МАГИСТРАТУРА и АСПИРАНТУРА

ВВЕДЕНИЕ В ПРОФЕССИЮ «ПРЕПОДАВАТЕЛЬ ВУЗА»

ТРУДОВЫЕ ФУНКЦИИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ

Под редакцией
Е.В. ЛЯПУНЦОВОЙ и **Ю.М. БЕЛОЗЕРОВОЙ**

МИНИСТЕРСТВО НАУКИ
И ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ

Допущено
Экспертным советом УМО в системе ВО и СПО
в качестве **учебника** для группы специальностей
и направлений подготовки
«Образование и педагогические науки»

Рекомендовано
Экспертным советом МОО
«Лига Преподавателей Высшей Школы»
для студентов программ магистратуры и аспирантуры
всех специальностей и направлений подготовки

Год науки и технологий '21

ЛИГА ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ высшей школы

ФОНД ПРЕЗИДЕНТСКИХ ГРАНТОВ

ЗОЛОТЫЕ ИМЕНА высшей школы

BOOK.ru
ЭЛЕКТРОННО-БИБЛИОТЕЧНАЯ СИСТЕМА
КНОРУС • МОСКВА • 2022

УДК 378.126(075.8)
ББК 74.58я73
В24

Рецензенты:
Д.З. Ахметова, Казанский инновационный университет имени В.Г. Тимирязева, д-р пед. наук, проф.,
А.В. Горбатов, НИТУ «МИСиС», заведующий кафедрой автоматизированного проектирования и дизайна, д-р техн. наук, проф.

В24 **Введение в профессию «Преподаватель вуза». Трудовые функции преподавателя** : учебник / коллектив авторов ; под. ред. Е.В. Ляпунцовой и Ю.М. Белозеровой. — Москва : КНОРУС, 2022. — 456 с. — (Магистратура и аспирантура).

ISBN 978-5-406-09129-6

Раскрываются вопросы дидактики высшего образования, инновационных методов обучения, организации воспитательной и научной работы со студентами, психологических аспектов труда преподавателей, правовой ответственности.

Соответствует ФГОС ВО последнего поколения.

Для студентов аспирантуры и магистратуры всех специальностей и направлений подготовки. Может быть использован в программах дополнительного профессионального образования повышения квалификации преподавателей вузов. Будет интересен начинающим преподавателям и широкой аудитории.

Ключевые слова: высшее образование; преподаватель вуза; аспирантура; магистратура; трудовые функции; профессия преподавателя; профессорско-преподавательский состав.

УДК 378.126(075.8)
ББК 74.58я73

ВВЕДЕНИЕ В ПРОФЕССИЮ
«ПРЕПОДАВАТЕЛЬ ВУЗА»
Трудовые функции преподавателя

Изд. № 640846. Подписано в печать 10.08.2021. Формат 70×100/16.
Гарнитура «Newton». Печать офсетная.
Усл. печ. л. 37,0. Уч.-изд. л. 35,0. Тираж 500 экз.

ООО «Издательство «КноРус».
117218, г. Москва, ул. Кедрова, д. 14, корп. 2.
Тел.: +7 (495) 741-46-28.
E-mail: welcome@knorus.ru www.knorus.ru

Отпечатано в АО «Т8 Издательские Технологии».
109316, г. Москва, Волгоградский проспект, д. 42, корп. 5.
Тел.: +7 (495) 221-89-80.

ISBN 978-5-406-09129-6

© Коллектив авторов, 2022
© ООО «Издательство «КноРус», 2022

ОГЛАВЛЕНИЕ

Коллектив авторов 6

Введение 10

Раздел 1. Современная дидактика высшего образования: теория и практика 12

1.1. Методологические основы высшего образования 12
1.1.1. Компетентностный подход 12
1.1.2. Деятельностный подход в практико-ориентированном высшем образовании 23
1.1.3. Особенности обучения лиц с ограниченными возможностями здоровья 30
1.2. Инновационные подходы и методики обучения в вузе: теория и практика 35
1.2.1. Инновационные технологии как эффективный механизм профессиональной подготовки в вузе 35
1.2.2. Информационно-картографический подход к визуализации профессиональной информации при подготовке бакалавров 40
1.2.3. Опыт внедрения бизнес-ориентированной модели подготовки кадров 46
1.2.4. Методики и технологии обучения в условиях инженерного вуза 51
1.2.5. Современные подходы и методики обучения в медицинском вузе 60
1.2.6. Специфика обучения в творческом вузе 71

Раздел 2. Основы преподавания учебных дисциплин 79

2.1. Разработка учебно-методического обеспечения программ, курсов, дисциплин 79
2.1.1. Требования к современным методическим материалам в области высшего образования 79
2.1.2. Применение технических средств обучения 98
2.1.3. Педагогическая экспертиза образовательной деятельности 105
2.2. Организация учебной деятельности 109
2.2.1. Организация учебной деятельности на занятиях различного вида 109
2.2.2. Коммуникативная компетентность преподавателя 122
2.2.3. Смысловые барьеры в деятельности преподавателя 127
2.2.4. Тайм-менеджмент преподавателя 135
2.2.5. Конфликтологическая культура преподавателя высшей школы 143
2.3. Руководство научно-исследовательской, проектной, практической деятельностью обучающихся 154
2.3.1. Профессиональная самореализация студентов в научных исследованиях 154
2.3.2. Мотивация учащихся на научную и проектную работу 157
2.3.3. Проектирование современной практико-ориентированной образовательной среды в высшем учебном заведении 163
2.3.5. Участие вузов в Чемпионатах Ворлдскиллс (WorldSkills) 169
2.3.6. Требования по оформлению проектных и исследовательских работ, отчетов по практике 176

2.4. Инструменты контроля знаний 187
2.4.1. Методика разработки и применения контрольно-измерительных и контрольно-оценочных средств 187
2.4.2. Практические рекомендации для организации и проведения экзамена в высшем учебном заведении 195
2.4.3. Анализ и интерпретация результатов контроля и оценивания знаний 210
2.4.4. Контроль и оценивание результатов дистанционного обучения 221

Раздел 3. Организационно-педагогическое сопровождение обучающихся и мотивация к развитию 228

3.1. Проведение профориентационных мероприятий со школьниками и их родителями 228
3.1.1. Современные практики, содержание, формы и методы профориентации и консультирования по вопросам профессионального самоопределения 228
3.1.2. Просветительство как форма профессиональной ориентации 234
3.1.3. Участие преподавателя в приемной кампании и наборе слушателей 239
3.2. Индивидуализация образовательных программ 245
3.3. Воспитательная деятельность и общественная работа в вузе 254
3.4. Перспективы методов тьюторства и наставничества в высшем образовании 259
3.5. Студенческие олимпиады как неотъемлемый элемент системы высшего образования и социальный лифт 269

Раздел 4. Научная деятельность преподавателя 274

4.1. Приоритетные направления научных исследований, научные школы России 274
4.2. Методы ведения научных исследований 282
4.2.1. Базы данных и электронные ресурсы для исследовательской работы 282
4.2.2. Изучение педагогического опыта преподавателя высшей школы: методические рекомендации 289
4.3. Привлечение финансирования и представление результатов научной деятельности 299
4.3.1. Особенности проведения конкурсов и грантов российскими и международными научными фондами 299
4.3.2. Публикационная активность преподавателя как ученого 309
4.3.3. Особенности научного и научно-публицистического стиля, требования к оформлению проектных и исследовательских работ 316
4.3.4. Защита авторского права и результатов интеллектуальной деятельности преподавателя 321

Раздел 5. Психолого-поведенческие аспекты качества и результативности работы преподавателя 332

5.1. Профессиональное развитие личности преподавателя высшей школы 332
5.2. Интеллектуальная компетентность и креативность 341
5.3. Анализ педагогического опыта как необходимая компетенция преподавателя-исследователя 348
5.4. Эмоциональный интеллект педагога 355
5.5. Профессиональная деформация преподавателя 364

Раздел 6. Безопасность обучающихся и охрана труда преподавателя 370

6.1. Меры ответственности педагогических работников за жизнь и здоровье обучающихся, находящихся под их руководством 370

6.2. Социальные гарантии и охрана труда преподавателей: трудовые правовые и финансово-правовые вопросы 377
6.3. Здоровьесбережение преподавателя и студента. Традиции и новые техники 388
6.3.1. Определение здоровья, его основные составляющие, методы диагностики 388
6.3.2. Факторы, оказывающие неблагоприятное воздействие на здоровье студентов и преподавателей, и меры профилактики 391
6.4. Антикоррупционная политика вузов 394

Заключение 407

Список литературы 411

Приложения

Приложение 1. Полезные сайты правовой и фактической информации 436
Приложение 2. Диагностическая методика «готовность преподавателя-исследователя к изучению педагогического опыта» 444
Приложение 3. Анкета «отношение преподавателя к педагогическому творчеству» 445
Приложение 4. Тест «оценка уровня творческого потенциала личности» 447
Приложение 5. Перечень направлений подготовки высшего образования в сфере искусства и культуры (утв. приказом Министерства образования и науки РФ от 12.09.2013 № 1061 (в ред. приказа Министерства образования и науки РФ от 25.03.2015 № 270) 449

КОЛЛЕКТИВ АВТОРОВ

Бадмаева Светлана Владимировна, кандидат педагогических наук, доцент, Российский экономический университет им. Г.В. Плеханова — **параграф 2.2.5** (в соавторстве).

Белозерова Юлия Михайловна, кандидат экономических наук, доцент, Институт кино и телевидения (ГИТР) — **введение** (в соавторстве), **заключение** (в соавторстве), **параграф 1.2.6**.

Белоусова Алла Константиновна, доктор психологических наук, профессор, Донской государственный технический университет, победитель конкурса «Золотые Имена Высшей Школы» — **параграфы 5.1** (в соавторстве), **5.2** (в соавторстве).

Беляев Александр Васильевич, доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики и психологии профессионального образования, Северо-Кавказский федеральный университет — **параграфы 4.2.2, 5.3**.

Болсуновская Людмила Михайловна, кандидат филологических наук, доцент, Национальный исследовательский Томский политехнический университет, победитель конкурса «Золотые Имена Высшей Школы» — **параграф 1.2.4** (в соавторстве).

Борковская Виктория Геннадьевна, кандидат экономических наук, доцент, Российский экономический университет им. В.Г. Плеханова, победитель конкурса «Золотые Имена Высшей Школы» — **параграф 4.1** (в соавторстве).

Буравлев Игорь Юрьевич, Владивостокский государственный университет экономики и сервиса — **параграф 2.3.2** (в соавторстве).

Васюра Светлана Александровна, кандидат психологических наук, доцент, Удмуртский государственный университет, победитель конкурса «Золотые Имена Высшей Школы» — **параграф 2.2.4** (в соавторстве).

Вдовиченко Мария Михайловна, аспирант Московский государственный технический университет им. Н.Э. Баумана (Национальный исследовательский университет) — **параграф 2.1.1** (в соавторстве).

Вышквыркина Мария Александровна, кандидат психологических наук, доцент, Южный федеральный университет — **параграф 5.2** (в соавторстве).

Гаджиева Елена Анатольевна, кандидат географических наук, доцент, Ленинградский государственный университет им. А.С. Пушкина — **параграф 1.2.2**.

Денисов Дмитрий Геннадьевич, кандидат технических наук, доцент, Московский государственный технический университет им. Н.Э. Баумана (Национальный исследовательский университет), победитель конкурса «Золотые Имена Высшей Школы» — **параграфы 2.3.3, 3.4** (в соавторстве).

Дергоусова Елена Николаевна, кандидат медицинских наук, Тюменский государственный медицинский университет Министерства здравоохранения РФ, победитель конкурса «Золотые Имена Высшей Школы» — **параграф** 6.3 (в соавторстве).

Дроздова Илона Игоревна, кандидат экономических наук, доцент, Российский университет транспорта — **параграф 2.3.4** (в соавторстве).

Дуров Алексей Михайлович, доктор медицинских наук, доцент, Тюменский государственный университет, Тюменский государственный медицинский университет Министерства здравоохранения РФ — **параграф 6.3** (в соавторстве).

Евсеев Вадим Олегович, доктор экономических наук, профессор, Российский экономический университет им. Г.В. Плеханова — **параграф 4.1** (в соавторстве).

Ермаков Павел Николаевич, доктор биологических наук, профессор, академик РАО, Южный федеральный университет, победитель конкурса «Золотые Имена Высшей Школы» — **параграф 2.2.3**.

Ермолаева Наталия Вячеславовна, Волгодонский инженерно-технический институт — филиал Национального исследовательского ядерного университета «МИФИ», победитель конкурса «Золотые Имена Высшей Школы» — **параграф 2.4.3** (в соавторстве).

Ерохин Александр Николаевич, доктор медицинских наук, доцент, Тюменский государственный медицинский университет Министерства здравоохранения РФ — **параграф 6.3** (в соавторстве).

Желдоченко Людмила Дмитриевна, кандидат психологических наук, доцент, Южный федеральный университет — **параграф 5.5**.

Зёлко Александра Сергеевна, кандидат педагогических наук, доцент, Балтийский федеральный университет им. И. Канта, победитель конкурса «Золотые Имена Высшей Школы» — **параграф 3.3**.

Землянская Елена Николаевна, доктор педагогических наук, профессор, Московский педагогический государственный университет, победитель конкурса «Золотые Имена Высшей Школы» — **параграф 2.4.1**.

Карнаух Инесса Станиславовна, кандидат психологических наук, доцент, Российский экономический университет им. Г.В. Плеханова — **параграф 2.2.5** (в соавторстве).

Комиссарова Татьяна Сергеевна, доктор педагогических наук, профессор, Ленинградский государственный университет им. А.С. Пушкина — **параграф 1.2.3**.

Коновалова Людмила Викторовна, доктор педагогических наук, доцент, Ленинградский государственный университет им. А.С. Пушкина — **параграф 1.2.1**.

Конюшенко Светлана Михайловна, доктор педагогических наук, профессор, Балтийский федеральный университет им. И. Канта — **параграф 2.1.2**.

Кузьмина Ольга Викторовна, кандидат психологических наук, Уральский государственный экономический университет — **параграф 2.2.4** (в соавторстве).

Лаута Олег Сергеевич, кандидат технических наук, старший преподаватель, Военная академия связи имени Маршала Советского Союза С.М. Буденного, победитель конкурса «Золотые Имена Высшей Школы» — **параграф 2.2.1** (в соавторстве).

Лобковская Надежда Ивановна, кандидат философских наук, доцент, Волгодонский инженерно-технический институт — филиал Национального исследовательского ядерного университета «МИФИ» — **параграф 2.4.3** (в соавторстве).

Ляпунцова Елена Вячеславовна, доктор технических наук, профессор, Московский государственный технический университет им. Н.Э. Баумана (Национальный исследовательский университет) — **введение** (в соавторстве), **заключение** (в соавторстве), **параграф 2.3.4** (в соавторстве).

Митрофанов Михаил Валерьевич, кандидат технических наук, доцент, Военная академия связи имени Маршала Советского Союза С.М. Буденного, победитель конкурса «Золотые Имена Высшей Школы» — **параграфы 2.2.1** (в соавторстве), **2.4.2** (в соавторстве).

Наумова Татьяна Альбертовна, кандидат психологических наук, доцент, Удмуртский государственный университет, победитель конкурса «Золотые Имена Высшей Школы» — **параграфы 2.1.1** (в соавторстве), **4.3.1**.

Неборский Егор Валентинович, доктор педагогических наук, доцент, Московский педагогический государственный университет — **параграфы 4.3.2, 4.3.3**.

Петухова Лариса Николаевна, кандидат географических наук, доцент, Удмуртский государственный университет — **параграф 2.1.1** (в соавторстве).

Пешкова (Белогорцева) Христина Вячеславовна, доктор юридических наук, профессор, Воронежский институт ФСИН России», победитель конкурса «Золотые Имена Высшей Школы» — **параграф 6.2**.

Пищик Влада Игоревна, доктор психологических наук, доцент, Донской государственный технический университет, победитель конкурса «Золотые Имена Высшей Школы» — **параграфы 2.1.3** (в соавторстве), **3.1.2** (в соавторстве).

Полякова Людмила Викторовна, кандидат педагогических наук, доцент, — **параграф 3.4** (в соавторстве).

Причинин Алексей Евгеньевич, кандидат педагогических наук, доцент, Удмуртский государственный университет — **параграф 4.3.4**.

Прокопьев Николай Яковлевич, доктор медицинских наук, профессор, Тюменский государственный университет — **параграф 6.3** (в соавторстве).

Ращупкина Юлия Валерьевна, кандидат психологических наук, Донской государственный технический университет — **параграф 3.1.3**.

Резер Татьяна Михайловна, доктор педагогических наук, профессор, Уральский федеральный университет имени первого Президента России Б. Н. Ельцина, г. Екатеринбург, победитель конкурса «Золотые Имена Высшей Школы» — **параграфы 1.1.2, 6.4**.

Рожкова Светлана Владимировна, доктор физико-математических наук, профессор, Национальный исследовательский Томский политехнический университет — **параграф 1.2.4** (в соавторстве).

Семенова Людмила Валерьевна, кандидат экономических наук, доцент, Балтийский федеральный университет им. Иммануила Канта, победитель конкурса «Золотые Имена Высшей Школы» — **параграф 2.3.5**.

Скрипкина Юлия Владимировна, кандидат педагогических наук, доцент, Институт образования человека, Москва — **параграф 2.4.4**.

Соловьева Светлана Владимировна, доктор медицинских наук, доцент, Тюменский государственный медицинский университет Минздрава России, победитель конкурса «Золотые Имена Высшей Школы» — **параграф 6.3** (в соавторстве).

Стародубцев Юрий Иванович, доктор военных наук, профессор, Военная академия связи имени Маршала Советского Союза С.М. Буденного, победитель конкурса «Золотые Имена Высшей Школы» — **параграф 2.4.2** (в соавторстве).

Стоцкая Елена Марковна, доктор юридических наук, профессор, Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте РФ — **параграф 6.1**.

Суроедова Елена Александровна, кандидат психологических наук, доцент, Донской государственный технический университет, победитель конкурса «Золотые Имена Высшей Школы» — **параграф 2.2.2**.

Тарханова Елена Александровна, кандидат экономических наук, доцент, Тюменский государственный университет, победитель конкурса «Золотые Имена Высшей Школы» — **параграф 3.2** (в соавторстве).

Трифонова Татьяна Александровна, кандидат психологических наук, доцент, Казанский инновационный университет имени В.Г. Тимирясова — **параграф 5.4** (в соавторстве)

Тушнова Юлия Андреевна, кандидат психологических наук, Донской государственный технический университет — **параграф 5.1** (в соавторстве).

Ульянова Наталья Юрьевна, кандидат психологических наук, Донской государственный технический университет — **параграф 3.1.1**.

Федорова Мария Александровна, кандидат филологических наук, доцент, Омский государственный технологический университет — **параграф 2.3.1**.

Филатова-Сафронова Маргарита Александровна, кандидат психологических наук, доцент, Казанский инновационный университет имени В.Г. Тимирясова, победитель конкурса «Золотые Имена Высшей Школы» — **параграф 5.4** (в соавторстве).

Фрицлер Анжелика Викторовна, кандидат экономических наук, доцент, Тюменский государственный университет — **параграф 3.2** (в соавторстве).

Хуторской Андрей Викторович, доктор педагогических наук, член-корреспондент Российской академии образования, директор Института образования человека, победитель конкурса «Золотые Имена Высшей Школы» — **параграф 1.1.1**.

Цымбал Александр Александрович, доктор медицинских наук, доцент, Первый Московский государственный медицинский университет имени И.М. Сеченова Министерства здравоохранения РФ (Сеченовский Университет), победитель конкурса «Золотые Имена Высшей Школы» — **параграфы 1.1.3, 1.2.5**.

Шельменков Валентин Николаевич, Московский государственный юридической университет имени О.Е. Кутафина (МГЮА), победитель конкурса «Золотые Имена Высшей Школы» — **параграф 4.2.1**.

Шорохов Александр Григорьевич, преподаватель Центра дополнительного образования Академии психологии и педагогики, Южный федеральный университет — **параграфы 2.1.3** (в соавторстве), **3.1.2** (в соавторстве).

Щемелева Юлия Борисовна, кандидат технических наук, доцент филиала Южного федерального университета в г. Геленджике, победитель конкурса «Золотые Имена Высшей Школы» — **параграф 2.3.6**.

Ярусова Софья Борисовна, кандидат химических наук, Владивостокский государственный университет экономики и сервиса — параграф **2.3.2** (в соавторстве).

ВВЕДЕНИЕ

Уважаемые читатели, дорогие коллеги и единомышленники, а также все, кто только планирует карьеру ученого и преподавателя, делает первые шаги в вузовской среде. Учебник, который вы держите в руках, является плодом труда огромного коллектива преподавателей, объединенных межрегиональной общественной организацией «Лига Преподавателей Высшей Школы». Учебник представляет собой собрание опыта преподавательской работы представителей 14 ведущих вузов России. Среди авторов кандидаты и доктора наук, победители Всероссийского конкурса «Золотые Имена Высшей Школы».

Настоящий учебник является продолжением серии учебников для аспирантов, учащихся магистратуры и начинающих преподавателей «Введение в профессию „Преподаватель вуза“». В первой книге были раскрыты вопросы профессиональной среды высшей школы, основной задачей авторов было погружение в общий круг вопросов, с которыми сталкивается преподаватель вуза: история и традиции высшей школы, система образования в России, стратегия и институты развития высшего образования. Без понимания места и национальных приоритетов в сфере науки и высшего образования сложно выстраивать качественную и осознанную работу по подготовке специалистов для российской экономики.

Задачей настоящего учебника является как раз раскрытие основных трудовых функций преподавателя вуза: учебная, методическая, воспитательная, научная работа. Авторы остановились также на вопросах юридической ответственности преподавателя за жизнь и здоровье студентов, привели рекомендации по применению здоровьесберегающих технологий, дали информацию о действующих правах, обязанностях и социальных гарантиях. Не обошли стороной и такие болезненные темы, как антикоррупционная политика вуза, профессиональная деформация и выгорание преподавателей.

Необходимо отметить, что при разработке учебника авторы столкнулись с некоторыми сложностями, так как с 1 января 2020 г. в вузах страны был отменен профессиональный стандарт для преподавателей, поскольку последняя его редакция не в полной мере отражала потребности вузов и ограничивала возможность привлечения к преподаванию практиков. Значительная часть авторов учебника входит в рабочую группу Совета по профессиональным квалификациям в сфере высшего образования, разрабатывающую обновленный профессиональный стандарт. Однако на момент выхода учебника стандарт не был принят. При этом состав и содержание трудовых функций преподавателя, отраженные в учебнике, полностью соответствуют практике работы преподавателей вузов России и охватывают довольно полно круг обязанностей профессорско-преподавательского состава.

В целом в учебнике собраны сведения об основных приемах и методах ведения преподавательской работы, применение которых позволит начинающему коллеге, во-первых, понять всю многогранность профессиональных обязанностей профессорско-преподавательского состава вузов, во-вторых, быть готовым успешно справляться

с возникающими трудностями, в-третьих, ответственно и осознанно подходить к своей работе.

Необходимо сказать также, что каждый параграф требует гораздо более развернутого рассмотрения, возможно, даже отдельного учебника. В настоящем издании авторы наметили лишь основное содержание той или иной трудовой функции. С более подробными рекомендациями можно ознакомиться в монографиях, сборниках статей, на курсах повышения квалификации для преподавателей, радио и телепрограммах Лиги Преподавателей Высшей Школы.

Всем читателям желаем успеха, профессионального долголетия, интересной и насыщенной работы, продвижения карьеры и, конечно, талантливых студентов. Учащимся магистратуры и аспирантуры желаем найти свое место в профессии, почувствовать ее уникальность и социальную значимость, обрести наставников и влиться в профессиональное сообщество преподавателей высшей школы.

РАЗДЕЛ 1

СОВРЕМЕННАЯ ДИДАКТИКА ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ: ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА

1.1. МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

1.1.1. Компетентностный подход

В последние годы в научных исследованиях и практике управления высшим образованием чаще всего звучит компетентностный подход к подготовке специалистов. Только за последние 3 года в России по компетентностному подходу защищено около 2000 диссертаций. Федеральные государственные образовательные стандарты высшего образования (ФГОС ВО) в явном виде предлагают компетенции как ориентир для высшей школы.

В частных методиках обучения компетенции используются достаточно давно, с середины XX в. Например, лингводидактические компетенции применяются в языках, коммуникативные — в информатике. В последние годы понятие «компетенция» вышло на методологический уровень, а также вошло в стандарты школьного и высшего образования. Это связано с системно-практическими функциями, интеграционной метапредметной ролью данного понятия в образовании и прямым влиянием на профессиональную подготовку, востребованную работодателями.

Перечислим основные вехи в истории развития компетентностного подхода.

1959 г. — Концепция компетентности персонала (Р. Уайт).

1970-е гг. — Компетентность стала предметом изучения когнитивной психологии.

1990-е гг. — Компетентности стали проникать в сферу образования.

1996 г. — Симпозиум «Ключевые компетенции для Европы», г. Берн (В. Хутмахер).

2002 г. — Компетентностный подход вошел в школьные образовательные стандарты в России (А.В. Хуторской, В.В. Краевский).

2002—2020 гг. — Исследования компетентностного подхода в образовании (А.В. Хуторской, И.А. Зимняя, О.Е. Лебедев, В.В. Сериков, М.А. Холодная и другие). Включение компетенций в школьные и вузовские федеральные государственные образовательные стандарты (ФГОС).

Что же такое компетенция? Под термином «компетенция» (лат. *competo* — добиваюсь, соответствую, подхожу) понимается круг вопросов, в которых человек хорошо осведомлен, обладает познаниями и опытом. Компетентный в определенной области человек имеет соответствующие знания и способности, позволяющие ему обоснованно судить об этой области и эффективно действовать в ней.

Введение понятия «компетенция» в нормативную и практическую составляющую образования позволяет решать проблему, типичную для российской школы, когда уче-

ники могут хорошо овладеть набором теоретических знаний, но испытывают значительные трудности в деятельности, требующей использования этих знаний для решения конкретных жизненных задач или проблемных ситуаций.

Образовательная компетенция предполагает усвоение учеником не отдельных друг от друга знаний и умений, а овладение комплексной процедурой, в которой для каждого выделенного направления присутствует соответствующая совокупность образовательных компонентов, имеющих личностно-деятельностный характер.

Компетенции устанавливают набор системных характеристик для проектирования образовательных стандартов, учебной и методической литературы, образовательных программ, а также соответствующих измерителей подготовки обучающихся.

Компетенции и компетентности

Для того чтобы определить понятие «компетенция» с образовательной точки зрения, был предпринят ряд попыток. Например, концептуальная группа проекта «Стандарт общего образования» (2002) сформулировала следующее рабочее определение понятия «компетенция»: «готовность обучающихся использовать усвоенные знания, учебные умения и навыки, а также способы деятельности в жизни для решения практических и теоретических задач»[1].

Родовым понятием здесь является готовность ученика. В словаре С.И. Ожегова под готовностью понимается «согласие сделать что-нибудь» или «состояние, при котором все сделано, все готово для чего-нибудь». Действительно, понятие «состояние» характеризует компетентность ученика, готового использовать «*усвоенные знания, учебные умения и навыки, а также способы деятельности*», но в данном случае не учитывается личностное смысловое отношение ученика к предстоящей деятельности, к предмету этой деятельности, а также не конкретизируется, какие именно «практические и теоретические задачи» будут решаться при реализации компетенции.

В другом документе под компетентностью понимается «способность к осуществлению практических деятельностей, требующих наличия понятийной системы и, следовательно, понимания, соответствующего типа мышления, позволяющего оперативно решать возникающие проблемы и задачи»[2].

Еще одно определение, опирающееся на понятие способности: «Компетенция — это *общая способность*, основанная на знаниях, опыте, ценностях, склонностях, которые приобретены благодаря обучению»[3].

Способность как индивидуально-психологическая особенность личности — условие успешного выполнения определенной деятельности. Но является ли компетенция лишь индивидуально-психологической особенностью? Ответ будет *отрицательным*, поскольку компетенция характеризует также определенный круг деятельностей (причем не только практических), а также определенный круг объектов (предметов), по отношению к которым эта компетенция задается. То есть компетенция — не только индивидуально-психологическая особенность, но и общее качество, стандартизованное для многих индивидов, вводимое в качестве общей нормы. Кроме того, компетенция

---

[1] **Проект федерального компонента государственного образовательного стандарта** общего образования: начальная школа, основная школа (второй рабочий вариант). — — Москва, 2002. — С. 12.

[2] **Образовательный процесс в начальной, основной и старшей школе.** Рекомендации по организации опытно-экспериментальной работы. — Москва : Сентябрь, 2001. — С. 231.

[3] **Шишов, С. Е., Кальней, В. А.** Школа: мониторинг качества образования. — Москва : Педагогическое общество России, 2000. — С. 73—74.

включает в себя круг реальных объектов, по отношению к которым она задается (например, компетенция путешественника задается к таким атрибутам, как географические объекты, карты, транспортные средства и др.).

Опираясь на базисное разделение мира и человека, характерное для античной и русской философии космизма, нами введены следующие формулировки понятий «компетенция» и «компетентность».

Компетенция — отчужденное, наперед заданное социальное требование (норма) к образовательной подготовке ученика, необходимой для его эффективной продуктивной деятельности в определенной сфере.

В отличие от компетенции ***компетентность*** — владение, обладание учеником соответствующей компетенцией (личностное качество), включающее его отношение к ней и предмету деятельности; это уже состоявшееся личностное качество (совокупность качеств) ученика, включающее его минимальный опыт деятельности в заданной сфере.

Компетентность — совокупность личностных качеств ученика (ценностно-смысловых ориентаций, знаний, умений, навыков, способностей), обусловленных опытом его деятельности в определенной социально и личностно значимой сфере.

Итак, понятия «компетенция» и «компетентность» не синонимы. Они принадлежат к разным мирам человека — внешнему и внутреннему. Компетенция — это внешне заданная норма, а компетентность — личное качество, характеризующее владение этой нормой.

С позиции человекосообразности, предполагающей разделение микро- и макрокосма, важно различать эти понятия. Их взаимодействие есть необходимость самого образования человека, которое тождественно его вселению в окружающий мир.

Компетентность всегда личностно окрашена качествами конкретного ученика. Данных качеств целый спектр — от смысловых и мировоззренческих («зачем мне необходима данная компетенция») до рефлексивно-оценочных («насколько успешно я применяю данную компетенцию в жизни»).

Образовательные и профессиональные компетенции

Компетенции следует отличать от образовательных компетенций, то есть тех, которые моделируют деятельность ученика для его полноценной жизни в будущем. Например, до определенного возраста компетенция гражданина не может вступить в свои права, но это не значит, что ее формирование у ученика не должно происходить. В этом случае мы будем говорить об образовательной компетенции.

Образовательная компетенция — требование к образовательной подготовке, выраженное совокупностью взаимосвязанных смысловых ориентаций, знаний, умений, навыков и опыта деятельности ученика по отношению к определенному кругу объектов реальной действительности, необходимых для осуществления личностно и социально значимой продуктивной деятельности.

Компетентностный подход — не единственный в вузовской подготовке специалистов, актуальными являются и иные: культурологический, гуманитарный, информационно-коммуникативный, метапредметный, эвристический и др. Но для обучения профессионалов сегодня в первую очередь требуется развитие их профессиональных компетентностей.

Профессиональная компетенция — требование к образовательной подготовке, направленной на освоение профессии.

Компетенции для ученика — это образ его будущего, ориентир для освоения. В период обучения у ученика формируются те или иные составляющие «взрослых» компетенций, поэтому чтобы ему не готовиться лишь к будущему, но и жить в настоящем, он осваивает эти компетенции с образовательной точки зрения. Образовательные компетенции относятся не ко всем видам деятельности, в которых участвует человек, например взрослый специалист, а только к тем, которые включены в состав общеобразовательных областей и учебных предметов. Такие компетенции отражают предметно-деятельностную составляющую общего образования и призваны обеспечивать комплексное достижение его целей. Так, возвращаясь к нашему примеру, школьник осваивает компетенцию гражданина, но в полной мере может использовать ее компоненты, получив аттестат зрелости, поэтому во время учебы эта компетенция фигурирует лишь в качестве образовательной.

Функции компетенций

Встречается мнение, что компетенции не вносят ничего нового в структуру педагогики и дидактики, поскольку используют уже известные дидактические элементы: знания, умения, способы деятельности и др. Это не так. *Компетенции отличаются от традиционных ЗУНов* (знаний, умений, навыков) системными и системообразующими функциями, связывающими личностные ориентиры ученика с потребностями социума и реальной действительностью.

Компетенция не сводится только к знаниям или только к умениям. Компетенция является сферой отношений, существующих между знанием и действием в практике.

Анализ различных предлагаемых перечней компетенций показывает их креативную (творческую) направленность. К собственно креативным компетенциям можно отнести следующие: уметь извлекать пользу из опыта, уметь решать проблемы, раскрывать взаимосвязь прошлых и настоящих событий, уметь находить новые решения. В то же время указаний на данные умения недостаточно для того, чтобы целостно представить весь комплекс знаний, умений, способов деятельности и опыта ученика в отношении его креативных компетенций.

Как мы уже выяснили, компетентность предполагает наличие *минимального опыта ее применения*. Об этом важно помнить при формулировании требований к подготовке ученика, а также при проектировании учебников и учебного процесса компетентностного типа. Какие именно знания, умения и навыки, способы деятельности и по отношению к каким объектам деятельности должны применяться учеником? В чем должен состоять опыт деятельности ученика? Какой образовательный продукт ожидается? Как он будет диагностироваться и оцениваться? В каких учебных курсах? Как часто? В какой последовательности? В какой связи с другими компетенциями? Подобные вопросы носят исследовательский характер и должны быть выяснены на стадии проектирования образования.

Перечислим основные *функции образовательных компетенций*, которые выделены нами на основании анализа их роли и места в обучении:

- являются отражением социального заказа на минимальный уровень общеобразовательной подготовки молодых граждан для их повседневной жизни в окружающем мире;
- являются условием реализации личностных смыслов ученика в обучении, средством преодоления его отчуждения от образования;
- задают реальные объекты окружающей действительности для целевого комплексного приложения знаний, умений и способов деятельности;

- задают минимальный опыт предметной деятельности ученика, необходимый для его «оспособленности» и практической подготовленности к реальным объектам действительности;
- являются метапредметными элементами содержания образования;
- имеют присутствие в различных учебных предметах и образовательных областях;
- позволяют связать теоретические знания с их практическим использованием для решения конкретных задач;
- представляют собой интегральные характеристики качества подготовки учащихся;
- являются средствами организации комплексного личностно и социально значимого образовательного контроля.

Типология компетенций

В соответствии с разделением содержания образования на общее (для всех предметов), деятельностное (универсальные деятельности), метапредметное (для цикла предметов или образовательных областей) и предметное (для каждого учебного предмета) мы предлагаем следующую типологию компетенций:

1) *ключевые* — относятся к общему содержанию образования;
2) *универсальные* — относятся к основным видам учебной деятельности (когнитивной, креативной, регулятивной, коммуникативной, ценностно-смысловой);
3) *метапредметные* — относятся к ядровым основаниям учебных предметов и образовательных областей;
4) *предметные* — частные по отношению ко всем предыдущим компетенциям, воплощающие их на уровне учебных предметов.

Первые три группы компетенций (ключевые, универсальные, метапредметные) являются *общепредметными*. То есть они по-разному, но в то же время в общем виде задают основания предметных компетенций. Именно с помощью общепредметных компетенций проектируются предметные. По сути дела, *общепредметные компетенции нужны только на стадии конструирования учебных предметов*. Самим же учителям-предметникам предлагаются уже готовые предметные компетенции (через стандарты, программы, учебники).

Так, педагог-словесник помогает ученикам осваивать не просто универсальную рефлексивную компетенцию, а ее предметное воплощение, скажем, рефлексивную компетенцию чтения стихов. Аналогично учитель биологии обучает детей компетенции наблюдения за развитием растения, а не просто компетенции наблюдения. Отметим, что авторы нынешних школьных стандартов предложили другой путь: чтобы учителя-предметники занимались развитием универсальных учебных действий (УУД), иными словами — предложили им сменить специальность учителя-предметника на психолога. Это ошибка и ее нужно исправить. Поскольку именно через учебные предметы должно происходить освоение учениками общепредметных компетенций — ключевых, универсальных, метапредметных. В этом случае учитель-предметник занимается тем, чем и должен заниматься, — обучать своему предмету! Он не должен менять литературу, скажем, на метапредмет типа «Рефлексия», это не его задача. Рефлексия им применяется для изучения литературы.

Ключевые компетенции

Единого согласованного перечня ключевых компетенций в мировой педагогике не существует. Имеются различные перечни таковых.

Поскольку компетенции — это прежде всего заказ общества к подготовке его граждан, то такой перечень во многом определяется согласованной позицией социума в определенной стране или регионе. Достичь такого согласования не всегда удается. Например, в ходе международного проекта «Определение и отбор ключевых компетентностей», реализуемого Организацией экономического сотрудничества и развития и Национальными институтами образовательной статистики Швейцарии и США, строгого определения ключевых компетентностей выработано не было.

Если говорить об обучении детей, то ключевые компетенции должны охватывать все главные сферы деятельности. Ключевые компетенции — условие изучения мира, диалога с ним, согласования своего с иным.

Представленный ниже перечень ключевых образовательных компетенций определен нами на основе главных целей общего образования в России, структурного представления социального опыта и опыта личности, а также на основе основных видов деятельности ученика, позволяющих ему овладевать социальным опытом, получать навыки жизни и практической деятельности в современном обществе.

Позиция человекосообразности образования привела нас к необходимости включения двух отдельных групп ключевых компетенций: ценностно-смысловых и компетенций личностного совершенствования, которых в европейском варианте (Берн, 1996) практически не было обозначено.

Опираясь на проведенные нами исследования [4], мы определили семь групп ключевых образовательных компетенций.

1. Ценностно-смысловые — компетенции в сфере мировоззрения, связанные с ценностными ориентирами ученика, его способностью видеть и понимать окружающий мир, ориентироваться в нем, осознавать свою роль и предназначение, уметь выбирать целевые и смысловые установки для своих действий и поступков, принимать решения. Данные компетенции не определяют содержание ценностей и смыслов учеников! Они обеспечивают механизм их самоопределения в ситуациях учебной и иной деятельности. От них зависят степень выявленности и осознанности миссии человека, индивидуальная образовательная траектория ученика и программа его жизнедеятельности в целом.

2. Общекультурные — включают познание и опыт деятельности в области национальной и общечеловеческой культуры, духовно-нравственные основы жизни человека, человечества, отдельных народов, культурологические основы семейных, родовых, социальных, общественных явлений и традиций, роль науки и религии в жизни человека, компетенции в бытовой и культурно-досуговой сфере, например владение эффективными способами организации свободного времени. Сюда же относится опыт освоения учеником научной картины мира, расширяющейся до культурологического и всечеловеческого понимания мира.

3. Учебно-познавательные — совокупность компетенций ученика в сфере познавательной деятельности, включающей элементы логической, методологической, общеучебной деятельности. Сюда входят способы целеполагания, планирования, реализации намеченного, анализа, рефлексии, самооценки результатов познания. По отношению к изучаемым объектам ученик овладевает креативными навыками продуктивной деятельности: добыванием знаний непосредственно из реальности, приемами решения учебно-познавательных проблем, способами действий в нестандартных ситуациях. В рамках данных компетенций определяются требования *функциональной грамотности*: умение отличать факты от домыслов, владение измерительными навыками, использование вероятностных, статистических и иных методов познания.

4. Информационные — способы и навыки деятельности по отношению к информации в учебных предметах и образовательных областях, а также в окружающем мире. Владение современными техническими средствами, обеспечивающими доступ к информации (смартфон, планшет, модем, компьютер, телевизор, принтер, копир и т.п.), информационными технологиями (электронная почта, соцсети, чаты, форумы, фото, аудио- и видеозапись, интернет-технологии, СМИ), поиск, анализ и отбор необходимой информации, ее преобразование, сохранение, передача, защита.

5. Коммуникативные — знание языков, способов взаимодействия с окружающими и удаленными людьми и событиями, навыки работы в группе, коллективе, владение различными социальными ролями. Ученик должен уметь представить себя, написать письмо, анкету, заявление, задать вопрос, вести дискуссию и др. Для освоения данных компетенций в учебном процессе фиксируется необходимое и достаточное количество реальных объектов коммуникации и способов работы с ними для ученика каждой ступени обучения в рамках каждого изучаемого предмета или образовательной области. Сюда же относятся телекоммуникации, предполагающие освоение компетенций взаимодействия с удаленными людьми и ресурсами.

6. Социально-трудовые — выполнение роли гражданина, наблюдателя, избирателя, представителя, потребителя, покупателя, клиента, производителя, члена семьи. Опыт реализация прав и обязанностей в вопросах экономики, права, профессионального самоопределения. В данные компетенции входят, например, умения анализировать ситуацию на рынке труда, действовать в соответствии с личной и общественной выгодой, владеть этикой трудовых и гражданских взаимоотношений.

7. Компетенции личностного самосовершенствования — направлены на освоение способов физического, духовного и интеллектуального саморазвития, эмоциональной саморегуляции и самоподдержки. Ученик овладевает способами деятельности в собственных интересах и возможностях, что выражаются в его непрерывном самопознании, развитии необходимых современному человеку личностных качеств, формировании психологической грамотности, культуры мышления и поведения. К данным компетенциям относятся правила личной гигиены, забота о собственном здоровье, половая грамотность, внутренняя экологическая культура, способы безопасной жизнедеятельности.

Вышеприведенный перечень ключевых компетенций представлен в обзорном виде и предполагает детализацию как по возрастным ступеням обучения, так и по учебным предметам и образовательным областям. Речь идет о построении древа компетенций [5].

Разработка образовательных стандартов, программ и учебников по отдельным предметам должна учитывать комплексность представляемого в них содержания образования с точки зрения вклада в формирование ключевых компетенций. В каждом учебном предмете (образовательной области) следует определить необходимое и достаточное число связанных между собой реальных изучаемых объектов, формируемых при этом знаний, умений, навыков и способов деятельности, составляющих содержание установленной группы компетенций.

Структура компетенции

Для развития, диагностики и оценки компетентностей, необходимо установить структуру соответствующих компетенций. Перечислим выделенные нами структурные компоненты каждой компетенции как комплексного требования к подготовке студента. К ним относятся:

1) ***название компетенции*** (компетенцию нужно назвать предельно конкретно, например, компетенция ориентации иноязычной среде);
2) ***тип компетенции*** в общей иерархии (ключевая, профессиональная и др.);
3) ***круг реальных объектов действительности***, по отношению к которым вводится компетенция (конкретное устройство, модель, инструмент, животное, растение, явление, событие, процесс, текст и др.);
4) ***социально-практическая обусловленность*** и значимость компетенции (для чего она необходима в социуме);
5) ***смысловые ориентации учащегося*** по отношению к данным объектам, личностная значимость компетенции (в чем и зачем ученику необходимо быть компетентным);
6) ***знания о данном круге реальных объектов*** (имеется в виду уже известные знания, добытые человечеством);
7) ***умения и навыки***, относящиеся к данному кругу реальных объектов;
8) ***способы деятельности*** по отношению к данному кругу реальных объектов;
9) ***минимально необходимый опыт деятельности*** студента в сфере данной компетенции (что именно и в каком объеме необходимо сделать, чтобы освоить данную компетенцию);
10) ***индикаторы*** — примеры, образцы учебных и контрольно-оценочных заданий по определению степени (уровня) компетентности ученика (по ступеням обучения).

Перечисленные компоненты устанавливают набор характеристик для проектирования и описания образовательных компетенций в нормативных документах, учебной и методической литературе, а также в соответствующих измерителях образовательной подготовки.

Указанные компоненты компетенций выступают ориентиром не только для освоения любой компетенции, но и для диагностики и оценки уровня развития соответствующих компетентностей учащихся.

Чтобы представить структуру компетенции, в ее формулировке необходимо отразить ***как минимум три компонента***:
1) объект приложения компетенции;
2) деятельностная форма представления компетенции;
3) образовательный результат (продукт), на который ориентирована компетенция.

Проектирование компетенций

Предлагаемая нами процедура конструирования образовательных компетенций включает четыре этапа:
1) поиск проявлений общепредметных (ключевых, метапредметных, универсальных) компетенций в каждом конкретном учебном предмете;
2) построение иерархической надпредметной систематики — древа компетенций;
3) проектирование общепредметных образовательных компетенций на вертикальном уровне для всех трех ступеней обучения;
4) проекция сформированных по ступеням компетенций на уровень учебных предметов и их отражение в образовательных стандартах, учебных программах, учебниках и методиках обучения.

На первом этапе проектирования составляется перечень образовательных компетенций, формирование которых относится (может относиться) к выбранному учебному предмету — математике, языку, истории, информатике и др. Для этого отыскиваются проявления в данном предмете ключевых компетенций (ценностно-смысловых, общекультурных, учебно-познавательных, информационных, коммуникативных, со-

циально-трудовых, компетенций самосовершенствования). Выясняется возможный вклад учебного предмета в формирование каждой из ключевых компетенций.

Далее работа организуется следующим образом. Сначала формируются минимальные систематизированные перечни компонентов учебного предмета, необходимых для составления предметных компетенций.

1. *Объекты реальной действительности*. К ним относятся: природные объекты (вода, воздух, огонь, земля, животные и растения, явление тяготения, Солнце и др.), объекты культуры (художественные тексты, архитектурные сооружения, произведения искусства, орудия труда и быта, традиции и конкретные явления культуры), социальные объекты (какой-либо товар, семья ученика, реальные гражданские процессы), технические устройства (компьютер, телефон, телевизор и др.).

2. *Общекультурные знания об изучаемой действительности:* культурно значимые факты, идеи, гипотезы, проблемы, способы деятельности, понятия, правила, законы, противоречия, теории, технологии, альтернативные подходы и другие знания, которые выработаны человечеством по отношению к соответствующим объектам. Особая роль отводится фундаментальным образовательным объектам и фундаментальным проблемам.

Каждый из этих компонентов должен присутствовать в содержании и названии проектируемой компетенции.

3. *Общие и общеучебные умения, навыки, способы деятельности*. Приводятся систематизированные по группам перечни конкретных умений, навыков и способов деятельности, относящихся к учебному предмету и играющих общепредметную роль.

Аналогичным образом определяются перечни универсальных и метапредметных компетенций, которые находят выражение в предметных компетенциях.

При формировании предметных компетенций в их названии, структуре и содержании должен отражаться их комплексный характер. Предметная компетенция предполагает:

а) объект реальной действительности;

б) социальную значимость владения данной компетенцией;

в) личностную значимость для ученика владения данной компетенцией;

г) деятельностную форму задания компетенции;

д) указание на результат применения компетенции.

Приведем пример состава предметной компетенции — той, которая относится к изучаемому учебному предмету (математике).

Название: владение логическими операциями (анализ, синтез, обобщение, систематизация и др.).

Предмет: математические множества.

Реальный объект: товары на складе.

Социальная значимость: необходимость учета и систематизации.

Личностная значимость: коллекция ученика, фонотека, список друзей в соцсетях и т.п.

Представление предметных компетенций в каждом учебном предмете выполняется в табл. 1.1.

Предметные компетенции — это конкретизация ключевых, универсальных и метапредметных компетенций. Построение древа компетенций имеет целью иерархическую систематизацию различных уровней компетенций.

Общепредметные (ключевые, универсальные, метапредметные) компетенции интегрируют на горизонтальном уровне компетенции отдельных дисциплин. Обобщение предметных компетенций до уровня общепредметных происходит:

- по общим для разных учебных предметов реальным объектам познавательной действительности;
- общим умениям, навыкам и способам действий.

Таблица 1.1

Структура предметных компетенций

Название компетенции	Объекты реальной действительности	Социальная значимость компетенции	Личностная значимость компетенции
Владение логическими операциями (анализ, синтез, обобщение и др.)	Геометрические фигуры. Математические множества	Необходимость учета и систематизации (товаров на складе и др.)	Расположение экспонатов в коллекциях ученика и др.
...			

Пример результатов данного этапа проектирования древа компетенций представлен в табл. 1.2

Таблица 1.2

Фрагмент древа компетенций

Ключевая компетенция	Универсальная компетенция	Предметные компетенции		
		Математика	Русский язык	Информатика
Коммуникативная компетенция	Устный диалог	Эвристическая беседа	Задание вопросов собеседнику. Конструирование ответа на вопрос	Устное моделирование диалога «человек — компьютер»
	Диалог в письменной форме	Использование древнегреческих апорий для объяснения математических парадоксов	Самопрезентация в форме резюме	Использование электронной почты для переписки
	Полилог (коллективная дискуссия)	Групповая работа при выполнении математического проекта	Ролевая форма представления текста произведения	Работа с помощью чат-технологий (режим реального времени)

Кроме горизонтальных связей предметов содержание компетенций учитывает вертикальные (возрастные) этапы обучения.

Компетенции студента, на развитие которых ориентирован учебный курс, приводятся в рабочей программе по данному курсу. Там же перечисляются ключевые компетенции, подлежащие развитию и диагностике. Формулировка компетенций дается в деятельностной (глагольной) форме с указанием объектов приложения деятельности. Приведем примеры формулировок компетенций курса дидактики по направлению «Проектирование образовательного процесса»:

- знать и применять принципы человекосообразного обучения при проектировании образовательного процесса в целом и отдельных занятий.
- осуществлять самоопределение по отношению к различным образовательным платформам, концепциям, технологиям;
- владеть техникой постановки целей обучения в зависимости от условий их достижения. Осуществлять целеполагание как проектирование ожидаемых результатов — образовательных продуктов учеников. Формулировать образовательные цели, задачи, направленные на самореализацию учащихся, их развитие,

личностное становление, обеспечение здоровья;

- проектировать учебно-воспитательный процесс и отдельные занятия в соответствии с возрастными и индивидуальными особенностями учащихся;
- использовать дидактические знания для проектирования образовательного процесса;
- подготавливать учебные программы по изучаемым курсам, составлять тематические планы;
- проектировать учебные занятия разных типов: готовить план урока, конспект урока, анализ урока;
- проектировать образовательные ситуации, которые направлены на создание учениками планируемых образовательных результатов с учетом их индивидуальных особенностей и стиля деятельности;
- владеть методами отбора и формулирования открытых учебных заданий, обеспечивающих индивидуальную образовательную траекторию учащихся;
- использовать для проектирования обучения достижения других наук (психологии, физиологии, философии, педагогики и др.).

Каковы планируемые результаты изучения студентом учебного курса? Они формулируются в терминах комплексных компетентностей. Например, разработанный нами курс дидактики позволяет:

- рассмотреть дидактику различных педагогических теорий, систем и технологий, самоопределиться по отношению к ним, выразив собственную позицию и личностно-актуальную образовательную проблематику;
- приобрести опыт эффективной педагогической деятельности с помощью ответов на дискуссионные вопросы, выполнения заданий из блоков самоопределения, разработки фрагментов уроков, открытых заданий, образовательных ситуаций и послесловий к материалам параграфов учебника;
- научиться создавать дидактические и методические разработки по обучению школьников и развитию их одаренности средствами общеобразовательных курсов;
- освоить формы и методы педагогической работы в режиме оргдеятельностных семинаров, научиться моделировать уроки, вести их обсуждение и анализ, давать оценку и самооценку проводимым занятиям.

При оценке уровня владения компетенцией, то есть при оценке компетентности студента, применяются следующие системы оценки.

1. Система оценки продукта, созданного студентом при выполнении учебных заданий (практикум, лабораторные работы, проекты, курсовые, дипломные и др.). По элементам продукта делается вывод о наличии у студента соответствующих данной компетенции знаний, умений, навыков, способностей, инструментария, опыта.
2. Система оценки деятельности студента. В данном случае оценивается именно деятельность студента — ее качество, эффективность, полнота, результативность. Деятельность студента здесь является тем педагогическим продуктом, который диагностируется и оценивается.
3. Система самооценки студентом своих компетентностей. Такая система применяется методами рефлексии, анкетирования, тестирования. Самооценка отражает субъективные представления студента о своих компетентностях и может использоваться преподавателем в ходе обучения.

Уровень владения компетенцией определяется с помощью различных форм и методов:

1) количественные способы (баллы, проценты и т.п.);

2) рейтинговые (кто лучше);
3) качественные (письменные или устные характеристики);
4) уровневые (например: а) репродуктивный уровень — по образцу; б) творческий; в) эвристический).

Компетентностная модель образовательных результатов предполагает значимость осваиваемых компетенций в социальной и личностной сфере студента. То есть все компетенции, которые осваивают студенты в университетском курсе, должны быть востребованы как окружающим социумом, прежде всего, в лице работодателей, так и самими студентами. Это условие качественного освоения любой вузовской дисциплины.

Вопросы и задания для самоконтроля

1. Чем компетенции отличаются от ЗУНов?
2. Какие виды компетенций отражены в специальности, по которой вы получаете высшее образование или ведете преподавание?
3. Проанализируйте взаимосвязь между компетенциями и методами обучения.
4. Опишите общий подход к проектированию компетенций в образовательной программе.
5. Как оценить уровень достижения компетенции выпускника?

1.1.2. Деятельностный подход в практико-ориентированном высшем образовании

В настоящее время существует несколько подходов к определению понятия «практико-ориентированное профессиональное образование». В «узком» смысле понятие «практико-ориентированное профессиональное образование» определяется как образование, наполненное практикой и практическими формами обучения, а также как подход к подготовке студентов к реализации определенной профессиональной деятельности и осуществлению определенной трудовой функции в системе разделения труда. Поэтому цель обучения при определении понятия практико-ориентированного профессионального образования как типа образования следует считать ведущим признаком, определяющим результат профессиональной подготовки студента в высшей школе по какой-либо специальности и квалификации.

Альтернативу практико-ориентированному профессиональному образованию составляют классическое и фундаментальное высшее профессиональное образование, определяющие широкий смысл понятия практико-ориентированного образования.

Классическое высшее профессиональное образование — это образование, полученное в университете, как правило гуманитарное образование, ставшее в определенный исторический период базой профессиональной подготовки будущей элиты в государстве и обществе.

Фундаментальное высшее профессиональное образование ориентировано на развитие кадрового потенциала науки и получение значимых научных открытий, направленных на опережение и развитие не только науки, но и прикладных отраслей народного хозяйства (например, нахождение препаратов и получение вакцин против Coved-19). Фундаментальное высшее профессиональное образование не может быть общедоступным, так как требует от студента особых способностей, таланта и склонности к научному творчеству. Основным в данном подходе *выступает знание,* которое в дальнейшем подтверждается умениями и навыками в практической научной деятель-

ности. Отметим, что в этом случае наука становится профессиональной деятельностью ученого, а практика — это поиск новых решений и получение открытий, подтвержденных и доказанных научно. Именно с этой целью в России существует аспирантура, нацеленная на подготовку научных кадров в разных профессиональных направлениях.

В целом практико-ориентированное высшее профессиональное образование имеет своей *целью подготовку студента к конкретной трудовой деятельности*, основанной на использовании полученных ими практических знаний и компетенций из различных областей науки и практики. По мнению А.Н. Лейбовича, обычно выделяют три основные цели практико-ориентированного высшего профессионального образования:

1. Практико-ориентированное высшее профессиональное образование, оформленное как запрос экономической сферы и социальной практики в квалифицированных кадрах определенного уровня, профиля и квалификации.
2. «Клиенто-ориентированное» высшее профессиональное образование, нацеленное на удовлетворение образовательных потребностей личности, готовой платить за свое обучение в высшей школе.
3. «Аутичное» высшее профессиональное образование, не имеющее внешнего заказчика и нацеленное на удовлетворение собственных корпоративных интересов образовательной сферы.

Таким образом, практико-ориентированное высшее профессиональное образование — это тип профессионального образования, целью реализации образовательных программ которого является подготовка студентов к конкретной профессиональной деятельности и квалифицированному выполнению трудовой функции.

В процессе практико-ориентированного высшего профессионального образования практические формы обучения являются первичными, а образовательные программы разрабатываются и реализуются при непосредственном участии представителей социальных партнеров — работодателей. С дидактической точки зрения следует отметить, что главный элемент образовательных программ есть *практика*, которая имеет существенные отличия не только по количественным показателям, но и функционально. Для фундаментального высшего профессионального образования практика — это *доказательство истинности теории*, а для практико-ориентированного высшего профессионального образования теория — это *средство освоения практики* в каком-либо виде профессиональной деятельности.

Образовательные технологии постоянно меняются в зависимости от социально-экономических условий, политической ситуации в стране, общих целей развития государства. Высшее профессиональное образование является базисом экономического и социального развития страны, обеспечивая государство профессионалами в различных сферах деятельности, управленцами, политической элитой, электоратом и представителями гражданского общества. Исходя из этого, избранный в государстве *подход к получению высшего профессионального образования* оказывает значительное влияние на различные аспекты жизнедеятельности государства и направления развития общества.

Более пятнадцати лет назад Россия, как и другие восточноевропейские страны, присоединилась к Болонскому процессу, который должен способствовать объединению образовательных систем европейских государств, выработке единых стандартов и подходов в системе высшего профессионального образования и подготовке высококвалифицированных специалистов, ценность которых будет высока не только в России, но и за рубежом.

Вхождение России в Болонский процесс привело к внедрению в высшую школу компетентного подхода. В начале компетентностный подход выступил как альтернати-

ва практико-ориентированному подходу в системе высшего профессионального образования. Однако педагогическая практика убедительно доказала, что оба подхода, в сущности, базируются на деятельности и знаниях, получаемых индивидом в течение жизни.

Деятельностный подход — это основа практико-ориентированного и компетентностного подходов, он ориентирован на достижение профессионального и социального результата индивидом.

Деятельностный подход подробно разработан в трудах отечественных ученых таких как: Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, Д.Б. Эльконин, П.Я. Гальперин, В.В. Давыдов. Созданная ими теория деятельности признает, что развитие личности в системе образования обеспечивается, прежде всего, формированием у нее универсальных учебных действий, выступающих основой и одновременно результатом образовательного процесса. Освоение универсальных учебных действий обучающимися способствует профессиональному самоопределению личности в выборе специальности и получению высшего профессионального образования на основе практико-ориентированного обучения.

Ключевое понятие Болонской системы — это «компетенция», однако до сих пор не выработано единого понимания содержания этого термина в образовательных системах, так как происходит терминологическое смещение в зависимости от целеполагания образования.

Например, Р.Г. Оливер определяет компетенцию как объединение знаний, умений и взглядов, обуславливающих способность выполнять профессиональные задачи в соответствии с требованиями безопасности и этики [1].

Р.М. Эпштейн и Е.М. Хундерт рассматривают компетенцию как использование коммуникации, знаний, технических навыков, мышления, эмоций, ценностей и отражение их в повседневной практике в целях обеспечения интересов индивида и общества [2].

Компетентностный подход предполагает также рефлексию, оценку собственных знаний и умений и единство профессиональных навыков и личностных характеристик индивида. Таким образом, компетентностный подход в образовании *направлен не только и не столько на формирование профессионала в определенной области*, а на формирование личности, являющейся полноправным членом общества и готовой применять свои знания и умения в профессиональной деятельности [3].

Указанная характеристика компетентностного подхода — основная отличительная черта, позволяющая отграничить его от практико-ориентированного подхода, его предшественника. Практико-ориентированный подход ранее повсеместно использовался в системах высшего профессионального образования России и Восточной Европы. Практико-ориентированный подход направлен на приобретение студентами профессиональных умений и навыков, при этом успешность выпускника учреждения высшего профессионального образования оценивается, исходя из его способности, выполнять конкретные профессиональные задачи и быть ответственным за их решение.

Потребности современного общества и высшего профессионального образования в практической направленности обучения в высшей школе, а также педагогическое наследие выдающихся педагогов отправляют нас к истокам научного обоснования учебной деятельности и деятельного подхода.

Следует знать, что Джон Дьюи, Георг Кершеннтейнер, Мария Монтессори и Антон Макаренко — это педагоги, определившие *способ педагогического мышления в XX веке*, согласно решению ЮНЕСКО в 1988 г. Это ученые, которые профессионально и научно обоснованно использовали деятельностный подход в своей педагогической практике.

В русской науке А.С. Макаренко называли человеком, осуществившим беспримерный в педагогической практике опыт массового перевоспитания детей-правонарушителей путем соединения *обучения с производительным трудом* учащихся *и практической направленностью обучения*. Практико-ориентированный подход, внедренный в России А.С. Макаренко, способствовал не только перевоспитанию «трудных» подростков в процессе коллективного труда, но и давал тогда государству огромную прибыль через выпуск сложных приборов — фотоаппаратов, электросверлилок и других приборов[1].

Обучение, ориентированное на практику, и получение профессиональных знаний, умений и навыков обучающимися привело к великолепному результату педагогического труда даже в очень сложных социально-экономических условиях нашей страны. Поэтому всем, кто занимается педагогической деятельностью, необходимо знание основного труда А.С. Макаренко — «Педагогическая поэма».

М. Монтессори видела роль педагога не только в обучении и воспитании, но и в управлении *самостоятельной деятельностью ребенка,* учитывающей психическое и физическое развитие последнего. В работе «Подготовка учителя» М. Монтессори писала, что учитель, начинающий работать в нашей школе, должен верить, что ребенок откроет себя в работе [4]. Великий педагог, врач и философ прошлого столетия в своих трудах постоянно подчеркивала, что именно *ориентация на практику и профессиональные действия* позволяет быть успешным ему в жизни и профессии. Она добивалась удивительных результатов в обучении, когда ее воспитанники наряду со здоровыми студентами обучались в Римском университете и достигали значительных результатов обучения в высшей.

Русский ученый с мировым именем Н.И. Пирогов одновременно требовал усиления *фундаментального и университетского образования для всех профессий*. Университетское и общечеловеческое образование он считал синонимами, поэтому, по его мнению, общечеловеческое или университетское образование нисколько не исключает существование таких специальных школ, которые занимались бы *практическим или прикладным образованием* молодых людей, уже приготовленных общечеловеческим воспитанием [5]. Великий ученый считал, что предварительное общечеловеческое воспитание способствует лучшему усвоению специальных знаний. Н.И. Пирогов действительно предвидел то, что в наши дни называется гуманитаризацией естественнонаучного и технического образования.

Н.И. Пирогов сумел пророчески предсказать, что развитие человека обеспечивает гармоничное сочетание в нем биологического и социального потенциала при создании соответствующих социальных и экономических условий, в том числе при получении высшего образования. Именно Н.И. Пирогов, впервые сформулировал первые предпосылки для провозглашения компетентностного подхода в высшем профессиональном образовании в России, что в настоящее время представлено в виде общекультурных, общепрофессиональных и профессиональных компетенций в принятых федеральных государственных образовательных стандартах высшего образования.

Практико-ориентированное обучение — это вид обучения, целью которого является формирование у студентов умений и навыков практической работы, используемых сегодня в разнообразных сферах социальной и профессиональной практики, а также формирование понимания того, где, как и для чего полученные умения и навыки используются на практике.

---

[1] **Макаренко, А. С.** Педагогическая поэма // Электронный архив произведений А. С Макаренко. — URL : http://www.makarenko.edu.ru/biblio.htm

За рубежом о целесообразности использования практико-ориентированного подхода высказывались такие ученые, как Р. Акофф, Ф. Эмери, Ф.М. Вудвок, Л. Джонс, Г. Минцберг, Э. Тоффлер и другие. В своих научных трудах они рассматривали разные аспекты деятельности человека, включая мотивацию и поведенческие навыки.

В практико-ориентированном обучении многих вузов зарубежных стран в течение многих лет используется система GLOBUS, которая является упражнением в процессе практического обучения студентов о различных аспектах управления компанией [6]. Студенты получают опыт и практику в оценке бизнес-рисков в условиях конкуренции, а также в стратегическом мышлении о положении компании на рынке.

Для дальнейшего рассмотрения применения практико-ориентированного подхода в высшем образовании следует обратить внимание на опыт мирового педагогического сообщества. В Европе, Азии и Америке формы предоставления образовательных услуг существенно отличаются. Студенту предоставляется возможность выбора образовательной траектории и программы в соответствии с интересами, потребностями и предпочтениями. Например, в Восточной Европе профессиональное образование осуществляется по классической системе (бакалавр и магистр), так же как и в системе высшего образования России после вступления в 2003 г. в Болонский процесс, и имеет некоторые недостатки относительно практической направленности подготовки молодых специалистов.

Созданное единое европейское пространство высшего образования считается ключевым направлением развития мобильности граждан с возможностью трудоустройства.

В ведущих странах Азии, таких как Япония, Китай, Республика Корея также имеет место классическая структура образования бакалавр и магистр, однако отсутствует конкретная практическая ориентация в образовательной структуре. Поэтому азиатская система по конкурентоспособности уступает европейскому рынку образовательных услуг. Высшее образование стран Азии в последнее время становится все более современным, качественным и привлекательным для иностранных студентов. Преимущества проявляются в том, что экономика этих стран постоянно растет и предлагает много рабочих мест и отличные карьерные возможности. Другими словами, рынок труда пока что не испытывает жесткой потребности в практико-ориентированных работниках, и молодой специалист, владеющий только теоретическими аспектами деятельности, становится в равной степени востребованным.

В США благодаря большому количеству образовательных программ и частных специализированных образовательных организаций образование более направлено на практику. Частных вузов больше, чем государственных. Они предлагают практико-ориентированную подготовку в различных областях, таких, например, как управление бизнесом, компьютерными технологиями, промышленностью и т.д. В США повсеместно распространена государственная поддержка практико-ориентированных учебных заведений.

Компетентностный подход в России получил распространение относительно недавно в результате поиска новых моделей модернизации и стандартизации российского высшего профессионального образования. Компетентностный подход — это комплекс общих принципов, необходимых для определения целей образования, организации образовательного процесса и оценки его результатов, что и отражено в требованиях федеральных государственных образовательных стандартов по направлениям и специальностям подготовки.

Сравнительный анализ содержания, целей и форм практико-ориентированного и компетентностного подходов, используемых в высшем образовании в России и за рубежом представлен в табл. 1.3.

Таблица 1.3

Характеристики практико-ориентированного и компетентностного подходов в высшем образовании в России и за рубежом

Практико-ориентированный подход	Компетентностный подход
Цель	
Ориентация на практическое обучение в соответствии с целеполаганием образовательной программы и потребностями студентов, и требованиями ФГОС ВО	Ориентация на комплексный личностный ресурс и интеграцию различных компетенций человека, развитие общих и профессиональных компетенций в процессе обучения
Задачи	
Осмысление человеком своей готовности к профессиональной деятельности в соответствующей сфере труда. Готовность к развитию мастерства и профессионализма	Осмысление степени подготовленности человека к трудовой деятельности и жизнедеятельности в меняющихся условиях. Готовность к переобучению
Формы обучения	
Практико-ориентированное обучение	Компетентностное и деятельностное обучение
Технологии обучения	
Коллективные и индивидуально-ориентированные образовательные технологии в профессиональной подготовке по специальности	Технологии, ориентированные на отработку общекультурных, общепрофессиональных и профессиональных компетенций
Результаты обучения	
Знания, умения, навыки, готовность к практической работе	Знания, сформированные компетенции, готовность к профессиональной и общественной деятельности
Готовность человека к социальной и профессиональной практике	

Как видно из табл. 1.3, оба подхода направлены на достижение общей цели образования — подготовка человека к социальной и профессиональной практике. Эти два подхода в настоящее время, как было ранее, не вступают в противоречие. Они дополняют друг друга, так как в основе и практико-ориентированного подхода, и компетентного подхода находится деятельность человека. Поэтому деятельностный подход объединяет эти два подхода и предполагает на их основе дальнейшее научное, методическое, организационное, психолого-педагогическое и дидактическое обеспечение образовательного процесса в высшей школе.

Именно деятельность человека, его труд в любой отрасли и сфере жизнедеятельности отражает его биологическую и социальную сущность. Природа человека социальна, и биологическое в нем проявляется в преобразованном виде, оно как бы «снимается» (в гегелевском смысле слова) сугубо человеческим, то есть социальным. Если это социальное развито в ребенке, подростке, взрослом человеке и не деформировано физическими дефектами, физиологической или психологической недостаточностью, не искажено неблагоприятными внешними обстоятельствами, то можно судить о человеке как о личности и как о субъекте профессиональной деятельности со сформированными компетенциями всех видов [7].

Поэтому деятельность можно рассматривать как самую главную особенность и сущность как практико-ориентированного подхода, так и компетентностного подхода, применяемых в образовательном процессе высшей школы в России и зарубежных странах, потому что их организационная, педагогическая и психологическая суть

не меняется. Изменяются только социально-экономические и технологические условия, влияющие на образовательные политики разных стран, и появляются новые междисциплинарные педагогические исследования в сфере высшего образования.

Рассмотрим практическую подготовку по профилю «Юриспруденция» в системе образования в США, Англии и многих других европейских государств. Дисциплины, подразделяются на две группы: knowledge-oriented subjects (дисциплины, направленные на получение знаний) и skill-oriented subjects (дисциплины, направленные на выработку навыков). Ко второй группе относятся такие дисциплины, как legal research (правовое исследование), legal writing (юридическое письмо), advocacy (публичные выступления в суде). Данные дисциплины изучаются наряду с отраслевыми дисциплинами конкретного профиля. Срок обучения в вузе, например, в Англии сокращен до трех лет. Для получения диплома с квалификацией «Юрист» студенту еще необходимо в течение года стажироваться в качестве помощника практикующего солиситора или барристера (два направления юридической профессии в Великобритании). В совокупности наличие специальных дисциплин, направленных на выработку практических навыков, и годовая стажировка у практикующего юриста позволяют сформировать специалиста, который по окончании высшей школы готов к осуществлению практической деятельности. Он не должен заново переучиваться в той организации, где он будет работать, забывая при этом большую часть дисциплин, изученных в течение четырех лет обучения.

Особенности применения компетентностного подхода в современном высшем образовании в России становятся еще более очевидными, если обратить внимание на особенности клипового мышления современной молодежи. Клиповое мышление характеризуется высокой скоростью обработки поступающих данных и оперативным принятием на основе этих данных некоторых решений, воздействием поступающей информации на эмоциональную составляющую личности, а не на рациональную, способность одновременно выполнять различные задачи и работать с различными источниками информации (так называемая многозадачность). Вместе с тем подобная быстрая и неглубокая обработка информации приводит к неспособности делать аналитические заключения, что ведет не только к ослаблению когнитивных функций мозга, но и к формированию неразвитой эмоциональной системы.

Одним из способов нивелирования негативных последствий клипового мышления является практическая ориентированность занятий со студентами. Студентам также должна быть предоставлена возможность работать с большими объемами информации и самостоятельно искать подходящий для решения вопроса материал, только после «обработки» которого студент может сделать вывод о верности или неверности какого-либо утверждения (тот самый legal research). Кроме того, необходимо создавать среду, дающую студентам возможность применить полученные знания на практике, что в образовательном процессе достигается посредством применения методов проектного обучения на основе практико-ориентированного и компетентностного подхода, базирующихся на деятельностном подходе.

К особенностям применения практико-ориентированного и компетентностного подходов в высшем образовании можно отнести следующее: деятельность студента в практико-ориентированном обучении и в процессе освоении компетенций мы рассматриваем как главную особенность; надвигающееся превалирование клипового мышления над линейным мышлением у современных студентов требует активного внедрения практико-ориентированных педагогических практик, что доказывает наблюдение за образовательным процессом и выявленная в исследовании потребность

студентов в большем применении профессиональных практик, 56% студентов одобряют практические мастер-классы; цифровизация экономики, управления, жизнедеятельности человека и процесса его образования ставит перед преподавателями высшего профессионального образования актуальные задачи в поиске и научном обосновании новых технологий, новой дидактики высшей школы, отвечающих современным социально-экономическим требованиям.

Вопросы и задания для самоконтроля

1. Что составляет альтернативу практико-ориентированному профессиональному образованию?
2. В каких трудах и у каких отечественных и зарубежных ученых рассматривается деятельностный подход?
3. Проведите сравнительный анализ содержания, целей и форм практико-ориентированного и компетентностного подходов, используемых в высшем образовании в России и за рубежом.
4. Охарактеризуйте зарубежные системы практического обучения в высшей школе за рубежом и выделите особенности.
5. Какие особенности можно выделить в применении практико-ориентированного и компетентностного подходов в высшем образовании?

1.1.3. Особенности обучения лиц с ограниченными возможностями здоровья

Перед российским обществом в настоящее время стоит актуальная задача принципиального изменения отношения к людям с ограниченными возможностями. Президентом РФ, профильными министерствами, частными НКО предприняты все усилия для их самореализации, равных возможностей, разработки и внедрения различных способов и мер, позволяющих им полноценно осваивать социальный опыт и существующую систему общественных взаимоотношений. Однако обществу, всем нам, необходимо усилить систему социальной поддержки «особых» людей, включающую педагогические, медицинские, социогуманитарные и психологические разделы их реабилитации, позволяющие им равноправно входить в общество здоровых людей.

Организация Объединенных Наций в своей Декларации указывает, что **инвалид** — это лицо, которое имеет нарушение здоровья со стойким расстройством функций организма, обусловленное заболеваниями, последствиями травм или дефектами, приводящее к ограничению жизнедеятельности и вызывающее необходимость его социальной защиты[1]. **Ограничение жизнедеятельности** — это полная или частичная утрата лицом способности или возможности осуществлять самообслуживание, самостоятельно передвигаться, ориентироваться, общаться, контролировать свое поведение, обучаться и заниматься трудовой деятельностью. **Людьми с ограниченными возможностями** — это люди, которые имеют те или иные ограничения в повседневной жизнедеятельности, связанные с физическими, психическими или сенсорными дефектами[2].

---

[1] **Декларация о правах инвалидов.** Принята резолюцией 3447 (XXX) Генеральной Ассамблеи ООН от 09.12.1975, ратифицирована Российской Федерацией 10.05.1998. — URL : https://www.un.org/ru/documents/decl_conv/declarations/disabled.shtml

[2] **Федеральный закон** от 24.11.1995 № 181-ФЗ «О социальной защите инвалидов в Российской Федерации» (ред. от 29.06.2015) // СПС Консультант Плюс.

К большому сожалению в России чаще используется термины «инвалид», «человек с отклонениями в развитии». Эти термины традиционно ассоциируются с такими серьезными нарушениями здоровья, как «умственная отсталость», дебилизм и др., они предполагают лишенность, исключенность, дискриминацию этой категории граждан. В связи с этим у людей уже в раннем возрасте формируется комплекс неполноценности, что в дальнейшем связано со значительными проблемами в семейной, социальной, образовательной и профессиональной сферах жизни и адаптации. В большинстве европейских стран и в документах Всемирной организации здравоохранения для обозначения этой категории граждан применяются термины «лица с ограниченными возможностями здоровья» или «особые» люди. В настоящее время правозащитники России активно выступают с инициативой полностью отказаться от терминов «инвалид», «человек с отклонениями в развитии» и внести соответствующие изменения в ряд действующих федеральных законов, в частности «Об образовании», «Об основных гарантиях прав ребенка в Российской Федерации», «О физической культуре и спорте в Российской Федерации».

Следует отметить, что России неуклонно увеличивается число людей с ограниченными возможностями. Министерством труда и социального развития РФ и Министерством здравоохранения (от 29.01.97) утверждена классификация нарушений основных функций организма человека и профиль лиц с ограниченными возможностями здоровья:

1) неслышащие и слабослышащие;
2) незрячие и слабовидящие;
3) с тяжелыми нарушениями речи;
4) с нарушениями функций опорно-двигательного аппарата;
5) умственно отсталые;
6) с выраженными (глубокими) нарушениями эмоционально-волевой сферы и поведения;
7) имеющие трудности в обучении, обусловленные задержкой психического развития;
8) со сложными недостатками.

Несомненно, обществу необходимо предпринимать максимальные законодательные и организационные усилия по поддержке этих групп населения. Особое значение в их адаптации и интеграции в нормальную жизнь играют педагогические работники высших и средне специальных учебных заведений.

Дети с ограниченными возможностями составляют особую социальную группу населения. Особенностью этой социальной группы является неспособность самостоятельно реализовать свои конституционные права на охрану здоровья, реабилитацию, труд и независимую жизнь. Реализацию гарантированных государством прав и удовлетворение основных потребностей, а также дальнейшее включение в общество детей с ограниченными возможностями осуществляют семья, педагоги и специальные репетиторы начальной школы, лечебные и реабилитационные учреждения, общество в целом.

Процесс реализации образовательных технологий у лиц с ограниченными возможностями здоровья регламентирован ст. 79 Федерального закона от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации». Часть первая данной статьи указывает, что содержание образования и условия организации обучения и воспитания обучающихся с ограниченными возможностями здоровья определяются адаптированной образовательной программой, а для инвалидов также в соответствии с индивидуальной программой реабилитации инвалида[1].

---

[1] **Федеральный закон** от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» (ред. от 01.07.2020) // СПС Консультант Плюс.

Адаптированная образовательная программа — это образовательная программа, адаптированная для обучения ребенка с ограниченными возможностями здоровья (в том числе с инвалидностью), разрабатывается на базе основной образовательной программы определенного уровня образования, с учетом индивидуальных образовательных потребностей и психофизических особенностей на период, определенный образовательной организацией самостоятельно, с возможностью ее изменения в процессе обучения.

Индивидуальная программа реабилитации — это комплекс мер по реабилитации инвалида (ребенка-инвалида) который разрабатывается при проведении медико-социальной экспертизы гражданина исходя из комплексной оценки ограничений жизнедеятельности, реабилитационного потенциала на основе анализа его клинико-функциональных, социально-бытовых, профессионально-трудовых и психологических данных и утверждается руководителем бюро медико-социальной экспертизы. В индивидуальную программу реабилитации необходимо включать все мероприятия, технические и иные средства реабилитации и реабилитационные услуги, необходимые инвалиду для ведения полноценной независимой жизни.

В учебных учреждениях для реализации образовательных технологий у лиц с ограниченными возможностями создаются специальные условия для их получения.

Специальные условия для получения образования — это условия обучения, воспитания и развития таких обучающихся, включающие в себя использование специальных образовательных программ и методов обучения и воспитания, специальных учебников, учебных пособий и дидактических материалов, специальных технических средств обучения коллективного и индивидуального пользования, предоставление услуг ассистента (помощника), оказывающего обучающимся необходимую техническую помощь, проведение групповых и индивидуальных коррекционных занятий, обеспечение доступа в здания организаций, осуществляющих образовательную деятельность, и другие условия, без которых невозможно или затруднено освоение образовательных программ обучающимися с ограниченными возможностями здоровья.

Следует особо отметить, что при получении образования данному контингенту обучающихся предоставляются ***бесплатно*** специальные учебники и учебные пособия, иная учебная литература, а также услуги сурдопереводчиков и тифлосурдопереводчиков.

Также законом «Об образовании в Российской Федерации» определяется, что в нашей стране создаются необходимые условия для получения **без дискриминации** качественного образования лицами с ограниченными возможностями здоровья, для коррекции нарушений развития и социальной адаптации. В связи с этим вводится понятие «Инклюзивное или включенное образование». **Инклюзивное образование** — обеспечение равного доступа к образованию для всех обучающихся с учетом разнообразия особых образовательных потребностей и индивидуальных возможностей.

Концепция модернизации российского образования (Концепция-2020) прямо указывает на принцип равного доступа молодых людей к полноценному качественному высшему образованию в соответствии с их интересами и склонностями независимо от материального достатка семьи, места проживания и состояния здоровья. Концепция предусматривает законодательное закрепление правовых механизмов реализации права детей-инвалидов и детей с ограниченными возможностями здоровья на включение в существующую образовательную среду на всех уровнях образования (права на инклюзивное образование) [8].

Инклюзивное образование незрячих и слабовидящие студентов

Главной проблемой при организации обучения незрячих студентов является проблема обмена информацией с обучаемыми в условиях отсутствия или ограничения визуальных опор (патологии зрительной сенсорной системы). При отсутствии визуализации учебной информации у данных лиц может усилиться психоэмоциональное напряжение, обостриться восприятие жизненных проблем, возникнуть ощущение внутреннего психологического дискомфорта и др. Нарушение зрительной функции делает невозможным зрительное отражение мира. Вследствие этого у незрячего обучаемого в процессе восприятия не задействованы сигналы, информирующие о важных свойствах предметов и явлений. Таким образом, незрячие студенты испытывают особые образовательные потребности, среди них выделяют следующие:

1) формирование и обогащение чувственного опыта за счет активизации сохранных анализаторов;
2) обеспечение тактильности учебной информации;
3) необходимость предпочтительного использования специализированных пособий и аудиоМООК, специальных технических средств, предназначенных для студентов с нарушением зрения и др.

При реализации специализированных образовательных стандартов у незрячих и слабовидящих студентов особое внимание уделяется техническим средствам. Основной принцип действия этих средств — трансформация визуальной информации в доступные для незрячего студента формы:

1) преобразование визуальной информации в речь;
2) преобразование визуальной информации в рельефно-точечный шрифт Брайля;
3) изменение параметров визуальной информации (увеличение шрифта, контрастность, цвет).

На занятиях со слабовидящими и незрячими студентами могут использоваться следующее программные обеспечения:

1) с помощью программы Jaws for Windows незрячие и слабовидящие студенты могут воспользоваться всеми возможностями компьютера;
2) программа Magic for Window предлагает возможность увеличения изображения на экране компьютера;
3) брайлевский редактор DBT позволяет конвертировать обычный электронный текст в брайлевский формат и др.;
4) с помощью программа Everest-D незрячие студенты могут распечатать тексты шрифтом Брайля.

Таким образом, на современном этапе инклюзивное обучение незрячих и слабовидящие студентов предполагает не просто вовлечение их в учебный процесс, но и обеспечение реализации определенных мер, направленных на реабилитационное, социальное, психолого-педагогическое сопровождение процесса обучения в вузе.

Инклюзивное образование студентов с нарушением слуха

Глухие и слабослышащие студенты — особый контингент учащихся, при обучении которых, часто возникают специфические трудности, с которыми обычно не сталкиваются преподаватели традиционных учебных заведений.

Особенностями организация педагогического процесса при обучении слабослышащих и глухонемых студентов являются:

1) обязательное присутствие сурдопереводчика на аудиторных занятиях, именно он является посредником между педагогом и студентом;
2) преимущественное обеспечение предъявления зрительной информации;
3) использование технологий для расширение словарного запаса студентов;
4) учебные пособия для слабослышащих студентов должны быть адаптированы к пользователю и отвечать следующим требованиям: краткость изложения; простота формулировок, доступная лексика и изложение лекционного материала должно сопровождаться схемами, таблицами, иллюстрациями и др. [9].

При реализации образовательных технологий у студентов с нарушением слуха необходимо особое внимание уделять применению компьютерной техники, которая позволяет сделать занятие не только привлекательным и современным, но и осуществлять индивидуализацию обучения, объективно и своевременно проводить контроль знаний и подведение итогов. Также рекомендуется применять интерактивные лекции, которые являются одной из форм специального обучения таких студентов. Подготовка этих лекций основана, в частности, на принципе сочетания абстрактности мышления с наглядностью [10].

Следует отметить, что восприятие учебной информации посредством считывания с губ у глухих требует большого сосредоточения на артикуляции говорящего, а значит, крайнее напряжение внимания ведет к быстрому утомлению и дефициту усидчивости, что становится причиной значительного снижения темпа и качества учебной деятельности у этой категории обучающихся [11]. Также ограниченные возможности получения и понимания слуховой информации сказываются на способности восприятия студентами с нарушения слуха пространственных характеристик, которые проявляются в несформированности пространственного анализа, недостаточности ориентировки в направлениях пространства и затруднениях определения пространственных отношений между предметами [12].

Особое внимание при профессиональной подготовке таких обучающихся уделяется подготовке по специальности. Эти студенты достаточно хорошо могут выполнять трудовые операции, характеризующиеся монотонностью и кропотливостью. Они довольно точно выполняют систематизированные, механические работы. Существует необходимость трудовой адаптации.

Таким образом, высшее профессиональное образование студентов с нарушением слуха, организованное в соответствии с представленной данными, позволяет обеспечить устойчивое формирование общих и профессиональных компетенций обучающихся и получение профессии как условие успешной социализации и интеграции лиц с ограниченными возможностями здоровья в профессиональный социум.

Вопросы и задания для самоконтроля

1. Каким законом регламентируется образовательный процесс у лиц ограниченными возможностями здоровья?
2. Что такое инклюзивное образование?
3. Охарактеризуйте термин «адаптированная образовательная программа».
4. Расскажите об особенностях инклюзивного образования у студентов с нарушением слуха.
5. Для чего используется незрячими и слабовидящими студентами программа Jaws for Windows?

1.2. ИННОВАЦИОННЫЕ ПОДХОДЫ И МЕТОДИКИ ОБУЧЕНИЯ В ВУЗЕ: ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА

1.2.1. Инновационные технологии как эффективный механизм профессиональной подготовки в вузе

Понятие «инновация» появилось в культурологи и лингвистике более 100 лет назад, им пользовались при описании процессов проникновения одного культурного ареала в другие. Первое описание инновационных процессов было представлено наиболее полно в начале XX в. (1911) И. Шумпетером, который анализировал «новые комбинации» изменений различных экономических систем. В 1930-е годы И. Шумпетер и Г. Менш ввели в научный тезаурус и сам термин «инновация», *под которыми понимали воплощение научного открытия в новой технологии или продукте*. С этого времени понятие «инновация» и комплементарные с ним термины приобрели статус общенаучных категорий и обогатили категориально-понятийный аппарат других наук.

В педагогике *инновация* определяется как процесс разработки, внедрения и проверки результативности новшеств в образовательном процессе, способствующих эффективному достижению поставленных образовательных и воспитательных целей.

Проблема инноваций в современной образовательной ситуации приобретает особую остроту и актуальность, поскольку как говорил А. Эйнштейна: «...никакую проблему нельзя решить, находясь на том же уровне сознания, при котором она возникла». Стандарты нового поколения предъявляют обновленные требования к организации образовательного процесса, актуализируя вопрос об использовании инновационных технологий, обеспечивающих формирование у обучающихся умений самостоятельно добывать новые знания, находить необходимую информацию, делать выводы. Общая дидактика и методика преподавания в рамках учебного предмета построены так, что организация образовательного процесса конкретного предмета должна осуществляется на основе развития у обучающихся умений и навыков саморазвития и самостоятельности в принятии тех или иных решений. Поэтому в настоящее время в рамках реализации ФГОС наиболее актуальным является вопрос об использовании в обучении инновационных технологий [15].

Термин «технология» в научном педагогическом тезаурусе появился в начале XX в. Греческое слово techne означает «умение», «искусство», «мастерство»; logos — «слово, знание, наука»; следовательно, в широком смысле, технология может рассматриваться как знание об умении, мастерстве [13]. В более узком понимании — это достаточно строго зафиксированная последовательность действий и операций, гарантирующих получение заданного результата. Введение в педагогику данного понятия было инициировано отечественными учеными В.П. Беспалько, Т.А. Ильина, Ф.П. Фрадкин, М.В. Кларин, Г.К. Селевко, Н.Е. Щуркова и другими. Трактовка термина «педагогическая технология» отличается вариативностью, это связано с тем, что в педагогической науке нет единого подхода к определению данного понятия, научные споры относительно его определения продолжаются до сих пор [15].

Педагогическая технология, по определению ЮНЕСКО, — это системный метод создания, применения и определения всего процесса преподавания и усвоения знаний с учетом технических и человеческих ресурсов и их взаимодействия, ставящий своей задачей оптимизацию форм образования [14, с. 15].

Пройдя период своего становления, в настоящее время педагогическая технология — это и наука, изучающая результативные пути обучения, и организационно-методический инструментарий образовательного процесса.

Педагогическая технология может быть представлена тремя аспектами:

- *научным* — педагогические технологии часть педагогической науки, проектирующие учебный процесс, определяющие цели и задачи обучения;
- *процессуально-описательным* — описание алгоритма действий, совокупность целей, содержания, методов и средств для достижения планируемых результатов обучения;
- *процессуально-действенным* — осуществление технологического (педагогического) процесса, функционирование всех личностных, инструментальных и методологических педагогических средств [14].

Инновационные е технологии как процесс организации высоко эффективной образовательной деятельности студентов, с использованием оригинальных, инновационных методов, приемов и средств, делает образовательный процесс целостным начиная с определения его цели до последовательного продвижения к предполагаемым результатам.

Инновационные технологии, применяемые в образовательном процессе вуза, способствуют решению следующих задач:

- формирование у студенческой молодежи навыков самообразования, саморазвития и самосовершенствования;
- подготовка специалистов, способных свободно адаптироваться к новым социально-профессиональным условиям;
- развитие профессиональных умений и навыков у обучающихся, подготовка компетентного специалиста, готового к инновационной профессиональной деятельности.

Инновационные педагогические технологии базируются на трех ключевых подходах:

Компетентностный подход как новая парадигма современного образования акцентирует внимание на: отборе содержания образования, организации образовательного процесса, оценке результатов обучения, которые рассматривает не только как совокупность знаний, умений и навыков, но и как способность обучающихся решать профессиональные проблемы, разрешать конфликтны, действовать в нестандартных ситуациях.

Деятельностный подход акцентирует внимание на деятельности, направленный на становление личности, формировании и развитии ее сознания. В условиях вузовского образования деятельностный подход выступает, как активное творческое начало. По мнению А.Н. Леонтьева и С.Л. Рубинштейна в процессе деятельности совершается как внешняя, так и внутренняя деятельность причем внутренняя деятельность, являясь вторичной по отношению к внешней, формируется в процессе перехода внешней деятельности во внутреннюю.

Таким образом, с одной стороны, сам человек, процессы и явления объясняются с позиций категории деятельности, а с другой — полученные знания и умения преобразуются и начинают функционировать в новой форме.

Личностно-ориентированный подход предполагает человекоцентрическое образование, ориентированное на учет уникального субъективного опыта обучающегося, развитие, обогащение и преобразование его индивидуальности их талантов. Реализация этого подхода включает в себя опору на принципы: выбора, доверия, творчества и успеха, субъективности, индивидуальности.

Современная педагогика высшей школе применяются такие инновационные образовательные технологии как: проектные, игровые, критического мышления, дистанционного обучения.

Проектные технологии следует отнести к технологиям развивающего обучения, поскольку они нацелены на развитие творческих способностей и познавательную активность обучающихся. А проектная деятельность позволяет воспитывать самостоятельную и ответственную личность, развивает творческие задатки и умственные способности, необходимые для интеллектуального развития обучающегося. При обретая эти качества, ученик в будущем способен адаптироваться к различным жизненным ситуациям, ориентироваться в окружающей действительности, работать совместно в различных коллективах, т.е. стать более приспособленным к жизни.

Говоря о проектной технологии, следует отметить, что слово «проект» в переводе означает «брошенный вперед». Проект — это самостоятельная, оригинальная работа, выполняемая учащимися в соответствии с избранной ими темой-проблемой и включающая отбор информации, распределение полученной информации. Результатом проектной деятельности всегда должен быть какой-либо продукт: программа, брошюра, альбом, сценарий, радиопередача и т.д. Иными словами, проект — это совокупность определенных действий, документов, предварительных текстов, замысел для создания реального объекта, предмета, создания разного рода теоретического продукта.

На основе сказанного можно заключить, что проектные технологии всегда нацелены на самостоятельную деятельность учащихся (индивидуальную, парную, групповую). Следует отметить, что длительность выполнения проекта зависит от поставленной цели. Проект может быть выполнен в процессе урока и это будет краткосрочный проект, а может выполняться несколько недель — среднесрочный, а также месяцев и даже учебный год — долгосрочный проект. Работа над проектом носит дискретный, но вместе с тем целостный характер. Дискретность — обуславливает поэтапность, где каждый шаг отличается содержанием и видами деятельности учителя и обучающихся. Тем не менее, проектная деятельность целостна, поскольку этапы, дополняя друг друга, способствуют созданию единой картины исследуемой проблемы [15].

Проектные технологии активизируют образовательный процесс, развивают творческую самостоятельность его участников, позволяют учиться на собственном опыте, приносят удовлетворение обучающимся, которые видят результаты своего собственного труда.

Игровые технологии. Игра как одно из удивительных явлений человеческой жизни всегда привлекала к себе внимание ученых. Уже Платон видел в игре единственно правильный путь жизни, она представлялась ему одним из практически полезнейших занятий. Чешский писатель и педагог Януш Корчак считал, что игра — это возможность отыскать себя в обществе, себя в человечестве, себя во Вселенной [16, с. 5]. Современные ученые рассматривают игру как специально организованную деятельность, в которой игроки, добровольно включаясь, следуя общей игровой задаче, исходя из одинаковых начальных условий, действуя идентичными средствами, соблюдая одни и те же правила, добиваются определенных результатов, по которым оценивается личный или общий успех [16].

Деловая и ролевая игра, как отмечают педагоги-исследователи — это уникальный механизм аккумуляции и передачи коллективного социального опыта, связанного с определенными правилами и нормами поведения в различных ситуациях. Они привлекательны тем, что:

- включают студентов в активную деятельность, обусловливают разрешение теоретической или практической проблемы, заданной в рамках конкретной ситуации;

- обеспечивают их включение в процесс не только получения знаний, но и непосредственного их использования;
- мотивируют на обучение и самосовершенствование;
- способствуют развитию профессионального мышления;
- развивают умения анализировать и прогнозировать свои действия [15].

В образовательном процессе применяют различные виды деловых игр:

Имитационные игры. В ходе данного вида игры осуществляется имитация условий, деловых совещаний, событий, в контексте приобретаемой профессии;

Операционные игры. Они помогают отработать выполнение конкретных операция таких как написание рецензии, статьи, ведения агитационной работы и др.

Деловой театр. Основная задача инсценирования ситуаций — мобилизация знаний, совершенствование умений ориентироваться в различных профессиональных и жизненных ситуациях, давать объективную оценку своим действиям.

Ролевые игры. В процессе ролевых игр отрабатывается стратегия и тактика поведения, действий, выполнение профессиональных обязанностей

Технологии развития критического мышления, авторами которых являются американские ученые К. Меридит, Д. Стрилл, Ч. Темпл, в российском образовании были апробированы в 1997 г. с целью развития интеллектуальных умений, обучающихся не только в образовательной деятельности, но и в повседневной жизни. Умения принимать взвешенные решения в различных профессиональных и жизненных ситуациях, работать с информацией, анализировать процессы и явления). Технологии развития критического мышления в процессе их реализации в образовательном процессе создают ситуации осознания индивидуальной ответственности; способствуют росту уровня индивидуальной культуры обучающихся во время работы с информацией (систематизировать и анализировать информацию, творчески перерабатывать информацию); помогает обучающимся определить приоритеты (осознанное вдумчивое чтение).

Основу технологий развития критического мышления составляет структурно-содержательная модель, включающая три стадии: вызова, осмысления и реализации смысла, рефлексии.

Первая стадия (фаза) — вызов, на данной стадии стоит задача не только активизации и мотивации обучающихся, но и актуализации имеющихся знаний, пробуждение интереса к получению новой информации.

Вторая стадия (фаза) — осмысление посвящена активной работе с информацией, соотнесению новых знаний и имеющегося опыта с уже существующими знаниями и опытом обучающиеся; сосредоточению внимания на поиске ответов на вновь поставленные вопросы; концентрации внимания на сложных аспектах изучаемой проблемы.

Третья стадия (фаза) — рефлексии происходит систематизация, интерпретация новой информации, ее творческое осмысление для дальнейшего успешного продвижения в информационном поле. «Рефлексия — особый вид мышления... Рефлексивное мышление — значит фокусирование вашего внимания. Оно означает взвешивание, оценку и выбор». Рефлексия способствует преобразованию полученной информации в собственные знания.

Таким образом, технологии развития критического мышления способствуют реализации главной цели высшего образования — подготовки выпускника, не только владеющего разносторонними знаниями, но и умеющего применять эти знания в практической жизнедеятельности в информационном обществе, способного среди массы решений выбирать наиболее оптимальное, аргументированно опровергать ошибочные; профессионала, готового к самообразованию, самосовершенствованию.

Одним из видов инновационной деятельности при организации образовательного процесса вузе является введение дистанционного обучения. Которое в современной социокультурной ситуации приобрело особую актуальность.

Дистанционное обучение в форме заочного обучения появилось в начале XX в. С проникновением в жизнь телевидения и Интернета технологии дистанционного образования начали активно развиваться. Целенаправленное подключение образовательных организаций к Интернету осуществляется с 2006 г. Однако особую актуальность дистанционное образование приобрело в современной социокультурной ситуации. В настоящее время невозможно представить образование вне реализации Федерального проекта «Цифровая образовательная среда».

Дистанционное обучение (distance learning) — это такое обучение, при котором образовательные услуги предоставляются обучающимся посредством специализированной информационно-образовательной среды с использованием радио, спутникового телевидения, компьютеров.

Технологии дистанционного обучения представляют собой комплекс форм, методов и средств взаимодействия обучаемого и обучающихся в процессе самостоятельной, но контролируемого педагогом определенного багажа полученных знаний.

Практика показывает, что современную высшую школу невозможно представить без дистанционного и электронного обучения, поэтому каждый педагог должен уметь перевести образовательный процесс в удаленный формат.

Мощным средством передачи и получения информации изучаемого материала являются электронные учебники, справочники. Однако полноценно освоить необходимый материал сложно без общения с преподавателем. Общение с преподавателем позволяет обсудить работу над проектом, получить консультацию, позволяет преподавателю следить за ходом выполнения работ, и усвоения нового материала. Проведение интернет-семинаров, веберов, тренингов на платформах Cart Zoom, TrueConf, Skype позволяют осуществлять синхронное дистанционное обучение взаимодействуя с аудиторией в режиме реального времени. Асинхронное обучение может проводится на платформе Blackboard, когда преподаватель, создав электронный образовательный ресурс по читаемой дисциплине(ЭОР) размещает его в Blackboard (лекции, задания к семинарам и самостоятельной работе, тесты) и обучающиеся могут проходить курс в удобное им время, в комфортном для него режиме.

Развитие дистанционного обучения в системе российского образования особенно в условиях современной действительности будет продолжаться поскольку возникает потребность в совершенствовании форм, методов и средств ДО.

Инновационные образовательные технологии являясь эффективный механизм подготовки будущих специалистов в вузе способствуют развитию их инициативы, творческой самостоятельности, развивают умения работать в команде конструктивно решая возникающие проблемы.

Вопросы и задания для самоконтроля

1. Дайте сущностную характеристику проектным технологиям.
2. Разработайте сценарий деловой игры в контексте приобретаемой профессии.
3. Укажите преимущества технологий развития критического мышления.
4. Перечислите каналы получения обратной связи при использовании технологий дистанционного образования.

1.2.2. Информационно-картографический подход к визуализации профессиональной информации при подготовке бакалавров

В этом параграфе предлагается пересмотреть отношение к визуализации как к сопутствующему обучению приему работы главным образом с наглядными пособиями. Разумеется, видеоряд необходим, и он сопровождает все учебники, особенно школьные, но по мере взросления обучающегося, особенно студента, можно констатировать, что он «тает» и системное представление о визуализации как о параллельном графическом языке науки и обучения разработано недостаточно, чтобы не сказать — отсутствует в целом как концепт метаметодики. Соответственно, напомним, что основная функция языка — быть средством общения, обмена мнениями [17]. Это относится не только к вербальному, но и к графическому языку, языку знаков, графем, значков, схем — графикации в целом.

Информация — понятие безразмерное и каждой науке свойственна своя профессиональная информационная ниша наряду с общенаучными философско-логическими представлениями, понятиями и категориями. В математической логике, например, моделирование осуществляется с помощью знаков, символов, в формальной логике — с помощью чертежей, знаков, в картографии — с помощью условных знаков и способов изображения явлений.

Инфографика — одна из форм графического и коммуникационного дизайна, рекламы, — графический способ подачи информации, зародившийся в XXI в. Спектр ее применения достаточно широк, а задача инфографики — донести информацию до потребителя в простом наглядном виде, используя чертеж, рисунок, литерацию, цифры, фото и другие возможности, главным образом, компьютерного дизайна.

При профессиональном обучении необходимо разработать целостную систему визуализации учебной информации, опирающуюся на теорию, многолетний практический опыт графического представления информации, имеющую свой язык графем.

Именно таким является разработанный нами информационно — картографический подход к визуализации учебной профессиональной информации при подготовке бакалавров по направлению туризм. Мы разработали сущность, содержание, методику, способы его реализации в указанной профессиональной подготовке, хотя сам концепт (инновационная идея, содержащая в себе созидательный смысл, либо конструкция, состоящая из одного класса объектов и одного класса ссылок — в концептно-ориентированном программировании) имеет универсальный (алгебраический) характер и может быть применим в любой другой дисциплине. Можно представить универсальный алгебраический подход к решению задачи как (a+b=c), тогда как конкретное (предметное) решение (3+2=5).

В качестве примера обратимся к профессиональной подготовке специалистов для индустрии туризма. В науке о туризме (туристике или туризмологии), в частности, в геотуристике предметом исследования является туристско-рекреационное пространство, его качество, инфраструктура, напряженность, любая часть которого реализуется на рынке в виде географической основы конкретного турпродукта, приобретаемого покупателем-туристом. Система же подготовки специалистов сферы туризма находится в стадии становления, но развивается быстрыми темпами, предполагает решение сложных задач, учитывая многоплановость туристской отрасли и многодисциплинарную структуру туристского образования. При профессиональной подготовке будущих работников сферы туризма мы имеем дело и с пространственно распределенной ин-

формацией, предполагающей владение пространственным мышлением, и с конкретной, локальной, опирающейся на абстрактное знаковое мышление, и со структурно-функциональным строением логических систем, изображаемых схематически, со статистической информацией, упорядоченной в виде графиков, таблиц, различных диаграмм и схем.

Дополнительно к профессиональной подготовке следует добавить изучение студентами сопутствующих дисциплин, которое предполагает в первую очередь знание терминологии, законов, категорий, понятий, определений. Этому весьма способствует умение структурировать текст, переводить его вербальное содержание в графический вид. При этом происходит свертывание информации, уменьшение ее в объеме без потери смысла, легкость в прочтении графем, особенно для визуалов, которых большинство среди людей.

Яркий пример эффективности метода демонстрируется заданием, в котором предлагается, опираясь на понятие «геосистема» и «экосистема», показать их графически и объяснить различия между ними. Из определения обоих терминов известно, что системы обладают одинаковым набором элементарных графем (показываем их условно: абиотические в виде квадратика, окружности, треугольника, а биотические в виде ромба), их составляющих, но различаются направленностью внутрисистемных связей (показываем стрелками). Для модели экосистемы (правая часть рис. 1.1) характерно центральное положение «хозяина» — биотического элемента и направленность на него связей со стороны факторов среды. Тогда, как для модели геосистемы (левая часть рис. 1.1) существует признание равенства всех элементов системы и равнозначности всех связей в ней.

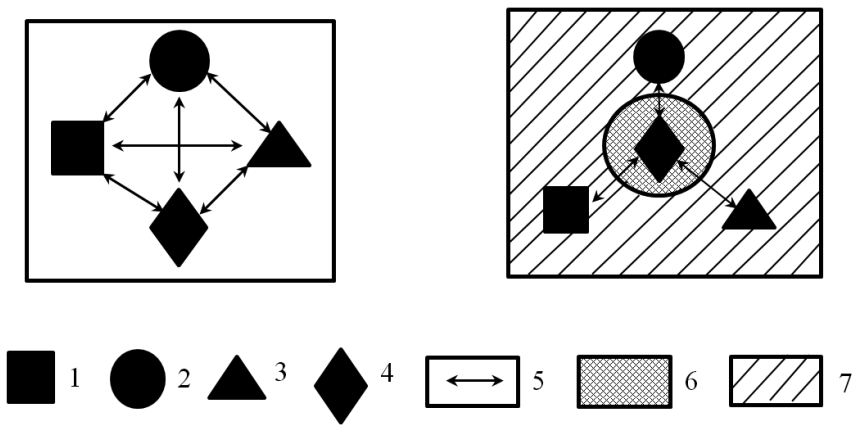


Рис. 1.1. Сочетание понятий «геосистема» и «экосистема»:
1, 2, 3 — абиотические компоненты; 4 — биотические (биологические) компоненты,
5 — связи между компонентами; 6 — подсистема «хозяин»; 7 — подсистема «среда»
Источник: [18].

Этот пример иллюстрирует, как быстро и понятно можно объяснить свойства и различия систем, пользуясь визуальным изображением и какой длинный вербальный текст дает представление о структуре гео- и экосистемы, компонентов и связей между ними в одной и другой. Аналогично показывают субъект-объектные модели, соотношение понятий «природа» (окружающая среда, природные ресурсы), «общество» (хозяйство и население) и далее «географическая среда», «геопространство».

И если гармоничный набор предметов, а в высшей школе дисциплин, соответственно развивает различные стороны мышления обучающегося через действие различных нейронов мозга, то владение графической визуализацией активизирует образное мышление, развивает более интенсивно работу правого полушария [19] по сравнению с левым, что приводит в итоге к гармоничному, целостному интеллектуальному развитию выпускника. Связь пространственного мышления с работой правого полушария доказана психологами и принята нами за данность.

Исследование вопросов визуализация учебной информации при профессиональной подготовке студентов в университетах необходимо и актуально, так как в ней скрыты большие возможности для повышения эффективности процесса обучения, развития умственных творческих способностей обучающихся, повышения их профессиональной компетентности, интеллектуально—графического и общекультурного кругозора.

Нами выбран ***подход*** как некоторое теоретико-методологическое положение, с позиций которого рассматривается, интерпретируется и проектируется учебная деятельность по визуализации и графическому представлению информации.

Определение *информационно-картографическ*ого *подхода (ИКП)* по работе с информацией можно сформулировать как интеграционный концепт содержания, методов и приемов фундаментальной теории картографии и картографического метода обучения в сочетании с инфографикой — современным направлением компьютерного дизайна и рекламы, сочетания наглядности и графического моделирования при работе с учебной и научной информацией как пространственного распределения, так и локальной.

Таким образом, информационно-картографический подход к профессиональному обучению — это универсальная образовательная категория, включающая в свое содержание во всей полноте картографический метод познания и обучения, инфографику, способы, формы и приемы визуализации, нацеленная на полноценное развитие познавательных процессов, образного мышления студентов. При этом важное значение имеют психолого-педагогические исследования функциональной асимметрии полушарий мозга за счет воздействия интеллектуально-графических средств в процессе визуализации учебной информации, создания новой коммуникативной системы перехода с вербального языка на язык графикации, постановке и решению предметно-познавательных, учебно-исследовательских и научно-исследовательских задач на уровне профессиональной компетентности.

Опираясь на исследования Е.В. Ковалевской [20] относительно понятий/категорий в проблемном обучении, выстроенная нами «понятийно-категориальная цепь» информационно-картографического подхода к работе с учебной информацией раскрывает взаимосвязь и переход одного понятия в другое в контексте интегративной универсальности метода и выстраивается следующим образом:

Цель профессионального образования бакалавров — *развитие* творческой личности, обладающей ко всему прочему *образным пространственным мышлением*, графическим представлением информации средствами визуализации, сквозными профессиональными и общекультурными, коммуникативными компетенциями;

= *условие* этого развития — *визуализация информации;*

= *способ* визуализации — *декодирование* вербальной информации в образно-знаковую;

= *средство* необходимости визуализации — решение задач знаково-символического графического представления информации, ее *свертывание,* редуцирование для выражения на языке графикации.

= *результат — графема* различной степени сложности, переход к ее интерпретации и получению новой информации.

Именно в таком направлении проведены исследования понятий/категорий и разработан инфокартографический метод визуализации учебной информации при профессиональной подготовке бакалавров.

Сразу необходимо отметить внешнее, казалось бы, сходство терминов «информационно-картографический подход» (ИКП) и «инфокартографический метод» (ИКМ). На самом деле это разные по существу понятия. В сложном прилагательном «информационно-картографический» подход первое слово образовано от существительного «информация», и термин обозначает расширение картографического метода исследований за счет работы не только с пространственно распределенной информацией в виде карт и других геоизображений, а вдобавок с любой локальной и даже виртуальной информацией (восприятие территории, например). Кроме того, термин «картографический» указывает на теоретическое основание подхода, опирающееся на генерализованное, масштабированное, образно-знаковое моделирование пространства в виде графического образа, моделирующего прообраз изображаемой действительности.

Прилагательное «инфокартографический» метод имеет корень от первого термина «инфографика» и второго — «картография». Интеграция этих методов на основе феномена графического образа позволяет решать профессиональные задачи визуализации любой информации, необходимой в работе.

Технология визуализации согласовывается с концепцией визуальной грамотности, возникшей во второй половине прошлого века в США. Эта концепция основывается на положениях о ведущей роли образа в процессах восприятия и понимания, необходимости подготовки сознания человека к деятельности в условиях все более «визуализирующегося» мира и увеличения информационной нагрузки [21]. Однако геопространственная парадигма разработана в отечественной географической науке с конца 1960-х гг. трудами А.М. Берлянта, В.С. Жекулина, Ю.Г. Саушкина, В.М. Гохмана, Б.Л. Гуревича, Б.Б. Родомана, А.М. Смирнова, А.Ф. Асланикашвили, М.М. Ермолаева, В.С. Преображенского, А.М. Трофимова, А.И. Чистобаева, В.Д. Сухорукова, Т.С. Комиссаровой, С.В. Васильева и других исследователей.

Представление о геопространстве необходимо использовать широко, так как оно является основным при различных аспектах формирования географического пространственного мышления.

Понимание графического образа структуры географического пространства, выделение его особенностей, управление пространством, проектирование его изменений, оптимизации на региональном уровне — все эти профессиональные умения непосредственно связаны с интеллектуально-графической деятельностью студентов различных направлений подготовки (архитекторов, строителей, ландшафтных дизайнеров, специалистов по туризму и сервису, учителей и др.), с их умением визуализировать геопространство, владеть информационно-картографическим подходом к работе с различного вида информацией.

Процесс графикации — это свертывание мыслительных содержаний в наглядный созданный на основе вербальной информации графический знаковый образ. Будучи воспринятым, образ может служить опорой адекватных мыслительных и практических действий обучающихся (рис. 1.2).

Именно в этом обстоятельстве достоинство метода и отличие его от всех других. Триада картографического познания: «прообраз — графический образ — понятие» соответствует этапам формирования умственных действий обучающихся: путь от действий с реальными объектами через действия с замещающими их образно- знаковыми моделями к действиям с мыслеобразными понятиями.

Рис. 1.2. Схема процесса визуализации информации о «мире»

Известно, что роль левого и правого полушарий головного мозга в мыслительной деятельности человека различна: в левом полушарии сконцентрированы механизмы абстрактного, а в правом — конкретного образного мышления. Сферы специализации левого и правого полушарий головного мозга изучены достаточно полно. Психологам и нейрохирургам известно, что правое полушарие отвечает за творческую сторону характера человека, а левое полушарие — за логику [22]. При переходе с одного языка на другой (от литерации к графикации) информация свертывается и ее количество уменьшается без потери основного смысла, что способствует лучшему усвоению представленного материала. В связи с этим возрастает роль визуальных моделей представления учебной информации, позволяющие преодолеть затруднения, связанные с обучением, опирающимся на абстрактно-логическое мышление.

Итак, резюме: визуальная коммуникация представляет информацию такими формами, которые могут быть восприняты зрением. При этом средство ее литературного представления — язык, а средства графического представления — графика, штриховой рисунок. Как видим, графика имеет место наряду с литературным языком, даже не после его.

В 30-х годах прошлого столетия оформилась общая наука о знаках — *семиотика,* которая была подготовлена работами Дж. Локка, Ч. Пирса, Ф. де Соссюра, исследованиями в области философии, лингвистики, психологи и других наук. Центральной проблемой семиотики является проблема знака, его структура, соотношение в ней материальной «оболочки» и идеального значения. Потребность в знаках возникает тогда, когда появляется надобность в объединении усилий представителей разных наук, в синтезе накопленного ими материала, унификации употребляемых ими понятий, что характерно для такого многогранного направления, как туризм.

Итак, средством визуализации является язык, в который складываются простейшие знаки. По У. Боумену, подобно другим языкам, визуальный язык как система имеет собственные ресурсы и возможности, характерные только для него: словарь элементов формы, грамматику пространственной организации, синтаксис фразировки образов [23].

Словарь форм составляют простые элементы, их пять: точка, линия, плоская форма (замкнутая линия) или площадь, цвет и текстура. А далее процесс визуализации начинается с определения цели. Выбирается соответствующее этой цели содержание, которое переводится на язык графикации, вследствие чего возникает схема — рисунок. Таким образом, визуальное высказывание содержит в себе замысел (визуальная идея), конструирование и исполнение. При этом сочетаются два начала: абстрактно-логическое и наглядно-образное, что позволяет не только предлагать объем информации, но делать ее неформальной, интересной, создавать проблемные ситуации. Переходя от словаря форм и элементов к графическим высказываниям, строятся графемы.

Определим, что графема — письменная единица графического изображения элементарного вербального высказывания, далее неделимая без потери смысла, графический эквивалент объекта визуализации — некий знак, зачастую соответствует элементарной форме рисунка (цифра, буква, графема). Простые графемы могут образовывать визуальные фразы, изображать понятия, простые и сложные системы. Подходы разных лингвистов к классификации графем существенно различаются. И.А. Бодуэн де Куртенэ, который первым ввел понятие графемы в своей работе 1912 г. «Об отношении русского письма к русскому языку», и определил графему как письменный эквивалент фонемы. Аналогично мы считаем, что графема — письменная единица графического изображения элементарного вербального высказывания, графический эквивалент объекта визуализации — некий знак. Графема нами рассматривается далее как основная единица при создании графического конспекта, графического представления информации. Следует иметь в виду, что при графическом изображении информация не читается последовательно, как при вербальном построчном описании, а воспринимается графический образ сразу по всей площади, затем в случае необходимости изучается в ее структурных подробностях и связях.

Мы выделили 5 основных типов графем, содержащих визуальные высказывания разной степени сложности. Это такие типы, как *элементарный, сложный, функциональный, структурно-функциональный, динамические и комбинированные исследовательские.* (например, рис. 1.1 представляет собой графему структурно-функционального типа, рис. 1.2 — функционального, рис. 1.3 — динамического).

Графема за счет компоновки рисунка и стрелок, показывающих взаимосвязи, представляет собой сложную логическую схему изучаемой системы, она может иметь несколько графических вариантов в зависимости от уровня развития мышления и эстетическо-композиционного решения автора. Заметим, что при построении графем не требуется каких-либо особых умений. Главное — пространственное сопряжение элементов и понимание связей между ними. При этом следует использовать разные кегли, разные виды стрелок. Мы показали инструктивный пример — прочтение и понимание схемы экосистемы и геосистемы. Как видим, одна система геоцентрична, тогда как другая биоцентрична. Очевидно, что графические формы представления информации создают возможность для организации продуктивной деятельности, формирующей в конечном итоге пространственное абстрактное проблемное мышление [24].

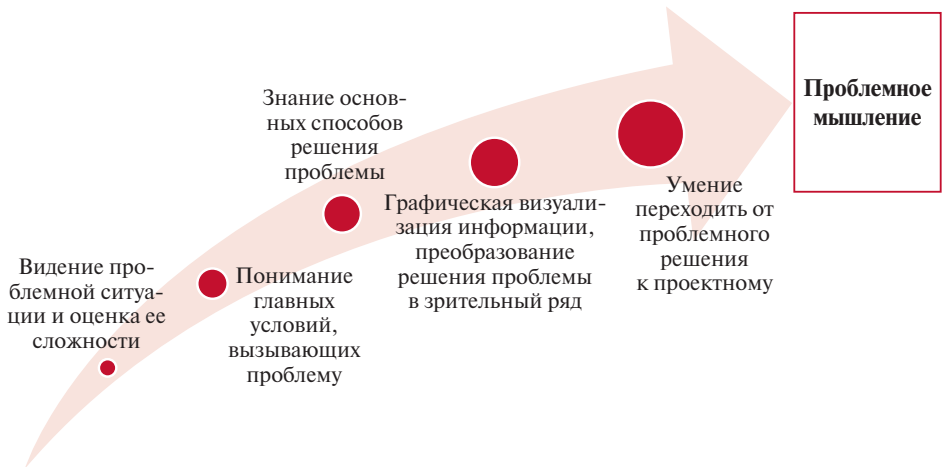


Рис. 1.3. Условия формирования проблемно-пространственного мышления обучающихся

Форма ясной визуальной фразы должна быть функциональной, а функциональность зависит от организации информации в графемы. Помним о том, что всем графемам свойственна семиотическая функция, что позволяет отнести это утверждение к процессу и языку графикации в целом.

Итак, что нового, прогрессивного, обеспечивающего конкурентоспособность на рынке услуг, дает студенту знание информационно-картографического подхода (ИКП) к визуализации информации и картографическая и визуальная грамотность?

Цель профессионального образования предполагает развитие творческой личности, обладающей ко всему прочему образным пространственным мышлением, абстрактным графическим представлением информации, сквозными универсальными профессиональными и общекультурными, коммуникативными компетенциями. Восприятие пространства предполагает отражение в сознании студента формы, величины, расстояния между объектами, их взаимного расположения. Восприятие неразрывно связано с мыслительной деятельностью студентов и является одной из важнейших сторон целостного процесса познания. Зная теорию визуализации и имея практику графикации, студенты по существу овладевают вторым универсальным языком работы с информацией.

Вопросы и задания для самоконтроля

1. В чем суть информационно-картографического подхода к работе с учебной информацией?
2. Раскройте понятие «инфографика».
3. Каковы возможности инфокатрографического метода обучения в вузе?
4. Дайте определение «графемы». Охарактеризуйте их типы.
5. Какова роль визуальной коммуникации в процессе профессиональной подготовки.

1.2.3. Опыт внедрения бизнес-ориентированной модели подготовки кадров

В современных условиях развития национальной системы высшего образования университеты выполняют не только традиционные функции — профессиональное обучение и научные исследования. Определение эффективных механизмов взаимодействия с представителями работодателей и реализация образовательных моделей, ориентированных на предпринимательство, становится не менее значимым направлением деятельности высшего учебного заведения. Это обусловлено ростом требований к качеству подготовки выпускников, необходимостью в их социализации; внедрением новых технологий и ускорением темпов их обновления. Выявление предпринимательских способностей у студентов является весьма важной составляющей процесса обучения, так как это во многом определяет личную профессиональную траекторию.

Бизнес-ориентированная подготовка специалистов вряд ли возможна без теоретических знаний по ведению бизнеса, которые подкреплены организационными и управленческими навыками. По целому ряду направлений подготовки (исключая укрупненную группу направлений и специальностей 38.00.00 «Экономика и управление») теоретическая составляющая основной образовательной программы (ООП) может быть сформирована за счет вариативной части и факультативов.

Для формирования профессиональных компетенций, развития новых форм самоуправления, развития предприимчивости и совершенствования деловых качеств обу-

чающихся вузы выстраивают бизнес-ориентированные модели подготовки кадров. В основе одной из самых распространенных моделей, позволяющих решить вопрос привлечения обучающихся к предпринимательской активности, вовлечение их в проектирование на производстве, является организация студенческих бизнес-инкубаторов. «Основной функцией бизнес-инкубатора является обеспечение и поддержка процесса превращения новаторской идеи в полноценное, эффективно работающее малое предприятие» [25].

Обратимся к опыту отечественных и зарубежных вузов, реализующих бизнес-ориентированные модели подготовки кадров.

Бизнес-инкубаторы, так или иначе аффилированные с университетами, эффективно функционируют в разных странах. Международный рейтинг UBI Global ежегодно оценивает производительность бизнес-инкубаторов. Авторитетность, проведенного исследования, обусловлена всесторонним анализом значительного количества бизнес-инкубаторов различных континентов, в основе которой лежит собственная методика, учитывающая 41 параметр деятельности. Как отечественные, так и зарубежные бизнес-инкубаторы при университетах имеют в основном техническую специализацию. Сравнительный анализ российских и зарубежных бизнес-инкубаторов при университетах показывает, что в отечественном сегменте некоторые показатели слегка ниже. Единственная позиция по которой наблюдается существенное отставание — это совокупный экономический эффект (на 5—10 пунктов ниже чем в мировой практике), что объясняется более низким средним бюджетом отечественных бизнес-инкубаторов (в 2—2,5 раза) [26].

Ежегодно в Университете Райерсона (Торонто, Канада) в рамках World Incubation Summit, проходит церемония награждения бизнес-инкубаторов и акселераторов мира, связанных с университетами, признанных лучшими экспертами UBI Global.

Специалисты UBI Global за последние годы проанализировали около 100 отечественных университетских бизнес-инкубаторов и акселераторов. В разные годы в этом престижном рейтинге зафиксированы следующие бизнес-инкубаторы из России[1]:

- бизнес-инкубатор университета ИТМО (Санкт-Петербург);
- бизнес-инкубатор НИУ Высшая школа экономики (Москва);
- бизнес-инкубатор Иркутского национального исследовательского технического университета (Иркутск);
- межвузовский бизнес-инкубатор «Дружба», Томский государственный университет систем управления и радиоэлектроники (Томск).

Лучшими инкубаторами, ассоциированными с университетами, стали:

- технопарк «Жигулевская Долина»; Государственный университет Тольятти, Поволжский государственный университет сервиса (Тольятти);
- корпорация развития Зеленограда, Национальный исследовательский университет электронных технологий (Москва, Зеленоград);
- бизнес-инкубатора «Ингрия», Университет ИТМО, Санкт-Петербургский государственный университет, НИУ ВШЭ, Санкт- Петербургский университет Петра Великого (Санкт-Петербург).

Лучшие университетские акселераторы:

- «Капитаны России», Российский экономический университет имени Г.В. Плеханова (Москва);
- iDealMachine, Университет ИТМО (Санкт-Петербург);
- акселератор УрФУ, Уральский федеральный университет (Екатеринбург).

---

[1] **Рейтинг: Лучший бизнес-инкубатор — управляемый университетом.** — URL : https://ubi-global.com/ranking-top-business-incubator-managed-university-2017-2018/

Лучшие акселераторы, ассоциированные с университетами:

- программа акселерации Pulsar Venture Capital, Казанский федеральный университет, Казанский национальный исследовательский технологический университет, Томский государственный университет и другие вузы (Казань);
- акселератор ФРИИ, более 100 университетских партнеров (Москва);
- NUMA Moscow, Финансовый университет при Правительстве РФ, Британская высшая школа дизайна, Московский политехнический университет, Московский Государственный Технический Университет им. Баумана (Москва).

Для иллюстрации результативности деятельности одного из первых отечественных бизнес-инкубаторов, аффилированных при университетах, обратимся к некоторым цифрам. За с 2012 по 2017 г. бизнес-инкубатор Санкт-Петербургского национального исследовательского университета информационных технологий, механики и оптики (СПбНИУ ИТМО) реализовал более 110 успешных проектов. Одним их существенных достижений является показатель «выживаемости стартапов»: спустя год после инкубации жизнеспособными остаются 70% из запущенных программ. Объем привлеченных бизнес-инкубатором инвестиций составил 6 млн дол.[1] В 2018 году бизнес-инкубатор стал частью университетского центра предпринимательства, что существенно расширило его функциональные возможности.

Рассмотрим алгоритм создания бизнес-инкубаторов в вузах, предоставляющих студентам возможности организации собственного дела. Прежде всего необходимо ответить на вопрос об источниках финансирования. Это могут быть внебюджетные средства университета, средства грантов или частные инвестиции. Интересен опыт СПбНИУ ИТМО где выпускниками основан фонд посевного и венчурного финансирования [27]. Далее следует решить ряд организационных, технических и юридических вопросов. Важно определить помещения в которых разместится планируемый бизнес-инкубатор и оборудовать их всем необходимым (мебель, оргтехника, программное обеспечение, средства связи и др.). На следующем этапе необходимо оформить юридические документы. Поскольку бизнес-инкубатор планируется в вузе, следовательно, он будет одним из структурных подразделений и для его функционирования необходимо разработать положение, в котором будут определены: направления деятельности, финансово-хозяйственный алгоритм, особенности функционирования и разграничение функционала. Затем нужно проинформировать студентов и преподавателей вуза зачем и как они могут обратиться в новую структуру. Хорошо бы организовать торжественное открытие с приглашением СМИ, анонсом на сайте университета, через социальные сети и использованием других механизмов медиа-маркетинга.

Необходимо продумать формат общения с экспертами из бизнес-сообщества с начинающими предпринимателями (вебинары, тренинги, консультации, мастер-классы, панельные сессии и др.), а также персональный состав экспертов готовых включиться в работу бизнес-инкубатора.

Поиск бизнес-проектов для размещения на инкубацию в вузе лежит в плоскости научно-исследовательских и опытно-конструкторских работ (НИОКР), что позволит решить вопрос о коммерциализации интеллектуальной деятельности [28]. Эффективная работа вузовского бизнес-инкубатора позволит выводить на рынок инновационные проекты, рожденные в результате совместного творчества преподавателей и студентов [29]. Таким образом, вуз получает возможности реализации собственных разработок путем создания малых инновационных предприятий (МИП). Следует отметить, что МИП дает

[1] **Бизнес-инкубатор Университета ИТМО вошел в рейтинг лучших в мире.** — URL : https://news.itmo.ru/ru/university_live/achievements/news/7352/)

возможность пополнять бюджет университета, а также трудоустраивать талантливую молодежь и принимать на работу научно-педагогических работников.

В процессе интеграции бизнес-инкубатора в учебный процесс вуза следует ориентироваться на практико-ориентированные и проектные технологии обучения. Практико-ориентированные технологии предполагают обучение с приобретением опыта, что позволяет готовить выпускников, «способных успешно разрабатывать и внедрять наукоемкие технологии, реализовывать реальные бизнес-процессы» [30]. Участие студентов в деятельности бизнес-инкубатора можно рассматривать как инновационную форму профессиональной занятости, поскольку они приобретают умения и владения в процессе решения реальных производственных задач. Проектные технологии продемонстрировали свою эффективность в процессе участия бизнес-инкубаторов в реализации основных образовательных программ. Поскольку проектная деятельность позволяет студентам более полно раскрыть личностные качества, повышает мотивацию к качественному освоению учебной программы, способствует совершенствованию интеллектуальных, творческих возможностей в процессе решения какой-либо производственной задачи [31].

Важным аспектом является определение механизмов интеграции бизнес-инкубатора в учебный процесс для различных направлений подготовки. Для решения этого вопроса необходим поиск взаимодействия с выпускающими кафедрами вуза. Обратимся к успешно реализуемым на практике алгоритмам:

- использование возможностей бизнес-инкубатора при проведении учебных занятий семинарского типа (лабораторные и практические работы);
- привлечение материальных ресурсов для организации практик;
- внедрение результатов научно-исследовательской работы студентов (решение актуальных вопросов функционирования стартапов в ходе выполнения курсовых и выпускных квалификационных работ);
- проведение совместных воспитательных и профориентационных мероприятий.

Рассмотрим опыт ЛГУ им. А.С. Пушкина по использование бизнес-инкубатора как межфакультетской учебно-производственной базы. В 2011 году в университете был основан Учебный туристский центр (УТЦ) «Царскосельский кампус» [32]. В составе учебного туристского центра были сформированы два структурных элемента: учебная туристская фирма и учебная гостиница-хостел. По своему функционалу УТЦ является бизнес-инкубатором, аффилированным при университете, поскольку является структурным подразделением вуза. Цель создания Центра — реализация образовательной модели предпринимательского типа для подготовки туристских кадров на основе использования практико-ориентированных, проектных технологий обучения. Возможности УТЦ позволяют осуществлять формирование, закрепление и совершенствование практических умений и владений у обучающихся по различным образовательным программам. Главной целью образованного подразделения стала необходимость генерации профессиональных умений и владений в сфере гостеприимства и туризма, развития новых форм самоуправления, формирования предприимчивости и совершенствования деловых качеств обучающихся.

Идея стартапа была успешно реализована рабочей группой, в которую образовали студенты IV курса, обучающиеся на кафедре социально-культурного сервиса и туризма (СКСиТ), преподаватели кафедры, руководители юридической, планово-экономической и административно-хозяйственной служб университета, представители профессиональной сферы. Студентам была предоставлена возможность самостоятельно разрабатывать и реализовывать проект. При этом, работники университета принимали

участие только как консультанты. В осуществлении проекта экспертную функцию выполняли представители гостиничных и туристских предприятий региона. Принимали решения и несли за них ответственность (в том числе материальную) студенты, возглавившие предприятие.

На начальном этапе был сформирован бизнес-план предприятия, составлено штатное расписание и должностные инструкции работников (11 ставок). Далее был разработан дизайн служебных помещений и номеров гостиницы-хостела. Активно обсуждалось название УТЦ, с учетом необходимости последующего продвижения и формирования бренда. Большое внимание было уделено элементам фирменного стиля.

На основном этапе реализации проекта УТЦ, в выделенном помещении был проведен ремонт. Закуплено офисное оборудование и мебель, необходимое оснащение для гостиницы-хостела, автобус на 45 мест туристического класса.

Одновременно с ремонтными и организационно-хозяйственными работами шла разработка реальных туров, экскурсий, маршрутов, в процессе студенты отрабатывали навыки проектирования турпродуктов. Первыми реализованными турпродуктами стали образовательные программы для школьников и студентов. Итоги плодотворной работы по запуску бизнес-проекта УТЦ «Царскосельский кампус», успешно представлены в результате защиты курсовых и выпускных квалификационных работ [33].

В результате регулярной ротации руководителей и сотрудников на рынок выходят предприниматели, освоившие основы ведения бизнеса и успешно конкурирующие в своем сегменте.

В ходе запуска проекта УТЦ успешно решен еще один актуальный вопрос об определении механизмов интеграции Центра в учебный процесс для целого ряда направлений подготовки. Материально-техническая база, кадровые ресурсы и возможности УТЦ используются в ходе реализации основных профессиональных образовательных программ (ОПОП) по ряду направлений подготовки бакалавриата и магистратуры, реализуемых в ЛГУ им. А.С. Пушкина по следующим укрупненным группам специальностей/направлений (УГСН): 38.00.00 Экономика и управление, 40.00.00 Юриспруденция, 42.00.00 Средства массовой информации и информационно-библиотечное дело, 43.00.00 Сервис и туризм, 44.00.00 Педагогическое образование, 54.00.00 Изобразительное и прикладные виды искусств [32].

Профессиональные контакты руководителей и сотрудников УТЦ с представителями бизнес-сообщества, дают возможность предприимчивым молодым людям овладеть технологиями построения собственного дела. Обучающиеся и выпускники принимают участие в мероприятиях, ориентированных на потребности предпринимателей. В результате взаимодействия молодые люди становятся частью профессионального сообщества единомышленников. Бизнес-инкубатор открыт для всех студентов и выпускников университета, заинтересованных в предпринимательстве. Каждый предлагаемый стартап может получить помощь экспертов инкубатора.

Деятельность Центра направленна получение новых знаний, ранее не применявшейся идеи в сфере туризма и гостиничного бизнеса, а также на внедрение современных форм управления, организации труда и обслуживания. Этим определяется инновационный характер полученных результатов. Совмещая учебу и работу в учебном туристском центе, студенты осваивали практические аспекты будущей профессиональной деятельности, учились решать вопросы организации и управления бизнесом в реальных социально-экономических условиях.

Опыт функционирования УТЦ как бизнес-инкубатора показал, что значительно вырос интерес к предпринимательской деятельности у студентов, приобщившихся

к его работе. За время существования центра студенты различных ООП активно включились в процесс генерирования инновационных идей, которые были успешно реализованы. Большинство выпускников бизнес-инкубатора стали руководителями и учредителями собственных предприятий в сфере туризма и гостеприимства, менеджерами ведущих туристических фирм; руководителями и менеджерами гостиничного сектора и предприятий общепита.

Обобщив существующий опыт вузов по реализации образовательной модели предпринимательского типа при подготовке кадров, можно утверждать, выбор данной образовательной траектории позволяет студентам получить необходимую теоретическую и практическую подготовку. Создаваемые в вузовских бизнес-инкубаторах малые инновационные предприятия успешно вливаются в экономики регионов, существенно пополняют бюджет, эффективно реализуют различные социально-экономические проекты и программы. А также решают проблему трудоустройства молодых кадров, обладающих креативным мышлением, творческим потенциалом, опытом организации и управления собственным бизнесом.

Безусловно, важнейшими составляющими успеха, в данном деле, можно считать удачный подбор коллектива в сочетании с жизнеспособной идеей и условиями инвестирования. Приобретение практического опыта при реализации стартапов и четко сформированное представление о своей профессиональной деятельности дают возможность выпускникам быть конкурентно способными и успешными на рынке труда. Успешное развитие карьеры большинства выпускников университетских бизнес-инкубаторов является убедительным доказательством эффективности интеграции предпринимательских структур в образовательный процесс.

Реализация бизнес-ориентированной модели обучения позволяет вузу адекватно реагировать на вызовы и запросы реальных секторов экономики.

Вопросы и задания для самоконтроля

1. Перечислите характерные особенности бизнес-ориентированных моделей подготовки кадров.
2. Каков алгоритм создания бизнес-инкубаторов в вузах?
3. Расскажите о малых инновационных предприятиях в вузе как результате эффективной работы бизнес-инкубаторов.
4. Каковы механизмы интеграции бизнес-ориентированных структур вуза в учебный процесс.
5. Что вы можете сказать о практико-ориентированных и проектных технологиях обучения как основе функционирования бизнес-инкубаторов в вузах?

1.2.4. Методики и технологии обучения в условиях инженерного вуза

Современные тренды и вызовы в сфере инженерного образования

Современный мир стоит на пути устойчивого развития, поэтому цели всех государств мира направлены на экономическое процветание, социальную интеграцию и экологическую устойчивость. Реализация этих целей потребует специалистов качественно нового уровня — инженеров, способных решать важные задачи, включающие поднятие уровня глобального качества жизни, повышение осведомленности обще-

ственности о новых технологиях, технологическое обеспечение обучения на протяжении всей жизни, принятие решений, лидерство в междисциплинарной и системной инженерии, а также эффективное общение и развитие сотрудничества в решении общесоциальных проблем. Среди глобальных проблем, стоящих перед инженерным сообществом будущего выделяются следующие: повышение рентабельности солнечной энергии, получение энергии на основе синтеза, развитие методов секвестрации углерода, управление азотным циклом (круговоротом азота), обеспечение доступа к чистой воде, восстановление и улучшение городской инфраструктуры, совершенствование информатики здравоохранения, разработка более действенных лекарств, воспроизведение процесса создания мозга, предотвращение ядерного террора, кибербезопасность и совершенствование виртуальной реальности.

Исходя из этого, профессиональный инженер будущего должен стать безоговорочным лидером проектов, интегрировать технологии и ресурсы, инициировать взаимодействие с собственниками и государством. Происходящие мировые изменения и тенденции поставили перед высшим инженерным образованием России вопрос модернизации программ и диверсификации методов обучения. Многие вопросы адаптации системы инженерного образования к мировым и отечественным вызовам находятся в руках персонала вузов — управленческого, научного, педагогического. Уровень квалификации участников научного, образовательного процессов и процессов организации подготовки специалистов в вузе в большой степени определяет успехи и неуспехи в этих процессах. На организацию процесса обучения в инженерном вузе влияют три основных принципа: инновационность, практико-ориентированность и результативность. Инновационность реализуется через определение и интеграцию оригинальных и эффективных методов управления вузом, образовательных технологий, педагогических методов и приемов, обеспечивающих высокий уровень качества выпускников и результатов научных исследований и инженерных разработок, признанных на мировом рынке образовательных услуг. Принцип практико-ориентированности реализуется путем влияния на содержание и формы реализации образовательных программ, учитывающих реально существующие проблемы в обеспечении качества инженерного образования. Принцип результативности реализуется путем предъявления повышенных требований к внедрению новых технологий, подтверждающих эффективность их внедрения и позитивные изменения образовательного процесса.

Отечественный и зарубежный опыт подготовки инженерных кадров

Поднимая вопросы, связанные с инженерной профессией нельзя не коснуться процессов развития инженерного образования. В мире существует достаточно большое количество инженерных вузов, однако ведущие в основном расположены в соединенных Штатах Америки и Великобритании. Согласно мировым рейтингам лидирующие позиции среди зарубежных ведущих инженерных вузов разделили: Калифорнийский технологический институт, Массачусетский технологический институт, Оксфорд, Кембридж, Гарварда и Стэнфордский университета. В список 100 лучших технических вузов мира входят также технические университеты Голландии, Австралии и Канады.

Такое преимущество вышеуказанных вузов объясняется мощной исследовательской базой и высокой активностью студенческого и преподавательского состава университетов. Современное технологическое оборудование и высокий уровень образовательных технологий позволяют обучающимся в этих вузах еще в студенческие годы представлять прорывные изобретения. В настоящее время в категории «Инженерные

науки и технологии» мировых рейтингов представлены 34 российских университета. Первое место по России и вторая сотня в мире — у МГУ им. Ломоносова, второе место — у ИТМО, на третьем — СПбПУ Петра Великого, на четвертом — Национальный исследовательский томский политехнический университет, на пятом — Белгородский государственный национальный исследовательский университет[1].

Организация и технологии обучения в условиях инженерного вуза

Практико-ориентированные образовательные технологии получили широкое применение в инженерных вузах, так как являются эффективным способом повышения качества образовательного процесса инженерных вузов.

Практико-ориентированные образовательные технологии являются эффективным методом подготовки студентов к самостоятельной производственной деятельности в области инженерии [37]. Практико-ориентированные образовательные технологии способствуют формированию системного мышления; развитию навыков работы в команде по генерированию идей в режиме «мозгового штурма», выделению и анализу проблем, и поиску путей их решения в ходе обсуждения проекта; использованию системного подхода при решении проблем различного характера, связанных с будущей профессиональной деятельностью; развитию творческих способностей и пробуждению интереса к выбранной специальности; способности интеграции знаний, полученных из курсов фундаментальных дисциплин и интеграция их с прикладными знаниями, ориентированными на решение реальных практических задач. Кроме того, практико-ориентированные технологии помогают определить лидерские качества будущих специалистов, такими как: хорошие навыки аналитического мышления, креативность и находчивость в рамках предложенных проектных заданий, хорошие коммуникативные навыки, высокий уровень эмоционального интеллекта и др.) в различных видах деятельности (конструирование, изобретательство, управление).

Наиболее известными практико-ориентированными образовательными технологиями, способствующих развитию компетентности специалистов, являются следующие.

1. Мозговые штурмы, мастер-классы, круглые столы и экспертные семинары, представляющих собой цикл занятий по совершенствованию мастерства (в случае инженерного вуза профессиональных навыков в инженерных областях), проводимых специалистом в данной области или смежных областях.
2. Создание дискуссионных площадок, представляющих собой открытую систему и функционирующую в концепции маркетинга идей, направленного на отбор предложений и идей для дальнейшей разработки, и практического применения, с привлечением специалистов из разных инженерных отраслей и разным опытом и уровнем подготовки. Для получения продуктивного результата и более эффективной дискуссии модераторами площадки выступают опытные эксперты.
3. Кейс-технологии (от англ. «case» — случай/пример из практики) — интерактивная технология обучения, представленная в виде кейса и направленная на формирование у обучаемых знаний и умений, а также личностных качеств посредством анализа и путей решения смоделированной проблемной ситуации в контексте профессиональной деятельности. Студенты осваивают «кейсы» — описание требований к конкретным техническим системам, изучают и обсуждают принятые инженерные решения по реализации технических, социально-

[1] Ассоциация инженерного образования России. — URL : http://www.ac-raee.ru/

экономических, экологических и других требований. В результате получают пакет разобранных случаев из инженерной практики. Кроме того, чем больший пакет кейсов студенты проанализируют, тем больше у них будет база для успешного принятия проектных решений. Родиной «case study» считается Школа бизнеса Гарвардского университета, а методологической основой метода является принцип «прецедента». Метод изначально применялся при изучении экономики, нашел широкое распространение в медицине, юриспруденции, инженерном деле, математике и других науках. В западных странах разбору кейсов уделяется большое внимание, так студенты-экономисты Колумбийского университета за время учебы разбирают до 300 кейсов, студенты факультета инженерных наук — 50—70 кейсов. Лидирует по количеству разбираемых кейсов «первооткрыватель» Гарвард: рядовой студент- экономист за время учебы разбирает до 700 кейсов [34].

4. Технология обучения командной форме организации деятельности также является эффективной формой для моделирования будущей профессиональной деятельности инженера и включает следующие важные признаки, необходимые специалисту, работающему в коллективе на производстве: постановка общих цели, регулярное деловое взаимодействие и межличностное общение, а также взаимная ответственность и взаимозаменяемость [35]. Данная технология позволяет поставить студента в центр учебного процесса, организовать его взаимодействие с другими студентами, в результате которого учащиеся работают вместе, коллективно конструируя новые знания в процессе общения друг с другом [36].
5. Тренинг — один из самых эффективных методов передачи информации и продуктивных способов формирования профессионально-ориентированных умений, навыков, приобретения инженерного и производственного опыта, подготовки к работе в условиях динамичного рынка, основной целью которого является развитие практических/профессиональных навыков для дальнейшего продвижения в жизни (в том числе в карьере) и успешной социализации. В России тренинги при подготовке инженеров получили развитие в начале 1990-х гг. с приходом крупных западных корпораций и их заказом на подготовку высококвалифицированных специалистов.
6. Деловые игры представляют собой технологию обучения, направленную на выработку управленческих решений посредством имитации различных производственных ситуаций в соответствии с определенными правилам или в системе человек- компьютер.
7. Методы «контекстного обучения» и «обучения на основе опыта» способствуют формированию профессионально значимых компетенций выпускников в их будущей производственной деятельности. Вышеуказанные методы необходимо интегрировать не только непосредственно в учебный процесс, но и в учебные планы вуза (дисциплины по профилю предприятий, производственное обучение на конкретных рабочих местах предприятий, выполнение выпускных бакалаврских и магистерских работ по тематике актуальной для предприятия, с использованием уникального оборудования предприятий и в рамках выполнения реальных индивидуальных и коллективных проектов и магистерских диссертаций. Кроме того, к учебному процессу и аттестационным мероприятиям необходимо привлекать будущих работодателей — ведущих специалистов предприятий-партнеров, а проектирование и реализация образовательных программ совместно

с учеными отечественных и зарубежных вузов, со стратегическими бизнес-партнерами, научными организациями и промышленными предприятиями являются ключевыми условиями представленных методов.

В этот перечень безусловно вошли не все образовательные технологии и его можно было бы продолжить, однако применение в образовательном процессе инженерного вуза даже этого комплекса вышеперечисленных методов и методических подходов будет способствовать подготовке специалистов, ориентированных на получение ключевых компетенций в решении глобальных проблем, стоящих перед инженерным сообществом будущего.

Связь вузов и предприятий: партнерство в подготовке инженерных кадров

Сегодня востребованы выпускники инженерных профессий, которые бы знали новейшее оборудование и технологии, обладали высокими профессиональными (hard skills) дополнительными/гибкими навыками (soft skills). Не все предприятия в современных экономических условиях принимают на работу выпускников не способных быстро адаптироваться к условиям предприятия, и ждать, когда они станут настоящими «инженерами». В настоящее время востребованы выпускники с достаточной практической подготовкой, которые без длительного процесса приспособления сразу обеспечивали бы запросы производства. Осложняющим фактором для вузов является сокращение срока обучения, поэтому развитие и укрепление связей с промышленными предприятиями за счет интеграции образовательного процесса в производственную деятельность, а также привлечения в сферу образования дополнительных материальных, интеллектуальных и иных ресурсов, создание демонстрационных площадок современных технологий и оборудования является выходом из данной ситуации.

Необходимо отметить и то, что в настоящее время высшее образование призвано работать на опережение технологических процессов, происходящих на предприятиях, поэтому тесная интеграция бизнеса и образования является залогом успешной образовательной деятельности высшей школы. Как говорилось выше, реализация интеграционных процессов с одной стороны, возможна посредством включения в образовательный процесс профессионально ориентированных заданий и учебных материалов, основанных на реальных данных предприятий. С другой стороны, текущие и итоговые работы студентов могут быть направлены на решение задач бизнеса, тем самым образование будет носить двунаправленный характер — быть полезным как вузу, так и предприятиям-партнерам. В результате интеграции бизнеса и образования появляется ряд преимуществ, а именно: дополнительные инвестиции и возможность стажировок для студентов на предприятии; привлечение практикующих специалистов для ведения занятий и, что не мало важно, более точный учет требований бизнеса возникающих при тесном сотрудничестве с ним.

Для повышения конкурентоспособности основной образовательной программы (ООП), в ней в качестве результатов обучения должны быть в явном виде обозначены востребованные знания, умения и навыки с точки зрения потребностей отрасли дальнейшего трудоустройства выпускников. Одним из традиционных подходов к сближению представлений образовательных организаций и работодателей о будущем выпускнике вуза являются базовые кафедры, однако такой подход позволяет удовлетворить лишь ограниченные потребности в специалистах даже внутри одного предприятия. В качестве одного из способов совершенствования образовательных программ вузов Минобрнауки предлагается использование профессиональных стандартов (ПС). При

этом сопряжение ФГОС ВО и ПС напрямую неизбежно приводит к возникновению сложностей, в первую очередь организационных, при разработке ООП и планировании учебного процесса.

Это необходимо, прежде всего, для того, чтобы студенты, обучающиеся сейчас по образовательным программам высшего образования, были востребованы на рынке труда не только в ближайшей, но и в отделенной перспективе [37].

Качество инженерного образования и профессиональные ассоциации инженеров

Проблема качества инженерного образования в России сегодня — одна из острейших. Эта проблема затрагивает интересы практически каждого человека, всего общества в целом и всех направлений деятельности в обществе и государстве: политика, экономика, управление, промышленное производство, бизнес, здравоохранение, экология и многие, многие другие. Качество инженерного образования в большой степени определяет уровень технологического развития государства, его экономическую и военную безопасность. Оно обеспечивает конкурентоспособность страны на мировых рынках образовательных услуг, инженерных разработок, машин, оборудования, технологий, продуктов глубокой переработки сырья, определяет качество потребительских товаров и, в конечном итоге, качество жизни каждого из нас [38].

В большинстве развитых стран для обеспечения гарантий качества образовательных программ в области техники и технологий, реализуемых в вузах, применяется их общественно-профессиональная аккредитация, осуществляемая неправительственными организациями (ABET в США, ECUK в Великобритании, CEAB в Канаде, JABEE в Японии и др.) по критериям, разработанным совместно работодателями, научно-образовательным и профессиональным сообществами [39].

История объединения инженеров в профессиональные общественные организации насчитывает более 200 лет. Интенсивное накопление знаний, появление новых открытий и изобретений в различных отраслях науки и техники способствовали продвижению инженерного сообщества вперед. Интенсивный рост инженерной деятельности и вопрос повышения качества подготовки инженерных кадров, вызванные первой и второй промышленными революциями, явились важными факторами появления профессиональных инженерных сообществ и первых общественных объединений инженеров.

Инженерные ассоциации Европы. В числе первых национальных общественных объединений инженеров в мире необходимо отметить Институт гражданских инженеров (Institution of Civil Engineers, ICE), созданный в ***Великобритании*** в 1818 г. и на сегодняшний день включающий более 80 000 инженеров Великобритании. Вопросы деятельности ICE включают помощь профессиональному инженерному образованию, поддержку престижа и развития инженерной профессии, поддержку социального статуса инженера в обществе, содействие внедрению в производство передовых идей талантливых инженеров, развитие и укрепление связей между профессиональным сообществом и государственными органами, а также развитие международных контактов. В Великобритании всегда особое значение придавалось поддержке научно-инженерного сообщества, развитию строительства, промышленности и изобретательского дела, именно этим было обусловлено создание первого общественного объединения инженеров в этой стране.

Ассоциация немецких инженеров, образованная в 1857 г. в небольшом городке Алексисбаде — самое крупное объединение инженеров в ***Германии*** (Association of

German Engineers), в которое входит 139 000 тысяч профессионалов. В настоящее время штаб-квартира организации находится в Дюссельдорфе. Основными задачами ассоциации являются: продвижение интересов инженеров и инженерного бизнеса в Германии и, как результат, технологическое развитие страны. Благодаря ее деятельности правительство Германии находится в курсе проблем инженерного сообщества страны, способствует их решению и инвестирует бюджетные средства в инженерные разработки. Благодаря эффективному сценарию развития инженерной деятельности экономика Германии успешно растет.

Инженерное дело во ***Франции*** развивалось параллельно с инженерным делом Великобритании и 4 марта 1848 г. было создано Центральное общество гражданских инженеров (Société Centrale des Ingénieurs Civils). Позднее, в 1992 г., три федерации — Национальный совет инженеров Франции (Conseil National des Ingénieurs Français), Федерация ассоциаций и союзов дипломированных инженеров Франции (Fédération des Associations et Sociétés Françaises d'Ingénieurs Diplômés) и союз инженеров и ученых Франции ISF (Société des Ingénieurs et Scientifiques de France) — объединились в Национальный совет инженеров и ученых Франции, который насчитывает 180 объединений и 160 000 членов на национальном уровне. Своей главной целью Национальный совет инженеров и ученых Франции считает поддержание имиджа и репутации профессии инженера, обеспечение связи инженерного сообщества с французским правительством.

Немаловажную роль в европейском инженерном движении сыграла ***Швейцария***, где в 1837 г. был основан Швейцарский союз инженеров и архитекторов (Swiss Society of Engineers and Architects, SIA), на сегодняшний день, ведущее профессиональное объединение 15 000 квалифицированных инженеров и архитекторов в области строительства, инновационных технологий и охраны окружающей среды в Швейцарии. Союз представляет собой высокопрофессиональную межотраслевую сеть с ярко выраженной социальной направленностью инженерной деятельности, в задачи которой входят экологическое обустройство и повышение качества жилой среды Швейцарии.

Инженерные ассоциации в Северной Америке. Американское Общество Инженеров (American Society of Civil Engineers, ASCE), насчитывает более 140 000 членов. Оно было создано в 1852 г., а позднее активное развитие в различных штатах США получили и другие инженерные ассоциации: в 1888 г. в штате Вирджиния, было образовано Американское общество инженеров военно-морского флота; в 1894 г. в Лос-Анджелесе создается Ассоциация инженеров и архитекторов (Engineers & Architects Association, EAA); в 1950 г. создается Общество женщин-инженеров (Society of Woman Engineers), а в 1975 г. — национальная ассоциация афроамериканских инженеров (National Association of Black Engineers), способствующая социализации чернокожих американских инженеров.

Инженерные организации в ***Канаде*** развивались практически одновременно с США и в 1887 г. создается Канадское общество инженеров гражданского строительства (Canadian Society of Civil Engineering, CSCE), которое способствует развитию гражданского строительства, инженерной геологии, проектирования зданий и сооружений, гидротехническому инжинирингу, транспортному инжинирингу, геоинформатике и защите окружающей среды.

В США и Канаде при активной поддержке государственных структур организована тесная кооперации между студентами, учеными и государственными органами, которая позволяет оперативно внедрять в производство важнейшие научные разработки.

Инженерные ассоциации ***Латинской Америки*** начинают историю своего существования с 1861 г., когда указом правящего на тот момент президента Мануэля Фелипе

Товара было создано одно из самых старых и обширных инженерных объединений — Корпорация инженеров Венесуэлы (El Colegio de Ingenieros de Venezuela, CIV), насчитывающая более 120 тысяч инженеров и архитекторов.

Инженерные ассоциации Австралии и Новой Зеландии. Объединение инженеров Австралии (Institution of Engineers Australia, IEAus), насчитывает в настоящий момент 90 тысяч членов, которое видит своей целью продвижение австралийских инженеров и их интересов не только внутри Австралии, но и по всему миру.

Самым крупным объединением в Новой Зеландии является Институт профессиональных инженеров (Institution of Professional Engineers New Zealand), имеющий в своем составе более 12 тысяч инженерных специалистов и включающий в свою деятельность профессиональное развитие инженерных кадров, внедрение профессиональных стандартов и продвижение интересов инженерного сообщества на мировом уровне.

Инженерные ассоциации в Азии. Самым крупным национальным инженерным объединением является Объединение инженеров Индии (Institution of Engineers India, IEI), созданное в 1920 г. в Мадрасе (ныне Ченнай) и насчитывающее более полумиллиона человек, объединяет инженеров из 15 отраслей, внутри Индии и за ее пределами.

Отдельно необходимо выделить Японию, одну из самых высокоразвитых стран как современной Азии, так и мира в целом, географическое и геополитическое положение которой обуславливает внедрение передовых достижений в отрасли гражданского строительства. Самое авторитетное инженерное объединение Японии создано в 1914 г. именно в области гражданского строительства (Japan Society of Civil Engineers, JSCE), включает 39 тысяч профессионалов и продвигает интересы инженеров гражданского строительства.

В 50—70-е годы XX в. в процессе успешной индустриализации страны было создано Гонконгское объединение инженеров (Hong Kong Institution of Engineers, HKIE,1947 г.), которое включает более 20 тысяч профессиональных инженеров.

Международные инженерные объединения. С середины 1900-х гг. начинается объединение национальных общественных организаций в международные союзы: в 1951 г. была сформирована Европейская федерация национальных инженерных ассоциаций (European Federation of National Engineering Associations, FEANI), объединяющая инженерные ассоциации из 32 европейских стран; в 1954 г. была основана Европейская ассоциация инженерной индустрии ORGALIME (The European Engineering Industries Association), в которую вошли компании из 22 европейских стран, представляющих машиностроение, металлообработку, электроэнергетику и электронику, а в 1968 г. — Международная Ассоциация Инженеров в области IT-технологий (International Association of Engineers, IAENG) более чем из 100 стран мира; в 1963 г. — Объединение инженеров по электротехнике и радиоэлектронике (The Institute of Electrical and Electronics Engineers, IEEE), включающее более 400 тысяч инженерных специалистов по всему миру[1].

Российские инженерные сообщества и организации

В России инженерные общества были закрыты в 30-е гг. XX в. Затем в 1990-е гг. резко упал статус профессии инженера, а многие талантливые ученые иммигрировали из страны.

Сегодня остро встала проблема объединения всего научно-инженерного сообщества с целью возрождения инженерного дела в России. Все существующие на сегод-

[1] **Российский союз инженеров.** — URL : http://cyclowiki.org/wiki/

няшний день объединения, которые так или иначе занимаются решением проблем инженерной отрасли России можно условно разделить на следующие группы:

1. Узкопрофессиональные объединения или союзы, объединяющие профильных специалистов — инженеров или ученых занятых в одной сфере деятельности и занимающиеся решением проблем узкопрофильного характера, как правило в рамках одного региона.
2. Саморегулируемые организации (СРО), объединяющие профессионалов из одной области и поддерживающие уровень их профессионализма за счет профессионального обучения по повышению квалификации профильных специалистов, а также по защите интересов профильных отраслей или специализаций и определении путей развития отрасли на государственном уровне.
3. Федеральные объединения или союзы, включающие специалистов из различных инженерных отраслей (узкопрофильные союзы), что позволяет отстаивать интересы всего научно-инженерного сообщества России.

Российский союз инженеров (РСИ) организован и зарегистрирован 11.01.2011 в Министерстве юстиции РФ по инициативе военных инженеров, выпускников Военно-космической академии имени А.Ф. Можайского Министерства обороны РФ. РСИ имеет 42 региональных представительства по всей России и своей целью видит объединение всего научно-инженерного сообщества России для активного отстаивания его интересов на уровне государства и ведение активной работы со СМИ для поднятия статуса профессии инженера в России, а также интеграции в международное инженерное сообщество[1].

Общероссийская общественная организация «Ассоциация инженерного образования России» (АИОР) создана 23 июля 1992 г. основными задачами своей деятельности видит «совершенствование инженерного образования и инженерной деятельности во всех их проявлениях, относящихся к учебному, научному и технологическому направлениям, включая процессы преподавания, консультирования, исследования, разработки инженерных решений, трансфера технологий, оказания широкого спектра образовательных услуг, обеспечения связей с общественностью, производством, наукой и интеграции в международное научно-образовательное пространство»[2]. АИОР уже более 20 лет занимается развитием системы независимой профессионально-общественной аккредитации образовательных программ в России. Кроме того, с 1996 г. АИОР проводит профессионально-общественную аккредитацию на национальном, а с 2006 г. — на международном уровне. АИОР, как независимая, высокопрофессиональная и соответствующая международным требованиям ассоциация — член многих международных альянсов и единственная организация, имеющая право представлять Россию в Вашингтонском соглашении (Washington Accord, WA), Регистре инженеров APEC (Asia Pacific Economic Cooperation Engineer Register, APEC Engineer Register), Европейской сети по аккредитации в области инженерного образования (European Network for Accreditation of Engineering Education, ENAEE) и единственная российская организация, наделенная правом на международном уровне проводить сертификацию специалистов, занимающихся практической инженерной деятельностью, и правом внесения лиц, подтвердивших соответствие статусу профессиональных инженеров в Регистр инженеров APEC (Asia Pacific Economic Cooperation Engineer Register, APEC Engineer Register). При этом, критерии, используемые АИОР для оценки образователь-

---

[1] **Российский союз инженеров.** — URL : http://cyclowiki.org/wiki/

[2] Ассоциация инженерного образования России. — URL : http://www.ac-raee.ru/

ных программ, основываются на требованиях федеральных профессиональных стандартов и в соответствии с Федеральными государственными образовательными стандартами, Европейскими Рамочными стандартами для аккредитации инженерных программ и согласованы со стандартами Washington Accord. В связи с этим выпускники аккредитованных АИОР образовательных программ имеют уникальную возможность претендовать на получение статуса профессионального инженера и быть зарегистрированными в международных регистрах профессиональных инженеров стран Тихоокеанского региона (APEC) и Европы (FEANI).

В настоящее время в условиях перехода к цифровой индустриализации и в связи с повышенным вниманием к среде обитания человека, на авансцену выходят те инженерные ассоциации, которые занимаются решением глобальных проблем человечества на пути к устойчивому развитию: организацией международного научно-технического сотрудничества в рамках объединения усилий всех инженеров в решении глобальных технических проблем современности по созданию единых международных систем энергосбережения, транспорта и информации.

Вопросы и задания для самоконтроля

1. Назовите современные тренды и вызовы в сфере инженерного образования.
2. Дайте краткую характеристику и основные отличия в отечественном и зарубежном опыте подготовки инженерных кадров.
3. Какие формы организации и технологии обучения в условиях инженерного вуза вы знаете? Дайте краткую характеристику каждой технологии.
4. Какую роль играет связь вузов и предприятий в подготовке инженерных кадров? Перечислите примеры известного Вам опыта сотрудничества и формы взаимодействия российских и зарубежных вузов с предприятиями.
5. Как развивались профессиональные сообщества в зарубежных странах?
6. Когда были созданы первые российские инженерные сообщества и какие функции они выполняют?
7. Какая взаимосвязь между качеством инженерного образования и деятельностью профессиональных ассоциаций инженеров?

1.2.5. Современные подходы и методики обучения в медицинском вузе

> Необходимо иметь истинное призвание к деятельности практического врача, чтобы сохранить душевное равновесие при различных неблагоприятных условиях его жизни. Нравственное развитие врача, самообразование и практика поможет ему исполнить священный долг перед Родиной, сохранить то душевное равновесие, что и будет обусловливать истинное счастье его жизни.
>
> *С.П. Боткин*

В своем Послании Федеральному Собранию Президент РФ В.В. Путин определил общенациональные приоритеты для системы здравоохранения России — увеличение продолжительности жизни населения до 78 лет к 2024 г. Это высокая задача для российского здравоохранения, решение которой невозможно без консолидации усилий профильного министерства, высших медицинских образовательных учреждений, совета ректоров России, ведущих клиник и всего общества в целом [40].

Несомненно, для достижения этой цели необходимо особое внимание уделять подготовке высококвалифицированных медицинских кадров, непрерывности и преемственности профессионального медицинского образования, личностному росту и развитию личности врача-специалиста.

В настоящее время активно формируется и развивается модель медицинского образования, характеризующаяся, прежде всего, преемственностью этапов обучения (школа —университет — клиника), науко/практико-ориентированными подходами и индивидуальными стратегиями профессионального становления.

Довузовское медицинское образование и профильная медицинская подготовка одаренных школьников

Поскольку каждый этап подготовки специалиста-медика — это стартап для преодоления следующей ступени профессионального роста, то подготовка специалиста, требует от всех уровней и структур образования гармоничного и продуктивного взаимодействия. Совершенно очевидно, что основную профессиональную ориентацию, направление эффективного использования своего трудового потенциала человек формирует еще на этапе общего образования [41]. Таким образом, целесообразно интегрирование довузовского образования в систему высшего профессионального медицинского образования.

Этап профильного довузовского образования обычно представлен:

1) ресурсным центром (базовый медицинский предуниверсарий), сетью медико-биологических школьных классов, очными и дистанционными подготовительными курсами, днями открытых дверей университета и т.д.;
2) олимпиадным движением, конкурсными работами, предпрофессиональными экзаменами, конференциями, турнирами знатоков, проектной деятельностью, организованными ведущим медицинским образовательным учреждением субъекта РФ;
3) единой информационно-образовательной медицинской средой.

Следует отметить, что компетенции, актуальные в период школьной подготовки по общей образовательной программе (естественнонаучный профиль — биология, химия) и нацеленные только на сдачу выпускных экзаменов и ЕГЭ, крайне недостаточны для успешной учебы в высшем медицинском образовательном учреждении. В рамках профильного довузовского медицинского образования школьник имеет возможность ранней профильной ориентации с высоким уровнем предпрофессиональной подготовки, которая обеспечит университет студентами, способными с успехом осваивать медицинские образовательные программы и активно участвовать уже с первых курсов в научно-исследовательской деятельности университета. В профильных медицинских классах, например, проект «Медицинский класс в Московской школе», особое внимание уделяется развитию творческих компетенций у школьников, которые формируются благодаря созданию благоприятной образовательной среды на основе особой атмосферы сотрудничества профессиональных университетских педагогов и обучающихся, привлечению школьников к участию в олимпиадах, конференциях, университетских лекциях, «университетских субботах», выставках и других мероприятиях. Непосредственное погружение в профессиональную медицинскую среду способствует укреплению профессиональной мотивации, правильному выбору вектора личностного развития, снижению тревожности и неуверенности [41].

Таким образом, сформированная актуальная система интеграции профильной довузовской подготовки в университетское профессиональное образование способствует

выявлению одаренных и талантливых ребят-школьников, а также способствует формированию понимания непрерывного образования как основной цели на пути развития и становления личности успешного специалиста [41].

МЕДИЦИНСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В СИСТЕМЕ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

Факторы, влияющие на успешность обучения студентов медицинского вуза

Система высшего медицинского образования закономерно меняется и трансформируется, отвечая на актуальные запросы и вызовы современного российского общества и текущего времени. Для улучшения процесса обучения в медицинском вузе с учетом постоянно обновляющихся федеральных образовательных стандартов, требований к программам подготовки, методов оценки знаний и умений выпускников необходим поиск персонифицированных средств и методик, позволяющих повысить академическую успеваемость и инициировать личностное развитие студента-медика [42, 43].

Ключевой критерий в системе координат высшего медицинского образования, позволяющий оценить эффективность применяемых образовательных технологий — успешность студента.

Термин «успешность в образовании» был введен Б.Г. Ананьевым [42]. Учебная успешность обычно трактуется как положительный результат при освоении определенных образовательных программ и сочетается с хорошей и отличной академической успеваемостью студентов, которая оценивается как результат достижения определенных образовательных показателей, установленных федеральными образовательными стандартами, действующими в данный период обучения. Мерой академической успешности при этом чаще всего считают оценку полученных знаний, выраженную в виде отметки (по 5-ти балльной, 10-балльной или какой-либо иной шкале). Оценивание студента позволяет установить уровень знаний и умений студентов на основе использования фонда оценочных средств и является наиболее удобной и распространенной формой оценки результата учебного процесса [43].

Результаты исследований показывают, что на успешность студента-медика в профессиональном образовании оказывают влияния три группы факторов.

1. Уровень базовых профильных знаний (химия, биология), оцениваемых по результатам ЕГЭ. Чем выше средний балл ЕГЭ по профильным предметам, тем, как правило, успешнее студент, особенно на первых курсах;
2. Общий интеллектуальный уровень и интеллектуальный контроль, приобретенный когнитивный опыт и стиль;
3. Сила нервных процессов и общий адаптационный потенциал.

Таким образом, на академическую успешность студентов-медиков оказывают влияние не только уровень базовых знаний, но и показатели интеллектуального и адаптационного потенциалов студентов, которые являются взаимосвязанными. Самая высокая вероятность отчисления из вуза за академическую неуспеваемость у студентов с низким показателем личностного адаптационного потенциала [43].

Современные образовательные технологии в медицинском и фармацевтическом вузах

Основной целью современных медицинских образовательных технологий является повышение академической успешности студента, активное влияние на его когнитивный стиль и опыт, рост его общего адаптационного потенциала. Указанные результаты

наиболее эффективно достигаются при использовании междисциплинарного подхода к обучению в университете. Именно активное комбинирование современных образовательных технологий и персонифицированный подход к каждому студенту — залог педагогического успеха и успешности студента.

В настоящее время современными технологиями образования в медицинском и фармацевтическом вузах являются:

1) линейная (традиционная);
2) PBL (Problem Based Learning) проблемно-ориентированное обучение;
3) CBL (Cased-Based Learning) обучение, основанное на клиническом случае;
4) TBL (Team Based Learning) командно-ориентированное обучение;
5) RBL (Research Based Learning) науко-ориентированное обучение.

Метод проблемного обучения (PBL) — это учебный формат, который практикуется в вузах наряду с традиционными лекциями и семинарами. Цель метода — научить студентов самостоятельно находить решения профессиональных медицинских проблем. Преподаватель ставит перед группой задачу и дает полную свободу действий, ограничиваясь ролью активного наблюдателя. Студенты самостоятельно решают, какая информация нужна для выполнения задания, где ее получить и как применить. Таким образом, суть метода заключается в выборе главной гипотезы (например, ведущего механизма развития патологического процесса) с последующей интерпретацией и исключением множества других гипотез. Обязательными в PBL являются определение границы незнания студентов. При оценивании студента важная роль принадлежит формированию обратной связи [43].

Метод конкретных ситуаций (метод case-study) и CBL относятся к неигровым имитационным активным методам обучения и рассматривается как инструмент, позволяющий применить теоретические знания к решению практических задач. Иными словами, CBL — это новая образовательная технология, позволяющая обучающемуся применять полученные знания для решения определенной актуальной клинической задачи. Данные методы пришли в медицинское образование из экономического, где подразумевают при обучении студентов использование всестороннего анализа реальной экономической ситуации, возникшей на конкретном предприятии [44, 42].

Командное обучение (TBL) — это активное обучение, а также образовательная стратегия, основанная на использовании малых групп (работа в подгруппах по 4—5 студентов), которая предоставляет студентам-медикам возможность применить фундаментальные знания при помощи последовательности действий, включающей индивидуальную работу, командную работу, а также мгновенную обратную связь. Данный метод обучения предназначен для большой аудитории студентов. Значение TBL-занятия — совместная работа студентов, стимулирующая у всех членов подгруппы в ходе общего обсуждения, с одной стороны, интерес к изучаемому вопросу, с другой — повышение ответственности всех студентов подгруппы за общий конечный результат. В конце занятия студентам выставляется одна оценка на подгруппу [42].

Науко-ориентированного метод обучения (RBL) особо актуален для медицинских университетов, стремящихся получить государственный статус исследовательского вуза. RBL — обучение, ориентированное на исследование. При традиционной форме образования преподаватель выступает в качестве ведущего источника знаний для обучающегося. Это сопровождается, как правило, более низким уровнем восприятие информации студентами и их пассивным участием в образовательном процессе, отсутствием мотивации к усвоению знаний, безынициативностью. У студентов формируется крайне низкий уровень личностной ответственности и неумение использовать полученные

знания в клинической практике: неумение провести поиск нужной медицинской информации, отсутствие персонифицированного подхода к решению поставленных задач [45]. Студенты, обучающиеся по RBL образовательной технологии, объединяются в группу и выбирают индивидуальную траекторию обучения с обязательным проведением научно-исследовательской работы. Результаты науко-ориентированного обучения рецензируются экспертами и представляются в виде постерных докладов, тезисов или статей на студенческих научных конференциях [42]. Науко-ориентированные образовательные технологии, фокусируют студента на индивидуальный научно-исследовательский процесс, что позволяет максимально вовлечь всех членов группы не только в процесс обучения, но и освоить основы экспериментально-исследовательской работы под руководством преподавателя-куратора [45].

Данный метод обучения является основным при подготовке студентов по программе специалитета «врач-исследователь» и направлено на формирование у обучающегося аналитического и креативного мышления, что и позволит обеспечить подготовку конкурентоспособных научных специалистов для системы здравоохранения России.

Современные образовательные технологии, применяемые в медицинском вузе, с одной стороны, способствуют совершенствованию познавательной деятельности студентов в условиях выполнения самостоятельной работы, развитию коммуникативных навыков и навыков работы в команде. Возрастает интерес к аналитической работе, усиливается формирование теоретической базы для дальнейшего усвоения клинических дисциплин, вырабатывается эмпатия, улучшается микроклимат в студенческой группе, отмечается коллегиальное отношение друг к другу. С другой стороны, активизируется работа профессорско-преподавательского состава университета по систематическому повышению профессиональной и педагогической квалификации [42].

Особенности применения дистанционных форм обучения и массовых открытых онлайн-курсов в медицинском образовательном пространстве

В связи с вступлением в силу Федерального закона от 28.02.2012 № 11-ФЗ были внесены изменения в Закон РФ «Об образовании» в части применения электронного обучения и дистанционных образовательных технологий. Данные изменения направлены на оптимизацию и должное правовое регулирование применения современных информационных и телекоммуникационных/интернет-технологий в образовательном процессе [46]. Следует отметить, что эффективное объединение информационных и коммуникационных технологий значительно повысило качество образования и позволило многим высшим медицинским образовательным учреждениям предоставлять образовательные услуги не только на территории РФ, но и за ее пределами. Как известно, одной из современных форм информационно-коммуникационных технологий является дистанционное обучение.

Дистанционное обучение — это удаленное обучение, базирующееся на взаимодействии опытного преподавателя и студента, реализуемое с помощью современных интернет-технологий [47]. В профессиональную образовательную среду понятие «дистанционное обучение» было введено в XIX в.

В настоящее время дистанционные технологии в медицинском образовании применяются весьма ограниченно. Это обусловлено тем, что специфика медицины как науки и сферы профессиональной деятельности не позволяют организовать полномерное дистанционное медицинское образование. Правильнее говорить только о дистанционном обучении, осуществляемом в рамках освоения теоретических дисциплин на

первых курсах, неклинических дисциплин естественнонаучного профиля или отдельных разделов клинических дисциплин [46]. Однако необходимо помнить, что Российская Федерация имеет самую большую территорию в мире. Удаленность мелких населенных пунктов от больших городов, в которых расположены учреждения высшего и среднего медицинского образования, а также системы усовершенствования врачей, затрудняет исполнение и обеспечение необходимости непрерывного образования врачей. Медицинский персонал, работающий в небольших городах, по многим объективным причинам не имеет возможности на длительный срок уезжать для прохождения циклов усовершенствования или переподготовки [46]. Также особое значение дистанционным формам коммуникаций и образования отдается в период глобальных катаклизмов, пандемий (COVID-19) и других чрезвычайных ситуаций, при которых очное присутствие студентов в вузе недопустимо или ограничено.

Наиболее современными формами дистанционного обучения студентов-медиков, а также усовершенствования врачей являются вебинары и массовые открытые онлайн курсы [46].

Вебинар (webinar) — это разновидность веб-конференции, формат проведения семинаров, тренингов и других мероприятий посредством сети «Интернет» в режиме реального времени. Во время вебинара каждый из студентов и преподаватель находятся у своего компьютера, а связь между ними поддерживается через Интернет. Учебный процесс на вебинарах организуется в рамках модели очного профессионального обучения [46]. Необходимо отметить следующие особенности вебинарных дистанционных образовательных технологий:

1) обучение проходит в реальном времени, студент-участник вебинара видит преподавателя с помощью специальной веб-камеры;
2) обучающийся видит слайды презентации PowerPoint, преподаватель также может использовать в своей работе инструменты электронной доски, демонстрировать рабочий стол своего компьютера и проводить показ активных приложений;
3) обучающийся заочно знает других участников вебинара, в общем чате обучающиеся коммуницируются между собой и могут задавать вопросы преподавателю.

Особое место среди дистанционных способов коммуникации врачей между собой и врачей с пациентами отводится технологиям «телемедицина».

Телемедицинские технологии — информационные технологии, обеспечивающие дистанционное взаимодействие медицинских работников между собой, с пациентами и (или) их законными представителями, идентификацию и аутентификацию указанных лиц, документирование совершаемых ими действий при проведении консилиумов, консультаций, дистанционного медицинского наблюдения за состоянием здоровья пациента. В телемедицине наибольшую популярность имеют удаленные консультации. Они могут быть срочными и плановыми. Осуществляются с помощью специализированных систем видеоконференцсвязи между врачом-консультантом, его ассистентом и самим пациентом, при этом налаживается полноценный аудиовизуальный контакт, во время которого они могут не только видеть и слышать друг друга, но и обмениваться графическими и текстовыми данными. Во время удаленных консультаций при разборе анамнеза и статуса пациента возможно присутствие студентов, также возможна обучающая демонстрация эндоскопического вмешательства или операции.

Для расширения основной (профильной) академической программы студентов-медиков за счет высококачественного внутривузовского или межвузовского образовательных контентов, в настоящее время предлагается активно использовать массовые открытые онлайн-курсы (MOOK, MOOS — massive open online courses).

Институт ЮНЕСКО предлагает считать МООК — электронным курсом, включающим в себя видеолекции с различными языковыми субтитрами, текстовые конспекты лекций, домашние задания, тесты и итоговые экзамены. МООК, создаваемый преподавателями ведущих университетов мира, базируется на активном участии и взаимодействии студентов с преподавателями, определении каждому студенту персональной учебной среды и получении по завершению курса официального сертификата [48]. Количество участников МООК неограниченно и может насчитывать десятки тысяч человек. Основными международными платформами, реализующими массовые открытые онлайн-курсы, являются Coursera, Udacity, EdX, Udemy, Academic Earth, Сеченовский Университет [48].

МООК обязательно включает следующие принципы и преимущества: массовость, открытость, обучение в режиме онлайн с активным использованием интернет-технологий, независимость (непредвзятый или «слепой» контроль успешности обучения) и самодостаточность.

Многие студенты Сеченовского Университета отмечают, что активное применение МООК для расширения и дополнения основных академических программ подготовки, повышает качество знаний: способствует лучшему усвоению материала, увеличивает мотивацию к учебе, к поиску нового, нужного и интересного. Также студенты-медики выделяют следующие положительные стороны данных онлайн-курсов — возможность бесплатно дополнительно обучаться в ведущих медицинских университетах мира, большое разнообразие курсов, их практическая направленность, справедливая и непредвзятая оценка успеваемости по курсу, удобный и гибкий режим учебы, получение международного сертификата для формирования своего индивидуального портфолио [48].

Портфолио как технология обучения и оценки в медицинском вузе

В настоящее время все большее количество высших медицинских учебных заведений заинтересованы в качественно подготовленных абитуриентах и высокомотивированных к освоению учебных дисциплин студентов и ординаторов. В последние годы набирает обороты всероссийская практика поощрения дополнительными баллами за индивидуальные достижения абитуриентов, поступающих в медицинские вузы. Студенты, уже обучающиеся в университете, также продолжают активно «накапливать» профессиональный потенциал в виде статей, опубликованных в журналах, входящих в международные базы данных, например, Scopus и WoS, одобренных заявок на гранты, международных стажировок. Все вышеуказанные «активы» собираются в портфолио и предоставляются студентом или врачом по требованию администрации или по собственной инициативе для участия в конкурсных отборах или аккредитации.

Портфолио — собрание результатов студенческой работы, являющееся свидетельством его полученных знаний, приобретенных умений, сформированных навыков, профессионального развития за определенный период времени. Сегодня идея портфолио или папки индивидуальных учебных и научных достижений студента становится особенно актуальной, так как может использоваться как один из методов объективной оценки обучающегося [49].

Портфолио — актуальная эффективная форма оценивания и самооценивания результатов образовательной деятельности студента, отражающих динамику его профессионального и личностного роста. Следует отметить, что работа обучающихся над своим портфолио не должна сводиться к формальному «накоплению» индивидуальных достижений [49]. Студенту необходимо составлять «дорожную карту» академического развития и прогрессирования профессиональных компетенций, периодически прово-

дить объективную оценку «накопленных» достижений, ориентируясь на всероссийский и международный уровень требований, предъявляемых к портфолио. Иными словами, студент должен уметь оценивать собственные достижения и постоянно прогрессировать в своем профессиональном развитии.

В настоящее время высшие медицинские учреждения России отдают предпочтения электронному портфолио (е-портфолио) студента. Среди преимуществ портфолио, размещенных в сети «Интернет», чаще всего отмечают: информацию легко локализовать на облачном сервере, доступ к электронному портфолио возможен практически из любой точки мира, универсальный стандарт форматирования данных и их организация [49].

«Перевернутое обучение» в медицинском и фармацевтическом вузах

В западном медицинском образовании «перевернутое обучение» активно применяется при организации лекционных занятий, т.е. для усовершенствования обучения с большими группами студентов. Целью данных инновационных методик является замещение пассивного обучения активными и интерактивными формами организации учебной деятельности [50].

«Перевернутый класс» (flipped classroom) — это инновационная модель организации деятельности обучающихся, которая фундаментально изменила представление об учебном процессе. «Перевернутый класс» меняет учебную деятельность на семинаре и вне университета. Студенты самостоятельно до семинара с использованием записанных и размещенных онлайн видеоматериалов получают необходимую актуальную информацию, объяснения и инструкции преподавателя, а на аудиторном занятии под контролем преподавателя выполняется домашнее задание с применением актуальных интерактивных технологий [50].

Важными предпосылками для внедрения в университетскую образовательную среду «перевернутого обучения» являются:

1) неудовлетворенность эффективностью традиционных лекций;
2) высокий студенческий запрос на интерактивную учебную деятельность;
3) дефицит аудиторного учебных часов;
4) необходимость организации дополнительных семинарских занятий с определенными категориями обучающихся (длительно отсутствующих, отработки пропущенных занятий);
5) активное внедрение университетом информационных технологий в образовательный процесс;
6) интерес студентов к учебной деятельности в онлайн режиме.

«Перевернутое обучение» в медицинском и фармацевтическом вузах, как правило, включает следующие обязательные этапы.

1. Создается и размещается в открытом доступе (на университетской или международной платформах) онлайн-курс для внеаудиторной самостоятельной работы. Данный курс направлен на повышение успешности студента в учебной деятельности. Дополнительно студентами-медиками могут использоваться кафедральные учебные пособия, федеральные учебники, статьи, клинические рекомендации.
2. Аудиторное практическое занятие, оно включает обязательный входной тестовый контроль, приобретенных онлайн-знаний. Далее происходит обсуждение клинических случаев, использование командных и симуляционных методов с последующим классическим обучением у постели больного [50].

Таким образом, «перевернутое обучение» позволяет эффективно интегрировать инновационные обучающие технологии, заменить лекционные часы на эффективную внеаудиторную самостоятельную работу посредством освоения, подготовленных онлайн-курсов или МООК, и не утратить классический стиль традиционного медицинского образования [11].

Высокореалистичные симуляционно-тренинговые и робот-ассистированные (роботические) технологии в подготовке студентов медицинских вузов

На современном этапе развития высшего медицинского образования крайне актуальным является использование в учебном процессе современных фантомов и симуляторов. Это обусловлено тем, что не всегда на клинических базах кафедр есть возможность показать определенные патологические состояния. В некоторых случаях студенты не имеют возможности, в том числе с точки зрения деонтологии, отработать отдельные приемы медицинских манипуляций: сердечно-легочной реанимации, внутривенных, внутримышечных инъекций и т.д. Решением данной проблемы является организация на базе ведущих высших учебных заведений центров симуляционной медицины [51]. Также следует отметить, что действующий государственный образовательный стандарт предполагает формирование у выпускников медицинских вузов различных компетенций. Необходимой составляющей частью компетенций являются практические навыки.

История симуляционного обучения студентов-медиков берет свое начало еще в трактатах Авиценны, при этом в них имеются упоминания об оригинальных способах обучения методике репозиции костных отломков при оскольчатых переломах костей [52]. Исторические данные XVIII столетия свидетельствуют о первом упоминание о специализированных устройствах для симуляционного обучения, к ним относится «Машина» Анжелики дю Кудрэ. Эта конструкция, была предназначена для отработки навыков акушерского пособия. Потребность в обучении врачей стандартизированным мануальным навыкам, а также разработка и обоснование в 1957 г. П. Сафаром современной системы сердечно-легочной реанимации послужили созданию механического манекена-симулятора Resusci Anne, для обучения полному циклу сердечно-легочной реанимации, прототип этого манекена остается популярным до наших дней. Развитие компьютерных технологий закономерно привело к их применению в симуляционном обучении. В 1965 году был представлен медицинской общественности первый стандартизированный робот-пациент SIM-1. Это машина, демонстрирующая симптоматику различных заболеваний при помощи лежащего манекена с имитацией дыхания, сердцебиения, пульса и т.д. [52]. Важным этапом развития симуляционного обучения медицинских работников стало появление математических моделей физиологических и патологических состояний больного организма. Развитие этих технологий привело к созданию в 1988 г. устройства CASE (comprehensive anesthesia simulation environment) — первого тренажера для анестезиологов. Следует отметить, что стимулом к развитию хирургических симуляторов послужило развитие малоинвазивной лапароскопической хирургии, требовавшее отработки высокоточных новых моторных стереотипов — подготовки к фулькрум-эффекту (приобретение чувства глубины и координации «глаз-рука» и др.) [52].

В 2000 году впервые была применена роботической хирургической система, что привело к резкой популяризации робот-ассистированных технологий при проведении плановых и экстренных хирургических вмешательств. Сейчас робот-ассистированная

техника выполнения большинства хирургических вмешательств представляет собой «золотой стандарт» оперативного лечения. Обучение роботической хирургии является сложной и многокомпонентной задачей, которая требует особых усилий не только от студента, но и от преподавателя. Наиболее популярными хирургическими симуляторами являются RoSS —Robotic Surgical Simulator, образовательная платформа Simsurgery (SEP), симулятор ProMIS и др. [53].

Выделяют значительное количество классификаций, применяемых для структурирования информации о симуляторах. Наиболее популярной является следующая:

1) вербальные тренажеры (ролевые игры);
2) стандартизированные пациенты (актеры);
3) тренажеры практических навыков с использованием физических или виртуальных моделей;
4) «пациенты на экране», тренажеры с видеоизображением пациентов на мониторе без использования физической имитации;
5) «электронные пациенты», полноценные физические имитации организма или его частей [52].

В центрах симуляционной медицины крупных российских университетов, как правило, организуются следующие фантомно-симуляционные классы (зоны).

1. **Класс ухода за больным** позволяет отрабатывать навыки катетеризации мочевого пузыря, выполнения различных видов клизм, постановки желудочных зондов;
2. **Класс «процедурный кабинет»** используется для обучения всем видам инъекций;
3. **Класс по отработке диагностических навыков** включает обучение аускультации с использованием имитаторов звуков легких и сердца в норме и при различных заболеваниях.
4. **Класс первичной реанимации** оборудован манекенами для обучения навыкам сердечно-легочной реанимации взрослых и детей;
5. **Класс акушерства и неонатологии** оснащен полноростовым манекеном беременной женщины и манекенами новорожденного ребенка.
6. **Класс отработки хирургических навыков** используется обучение базовым хирургическим навыкам (завязывание узлов, наложение и снятие кожных швов, выполнение лапаротомии и послойное ушивание раны и др.) [54].

Таким образом, симуляционно-фантомное обучение улучшает качество выполнения манипуляций в обычных и стрессовых ситуациях в анестезиологии и хирургии, позволяет добиться и поддерживать качество выполнения основных сестринских манипуляций, увеличивает качество ухода за тяжелыми пациентами у новичков, увеличивает частоту успешных малых хирургических вмешательств, снижает число акушерско-гинекологических осложнений. Результатами исследований также показано, что интенсивные симуляционные тренинги улучшают командное функционирование при обучении хирургических, анестезиологических и скоропомощных бригад [52].

Новые тренды в последипломном медицинском образовании России: непрерывное образование и аккредитация специалистов

Для обеспечения качества медицинской помощи врач должен постоянно совершенствоваться. В связи с этим на повестку дня выходит главная задача — обеспечить специалистам возможность получать актуальные знания непрерывно.

Непрерывное медицинское образование (НМО) — это система образования, обеспечивающая непрерывное совершенствование профессиональных знаний и навыков

в течение всей жизни, а также постоянное повышение профессионального уровня. Следует отметить, что непрерывность образования предусмотрена Федеральным законом № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации», который вступил в силу с 01.09.2013. Там под непрерывностью понимается образование в течение всей жизни (ст. 10) [55].

Система НМО включает: 1) комплекс образовательных мероприятий; 2) учреждения, которые их предоставляют; 3) механизмы, обеспечивающие своевременность и качество прохождения этого образования. Полученные медицинскими работниками знания учитываются в форме условных единиц — кредитов. НМО начинается после окончания медицинского вуза и получения права на профессиональную деятельность и продолжается в течение всей профессиональной карьеры медицинского работника [55].

Основные принципы развития НМО, которые были утверждены Координационным советом по развитию НМО (приказ Минздрава России от 18.02.2013 № 82) и реализуются в настоящее время:

1) персонифицированный (индивидуальный) план обучения специалиста, согласно выбранной траектории в портфолио;
2) непрерывность обучения без отрыва от рабочего места. Это достигается с помощью дистанционных технологий, доля которых в плане должна была не менее 50%;
3) высокое качество образовательных мероприятий и иллюстративных материалов [55].

Аккредитация специалиста — процедура объективной оценки, на основании которой определяется возможность допуска специалиста к профессиональной деятельности. Согласно закону «Об основах охраны здоровья граждан в Российской Федерации» (ст. 69), это процедура определения соответствия готовности лица, получившего высшее или среднее медицинское или фармацевтическое образование, к осуществлению медицинской деятельности по определенной медицинской специальности либо фармацевтической деятельности. Аккредитация специалиста осуществляется по окончании им освоения профессиональных образовательных программ медицинского образования и фармацевтического образования не реже 1 раза в 5 лет в порядке, установленном уполномоченным федеральным органом исполнительной власти [55]. В настоящее время происходит замена хорошо известной процедуры сертификации медицинских работников на процедуру аккредитации и отмена интернатуры для врачей первичного звена. Впервые процесс первичной аккредитации прошли стоматологи и провизоры в 2016 г., а с 2017 г. эта процедура стала обязательна для всех — выпускников медицинских вузов России. Уже работающие врачи будут проходить реаккредитацию не реже 1 раза в 5 лет в порядке, установленном Минздравом России. Согласно ему аккредитация будет оценивать теоретические знания, практические умения и навыки специалистов, проходить в независимых аккредитационных центрах, в которых будут образованы независимые аккредитационные комиссии [55].

Таким образом, внедряемая с 2016 г. в отечественном здравоохранении процедура аккредитации специалистов может рассматриваться как стартовая площадка, обеспечивающая вхождение медицинских и фармацевтических работников в систему непрерывного медицинского образования, которая наглядно отражает объективную потребность населения России в повышении качества медицинской помощи [56].

Вопросы и задания для самоконтроля

1. В чем сущность довузовского медицинского образования и профильной медицинской подготовки одаренных школьников?
2. Какие факторы, влияют на успешность обучения студентов медицинского вуза?

3. Какие основные принципы и методы проблемного обучения (PBL)?
4. В чем заключается методика «Перевернутого обучения» в медицинском вузе?
5. Что такое непрерывное медицинское образование? Охарактеризуйте его основные принципы.

1.2.6. Специфика обучения в творческом вузе

Подготовка профессионалов творческих специальностей требует особого подхода к организации учебной работы в вузе. В Приложении 5 приведены наименования укрупненных групп и направлений подготовки в сфере «Искусства и культуры». Можно видеть, что многие вузы творческой сферы и сегодня готовят не только бакалавров и магистров, но и специалистов с 5-летним сроком обучения по очной форме, к таким специальностям относятся продюсерство, режиссура, операторство, графика и другие. Установление такого увеличенного срока подготовки во многом связано с практико-ориентированным процессом обучения и большим значением общегуманитарной подготовки специалиста. Ведь все мы понимаем, что профессионала от ремесленника отличает творческая компонента, которая складывается не только из навыков работы, но и таких категорий, как кругозор, идейность, умение анализировать творения своих предшественников, смыслообразование, творческий интеллект. Все это требует формирования особых образовательных подходов и методов. Постараемся разобрать специфику обучения в творческом вузе, максимально абстрагируясь от различий той или иной профессии.

Особенности студенческого контингента творческого вуза

Существенное влияние на преподавание в творческом вузе оказывает *специфика студенческого контингента*, а именно его неоднородность. Обычной является ситуация, когда в одной учебной группе оказываются студенты с большой разницей в возрасте и, соответственно, имеющие разный жизненный опыт, что нужно учитывать при подборе примеров в рамках проведения занятий.

Очень разнятся также учащиеся старших курсов по наличию практики работы по специальности, особенностям культурных и нравственных установок, политических взглядов, религиозных воззрений, что напрямую будет отражаться на характере выполняемых творческих работ. Студент как творческая личность может долгое время находиться под впечатлением от какого-то феномена, темы, автора, стараясь подражать ему, принимая его философию, разделяя взгляды без применения критического анализа. Творческие личности часто бывают впечатлительны, эмоциональны, легко увлекаются, остро реагируют на критику. В этой ситуации преподавателю важно всегда коррелировать задания и критерии их оценки с возможностью различной их интерпретации, что делает систему оценки достаточно гибкой. Важно здесь соблюсти гармоничное соотношение между строгостью оценки и мотивацией к дальнейшему развитию творческих способностей, не уйти в полный творческий беспредел, когда стираются критерии оценки вовсе, а все судьи признаются недостойными юного творца. Правила игры должны быть четко прописаны и неукоснительно выполняться всеми сторонами образовательного процесса.

Очень важно для преподавателя также самому объективно оценивать свой опыт и профессиональный взгляд, обладать развитым эмоциональным интеллектом, уметь контролировать свои действия и слова, взвешивать приятые решения. Иногда сами преподаватели, будучи творческими людьми, также склонны к предубеждениям и на-

вязанным стереотипам. В спорных случаях вполне возможно приглашать третью сторону — руководство кафедры, других педагогов, специалистов и экспертов для объективной оценки достижений студента, который кажутся спорными преподавателю.

Важность информационных коммуникаций и визуального образовательного контента

Всем понятно, что студенты нового поколения привыкли к неограниченному доступу к информации с любого устройства и в любой ситуации. Поэтому их постоянным спутником является смартфон. Молодежь сегодня уже привыкла воспринимать информацию с двух экранов — смотрит ролик на ноутбуке и параллельно переписывается в социальных сетях по мобильному телефону. И такая привычка не редкость и во время обучения — студентам все время важно быть на связи, проверять сообщения, даже если нет ничего важного [57]. Особенно это актуально для работающих студентов или занятых в творческих или других проектах, требующих большой вовлеченности в процесс. Поэтому преподавателю необходимо продумать приемы и методы, позволяющие не запрещать, а, наоборот, широко использовать смартфон на занятии для просмотра справочных ресурсов, прохождения тестирований, взаимной коммуникации в группе.

Еще одна важная характеристика пользователей нового поколения: они — визуалы. Онлайн-видео становятся для них главным источником не только развлечений, но и быстрых ответов на вопросы. Так, по данным на 2016 г. в России четверть пользователей в возрасте от 13 до 24 лет используют YouTube для поиска релевантных ответов, которые возникают в различных ситуациях [57]. Что касается интересов представителей нового поколения на YouTube, то они варьируются в зависимости от возраста. Если подростки отдают предпочтение развлекательному контенту, то по мере взросления пользователи начинают больше смотреть практические видео, например, посвященные получению новых навыков или обзору товаров и брендов. И в этой ситуации педагог должен быть в поле своих учеников, то есть уметь при необходимости «перевести» любой материал на язык своих учеников. Не стоит воспринимать это как подстраивание и прогибание под ситуацию, это поиск общего поля, а новые технологии помогают найти нужный визуальный язык [57].

Таким образом, очень важно внедрять в образовательный процесс все возможные визуальные форматы: просмотр видео, фотоматериалов, репродукций, презентации, интерактивная работа с доской, наглядные пособия, плакаты и стенды.

Не менее важна практика проведения занятий вне аудитории — экскурсии, поездки, посещение музеев, выставок, фестивалей, предприятий, созерцание, работа на пленере, наблюдение натуры и прочие виды внеаудиторной работы. Такие занятия дают возможность не только усвоить материал через все органы чувств, задействовать долгосрочную память, но и служат формированию культурного кода будущего специалиста, расширяют кругозор. Однако организация внеаудиторных занятий — дело хлопотное и ответственное, требует тщательной подготовки, согласования с руководством, преподаватель должен уделять особое внимание вопросам безопасности, особенно, если речь идут о занятиях со студентами младших курсов, не достигших 18 лет.

Практико-ориентированность и проектная работа

Практическая ориентация высшего образования важна во всех направлениях и сферах, особенно она становится актуальной, когда специалист должен уметь творить и только в процессе создания своих произведений в принципе может постигнуть

профессию. Поэтому творческие вузы активно внедряют различные формы практических занятий в учебный план. Как правило, лекционные занятия составляют не более 30% занятий, остальное время отведено творческому процессу.

Например, в Институте кино и телевидения (ГИТР) студенты первого курса к концу первого года обучения уже умеют самостоятельно работать с видеотехникой, звуковым оборудованием, светом, могут монтировать видео, выполняют не менее пяти серьезных съемочных работ.

При этом график учебных занятий в творческом вузе может дискретно прерываться периодами практики, связанной с необходимостью постановки спектаклей, концертов, проведения съемок, работой на натуре. Это несколько осложняет организационный аспект учебного процесса, но вносит элемент новизны и эмоциональной вовлеченности студентов.

Также практическая направленность работы творческого вуза связана с приглашением практикующих специалистов для проведения мастер-классов или постоянного преподавания какой-то дисциплины учебного плана. С одной стороны, такой специалист-практик может дать очень многое студентам — свой взгляд на профессию, объективную оценку современной ситуации в отрасли, места стажировки, трудоустройство и деловые связи, но, с другой стороны, существуют определенные барьеры в приглашении практикующих специалистов, не имеющих опыта преподавания и научной степени. Такие специалисты часто не умеют логически выстраивать учебное занятие, выдерживать календарно-тематический план, постепенно и поступательно развивать изучаемый материал, соблюдая принцип последовательности и постепенного усложнения материала. Можно иногда видеть картину, что после 5—7 занятий эмоциональный накал педагога снижается, рутина образовательного процесса не совпадает с ожиданиями благородной миссии подготовки профессиональной смены, возникают конфликты со студентами. Поэтому любой практик, планирующий преподавать в вузе, должен понимать, что кроме работы в аудитории у этой профессии есть огромный пласт незаметной для студента подготовительной методической и организационной работы, требующей времени, труда и терпения. Конечно, вузы должны стремиться не просто к приглашению практиков, но и к тому, чтобы новые преподаватели получили недостающие компетенции на вводном адаптационном курсе, в общении с коллегами, от опытных наставников.

Кроме того, плотный график работы востребованного творческого специалиста связан с необходимостью командировок и гастролей, что осложняет полную занятость в преподавании дисциплины в течение продолжительного периода.

Для вуза существует также ограничения в приглашении большого количества практикующих специалистов к преподаванию, связанные с тем, что у таких преподавателей, скорее всего, отсутствуют достижения, повышающие рейтинг вуза при проведении оценки его эффективности регулирующими структурами, например ученая степень, звание, научные публикации, методические разработки.

Ситуация несколько упрощается тем, что в ряде федеральных государственных образовательных стандартах при назначении на должности преподавателей разрешено, по сути, приравнивать к ученой степени лауреатов фестивалей, выставок и членов профессиональных объединений.

Кроме того, нельзя забывать, что организация практико-ориентированного обучения требует от вуза наличия необходимого оборудования, помещений, технических решений, что всегда сложнее и дороже, чем проведение классических теоретических занятий в аудитории.

Межфакультетское и межпредметное взаимодействие

Есть мнения, что предопределенность образовательного процесса, четкий план, что, как и когда будет изучаться, организация образовательного пространства, где студенты смотрят друг другу в затылок, недостаток проектных и исследовательских задач, оторванность учебных проектов от реальных профессиональных тем, закрытость факультетов для студентов других специальностей работает против развития тех качеств, которые важны для работы в современных медиа [57]. Поэтому творческие вузы всегда находятся в поиске наиболее эффективных, инновационных решений при освоении учебного плана дисциплин.

Некоторые вузы делают ставку на метопредметность, когда одна тема одновременно изучается сразу на нескольких дисциплинах. Другие делают ставку на межфакультетский характер взаимодействия студентов и проектный подход. Примером может служить имитация реального процесса подготовки аудиовизуальной работы, который осуществляется в рамках подготовки специалистов для сфер кино и телевидения. Так, студенты нескольких факультетов работают в составе съемочной команды над одним произведением.

Возможна совместная работа и создание межпредметных связей не только с преподавателями разных дисциплин, но и с преподавателями специальных, творческих дисциплин (мастерами курса, преподавателями актерского мастерства, сценического движения и т.д.).

Для вузов музыкальных направлений важным является опыт создания межфакультетских исполнительских коллективов как части учебного процесса. Такой подход позволяет максимально раскрыть способности студентов. Умение интересно, убедительно, в соответствии с авторским замыслом раскрыть в исполнении идейно-художественное содержание произведения, добавить его звучанию четкую содержательную форму, определенную образно-эмоциональную выразительность и является высшей формой творческой деятельности коллектива — исполнительской интерпретацией [58].

Иногда образовательный процесс строится, исходя из принципа самостоятельности выбора студентами не только элективных дисциплин, но и сроков, способов освоения, видов контроля знаний. Например, студент может самостоятельно принять решение, посещать ли ему лекции или смотреть их видеозапись, выступать перед экзаменатором или сдавать тест. Но сами студенты оказываются не готовыми к самостоятельному изучению материала, к самообразованию [57]. Пока у вчерашних школьников отсутствует навык учиться самостоятельно, а значит, что даже прогрессивный технологичный студент не готов к новым технологиям электронного образования.

Дискретный характер образовательного процесса

Специфика преподавания гуманитарных дисциплин в творческом вузе связана, прежде всего, с особенностями образовательного процесса и контингента студентов. Как правило, образовательный процесс в таких вузах имеет прерывистый характер: в течение одного семестра он может быть прерван в связи с постановкой спектакля, выездом на практику, пленэр. Такие перерывы часто непредсказуемы и могут продолжаться от нескольких дней до нескольких недель. Если курс продолжается полтора семестра, то во втором семестре занятия могут начинаться не сразу после каникул, а в середине семестра. Таким образом, в образовательном процессе наступает дли-

тельный перерыв. В таких условиях преподаватель, заранее предполагая возможность прерывания образовательного процесса, должен грамотно подходить к планированию, а именно:

- обозначить в программе курса обязательные к изучению темы и темы, которые можно рассмотреть при наличии часов; например, в курсе социологии к обязательным можно отнести тему «Социальная стратификация», к дополнительным — «Богатство и бедность». При этом необходимо понимать, что длительность перерывов может быть разной, соответственно, разным может быть набор тем — обязательных и дополнительных, в связи с этим может возникнуть необходимость не просто выделения обязательных и дополнительных тем, а ранжирования по степени их значимости;
- определить темы, которые в случае необходимости можно оставить на самостоятельное изучение студентам; например, в курсе культурологии для самостоятельного изучения можно предложить тему «Диалог культур». Для более эффективного изучения тем, отведенных на самостоятельное изучение, необходимо подготовить вспомогательные материалы: конспекты лекций, задания для закрепления материала, самопроверки и проверки, списки литературы по каждой из тем;
- предусмотреть дополнительное время и разработать инструменты для закрепления и повторения материала в случае длительных перерывов [59].

Нередкой является ситуация, когда длительное время на занятиях отсутствуют один или несколько студентов (например, по причине занятости в проекте в другом городе). В таком случае занятия могут проводиться в очной форме с одновременным подключением таких студентов к работе с использованием дистанционных технологий. При невозможности такого подключения (из-за технических проблем или существенной разницы во времени) необходимо разработать для таких студентов индивидуальную образовательную траекторию.

Материально-техническое обеспечение образовательного процесса

Для будущих творцов важно сегодня не просто получить мастерство и правильный вектор развития гуманитарных знаний. Мы живем в век информационных технологий, когда цифровизация коснулась в том числе и творческие профессии. Электронные инструменты, программы для аранжировки, программы для оцифровывания изображений, анимирования, драматургические решения все чаще используют сложные технические решения — световые шоу, танцы дронов, видеофильмы в технологии 3Д и виртуальной реальности.

В этих условиях современный творческий вуз должен не просто обладать достаточным набором технологий, инструментов, оборудования, актуальных на сегодня, но и показывать студентам технологии будущего, концепты, которые будут внедрены в производство и искусство, когда специалист получит диплом. То есть предугадывать развитие технологий, взаимодействовать с разработчиками программного продукта, оборудования, чтобы все новинки и концепты сначала появлялись в вузе для обучения студентов, а уже потом шли на рынок для массового внедрения. Это требует от руководителей и преподавателей высокой цифровой грамотности, актуальности знаний об инновациях и технологиях, постоянного мониторинга изменений, расширения партнерской сети.

Преподаватель творческого вуза обязан следить за новинками техники, посещать профессиональные выставки, иметь представление о трендах технологического уклада в области своей профессии.

Кроме того, необходимо уделять особое значение эстетической атмосферы вуза. Комфорт, уют, чистота и красота помещений, наличие оригинальных творческих решений в дизайне мебели и аксессуаров, картины на стенах, исторический контекст обстановки или здания, места — все это воспитывает, питает, мотивирует студентов и педагогический состав. Творить красоту хочется в окружении красоты.

Неформальная обстановка может стать дополнительным фактором, позволяющим использовать в своей работе интерактивные методы. Для этого прекрасно подходят учебные комнаты и мебель-трансформеры, когда легкие перегородки могут разделять помещение, а объекты обстановки можно легко изменить под задачи конкретного занятия. Например, стулья с подставками для записей могут быстро быть сдвинуты кругом или театром, что делает помещение очень мобильным.

Также среди особенностей организации обучения в творческом вузе можно назвать:

- *важное значение внеурочной деятельности* — студенты творческих профессий обычно более глубоко погружены в учебный процесс, эмоционально вовлечены в творческие задания, склонны к общению, проявляют больший коллективизм в выполнении заданий, с радостью соглашаются и сами инициируют групповые поездки, экспедиции, совместную работу. Это стремление к объединению усилий для обучения необходимо постоянно питать и поддерживать, создавая групповые задания, проекты, обозначая и рекомендуя места для посещения, обустраивая публичные пространства в вузе. Такой подход позволяет выработать привычку работы в команде, обмена мнениями, опытом, приемами и практикой. В студенческих творческих коллективах проявляются настоящие таланты, а дружеские и профессиональные связи выпускники сохранят на всю жизнь;
- *индивидуализацию подхода к обучению и контролю знаний* — таланты могут быть настолько многогранны, насколько и необычны комплексы, ограничивающие возможность их полного раскрытия. Так, для одного студента крайне сложно дается теоретическая часть дисциплин, при этом он делает огромные успехи в творческой работе, его произведения занимают призовые места, а, возможно, уже известны обществу. Нередко среди студентов учатся настоящие звезды, мощнейшие практики, не имеющие профессионального образования, но достигшие значительного успеха в профессии. Необходимо так организовать учебный процесс, чтобы развивать индивидуальные способности студента. Адаптация здесь актуальна и к набору некоторых дисциплин, и к графику занятий, и к формам контроля. При этом такая индивидуализация не должна скатываться к попустительству.
- *мотивацию студентов, поддержание духа соревновательности.* Очень полезно подстегивать желание учиться и достигать успеха, демонстрируя результаты лучших студентов. Для этого устраиваются персональные выставки работ, проводятся концерты, смотры, фестивали, конкурсы, демонстрируются награды. Творческие личности как правило достаточно амбициозны. Чужой успех будет подстегивать к дальнейшей работе. Однако нужно помнить, что иногда самым большим успехом будет развитие специалиста, а не сравнение его с другими студентами. Можно показать также лидеров прогресса компетенций — вот что

мог делать студент при поступлении, и вот его работы сейчас. Это позволит избежать культа личности нескольких успешных студентов и даст шанс всем проявить себя.

Способы мотивации к обучению [59]:

- связывать любой преподаваемый предмет с профессиональной деятельностью;
- создавать со студентами общее культурное поле: обмениваться впечатлениями о прочитанных книгах, просмотренных фильмах и сериалах, посещенных спектаклях и выставках, а потом использовать примеры из них при изучении новых тем или повторении старых; причем такой обмен впечатлениями будет эффективен только в том случае, если он будет взаимным;
- в конце занятия не только давать задания на закрепление материала, но и «зацепку» для следующей темы, причем тему озвучивать заранее необязательно;
- использовать актуальный для студентов материал, современные примеры.

Свою эффективность в преподавании гуманитарных предметов в творческих вузах показали имитационные игровые и неигровые методы: проекты, кейсы (анализ фильма или спектакля с социологической, культурологической, исторической или лингвистической точки зрения, причем выбирать объект для анализа лучше всего по инициативе студентов), ролевые игры.

Роль педагога в воспитательном процессе и формировании эстетической культуры

Влияние личности педагога нельзя исключить, это важно для творческих специальностей. Конечно, любой педагог не только обучает своего ученика тем или иным навыкам, формирует компетенции, но и воспитывает его своим личным примером. И тут незаменим личный контакт особенно в творческих профессиях. Контакт глаза в глаза, контакт с педагогом, с мастером. Активно применяется и доказывает свою эффективность такая форма организации образовательного процесса, как мастерская [58].

Мастер передает студентам свой опыт, взгляды, связи, жизненную философию, часто участвует в жизни выпускников и после окончания обучения. Поэтому в творческих вузах сложно заменить практические занятия с мастерами электронным обучением. Очень важен личный контакт, постоянное общение.

Работа по развитию эстетической культуры студента вуза проводится по двум направлениям: 1) вербальному, включающему беседы, рассказы, лекции на темы эстетики быта, культуры поведения, моды; 2) практико-воспитательному, который осуществляется при обучении студентов непосредственно профессиональным функциям и образует вместе с ним единый педагогический процесс. Так что просто разговоры о жизни, о профессии и профессиональном окружении, которые иногда ведутся на занятиях, не менее важны, чем содержательные лекции и практика.

Таким образом, можем подвести итог и обобщить ключевые особенности обучения в творческом вузе: специфика процесса проведения вступительных испытаний, высокая дифференцированность студенческого контингента, важность информационных коммуникаций и визуального образовательного контента, практико-ориентированность и проектная работа, межфакультетское и межпредметное взаимодействие, дискретный характер образовательного процесса, повышенные требования к материально-техническому обеспечению образовательного процесса, большое значение внеурочной деятельности, индивидуализация подхода к обучению и контролю знаний,

особый подход к мотивации студентов через поддержание духа соревновательности, значительная роль педагога в воспитательном процессе и формировании эстетической культуры выпускника.

Вопросы и задания для самоконтроля

1. Какие творческие профессии учатся 5 лет по программе специалитета?
2. Поясните утверждение об особой важности роли преподавателя-мастера в обучении студентов творческих специальностей.
3. Какие нетрадиционные виды и формы занятий вы знаете?
4. Приведите примеры занятий, для которых важно наличие возможности трансформации обстановки учебного класса.
5. Почему студентам большинства творческих профессий более понятен зрительный канал восприятия информации?

РАЗДЕЛ 2

ОСНОВЫ ПРЕПОДАВАНИЯ УЧЕБНЫХ ДИСЦИПЛИН

2.1. РАЗРАБОТКА УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКОГО ОБЕСПЕЧЕНИЯ ПРОГРАММ, КУРСОВ, ДИСЦИПЛИН

2.1.1. Требования к современным методическим материалам в области высшего образования

Одним из важных элементов успешной подготовки специалиста, соответствующего требованиям ФГОС является учебно-методическое обеспечение учебного процесса.

Учебно-методическое обеспечение представляет собой комплекс документов, содержащих системное описание образовательного процесса, подлежащего реализации на практике. Оно выступает в качестве дидактического средства управления подготовкой педагогов, информационной моделью образовательной системы, определяющей структуру и отражающей элементы процесса.

Учебно-методическое обеспечение дисциплины, специальности, предмета, раздела, модуля представлено в форме определенного комплекса, который должен: отражать суть подготовки бакалавра или магистра, обоснование уровня освоения материала. Включать в себя дидактический материал, соответствующий организационной форме образовательного процесса, позволяющий обучающемуся достичь необходимого уровня освоения материала. Предоставлять учащимся возможность в любое время проверить результаты и эффективность своей работы, самостоятельно проконтролировать и скорректировать учебную деятельность. Включать объективные методы оценки качества образования со стороны педагогов и администрации учебного заведения

Учебно-методическое обеспечение

Нормативно-правовые документы. Нормативные документы — это акты, в которых содержатся общие принципы, правила, характеристики, относящиеся к определенным видам деятельности либо к их результатам. К ним относится Федеральный Государственный Образовательный стандарт ФГОС, Профессиональные стандарты[1], директивы Регулятора (Минобрнауки), директивы и рекомендации местных органов образования, рекомендации по организации и планированию учебного процесса в конкретном высшем учебном заведении, например, ведомственном.

Учебно-методическое обеспечение учебного процесса. Методическое обеспечение образовательного процесса — это совокупность всей учебно-методической документации, которая представлена в виде систематизированного описания образовательного

[1] Портал Федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования. — URL : http://fgosvo.ru

процесса, реализуемого впоследствии на практике (https://spravochnick.ru/pedagogika). К нему относится нормативно-правовая документация организации и проведения учебного процесса, основная образовательная программа, учебный план (на год приема и текущий), рабочие программы дисциплин и фонды оценочных средств, учебно-методические документы. Материально-техническое обеспечение, электронные средства обучения.

Средства обучения. Под средством обучения понимают: материальный или идеальный объект, который используется учителем и учащимися для усвоения знаний (П.И. Пидкасистый). Учебная и учебно-методическая литература. К ней относят учебные пособия, учебники, справочники, каталоги, конспекты лекций, задачники, частные методики, методические указания, рекомендации, разработки, альбомы и т.п. Учебно-наглядные пособия — чертежи, схемы диаграммы и т.п. Натуральные средства обучения — механизмы, лабораторное оборудование, приборы, макеты и модели, дидактические материалы для лабораторных и практических работ.

Существуют так же **учебно-планирующие документы** — календарно-тематический план, план-конспект занятия, технологические и инструкционный карты занятий, индивидуальный план преподавателя

Согласно п. 39 «Типового положении об образовательном учреждении высшего профессионального образования (высшем учебном заведении)» «основная образовательная программа включает в себя учебный план, рабочие программы учебных курсов, предметов, дисциплин (модулей) и другие материалы, обеспечивающие качество подготовки обучающихся, а также программы учебной и производственной практики, календарный учебный график и методические материалы, обеспечивающие реализацию соответствующей образовательной технологии».

Разработка современных основных профессиональных образовательных программ (далее ОПОП) в области высшего образования по программам бакалавриата, программам специалитета, программам магистратуры осуществляется на основе федеральных государственных образовательных стандартов (далее ФГОС ВО). ОПОП разрабатывается самостоятельно и утверждается университетом на основе требований ФГОС ВО по соответствующему направлению подготовки, профиль подготовки университет выбирает самостоятельно из предложенного перечня, указанного в соответствующем ФГОС ВО.

Нормативные документы для разработки ОПОП:

- Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» (в действующей редакции);
- Типовое положение об образовательном учреждении высшего профессионального образования (высшем учебном заведении), утвержденное постановлением Правительства РФ от 14.02.2008 № 71 (далее — Типовое положение о вузе);
- Порядок организации и осуществления образовательной деятельности по основным образовательным программам высшего образования — программам бакалавриата, программам специалитета, программам магистратуры (утвержден приказом Министерства образования и науки РФ от 05.04.2017 № 301).

Устав вуза

Содержание ОПОП ВО:

- основная характеристика ОПОП ВО (наименование, направление подготовки, наименование программы подготовки, цель, квалификация выпускника, срок освоения программы, трудоемкость (в зачетных единицах), основные требования к пользователям программы);

- компетентностно-квалификационная характеристика выпускника (компетентная модель выпускника);
- ресурсное обеспечение образовательного процесса (учебно-методическое, информационное, материально-техническое, кадровое).

Структура ОПОП ВО:

- титульный лист, в котором указано направление подготовки, профиль подготовки, квалификация выпускника, срок освоения, форма обучения;
- документы, которые регламентируют организацию и содержание учебного процесса (учебный план, матрица компетенций, рабочие программы дисциплин и практик, программа научно-исследовательской работы, обоснование соотношения интерактивных и активных форм проведения занятий);
- нормативно-методическое обеспечение (фонды оценочных средств (ФОС), основные требования к итоговой государственной аттестации выпускника (содержание, объем, структура выпускных квалификационных работ), содержание и процедура государственного экзамена (если он включен в учебный план);
- внешняя оценка качества реализации ОПОП (согласование ОПОП не менее, чем с тремя основными работодателями).

Основным документом человека является паспорт. Основным документом дисциплины является рабочая программа. *Рабочая программа дисциплины* — программа освоения учебного материала, соответствующая требованиям федерального государственного образовательного стандарта высшего образования и учитывающая специфику подготовки обучающегося по избранному направлению подготовки. Рабочая программа дисциплины (курса) является обязательной составной частью основной образовательной программы. Рабочая программа относится к категории учебно-методических документов.

Частью рабочей программы является Фонд оценочных средств. Рабочая программа и фонд оценочных средств разрабатывается для каждой дисциплины каждого направления подготовки, включенной в учебный план на год приема студента и актуализируется в соответствии с текущим учебным планом.

Структура рабочей программы и фонда оценочных средств едина для всех направлений подготовки высшего учебного заведения. Структура разрабатывается и утверждается Учебно-методическим департаментов высшего учебного заведения и утверждается Учебно-методическим Советом.

Цель рабочей программы: определение компетенций, которыми должен овладеть обучающийся в процессе ее изучения; раскрытие структуры и содержания учебного материала; распределение объема учебной дисциплины по темам и видам занятий объем часов учитывает на контактную работу: аудиторные занятия, консультации и самостоятельную и работу); определение форм и методов контроля уровня освоения компетенций, закрепленных за этой дисциплиной.

Алгоритм разработки рабочей программы дисциплины.

1. Формирование методической базы рабочей программы
   - ознакомиться с требованиями ФГОС ВО;
   - проанализировать примерные программы учебных дисциплин, обратив внимание на применяемые методологические подходы;
   - проанализировать содержание смежных дисциплин и требования к уровню подготовки во избежание дублирования материала и формирования межпредметных связей между дисциплинами;
   - составить структуру программы, ее разделов.

2. Подготовка необходимых данных для написания рабочей программы (на основе утвержденного учебного плана)
   - объем нагрузки;
   - количество академических часов (распределение часов на лекционные, семинарские занятия, лабораторные работы, курсовое проектирование, самостоятельную работу студента);
   - продолжительность изучения данной дисциплины по семестрам;
   - определение промежуточной аттестации (зачет, дифференциальный зачет, экзамен);
   - определение видов и периоды текущего контроля уровня подготовки студентов (рубежные контроли, домашние задания и т.д.).
3. Анализ содержания разработанной программы на соответствие методической, технической баз.
4. Корректировка разделов рабочей образовательной программы (при необходимости). Содержание рабочей программы:
   - титульный лист;
   - лист экспертизы, утверждения и актуализации;
   - цель и задачи освоения дисциплины;
   - перечень планируемых результатов обучения по дисциплине, соотнесенных с планируемыми результатами освоения образовательной программы;
   - указание места дисциплины в структуре образовательной программы;
   - объем дисциплины в зачетных единицах с указанием количества академических или астрономических часов, выделенных на контактную работу обучающихся с преподавателем (по видам учебных занятий) и на самостоятельную работу обучающихся;
   - содержание дисциплины, структурированное по разделам с указанием отведенного на них количества часов и видов учебных занятий;
   - структура дисциплины и трудоемкость по видам учебных занятий (в академических часах);
   - содержание дисциплины, структурированное по разделам (темам). Темы лекций и их аннотации;
   - перечень учебно-методического обеспечения для самостоятельной работы студентов по дисциплине;
   - фонд оценочных средств для проведения промежуточной аттестации по дисциплине (без указания верных ответов);
   - перечень основной и дополнительной учебной литературы, необходимой для освоения дисциплины;
   - перечень ресурсов информационно-телекоммуникационной сети «Интернет», необходимых для освоения дисциплины;
   - методические указания для обучающихся по освоению дисциплины;
   - образовательные технологии;
   - перечень информационных технологий, используемых при осуществлении образовательного процесса по дисциплине, включая перечень программного обеспечения и информационных справочных систем;
   - описание материально-технической базы, необходимой для осуществления образовательного процесса по дисциплине;
   - особенности организации образовательного процесса по дисциплине для инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья;

- лист регистрации изменений и дополнений (при наличии):
  - предложения по результатам заседания учебно-методического совета,
  - предложения преподавателей, которые ведут занятия по данной дисциплине или по дисциплинам, которые опираются на данную дисциплину по результатам работы в конце семестра,
  - предложения по результатам заседания кафедры,
  - предложения от работодателей.

Основные критерии качества содержания рабочей программы

Программа должна: соответствовать требованиям к минимуму содержания дисциплины, а также требованиям к квалификационной характеристике выпускника, установленным федеральным государственным образовательным стандартом высшего образования по соответствующему направлению подготовки; определять цели изучения и место курса в системе дисциплин, изучаемых по конкретному направлению подготовки; раскрывать последовательность изучения разделов дисциплин, содержание соответствующих дидактических единиц — логически самостоятельных частей учебного материала, по своему объему и структуре соответствующих таким компонентам содержания как понятие, теория, закон, явление, факт, объект; в первом приближении в качестве дидактических единиц могут быть приняты разделы дисциплины, приведенные в ФГОС ВО; определять структуру и содержание учебной нагрузки студента в ходе изучения данной дисциплины; соответствовать требованиям научности в конкретной области знания; отражать инновационные подходы преподавания дисциплины.

Рабочие программы ежегодно обновляются с учетом требования работодателей, особенностей развития экономики, техники, технологий и т.д. в соответствии с требованиями ФГОС ВО.

Рабочая программа дисциплины подлежит рецензированию. Рецензентами назначаются ведущие специалисты научно-исследовательских организаций по профилю дисциплины или профессора, доценты аналогичные по профилю кафедр или университетов (рецензент предоставляет заверенный отзыв дисциплины, который хранится на кафедре). В рецензии отражается соответствие содержания рабочей программы требования ФГОС ВО, соответствие содержания поставленным целям, целесообразность распределения академических часов по видам занятий, указываются предложения по корректировке и улучшению программы и дается экспертное заключение о возможности использования рабочей программы в учебном процессе).

Фонд оценочных средств

Основная особенность федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования (ФГОС ВО) третьего поколения — их ориентированность не на содержание, а на результат образования, выраженный через компетентности. В соответствии с требованиями ФГОС ВО для аттестации обучающихся на соответствие их учебных достижений создаются фонды оценочных средств (ФОС) для проведения входного, рубежного, текущего оценивания, промежуточной и итоговой аттестации обучающихся. ФОС является составной частью нормативно-методического обеспечения системы оценки качества освоения ООП ВО, входит в состав ООП в целом и учебно-методических комплексов (в частности Рабочей программы) соответствующей дисциплины.

Фонд оценочных средств — комплект методических материалов, нормирующих процедуры оценивания результатов обучения, т.е. установления соответствия учебных достижений запланированным результатам обучения и требованиям образовательных программ, рабочих программ модулей (дисциплин)[1].

Содержание фонда оценочных средств

1. Титульный лист.
2. Перечень компетенций с указанием этапов их формирования в процессе освоения ОП.
3. Показатели и критерии оценивания компетенции(ий) на различных этапах их формирования, описание шкал оценивания.

В показатели и критерии оценивания компетенции(ий) входят уровни сформированности компетенций:

- пороговый уровень дает общее представление о виде деятельности, основных закономерностях функционирования объектов профессиональной деятельности, методов и алгоритмов решения практических задач,
- повышенный позволяет решать типовые задачи, принимать профессиональные и управленческие решения по известным алгоритмам, правилам и методикам,
- продвинутый уровень предполагает готовность решать практические задачи повышенной сложности, нетиповые задачи, принимать профессиональные и управленческие решения в условиях неполной определенности, при недостаточном документальном, нормативном и методическом обеспечении;

4. Показатели сформированности компетенции — это планируемые результаты обучения (знать, уметь, владеть) на выбранном (пороговом, базовом, повышенном) уровне, закрепленные в паспорте компетенции:
   - *знать* — воспроизводить и объяснять учебный материал с требуемой степенью научной точности и полноты,
   - *уметь* — решать типичные задачи на основе воспроизведения стандартных алгоритмов решения,
   - *владеть* — решать усложненные задачи на основе приобретенных знаний, умений и навыков, с их применением в нетипичных ситуациях, формируется в процессе получения опыта деятельности.

Критерии сформированности компетенции — это критерии оценки результатов обучения, сформулированные на основании Рабочей программы дисциплины, раздела «По результатам освоения дисциплины студент должен Знать. Уметь. Владеть».

Оценочные средства — контрольная работа, эссе, тест и т.д. Формы контроля — текущий контроль, промежуточная аттестация.

5. Описание шкал оценивания (табл. 2.1).
6. Типовые контрольные задания или иные материалы, необходимые для оценки знаний, умений, навыков и (или) опыта деятельности, характеризующие этапы формирования компетенций в процессе освоения образовательной программы.

Задания для проведения текущего контроля (приложить все варианты заданий, относящихся к оценочному средству того или иного типа, распределенные по темам (блокам) соответствующей дисциплины; приложить шкалы оценивания заданий).

---

[1] **Методические рекомендации** по формированию фондов оценочных средств. — Национальный исследовательский томский политехнический университет. — 2017.

Задания для проведения промежуточной аттестации (приложить все варианты заданий, относящихся к оценочному средству того или иного типа; приложить шкалы оценивания заданий) (табл. 2.2).

Таблица 2.1

Примерная шкала оценивания сформированности компетенций

Шкалы сформированности компетенций				**Шкалы оценки результатов промежуточной аттестации**	
Уровень сформированности компетенции	Компетенция 1	Компетенция 2	Компетенция N	Оценка на экзамене	Оценка на зачете
Высокий Эталонный (планируемый) результат достигнут полностью	В полной мере, точно, правильно, в соответствии с... *(перечисляются критерии сформированности компетенции по показателям «Знать. Уметь. Владеть»)*	В полной мере, точно, правильно, в соответствии с... *(перечисляются критерии сформированности компетенции по показателям «Знать. Уметь. Владеть»)*	В полной мере, точно, правильно, в соответствии с... *(перечисляются критерии сформированности компетенции по показателям «Знать. Уметь. Владеть»)*	отлично	зачтено
Средний Результат обучения в основном достигнут, проявляется в большинстве случаев	Допускаются незначительные ошибки. В большинстве случаев, в основном... *(перечисляются критерии сформированности компетенции по показателям «Знать. Уметь. Владеть»)*	Допускаются незначительные ошибки. В большинстве случаев, в основном... *(перечисляются критерии сформированности компетенции по показателям «Знать. Уметь. Владеть»)*	Допускаются незначительные ошибки. В большинстве случаев, в основном... *(перечисляются критерии сформированности компетенции по показателям «Знать. Уметь. Владеть»)*	хорошо	
Низкий Минимальный приемлемый уровень сформированности результата	Допускаются ошибки. В основном... *(перечисляются критерии сформированности компетенции по показателям «Знать. Уметь. Владеть»)*	Допускаются ошибки. В основном... *(перечисляются критерии сформированности компетенции по показателям «Знать. Уметь. Владеть»)*	Допускаются ошибки. В основном... *(перечисляются критерии сформированности компетенции по показателям «Знать. Уметь. Владеть»)*	удовлетворительно	
Компетенция не сформирована Соответствующий результат обучения не достигнут	Не способен... *(перечисляются критерии сформированности компетенции по показателям «Знать. Уметь. Владеть»)*	Не способен... *(перечисляются критерии сформированности компетенции по показателям «Знать. Уметь. Владеть»)*	Не способен... *(перечисляются критерии сформированности компетенции по показателям «Знать. Уметь. Владеть»)*	неудовлетворительно	не зачтено

Таблица 2.2

Краткие характеристики оценочных средств

№ п/п	Наименование оценочного средства (процедуры оценивания)	Краткая характеристика оценочного средства	Представление оценочного средства в ФОС
1	Устный (письменный) опрос	Аналитико-синтетическая деятельность студента, выраженная в логически стройном изложении ответа на вопрос в отношении определенного предметного содержания. Используется для оценивания полноты и точности профессионально значимой информации, которой владеет обучающийся. Может проводиться так же в форме собеседования, свободного или структурированного интервью, анкетирования	Вопросы к экзаменам зачетам
2	Деловая и (или) ролевая игра	Совместная деятельность группы обучающихся и педагогического работника под управлением педагогического работника с целью решения учебных и профессионально-ориентированных задач путем игрового моделирования реальной проблемной ситуации. Позволяет оценивать умение анализировать и решать типичные профессиональные задачи	Тема (проблема), концепция, роли, ожидаемый результат о каждой игре
3	Кейс-задача, анализ конкретных ситуаций	Проблемное задание, в котором обучающемуся предлагают осмыслить реальную профессионально-ориентированную ситуацию, необходимую для решения данной проблемы. Использование метода кейсов, как правило, направлено на проверку понимания научных основ профессиональной деятельности, ее алгоритмов, методик и технологий. Кейсы могут оформляться как тестовые задания с открытым ответом, но предполагают не воспроизведение информации, а поиск наилучшего решения поставленной задачи. Кейсы обычно моделируют типичные производственные ситуации	Задания для решения, кейс- задачи
4	Коллоквиум	Средство контроля усвоения учебного материала темы, раздела или разделов дисциплины, организованное как учебное занятие в виде собеседования педагогического работника с обучающимися	Вопросы по темам/раздела м дисциплины
5	Контрольная работа	Средство проверки умений применять полученные знания для решения задач определенного типа по теме или разделу	Комплект контрольных заданий по вариантам
6	Круглый стол, дискуссия, полемика, диспут, дебаты, осуждение группах	Оценочные средства, позволяющие включить обучающихся в процесс обсуждения спорного вопроса, проблемы и оценить их умение аргументировать собственную точку зрения	Перечень дискуссионных ем для проведения круглого стола, дискуссии, полемики, диспута, дебатов

Продолжение

№ п/п	Наименование оценочного средства (процедуры оценивания)	Краткая характеристика оценочного средства	Представление оценочного средства в ФОС
7	Портфолио	Целевая подборка работ студента, раскрывающая его индивидуальные образовательные достижения в одной или нескольких учебных дисциплинах. Портфолио представляет собой способ фиксирования, накопления и представления индивидуальных достижений соискателя за определенный период (период обучения по ОПОП ВО)	Структура портфолио
8	Проект, публичная презентация проекта	Конечный продукт, получаемый в результате планирования и выполнения комплекса учебных и исследовательских заданий. Позволяет оценить умения обучающихся самостоятельно конструировать свои знания в процессе решения практических задач и проблем, ориентироваться в информационном пространстве и уровень сформированности аналитических, исследовательских навыков, навыков практического и творческого мышления. Может выполняться в индивидуальном порядке или группой обучающихся	Темы групповых и (или) индивидуальных проектов
9	Рабочая тетрадь	Дидактический комплекс, предназначенный для самостоятельной работы обучающегося и позволяющий оценивать уровень усвоения им учебного материала	Образец рабочей тетради
10	Разноуровневые задачи задания	Различают задачи и задания: а) репродуктивного уровня, позволяющие оценивать и диагностировать знание фактического материала (базовые понятия, алгоритмы, факты) и умение правильно использовать специальные термины и понятия, узнавание объектов изучения в рамках определенного раздела дисциплины; б) реконструктивного уровня, позволяющие оценивать и диагностировать умения синтезировать, анализировать, обобщать фактический и теоретический материал с формулированием конкретных выводов, установлением причинно-следственных связей; в) творческого уровня, позволяющие оценивать и диагностировать умения, интегрировать знания различных областей, аргументировать собственную точку зрения	Комплект разноуровневых задач и заданий
11	Расчетно-графическая работа	Средство проверки умений применять полученные знания по заранее определенной методике для решения задач или заданий по модулю или дисциплине в целом	Комплект заданий для выполнения расчетно-графической работы

Продолжение

№ п/п	Наименование оценочного средства (процедуры оценивания)	Краткая характеристика оценочного средства	Представление оценочного средства в ФОС
12	Реферат	Продукт самостоятельной работы студента, представляющий собой краткое изложение в письменном виде полученных результатов теоретического анализа определенной научной (учебно-исследовательской) темы, где автор раскрывает суть исследуемой проблемы, приводит различные точки зрения, а также собственные взгляды на нее	Тематика, требования к содержанию, структуре и оформлению
13	Доклад, сообщение	Продукт самостоятельной работы студента, представляющий собой публичное выступление по представлению полученных результатов решения определенной учебно-практической, учебно- исследовательской или научной темы	Темы докладов, сообщений
14	Собеседование	Средство контроля, организованное как специальная беседа педагогического работника с обучающимся на темы, связанные с изучаемой дисциплиной, и рассчитанное на выяснение объема знаний обучающегося по определенному разделу, теме, проблеме и т.п.	Вопросы по темам/разделам дисциплины
15	Творческое задание	Частично регламентированное задание, имеющее нестандартное решение и позволяющее диагностировать умения, интегрировать знания различных областей, аргументировать собственную точку зрения. Может выполняться в индивидуальном порядке или группой обучающихся	Темы групповых и (или) индивидуальных творческих заданий
16	Тест	Система стандартизированных заданий, позволяющая автоматизировать процедуру измерения уровня знаний и умений обучающегося	Фонд тестовых заданий
17	Тренажер	Техническое средство, которое может быть использовано для контроля приобретенных студентом профессиональных навыков и умений по управлению конкретным материальным объектом	Комплект заданий для работы на тренажере
18	Эссе	Средство, позволяющее оценить умение обучающегося письменно излагать суть поставленной проблемы, самостоятельно проводить анализ этой проблемы с использованием концепций и аналитического инструментария соответствующей дисциплины, делать выводы, обобщающие авторскую позицию по поставленной проблеме	Тематика эссе
19	Лабораторные работы	Деятельность, предполагающая тренировку полученных знаний на практике. При этом критерии оценки по результатам наблюдения за процессом выполнения основываются на поэтапном контроле процесса выполнения работ и могут включать в себя: • соответствие последовательности выполнения действий установленным требованиям;	Темы и задания к лабораторной работе

Окончание

№ п/п	Наименование оценочного средства (процедуры оценивания)	Краткая характеристика оценочного средства	Представление оценочного средства в ФОС
		• выполнение действий с соблюдением требований техники безопасности, охраны труда, требований санитарии и гигиены и пр.; • время выполнения; соответствие требуемым моделям поведения (качество выполнения)	
20	Тренинг	Форма интерактивного обучения, целью которого является развитие компетентности межличностного и профессионального поведения в общении	Тематика тренингов
21	Практика	Вид учебных занятий, содержательно представляющий собой различные виды профессиональной деятельности	Задания на практику, требования к содержанию отчетности о практике
22	Научно-исследовательская работа	Работа студента по планированию и реализации научно-исследовательской деятельности	Индивидуальная программа научно-исследовательской деятельности студента
23	Курсовая работа (курсовой проект)	Продукт самостоятельной работы студента, представляющий собой глубокий теоретический анализ с использованием широкого круга первоисточников и наличием самостоятельных выводов. Может предполагать решение практической задачи	Тематика, требования к содержанию, структуре и оформлению
24	Выпускная квалификационная работа	Самостоятельная, логически завершенная работа, связанная с решением задач в профессиональной области	Тематика, требования к содержанию, структуре и оформлению

Источник: **Формирования фонда оценочных средств** по основной профессиональной образовательной программе высшего образования — программе бакалавриата, программе специалитета, программе магистратуры. БГПУ им. М. Акмуллы. — 2017.

Данный перечень может быть дополнен иными видами и формами оценочных средств, определенных спецификой направления или профиля подготовки, адаптированных к содержанию конкретных дисциплин и практик, исходя из формируемых в ходе их освоения компетенций.

7. Методические материалы, определяющие процедуры оценивания знаний, умений, навыков и (или) опыта деятельности, характеризующие этапы формирования компетенций.

7.1. Сроки проведения процедуры оценивания (указывается, в какой период учебного процесса проводится оценивание с использованием данных оценочных средств: на этапе рубежного контроля 2 раза в семестр, еженедель-

но, ежемесячно на протяжении всего семестра, в начале семестра, в конце семестра и т.п.).

7.2. Место проведения процедуры оценивания (указать, где проводится процедура оценивания: в учебной аудитории, в учебной лаборатории, по месту прохождения практики, по месту нахождения студента (дистанционно) и т.п.).

7.3. Оценивание проводится (указывается, кем проводится оценивание: преподавателем, ведущим дисциплину, представителями контролирующих органов, независимыми экспертами, комиссией и т.п.).

7.4. Форма предъявления заданий (указывается, в каком виде предъявляются задания студентам: в форме электронного документа, текста на бумажном носителе, устного сообщения, и т.п.).

7.5. Время выполнения заданий (указывается, за какое время студент должен выполнить задание: 1 час, 1 неделя, 3 месяца и т.п.).

7.6. Требование к техническому оснащению процедуры оценивания (указывается, какие технические средства необходимы для процедуры оценивания: компьютерная техника, доступ в Интернет, аудитория на N количество мест и т.п.).

7.7. Возможность использования дополнительных материалов (указывается, может ли студент во время процедуры оценивания использовать дополнительные материалы и какие (словари, справочники, учебная и научная литература, материалы интернет-сайтов и т.д.).

7.8. Сбор и обработка результатов оценивания осуществляется ... (указывается, кем собираются (преподавателем, ведущим дисциплину, представителями контролирующих органов, независимыми экспертами, комиссией и т.п.) и в какой форме обрабатываются результаты оценивания (автоматически с помощью компьютерной программы, экспертная проверка и оценка, автоматизированная обработка данных и т.п.).

7.9. Предъявление результатов оценивания осуществляется (указывается, когда (сразу после обработки результатов, через неделю, месяц, в конце семестра, по завершению рубежного контроля и т.п.) и как (в форме сводной таблицы результатов, устного объявления.

8. Экспертное заключение по ФОС.

Учебно-методические издания

Ни один учебный курс высшего учебного заведения не обходится без комплекса учебно-методических изданий. Виды учебно-методических изданий приведены в табл. 2.3.

Требования, предъявляемые к учебным изданиям[1]

Общие требования

Соответствие рабочей программе дисциплины (модуля). Содержание учебника или учебного пособия должно соответствовать тематике дисциплины (модуля), перечню разделов рабочей программы, тематическому плану занятий.

[1] **Рекомендации по разработке, оформлению, утверждению и изданию учебной литературы** в Удмуртском государственном университете. — Ижевск : Удмуртский университет, 2018. — 35 с.

Таблица 2.3

Виды учебно-методических изданий

№	Категория	Определение
1	**Учебно-теоретическое издание**	Учебное издание, содержащее систематизированные научно-теоретические сведения, изложенные в форме, удобной для изучения и усвоения. Основными разновидностями учебно-теоретических изданий являются учебник и учебное пособие
2	**Учебно-практическое издание**	Учебное издание, содержащее систематизированные сведения научно-практического и прикладного характера, изложенные в форме, удобной для изучения и усвоения. Предназначено для закрепления материала, полученного из учебно-теоретических изданий, и проверки знаний. Основными разновидностями учебно-практических изданий являются практикумы, хрестоматии
3	**Учебно-методическое издание**	Учебное издание, содержащее систематизированные материалы по методике самостоятельного изучения учебной дисциплины, тематику и методику различных практических форм закрепления знаний (контрольных, курсовых, дипломных работ), изложенных в форме, удобной для изучения и усвоения. Основными разновидностями учебно-методических изданий являются методические рекомендации по изучению курса, методические рекомендации по выполнению контрольных, курсовых, дипломных работ
4	**Учебно-программное издание**	Учебное издание, регламентирующее состав, объем, порядок, сроки изучения учебных дисциплин, предусмотренных для данного учебного заведения. Основными разновидностями учебно-программных изданий являются учебный план, тематический план, учебная программа, программа практики
5	**Учебно-наглядное издание**	Учебное издание, содержащее материалы в помощь изучению или преподаванию определенной дисциплины, содержание которого выражено изобразительно-графическими средствами с кратким поясняющим текстом или без него. Основными разновидностями учебно-наглядных изданий являются альбомы и атласы
6	**Учебно-справочное издание**	Учебное издание, содержащее краткие сведения научного или прикладного характера, расположенные в порядке, удобном для их быстрого отыскания, и предназначенные для обучения. Основными разновидностями учебно-справочных изданий являются учебный толковый словарь, учебный терминологический словарь, учебный справочник
7	**Учебно-библиографическое издание**	Учебное издание, содержащее упорядоченную совокупность библиографических записей по определенной теме (проблеме, вопросу), изучаемой в определенном курсе, группе дисциплин, предназначенное для организации самостоятельной работы учащихся по изучению, усвоению и закреплению пройденного материала, дающее возможность дополнить и расширить их знания за счет изучения приведенных источников. Основной разновидностью учебно-библиографических изданий являются учебно-вспомогательные библиографические пособия и библиографические справочники

Источник: **Дополнительные рекомендации** по изданию учебной литературы в УдГУ / сост. О. В. Любимова, Т. А. Наумова, Л. Н. Петухова, О. В. Санникова. — Ижевск : Удмуртский университет, 2020. — 18 с.

Преемственность и взаимосогласованность учебных изданий для разных образовательных уровней как внутри одной дисциплины, так и между всеми дисциплинами учебного плана; соблюдение принципа интеграции дисциплин, а также преемственность между уровнями высшего образования.

Актуальность и достоверность излагаемых сведений и определений.

Прикладной характер. В учебных изданиях должна быть представлена научная информация, дидактически обработанная для успешного усвоения и ориентированная на профессиональную деятельность будущего специалиста.

Требования к содержанию

1. Четкость структуры и логика изложения материала.
2. Оригинальность.
3. Новизна.
4. Самодостаточность, полнота. Учебная литература должна содержать не только основную информацию по дисциплине, но и дополнительную, представленную в 8 приложениях: словарь терминов, авторский справочник и т.п. В приложениях кратко поясняются встречающиеся в тексте основные и смежные понятия, приводятся краткие историко-биографические сведения об основных этапах развития данной дисциплины, о вкладе в ее развитие отечественных и зарубежных ученых. Это расширяет границы учебной книги, не утяжеляя основной текст, и облегчает поиск необходимой для понимания информации в рамках данного издания. В приложении обязательно наличие указателей (предметный, именной и (или) др.), списка условных сокращений и рекомендуемой литературы, включая адреса электронных ресурсов).
5. Наглядность. Текст должен сопровождаться схемами, рисунками и фотографиями, облегчающими восприятие материала, но не повторяющими его.
6. Наличие средств контроля знаний. Наличие контрольных вопросов и заданий отличает учебные издания от других и помогает студенту не только проверить усвоение материала, но и выделить для себя самое важное. Контрольные вопросы и задания целесообразно давать в конце основных структурных элементов текста, в которых рассмотрен тот или иной программный материал.

Требования к стилю изложения

7. Рубрикация. Стиль изложения задается заранее — от названия главы и раздела, через подразделы, рубрики. Жесткая структура текста позволяет избежать повторов. Таким текстом удобно пользоваться, находить необходимый учебный материал; его легко обновлять, дополнять и издавать в электронном виде. Однако это не означает, что текст может быть представлен в виде справочника — текст должен содержать связующие элементы, легко и с интересом читаться.
8. Системность, последовательность и простота изложения.
9. Выделение ключевых позиций по тексту полужирным шрифтом или другим способом.
10. Четкость определений.
11. Однозначность употребления терминов
12. Соблюдение норм современного русского языка

!!Проверить абзац

Требования к разработке методических материалов

Прежде, чем приступить к написанию методических материалов, необходимо выполнить ряд шагов.

1. Продумать тему (тема должна быть востребованной, у преподавателя должен быть накоплен материал и опыт по данной теме).
2. Четко сформулировать цель методических материалов (ответить на вопрос: методические материалы создаются «чтобы что?», например, какую проблему они закрывают).
3. Проанализировать литературу по данной теме (рекомендуется использовать источники не позднее пяти лет).
4. Составить план и структуру методических материалов.

При разработке методических материалов авторам необходимо включать следующие элементы.

1. *Предисловие.* В предисловии указывается главная цель — оказание конкретной методической помощи обучающимся по образовательной программе, которая требует применение и освоение значительного по объему учебного материала.
2. *Введение* (предполагаемый пользователь методической разработки).
3. *Основная часть* (детальное описание методик, методов достижения результатов).
4. *Заключение* (основные выводы по материалу).
5. *Список литературы* (рекомендованная литература и литература, на основании которой были написаны методические материалы).
6. *Приложения* (при наличии).

Электронные средства обучения

Неотъемлемой составляющей учебного процесса высшего учебного заведения является электронная информационно-образовательная среда и составляющие ее электронные образовательные ресурсы.

Электронная информационно-образовательная среда (ЭИОС) — система, включающая себя электронные информационные ресурсы, электронные образовательные ресурсы, совокупность информационных технологий, телекоммуникационных технологий, соответствующих технологических средств обеспечивающая освоение обучающимися образовательных программ полном объеме независимо от места нахождения обучающихся.

Электронные образовательные ресурсы (ЭОР) — образовательные ресурсы, представленные электронно-цифровой форме включающие структуру, предметное содержание, метаданные.

Цель функционирования ЭИОС — обеспечение единства образовательного пространства вуза, повышение качества образования, так же возможности удаленного интерактивного доступа к информационным образовательным ресурсам вуза, информационной открытости вуза в соответствии с требованиями действующего законодательства РФ сфере образования.

ЭИОС вуза предназначена для: организации образовательного процесса по реализуемым образовательным программам высшего образования; непрерывного постоянного управления процессом обучения со стороны вуза; обеспечения оперативного эффективного взаимодействия участников образовательного процесса; обеспечения доступа обучающихся работников, независимо от места их нахожде-

ния, электронным информационным ресурсам, электронным образовательным ресурсам посредством использования информационно-телекоммуникационных технологий сервисов; обеспечения индивидуализации образовательной траектории обучающегося; повышения эффективности качества образовательного процесса университете; обеспечения механизмов процедур мониторинга качества образовательного процесса.

Основные задачи ЭИОС вуза:

- обеспечение доступа к учебным планам, рабочим программам дисциплин, практик, ресурсам электронных библиотечных систем электронным образовательным ресурсам, указанным в рабочих программах; фиксация хода образовательного процесса, результатов промежуточной аттестации результатов освоения образовательной программы;
- обеспечение возможности проведения всех видов занятий, процедур оценки результатов обучения, реализация которых предусмотрена применением электронного обучения, дистанционных образовательных технологий;
- обеспечение возможности формирования электронного портфолио обучающегося, том числе сохранения работ обучающегося, рецензий оценок на эти работы со стороны любых участников образовательного процесса;
- взаимодействие всех участников образовательного процесса, том числе синхронное (или) асинхронное взаимодействие посредством сети «Интернет»; организация образовательного процесса при реализации образовательных программ применением электронного обучения элементов дистанционных образовательных технологий; усиление личностной направленности процесса обучения, интенсификация самостоятельной работы обучающегося;
- возможность формирования личного кабинета обучающегося, обеспечивающего его потребности рамках образовательного процесса личностного развития;
- возможность формирования личного кабинета преподавателя, обеспечивающего потребности научно-педагогического работника рамках образовательного процесса.

Основные характеристики ЭИОС, значимые для организации процесса обучения:

- *открытость*, которая обеспечивается за счет взаимодействия среды информационно-образовательным пространством;
- *целостность*, за счет которой обеспечивается целесообразная логика развертывания процесса обучения — постановка целей обучения, связанные нею деятельность преподавателя, деятельность обучающихся и планируемый результат. Она конструируется с учетом инвариантного содержания учебного материала, оптимальных методов и способов обучения, содействующих достижению целей образования;
- *системность*, обеспечивает взаимосвязь элементов образовательной среды, четкое представление достигаемого результата, этапы его достижения, распределение функций и зон ответственности по обеспечению реализации образовательных программ с применением ЭИОС;
- *преемственность*, обеспечивает связь между этапами развития формирования ЭИОС, организации учебного процесса с применением электронного обучения и дистанционных образовательных технологий, когда новое, заменяя старое, сохраняет в себе некоторые его элементы, учитывает накопленный положительный опыт.

Электронные информационные ресурсы:

- официальный сайт высшего учебного заведения
- личный кабинет студента и личный кабинет работника;
- сайт учебно-научной библиотеки.

Электронные образовательные ресурсы:

- база электронных учебно-методических комплексов;
- база записей лекций, семинаров и вебинаров по дисциплинам учебного плана;
- база учебных, учебно-методических, организационно-методических и организационных материалов на страницах (сайтах) преподавателей;
- материалы, размещенные в системе дистанционного обучения вуза;
- электронный каталог библиотеки вуза, включающий разнообразные информационные ресурсы, включая электронные;
- перечень электронных периодических изданий, выписываемых библиотекой университета;
- подписные базы данных, базы данных свободного доступа;
- подписные электронно-библиотечные системы;
- классифицированные каталогизированные интернет-ресурсы; материалы, размещенные на сторонних серверах (официальном канале вуза на YouTube, в социальных сетях, серверах научных сообществ других).

Составные части электронной образовательной среды

Система электронного обучения, например, на основе LMS MOODLE — одной из наиболее популярных систем в российских вузах. Система управления обучением (learning management system, LMS) — информационная система, предназначенная для обеспечения административной технической поддержки процессов, связанных электронным обучением (ГОСТ 52653—2006).

Moodle (от англ. Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment, модульная объектно-ориентированная динамическая среда обучения) — система управления обучением (LMS), распространяющаяся по лицензии GNU GPL. В контексте настоящего учебника LMS Moodle определяется как система электронного обучения Moodle. Moodle — это свободная система управления обучением, ориентированная, прежде всего, на организацию взаимодействия между преподавателем и учениками, хотя подходит и для организации традиционных дистанционных курсов, а также поддержки очного обучения. Используя Moodle, преподаватель может создавать курсы, наполняя их содержимым в виде текстов, вспомогательных файлов, презентаций, опросников и т.п. Для использования Moodle достаточно иметь любой web-браузер, что делает использование этой учебной среды удобной как для преподавателя, так и для обучаемых. По результатам выполнения учениками заданий, преподаватель может выставлять оценки и давать комментарии. Таким образом, Moodle является и средой создания учебного материала, и обеспечения интерактивного взаимодействия между участниками учебного процесса. Подробную информацию можно найти на официальном сайте http://moodle.org

Важной частью работы преподавателя является умение организовать обучение, проходящее в режиме реального времени в виде вебинара или телеконференции. Наиболее популярные программы:

TrueConf — одна из лучших программ для видеоконференций, способная проводить конференции в формате высокого разрешения 4K. Имеется бесплатная версия. https://trueconf.ru

Zoom — сервис видеоконференций, преимуществом которого является простота организации конференций и доступа участников, ассортимент возможностей демонстрации экрана, презентаций и видео, интерактива участников при проведении вебинаров и учебных занятий. Бесплатная версия ограничивает пользователей по времени конференции, а также по количеству участников. Отрицательной стороной является недостаточная защищенность данных. https://zoom.us

Skype — максимальное число участников конференции — 250. Есть возможность делать телефонные звонки и демонстрировать экран. Разумеется, как продукт Microsoft, современный Skype имеет полную интеграцию с Windows, а эта операционная система остается доминирующей в корпоративном и бизнес сегменте. Недостатки у этого сервиса, наиболее часто отраженные в отзывах пользователей, частые зависания и запутанная индикация состояния собеседников.

Jitsi Meet — это надежный, простой и бесплатный способ видеосвязи, который работает по принципу “точка — точка”, от браузера к браузеру на desktop. У сервиса отсутствует свой сервер. На сайте не нужно регистрироваться и не нужно скачивать дополнительных программ. Сервис позволяет вести запись стрима и сохранит его в облачное хранилище Dropbox. Если у вас есть аккаунт, то синхронизируйте его, используя данные для входа. Соединение защищено, что обеспечивает надежность передаваемых данных. Для общения достаточно запустить браузер Опера, Мазила, Chrome и перейти на сайт https://meet.jit.si.

Adobe Connect — позволяет проводить онлайн встречи, презентации с использованием Power Point, совместно работать с десктоп-приложениями. Легко позволяет транслировать видеофайлы. Может поставляться как вэб-сервис, не требующий установки программного обеспечения, или как десктоп-клиент (AIR). Сервис web-конференций Adobe Connect добавил возможность общаться в чате конференции при помощи Jabber-мессенджера (например, iChat, Miranda или Adium). Для этого организатору онлайн встречи необходимо скачать и установить соответствующее расширение, а затем указать XMPP-сервер в настройках конференции. Конечно, это представляет неудобство для участников обычных веб-конференций, так как для просмотра видео и презентаций, все равно нужно будет открывать Adobe Connect в браузере. Но зато новая возможность подойдет тем командам, которые используют Adobe Connect для совместной работы. Ведь теперь из обычного разговора по мессенджеру можно плавно перейти в полнофункциональную web-конференцию.

Кроме этих программных средств преподаватели часто используют программы и сервисы: Google Hangouts, Webinar, ClickMeeting, Microsoft Teams, VideoMost, Mind, GoToMeeting.

Открытые онлайн-курсы

Преподаватели в своей работе могут и должны использовать доступные курсы своих коллег или части таких курсов, находящихся в открытом доступе. Это полезно как с позиции повышения квалификации преподавателя, так и для более глубокого раскрытия отдельных тем своего курса. Ознакомление с уже имеющимися в сети «Интернет» ресурсами может стать частью самостоятельной работы студентов. К таким ресурсам относятся разработанные и размещенные на определенных платформах курсы, предназначенные для неоднократного применения. Это курсы, допускающие массовое применение. Такие курсы разрабатывают как для внутреннего применения самим высшим учебным заведением, так и для обучения более широкой аудитории. Они получили общее название MOOC (Mass open online course). Курсы содержат лекционный

материал и средства оценки и взаимооценки выполненных заданий. Особенностью таких курсов является максимальная приближенность к реальной обучающей среде: наличие практикумов и тренингов. По окончании курса обучающему часто за дополнительную плату высылается сертификат, подтверждающий прохождение обучения[1]. Однако с целью использования таких курсов в учебном процессе сертификат не имеет значение, а контент является важным и часто эффективным дополнением к различным видам самостоятельной работы студентов.

Наиболее популярные платформы, содержащие МООС курсы[2]

Coursera по праву можно считать «лицом» МООС-движения. Это организация основана в 2012 г. профессорами компьютерных наук Стэнфордского университета. В данном отношении Курсера не стала первопроходцем, но благодаря правильно выбранной стратегии и коммерческому профилю, сегодня именно она является безусловным лидером в онлайн образовании. На октябрь 2014 г. на сайте было свыше 10 млн зарегистрированных участников и более 860 бесплатных курсов. С ресурсом работают 115 учебных заведений. Есть возможность бесплатного обучения. Имеются официальные приложения для iOS и Android[3].

EdX. Массачусетский технологический университет (MIT) поучаствовал в создании еще одной полноценной МООК-платформы. В результате совместной с Гарвардом работы в мае 2012 г. был создан бесплатный EdX. Его основное отличие от Coursera в некоммерческой направленности и открытом исходном коде, на котором работает программное обеспечение проекта. За первые 2 года существования на ресурсе зарегистрировалось свыше 3 млн человек. Сегодня количество представленных курсов — более 3000, в том числе 29 курсов на русском языке, в основном по тематике программирования, физики и математике[4].

Udacity не настолько популярен, как предыдущие площадки, но свою историю начал раньше. В то время как Coursera и EdX только создавались, на нем уже было более 10 курсов по программированию. Сегодня их около 40, а платформа так и осталась верной своей тематике[5].

Udemy. На сайте собрано больше 20 тыс. курсов и зарегистрировано 4 млн пользователей. Курсы как платные, так и бесплатные, в том числе и на русском языке[6].

Stapik образовательная платформа и конструктор онлайн-курсов. Разрабатывают алгоритмы адаптивного обучения, бесплатно сотрудничают с авторами МООС, помогают в проведении олимпиад и программ переподготовки. Первые учебные материалы были размещены на платформе в 2013 г. Сегодня среди охваченных курсами тем: программирование, информатика, математика, статистика и анализ данных, биология и биоинформатика, инженерно-технические и естественные науки. Онлайн-курсы, размещенные на Stepik, неоднократно становились призерами конкурсов онлайн-курсов, а система автоматизированной проверки задач используется в ряде курсов на платформах Coursera и edX. Также Stepik активно развивает направление адаптивного обу-

---

1 **Онлайн-обучение:** как оно меняет структуру образования и экономику университета Открытая дискуссия Я. И. Кузьминов — М. Карной. — URL : https://vo.hse.ru/en/

2 **Список-популярных-моок-платформ.** — URL : https://4brain.ru/blog/

3 https://www.coursera.org/

4 https://www.edx.org/

5 https://www.udacity.com/

6 https://www.udemy.com/

чения, где каждый сможет изучать материал, подобранный индивидуально под свой уровень знаний[1].

Openprofession. Платформа дополнительного профессионального онлайн-образования на основе курсов ведущих вузов России и компаний-лидеров индустрий. Предоставляется возможность образовательным организациям добавлять свои курсы, проводить вебинары и переводить существующие образовательные программы из офлайна в онлайн, увеличивая охват аудитории. Своей главной задачей создатели видят в предоставлении возможности для пользователей выбирать образовательные цели и достигать их с помощью большого выбора качественных образовательных программ, чтобы оставаться конкурентоспособными в современном быстро изменяющемся мире[2].

Росдистант — уникальный образовательный проект, разработанный в рамках Федеральной инновационной площадки Министерства образования и науки РФ. Росдистант — практико-ориентированное высшее образование онлайн, только актуальные знания, необходимые для эффективной профессиональной деятельности, современный и удобный формат обучения, эффективная система контроля качества образовательных услуг. Наряду с самими образовательными продуктами, которые предлагаются в рамках дистанционного онлайн-обучения, одним из ключевых конкурентных преимуществ Росдистанта является современная клиентоориентированная система сопровождения студентов, обеспечивающая их индивидуальное консультирование[3].

Применение в учебном процессе открытых образовательных ресурсов регламентируется высшим учебным заведением. Например, перезачет успешно пройденного курса (в случае получение сертификата) при соответствии учебного плана и учебных программ. Или открытый онлайн курс осваивается в рамках самостоятельной работы. При этом формируются компетенции связанные с умением самообразования и самоподготовки, предусмотренные в ФГОС и профессиональных стандартах. Подробнее о технических средствах обучения информация представлена в следующем параграфе.

Вопросы и задания для самоконтроля

1. Назовите составные части учебно-методического обеспечения.
2. Какие нормативные документы лежат в основе рабочей программы?
3. Что такое показатели и уровни формирования компетенции?
4. Назовите виды учебно-методических изданий и основные требования к ним.
5. Назовите основные задачи электронно-образовательной среды и средства проведения занятий в режиме реального времени. Какие платформы МООС курсов вы знаете?

2.1.2. Применение технических средств обучения

На современном этапе развития системы высшего профессионального образования, происходящего в условиях становления современной цифровой образовательной среды, внедрения инновационных подходов в обучение, выявляется особенность, которая заключается в том, что учебный процесс активно насыщается возможностями средств информационно-коммуникационных технологий (ИКТ). Применение средств ИКТ в сфере образования способствует появлению новых образовательных технологий и средств обучения.

---

[1] https://stepik.org

[2] https://openprofession.ru/

[3] https://www.rosdistant.ru

Традиционные технологии и средства обучения зачастую являются недостаточными для реализации инновационного подхода в подготовки студентов, основанного на принципах междисциплинарности, интегративности, интерактивности, практико-ориентированности, индивидуализации, мобильности обучения, развития креативного мышления.

Как показывает образовательная практика, формирование у студентов жизненно важных компетенций и овладение ими требований профессионального стандарта будет более результативным, если в учебном процессе применяются различные технические средства обучения (ТСО), которые целенаправленно обеспечивают организацию образовательной деятельности и способствуют оптимизации учебного процесса. Обычно технические средства обучения представляются как комплекс разнородной продукции, характеризующейся конструктивной сложностью, способствующий реализации современных технологий обучения в среде, насыщенной средствами ИКТ. Следует отметить, что такого рода средства в первую очередь применяются с целью улучшения восприятия информационного материала студентами, что способствует повышению качества образования в целом [60].

Выбор ТСО для проведения разноформатных учебных занятий определяется преподавателем и зависит от уровня его квалификации в аспекте владения практическими умениями по эксплуатации таких средств. Однако эффективное применение ТСО в образовательном процессе определяется не только навыкам преподавателя, но и оснащенностью учебных аудиторий и материально техническими возможностями вуза в области информационно-коммуникационных технологий [61].

Обязательность применения ТСО в образовательном процессе вуза на разных уровнях обучения (бакалавриат, магистратура, подготовка переподготовка специалистов) регламентируется рядом нормативно-правовых документов: Федеральным законом «Об образовании в Российской Федерации», Федеральными государственными образовательными стандартами высшего образования (ФГОС ВО), Национальным стандартом РФ «Информационно-коммуникационные технологии в образовании. Технические средства обучения», приказами Министерства образования и науки РФ и локальными актами образовательных учреждений.

В Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации» не представлено содержание термина технических средств обучения, но устанавливается, что: «средства обучения и воспитания — приборы, оборудование, учебно-наглядные пособия, компьютеры, аудиовизуальные средства, печатные и электронные образовательные и информационные ресурсы и иные материальные объекты, необходимые для организации образовательной деятельности».

В ФГОС ВО в разделе «Требования к условиям реализации программы бакалавриата (магистратуры)» прописано: «Специальные помещения должны представлять собой учебные аудитории для проведения занятий лекционного типа, занятий семинарского типа, курсового проектирования, групповых и индивидуальных консультаций, текущего контроля и промежуточной аттестации, а также хранения и профилактического обслуживания учебного оборудования. Специальные помещения должны быть укомплектованы специализированной мебелью и техническими средствами обучения, служащими для представления учебной информации большой аудитории» (п. 7.3.1)[1].

В комплекс стандартов «Информационно-коммуникационные технологии в образовании» отмечается, что: «Одним из основных направлений модернизации нацио-

[1] **ФГОС ВО** по направлению подготовки 04.04.01 (уровень «магистратура»). — URL : http://fgosvo.ru/fgosvo/93/91/5

нальной системы образования является развитие ее материально-технической базы и создание в образовательных учреждениях всех уровней практико-ориентированных систем обучения, предусматривающих широкое применение технических средств обучения. Обеспечение качества и безопасности технических средств обучения должно основываться на соблюдении требований технических регламентов, стандартов, сводов правил, и других нормативных документов»[1]. В стандарте дано описание содержания понятия ТСО как «устройства, аппаратуры, оборудования, информационно-программного обеспечения или комбинации этих средств с учетом их функционального назначения в образовательном процессе, которые могут быть конструктивно выполнены и функционировать на основе принципов механики, оптики, электротехники, радиотехники, электроники, вычислительной техники, телекоммуникации и их комбинаций»[2]. Это позволило установить функциональное назначение ТСО в зависимости от образовательных потребностей и характера решаемых учебно-воспитательных задач, которое представлено в табл. 2.4.

Таблица 2.4

Функциональная направленность технических средств обучения

	Функции в образовательном процессе
Технические средства обучения	создание и передача информации студентам
	подготовка студентов к выполнению заданий и организация их выполнения
	получение обратной связи в процессе восприятия и усвоения информации, коррекция этих процессов
	хранение, документализация и систематизация учебной и учебно-методической информации
	преобразование получаемой с помощью ТСО информации студентами для достижения учебно-исследовательских целей

При разработке ТСО необходимо учитывать потребности национальной системы образования согласно требованиям законодательства, технических регламентов, международных и национальных стандартов. Практики применения ТСО в образовательном процессе вуза, научно-технические достижения способствуют совершенствованию их конструктивных, функциональных, эргономических качеств. Отличительной особенностью технического оборудования является их совместимость с другими компонентами цифровой образовательной среды вуза. Применение ТСО в рамках учебно-воспитательного процесса осуществляется с целью его оптимизации и повышения качества образовательного результата. Таким образом, ТСО можно рассматривать в двух аспектах как технические устройства (оборудование) и дидактические средства обучения (преобразователи информации), которые воспроизводятся этими устройствами.

Применительно к классификации средств обучения при преподавании и изучении учебных дисциплин, предлагается их деление согласно функциональной значимости, так как функции ТСО многообразны, то их выделяют достаточно условно. Рассмотрим основные функции ТСО в учебно-воспитательном процессе вуза:

---

[1] **Национальный стандарт РФ** ГОСТ Р 53626—2009 «Информационно-коммуникационные технологии в образовании. Технические средства обучения». — URL : https://pdf.standartgost.ru/catalog/Data2/1/4293815/4293815803.pdf

[2] Там же.

- коммуникативная — обеспечивает передачу информации;
- управленческая — предполагает подготовку студентов к выполнению разнообразных заданий в аспекте организации их выполнения, получения обратной связи в процессе восприятия и усвоения информации и модификации этих процессов;
- кумулятивная — обеспечивает хранение, архивирование учебной и учебно-методической информации через комплектование и создание аудио- и видеотек, накопление, сохранение и передачу текстовой информации с опорой на возможности информационных технологий;
- научно-исследовательская — дает возможность получаемую информацию применять в исследованиях, способствует поиску способов использования ее для различных форм познавательной деятельности и моделированию содержания и форм подачи информации.

Отметим основные требования, которые предъявляются к ТСО, используемым в образовательном процессе вуза: функциональные, дидактические, эргономические, эстетические и экономические.

Функциональные — способность устройств обеспечивать необходимые режимы работы, в частности: громкость и качество звучания; объем памяти аудиовизуальных средств, достаточный для проведения занятия; универсальность.

Дидактические — соответствие возможностей ТСО формам и методам образовательного процесса, установленным в ФГОС ВО и учебных программах по дисциплинам.

Эргономические — удобство и безопасность эксплуатации; минимальное количество операций при подготовке и работе с устройством; уровень шума; удобство осмотра, ремонта, транспортирования.

Эстетические — гармония формы (наглядное выражение назначения, масштаб, соразмерность), целостность композиции, товарный вид.

Экономические: относительно невысокая стоимость при хорошем качестве и долговечности.

Классифицировать технические средства обучения сложно из-за разнообразия функциональных возможностей, способов предъявления информации и устройства. В основном ТСО классифицируют по принципу устройства и работы, форме обучения, функциональному назначению, характеру обрабатываемой информации, характеру воздействия на органы чувств и логике работы [62].

По принципу устройства и работы средства обучения рассматривают механические, электромеханические, оптические, звукотехнические, электронные и комбинированные ТСО.

По форме обучения выделяют ТСО для индивидуальной, групповой или поточной (для больших групп студентов) деятельности.

По логике работы компьютерной техники ТСО могут быть с линейной программой работы, т.е. не зависеть от обратной связи, и с разветвленной программой, обеспечивающей различные режимы работы в зависимости от качества и объема обратной связи.

По характеру воздействия на органы чувств выделяют визуальные, аудиосредства и аудиовизуальные средства.

По характеру предъявления информации компьютерной техники ТСО можно разделить на экранные, звуковые и экранно-звуковые средства [63].

Распределение и описание ТСО по функциональному назначению представлено в табл. 2.5.

Таблица 2.5

Описание ТСО по функциональному назначению

Функциональное назначение устройств	Наименование устройств	Описание назначения
Технические средства передачи и преобразования учебной информации	Магнитофоны, радиосистемы, музыкальные центры (аудиосистемы), проигрыватели диапроекторы, кинопроекторы, телевизоры, видеомагнитофоны, компьютеры, интерактивные панели, доски и т.п.	Преобразуют информацию, записанную на определенном носителе в удобную для восприятия форму
Тренажерные	специализированное учебно-тренировочное оборудование, роботы-симуляторы, медицинские фантомы, комплекс учебных манекенов и др.	Предназначены для формирования первоначальных профессиональных компетенций и основываются на специально разработанных программ профессиональных действий, которые выполняются в процессе моделирования данного вида деятельности
Контроля и оценки знаний	оборудование Rinel-Test E, комплексы MimioVote™, ActiVote, ActivEngage2 и др.	устройства и комплексы, позволяющие по определенной программе и заданным критериям с той или иной степенью достоверности оценивать степень усвоения учебного материала
Средства обучения и самообучения	Компьютерные программные комплексы	Предъявляют информацию студентам по определенным программам, заложенным в технические устройства, и обеспечивают самоконтроль усвоения знаний.
Дополнительные средства	• Средства малой автоматизации и аппараты, используемые для вспомогательных целей: движущиеся ленточные классные доски, устройства для перемещения карт, плакатов; • устройства дистанционного управления комплексами ТСО и затемнением предметных кабинетов; • радиомикрофоны, • микрофонную проводную технику, • усилители, полиэкраны, • электронные доски и т.п.	Необходимы для создания комфортного образовательного пространства.
Комбинированные средства	лингафонные устройства, замкнутые учебные телевизионные системы, компьютерные системы	Интегрируют функционал нескольких технических устройств.

С учетом изложенного видим, что рассмотренная выше классификация ТСО не в полной мере, как показывают наблюдения и опыт преподавания, соответствует современным требованиям подготовки кадров для цифровой экономики. Потенциал цифровых образовательных технологий предполагает применение технических средств обучения на новом, более качественном уровне. Акцент на индивидуализацию и визуализацию обучения, формирование электронных справочных баз, разработка специализированных обучающих программ, моделирование профессиональных ситуаций на компьютере (симуляторы) сделает процесс обучения более эффективным [64].

Активное внедрение в учебно-воспитательный процесс вуза сервисов ИКТ позволяет выделить особую перспективную группу ТСО на основе WEB-технологий, так как с помощью технических устройств возможно предъявление учебно-методических материалов, оперативно разработанных с применением ИКТ.

В условиях цифровизации процесса обучения преподаватели вузов высоко оценивают возможности подкласса ТСО — гетерогенные информационные средства обучения, которые позволяют разноформатный цифровой контент вывести из содержательного компонента обучения и перенести в область программного обеспечения для реализации интерактивных технологий с помощью технических устройств, например, мультимедийных аппаратных комплексов [65]. Номенклатура комплекса объединяет: компьютер-сервер, управляющий 15—20 ноутбуками, видеокамеру, интерактивную доску, акустическую систему, видеопроектор в единый сетевой центр (сеть Wi-Fi), который обеспечивает учебную работу не только в данной аудитории, но и за ее пределами. Такой комплекс допускает персональную работу студентов в составе команд с разнесенной геолокацией, при этом действия обучающихся на компьютерах контролируются преподавателем.

Важно понимать, что использование возможностей ТСО не может заменить преподавателя, а выполняет в основном вспомогательную роль. В образовательной практике вуза не допустима ситуация, когда аудио, видео учебные материалы используются на занятиях без пояснения преподавателя и установления обратной связи со студентами. Учебный процесс с применением ТСО необходимо рассматривать в двух аспектах, как деятельность преподавателя, так и деятельность студента. С одной стороны, применение ТСО облегчает деятельность преподавателя, делает ее наглядной, творческой, а с другой — направлена на организацию совместной когнитивной деятельности студентов, активизируя психологические особенности студентов [61]. О важности обеспечения наглядности учебной деятельности, под которой понималась активизация органов чувств обучающихся в ходе восприятия учебной информации, писал в своих трудах Я.А. Коменский, называя наглядность «золотым правилом дидактики» [62]. ТСО, разработанные в условиях цифровизации образования, отличаются от традиционных тем, что в них реализованы возможности учета психологических особенностей восприятия информации в процессе обучения. Активизация восприятия информации создает условия для ее осмысления, что способствует развитию процесса мышления в целом.

Кроме этого, современные ТСО значительную роль играют в развитие внимания и памяти студентов. Студенты часто отмечают, что на занятиях с применением ТСО, они быстрее усваивают логическую структуру учебного материала, легче систематизируют и сохраняют в памяти опорные положения предлагаемого учебного материала.

В рамках учебных занятий преподаватель часто обращается к студентам с требованиями быть внимательнее, не отвлекаться и сохранять интерес к обсуждаемой информации. Однако не всегда студенты правильным образом реагируют на требования пре-

подавателя и для повышения успешности обучения преподавателям рекомендуется использовать ТСО, которые усиливают впечатление от излагаемой информации, способствуют более выразительному и креативному ее представлению. Так, демонстрация с помощью ТСО презентаций, которые насыщенны необычными и динамичными средствами информации, разработаны в стильных форматах, сопровождаются ауди фоном, способствуют непроизвольному повышению внимания, сосредоточенности, развивают у студентов умения критически мыслить: анализировать, синтезировать и оценивать излагаемую информацию. Однако преподавателю при этом необходимо учитывать эмоциональное воздействие ТСО, так как избыток эмоций создает условия, которые затрудняют осмысление учебного материала. Следовательно, разрабатывая презентацию необходимо стремиться к гармонии цвета, аудио фона и текстовой информации.

Современное образование характеризуется активным проникновением в учебный процесс информационных технологий, что позволяет определять его как информационный, в котором субъекты образования осуществляют все возможные действия с информацией: получение, преобразование, использование, архивирование и др. Основным компонентом информатизации образования является разработка учебно-методического обеспечения с опорой на возможности информационных технологий, которые объединяют две составляющие: учебное обеспечение и средства информационных технологий. При этом под средствами информационных технологий понимают программное обеспечение, технические устройства (компьютер, принтер, модем, сканер, аудио- и видеоаппаратура и др.) и системы информационного обмена, дополняющие в рамках учебного процесса другие виды применяемых ТСО. Применение возможностей средств информационных технологий способствует интенсификации образовательного процесса, а также разработке методических подходов, ориентированных на развитие творческих способностей личности студента. Перечислим эти возможности:

- автоматизация процессов информационного обеспечения, сетевой коммуникации, управления образовательной деятельностью, мониторинга, оценки и контроля образовательных результатов и т.д.;
- обеспечение использования и хранения больших объемов информации с возможностью ее передачи, открытого доступа для пользователя;
- визуализация учебной информации о закономерностях процессов, явлений, объектов, как реальных, так и виртуальных;
- комбинирование медийных компонентов: анимации, видеоизображения, звука компьютерной графики и др.

Применение средств информационных технологий имеет огромное значение при разработке учебного материала, в котором необходимо представление моделей реальных объектов в рабочем режиме или процессов, происходящих в внутри его. Еще одним неоспоримым преимуществом применения средств информационных технологий является возможность построения учебного процесса в диалоговом режиме. Интерактивность в учебном процессе оказывает значительную поддержку студентам и создает условия для процесса самообразования с удобной скоростью обучения и возможностью самопроверки образовательных результатов.

Умение использовать в учебном процессе ТСО во взаимосвязи со средствами информационных технологий в настоящее время входит в систему ключевых компетенций преподавателя вуза, так как они являются инструментом его педагогической и научной деятельности и важным ресурсом профессионального развития.

Применение ТСО в учебном процессе вуза способствует:

- повышению эффективности преподавания в аспекте систематизации знаний и организации познавательной деятельности студентов, индивидуализации и дифференциации обучения,
- применению инновационных образовательных технологий, интенсификации учебного процесса;
- повышению мотивации студентов при изучении учебных дисциплин;
- созданию комфортной информационно-образовательной среды вуза, как для студентов, так и для преподавателей;
- повышению уровня наглядности обучения, который помогает студентам представить механизмы сложных процессов и явлений;
- предоставлению студентам открытого доступа к полной и точной информации о явлениях или изучаемых объектах.

Описанные результаты применения ТСО в образовательном процессе вуза позволяют сделать вывод о том, что современное обучение оказывается невозможным без широкого их использования.

Становится очевидным, что благодаря процессам информатизации и цифровизации образования, эффективность использования ТСО растет пропорционально развитию высоких технологий, которые все активнее внедряются в процесс обучения. Многочисленные исследования показывают, что темпы роста высоких технологий в ближайшее время не будут замедляться, что создает уверенность в том, что интенсивность и эффективность применения технических средств обучения в вузах будет только повышаться

Вопросы и задания для самоконтроля

1. Каковы функции средств информационных технологий?
2. Каковы психологические особенности применения ТСО в образовательных учреждениях?
3. Назовите аспекты обеспечения эффективности применения ТСО в учебном процессе.
4. Перечислите типичные педагогические ошибки, снижающие эффективность применения ТСО в учебном процессе.
5. Приведите примеры взаимосвязи ТСО и средств информационных технологий.

2.1.3. Педагогическая экспертиза образовательной деятельности

Экспертная работа преподавателя крайне важна одновременно с трех позиций. Во-первых, как направление презентации вуза и его представителей широкой общественности. Преподаватели выступают на конференциях, публикуют статьи и новости на личных страницах, становятся инициаторами дискурса о направлениях подготовки, методах обучения, судьбе выпускников, ходе и результатах научных исследований, образовательных программ, что позволяет обществу понимать, чем занимается вуз в научном плане, кто там работает, какие научные школы и открытия вуз представляет.

Во-вторых, экспертная деятельность важна как вклад ученых в формирование общественного мнения по различным вопросам. Преподаватели вузов делают заявления для прессы на политические, экономические, любые другие актуальные темы, высказывают суждения, комментируют новости и события. Многие российские вузы моти-

вируют своих преподавателей к такой деятельности, включают показатели активности в СМИ в критерии оценки успешности преподавателя, которые влияют на его заработную плату.

Но мы больше внимания уделим такому направлению экспертной работы, как педагогическая экспертиза, направленная на самодиагностику системы образования. Такая экспертиза включает в себя проведение различного рода аттестаций и оценок качества системы образования, которые являются формой сопровождения ее деятельности. Экспертиза может осуществляться как внешним, так и внутренним экспертом или группой экспертов.

Экспертизу рассматривают в качестве метода научного познания. Экспертизу нельзя приравнивать к проверкам, ревизиям, мониторингу учебных учреждений и учебного процесса.

В отличие от других форм, экспертиза имеет следующие основные характеристики:

1) итоги экспертизы не имеют эталонного соответствия, т.е. они не должны соответствовать каким-то нормам и не быть оцененными по принципу соответствует или не соответствует определенному параметру;
2) экспертиза характеризуется критичностью, т.е. педагоги и управленческий состав учебного заведения объективно относятся к реалиям жизнедеятельности учебного заведения;
3) помогает выявить недостатки и проблемы развития учебного заведения; способствует нахождению причины и оптимальных способов разрешения существующих проблем;
4) педагогическая экспертиза проводится самими сотрудниками вуза или государственными служащими с целью установления соответствия деятельности вуза требованиям законодательства;
5) субъектом является высококвалифицированный специалист экспертного уровня.

Экспертная оценка включает гуманитарную, педагогическую, комплексную, конфликтную и др. виды экспертизы. Можно назвать монофункциональную и полифункциональную экспертизы. Если рассматривать экспертизу с процессуальных позиций, то экспертиза бывает целевая, контрольная, диагностическая, прогностическая и др.

Объектами экспертизы выступают: образовательное пространство, условия образовательной системы, технологии, безопасности образовательной среды, образовательные проекты, учебная и методическая литература, формы взаимодействия, инновации и т.д. [66].

Основными объектами педагогической экспертизы являются: нормативно-правовая документация, педагогическая и образовательная сфера деятельности вуза, педагогические технологии и методики, инновационные проекты в образовании и воспитании.

Поскольку педагогическая экспертиза относится к методам научного исследования, то она позволяет не просто оценивать и анализировать деятельность вуза, но помогает составить план и прогноз его развития.

Технология проведения педагогической экспертизы

Проведение экспертизы реализуется двумя основными способами — открытой и закрытой экспертизой.

Экспертиза проводится на основании соблюдения последовательности основных стадий.

Подготовительная стадия

На этой стадии происходит постановка целевого назначения экспертизы, утверждается приказ о ее проведении. Также осуществляется формирование группы экспертов проводится их инструктаж и устанавливаются сроки ее проведения. Здесь же устанавливаются параметры, определяются критерии, за проверку которых каждый из них несет ответственность.

Стадия диагностики

Происходит проведение контрольных работ, анкетирование профессорско-педагогического состава, изучается документация, опросы студентов, ориентированные на исследование их удовлетворенности качеством обучения. На этом же этапе происходит диагностика содержания образовательного процесса, его ориентации на индивидуальное и личностное развитие учащихся. Данная стадия проводится достаточно быстро, в основном применяются тестовые и опросные методы.

Аналитическая стадия

Проводится исследование всех полученных данных. Вся информация систематизируется, обобщается, определяются причинно-следственные связи развития проблем и достижения успехов в образовательном процессе. Преимущественно применяется метод экспертных оценок.

Заключительная стадия

На этой стадии происходит формулирование выводов и принимаются решения управленческого характера. Руководство образовательной организации получает рекомендации по оптимальной работе вуза. Группа экспертов занимается подведением итогов экспертизы, дает пояснения по каждому проверенному параметру и его результатам развития, а затем происходит формирование экспертного заключения. Проведенная педагогическая экспертиза должна быть достоверной и убедительной. Иными словами, она должна отражать реально выявленные данные развития образовательного процесса, а комплекс собранной информации должен отражать поставленную проблему, быть тщательно проанализирован и системно осмыслен. Поставленная экспертная оценка и составленное заключение экспертов способствует координированию образовательной деятельности учебного учреждения.

Важным видом экспертизы является самоэкспертиза. Самоэкспертиза может осуществляться самим педагогом. Данный вид деятельности является наиболее важным. Внешние оценки играют большую роль в формировании становления самоопределенности педагога, но именно самоанализ деятельности, целей, мотивации, продуктов, условий, средств деятельности, результатов

Главным признаком экспертной деятельности является взаимодействие эксперта с неопределенными ситуациями. Эксперту необходимо выявить причины дисфункции образовательной системы, чтобы наметить меры по ее развитию. Чтобы реализовать данные задачи, эксперт должен обладать особыми компетенциями: организационными, правовыми, психологическими, педагогическими, конфликтологическими, коммуникативными, методическими и т.д. Данные компетенции напрямую связаны с профессионально важными качествами (ПВК) эксперта, в качестве которых выступают успешность профессиональной деятельности эксперта и его опыт в проведении экспертиз. В научной литературе отмечается, что развитие системы ПВК осуществляется неравномерно и что роль отдельных качеств на различных этапах профессионального роста может существенно меняться [67—69]. К ПВК могут быть отнесены профессиональные мотивы, цели, интересы; способности, самосознание и тип мышления.

Первая группа ПВК, связанная с мотивационно-целевым обеспечением профессиональной деятельности, выступает важным условием успешности ее выполнения, поскольку создает у эксперта готовность к деятельности, поддерживает его профессиональный интерес.

Для каждого эксперта существует своя индивидуальная конфигурация мотивов: понимание предназначения профессии; сама профессиональная деятельность, общение с коллегами, проявление личности в профессии.

Наиболее значимымы мотивами экспертной деятельности выступают:

- экспертиза может стимулировать развитие инновационных технологий в образовании, которые будут способствовать успешному продвижению выпускников на рынке труда, повышать их востребовательность;
- заключение экспертов часто приводит к трансформации всего образовательного процесса вуза, меняется понимание, видение и прогнозирование педагогами и администрацией его целей;
- эксперт в диалоге с педагогом часто поднимает его статус, расширяя горизонты возможностей в реализации педагогических, организационных, научных и воспитательных технологий;
- экспертиза меняет самого эксперта. Сам эексперт как работник вуза, посмотрев на другое учреждение со стороны, начинает иначе воспринимать свои позиции.

Последний мотив напрямую связан со второй группой ПВК.

Вторую группу ПВК составляют индивидуально-психологические особенности личности эксперта. Это очень тонкие вопросы. Дело в том, что за желанием быть экспертом может скрываться личностная глубинная потребность, которая напрямую связана с типом характера. Это может быть элементом престижа. Это может быть потребность власти над другими. За этим может скрываться и личный интерес. В любом случае экспертиза с одной стороны может развивать и менять личность эксперта, а с другой стороны может обострять какие-либо его акцентуации, личностные проблемы.

Индивидуально-психологические особенности специалиста определяются и на уровне темперамента, характера, когнитивных, эмоциональных составляющих, ценностей, личностных позиций и др. В психологии составлено большое количество типологий личностных особенностей. Истероидный тип — его главное желание выделиться, стать известным. Маниакальный тип — его главное желание достигнуть цели любой ценой. Компульсивно-обсессивный тип — его главное желание — все сделать согласно инструкции, проявить ответственность и др.

Конечно, учитывая специфику деятельности, эксперту необходимо быть эмоционально устойчивым, личностно зрелым. Очень важными составляющими является креативность, наблюдательность. Эксперт должен иметь независимую точку зрения, при этом быть деликатным, гибким.

В этой связи важно еще вспомнить социально-психологические качества эксперта, которые определяют умение выстраивать диалог с респондентами, владеть навыками построения конструктивной, безконфликтной коммуникации.

Эксперту необходимо рефлексировать на предмет своих ПВК, чтобы не становиться ригидным, эмоциональнонечувствительным, злобным, саркастичным и т.п.. В этом плане большую роль играет профессиональное самосознание (А.К. Маркова, 1996). Это оценка себя со своей стороны, со стороны коллег, с позиции результатов своей деятельности, соотнесение с лучшими моделями профессионалов. Для этого очень важно взаимодействовать с коллегами экспертами, своего профессионального сообщества обсуждать с ними вопросы профессионального развития.

Другими словами, преподаватель вуза обязан вносить свой вклад в формирование общественного мнения, вести просветительскую работу, участвовать в процессе обмена опытом с коллегами, работать над анализом проблем системы образования, представлять обществу результаты своего труда, участвовать в мониторинге качества образования. Все это подразумевает экспертную работу. И необходимо понимать, что для этого нужно развивать в себе особые навыки и способности.

Многие преподаватели, реализуя свою экспертную функцию, сталкиваются с проблемной нехватки времени, с тем, что данная работа, как правило, не оплачивается, но требует большого напряжения мысли, сил и времени. Ведь, если вас пригласили экспертом на какое-то крупное мероприятие, например, выпала честь прочитать публичную лекцию, модерировать секцию конференции или выступать с пленарным докладом, то к этой деятельности нужно готовиться, уделить внимание не только содержанию, но и форме представляемой информации. Это серьезная работа! Еще больше ответственной является работа со СМИ, когда приходится высказывать свое мнение. При этом всегда есть риск неверной интерпретации слов эксперта, негативной реакции на его высказывания, неудачных формулировок. Всегда нужно понимать, что публичная деятельность преподавателя создает имя целого вуза и соответственно относиться к каждому произнесенному или написанному слову.

Экспертиза образовательных программ в рамках деятельности Рособрнадзора, например, почетный и не менее нужный вид деятельности. Такие эксперты участвуют в процедурах лицензирования и аккредитации других вузов. Огромная ответственность лежит на этих преподавателях как перед студентами вузов, проходящих аттестацию, так и перед всей системой образования, которая стремиться к развитию, должна соответствовать не только федеральным образовательным стандартам, но и видению перспектив профессии со стороны работодателей. Конечно, эксперт должен быть принципиальным, придерживаться своей точки зрения, не бояться негативной реакции со стороны оцениваемых, быть готовым к аргументированному и доказательному спору. Важно поддерживать конструктивный диалог со своими оппонентами и понимать, что задача эксперта — созидать лучшее, более совершенное, а не разрушать неидеальное.

Таким образом, можно сделать заключение, что современный преподаватель должен стремиться к развитию необходимых личных и профессиональных качеств для ведения экспертной работы.

Вопросы и задания для самоконтроля

1. Для чего преподаватели вузов ведут экспертную работу?
2. Какие формы экспертной деятельности вы знаете?
3. Перечислите профессионально важные качества эксперта.
4. Как экспертная работа помогает становлению профессионального самосознания преподавателя вуза?
5. В чем особенность проведения педагогической экспертизы?

2.2. ОРГАНИЗАЦИЯ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

2.2.1. Организация учебной деятельности на занятиях различного вида

Под организацией учебной деятельности будем понимать систему взаимоотношений и взаимодействий преподавателя с обучающимися, а также способ структурирова-

ния учебного материала, обучающей деятельности преподавателя и учебной деятельности студентов.

Обучение — процесс организационный, оно осуществляется в различных формах, которые определяют состав и группировку обучающихся, порядок и последовательность отработки учебного материала, место и продолжительность занятий (практики), специфику деятельности преподавателя и обучающихся. Иначе, форма обучения — это способ организации педагогического процесса. Эти способы изменяются в зависимости как от содержания обучения, так и от внешних условий и факторов, не относящихся непосредственно к содержанию. В формах находят свое выражение: состав и группировка обучающихся, структура занятий, место и продолжительность его проведения, роль и специфика деятельности преподавателя и студентов на занятии. Организационные, формы обучения реализуются в конкретных видах учебных занятий, которые можно классифицировать по последующим признакам:

- по степени охвата обучающихся на занятиях: коллективные (лекция, конференция и т.п.), групповые (упражнения, практические занятия, семинары, коллоквиумы и тренинги), индивидуальные (консультации, собеседования, самостоятельная работа);
- по степени самостоятельности обучающихся: с жесткой регламентацией деятельности студентов, с частичной регламентацией и полностью самостоятельные;
- по ориентации на ту или иную форму контроля и управления познавательной деятельностью обучающихся: индивидуальные, коллективные, глобальные и локальные;
- в зависимости от используемых средств обучения: занятия с использованием технических средств или с использованием обучающих комплексов.

В настоящее время основными видами учебных занятий и вузах являются[1]:

- занятия лекционного типа (лекции и иные учебные занятия, предусматривающие преимущественную передачу учебной информации педагогическими работниками организации и (или) лицами, привлекаемыми организацией к реализации образовательных программ на иных условиях, обучающимся) и (или) занятия семинарского типа (семинары, практические занятия, практикумы, лабораторные работы, коллоквиумы и иные аналогичные занятия), и (или) групповые консультации, и (или) индивидуальную работу обучающихся с педагогическими работниками организации и (или) лицами, привлекаемыми организацией к реализации образовательных программ на иных условиях (в том числе индивидуальные консультации);
- иная контактная работа (при необходимости), предусматривающая групповую или индивидуальную работу обучающихся с педагогическими работниками организации и (или) лицами, привлекаемыми организацией к реализации образовательных программ на иных условиях, определяемую организацией самостоятельно.

Лекция — главное звено дидактического цикла обучения. Ее цель — формирование ориентировочной основы для последующего усвоения студентами учебного материала. Лекция позволяет преподавателю сориентировать студентов в рассматриваемой про-

---

[1] Приказ Минобрнауки России от 05.04.2017 № 301 «Об утверждении Порядка организации и осуществления образовательной деятельности по образовательным программам высшего образования — программам бакалавриата, программам специалитета, программам магистратуры» (зарегистрировано в Минюсте России 14.07.2017 № 47415).

блеме, раскрыть ее стороны, дать анализ взглядов и концепций по рассматриваемому вопросу, указать наиболее значительные научные работы, посвященные данной проблеме. К достоинствам лекции нужно также отнести общение студентов с опытными преподавателями. Следовательно, лекция — очень экономичный и эффективный и способ передачи знаний.

Практическое занятие — одна из форм учебной работы, которая ориентирована на закрепление изученного материала, его глубокое усвоение и формирование умения применять теоретические знания в практических, прикладных целях. Особое внимание на практических занятиях уделяется выработке учебных или профессиональных навыков.

Лабораторная работа — одна из форм учебной работы, которая направлена на освоение обучающимися отдельных видов, способов и методов проведения экспериментальной научно-исследовательской работы. Такая форма учебных занятий требует использования специального оборудования, технических средств и материалов и проводится в учебных лабораториях.

Семинар — это форма учебно-теоретических занятий, которая, как правило, служит дополнением к лекционному курсу. Семинар посвящен изучению отдельной темы и, в отличие от лекции, проводится в каждой учебной группе отдельно. Особенностью семинара является активное участие студентов в объяснении вынесенных на рассмотрение проблем, вопросов. Преподаватель, давая студентам возможность свободно высказаться по обсуждаемому вопросу, помогает им правильно построить обсуждение. Учебная цель семинара требует, чтобы студенты были хорошо подготовлены к нему. Обычно на семинарах обсуждаются заранее поставленные вопросы. Студенты должны заранее знакомятся с планом семинарского занятия и литературой, рекомендуемой для изучения данной темы, чтобы иметь возможность подготовиться.

Коллоквиум (собеседование) — вид учебно-теоретических занятий, представляющих собой групповое обсуждение под руководством преподавателя достаточно широкого круга проблем, например, относительно самостоятельного большого раздела лекционного курса. Одновременно это и форма контроля, разновидность устного экзамена, массового опроса, позволяющая преподавателям в сравнительно небольшой срок выяснить уровень знаний студентов целой академической группы по данному разделу курса. Коллоквиум проходит обычно в форме дискуссии, в ходе которой студентам предоставляется возможность высказать свою точку зрения на рассматриваемую проблему, учиться обосновывать и защищать ее. Аргументируя и отстаивая свое мнение, студент в тоже время демонстрирует, насколько глубоко и осознанно он усвоил изученный материал.

Контрольная работа — определение степени усвоения материала по различным уровням познавательной деятельности. Контрольная работа может быть реализована в виде самостоятельной или аудиторной работы. В контрольной работе студент отвечает на поставленные вопросы или решает задачи. Ответ на поставленные вопросы предполагает знание теории, понимание механизма действия данного явления или предмета, практики его применения.

Производственная (профессиональная) практика — важнейший компонент учебной работы в вузе, одна из главных составляющих профессиональной подготовки специалиста, суть которой заключается в том, что студент во время обучения под руководством преподавателя и по определенной программе непосредственно участвует в том виде профессиональной деятельности, к которому готовится.

Консультация — один из видов учебных занятий, который проходит в форме беседы студентов с преподавателем. Обычно консультация имеет факультативный харак-

тер, не является обязательной для посещения. Консультация как дополнительная форма учебных занятий предоставляет студентам возможность разъяснить вопросы, возникшие на лекции, при подготовке к семинарам или экзаменам, при написании научной работы, при самостоятельном изучении материала.

Самостоятельная работа. Все виды аудиторных занятий требуют от студентов предварительной самостоятельной учебной работы. Если в школе ученик точно знает, какие задания он должен выполнить к уроку, то в высшем учебном заведении студенту предоставляется определенная свобода выбора. Так, для подготовки к семинарским занятиям дается обязательная и дополнительная литература. При этом большее значение имеет глубина осмысления изученного материала.

Необходимо отметить, что именно в организации и осуществлении образовательного процесса главным образом проявляется творческая деятельность преподавателей. Ведь содержание обучения преподаватель менять не может: оно достаточно точно и полно определено программами учебных дисциплин. А вот в плане организации и проведения образовательного процесса он во многом свободен в своих действиях. Кроме того, именно организация и проведение образовательного процесса главным образом и влияют на характер деятельности обучающихся.

Педагогическое творчество — это чрезвычайно сложное явление, своеобразие которого, к сожалению, еще раскрыто недостаточно и требует тщательного изучения. Однако ясно, что в большинстве случаев творчество преподавателя связано с методикой подачи и изучения материала. Перепробовать десять методов и выбрать свой, пересмотреть десять учебников и не держаться ни одного неукоснительно — вот единственно возможный путь творчески мыслящего преподавателя. Вечно изобретать, требовать, совершенствовать и совершенствоваться — вот единственный курс его повседневной деятельности.

Большое число методических вопросов приходится решать преподавателю при разработке учебных программ, тематических планов изучения учебных дисциплин, при постановке нового курса. Правильно отобрать материал, разбить его на темы и занятия, определить содержание каждого занятия, наконец выбрать оптимальное чередование информационных и репродуктивных форм учебных занятий — все это большой труд, требующий не только отличного знания предмета, но и не малого творчества.

Однако и в условиях уже поставленного курса, при проведении, так сказать, текущих занятий и особенно при их подготовке от преподавателя требуется немалое творчество.

Подготовка к занятиям — это нелегкий повседневный труд преподавателя, в котором находят отражение особенности его личности, его знания, эрудиция, культура и трудолюбие.

Каждое учебное занятие, даже самое небольшое выступление преподавателя перед обучающимися, требует серьезной подготовки. Это справедливо и тогда, если предмет рассуждений достаточно знаком. К опыту каких бы блестящих педагогов и ораторов мы ни обращались, мы увидим, как тщательно, скрупулезно готовили они себя к вдохновению. Известный ученый-химик А.Н. Реформатский говорил: «Если бы меня спросили: «Ну, а если теперь, после 45 лет профессорской деятельности в области химии, вам предложат прочесть лекцию на тему «Что такое химия?», неужели вы будете готовиться?» — Да, буду готовиться и предварительно напишу ее. Ведь я и до сих пор готовлюсь к каждой лекции, даже в том случае, если предмет лекции несложен» [70].

Порядок подготовки преподавателя к текущему учебному занятию можно представить в виде некоторого алгоритма действий (рис. 2.1), при этом этапами творчества его являются и замысел занятия, и разработка этого замысла, и, конечно, его реализация.

Рис. 2.1. Порядок подготовки преподавателя к учебному занятию

При разработке замысла занятия преподаватель должен руководствоваться исходной документацией: учебной программой, тематическим планом изучения учебной дисциплины и принятой технологией обучения.

Учебная программа — документ, регламентирующий глубину и направленность учебно-воспитательного процесса. Именно содержание учебных программ направляет творческую мысль преподавателя в процессе подготовки к занятию. Тематический план изучения дисциплины подскажет, какие средства целесообразно использовать на занятии, а технология обучения укажет, какой порядок проведения занятия наиболее целесообразен, какие методические приемы рекомендуется при этом использовать. Каждый преподаватель должен стремиться к тому, чтобы использовать на занятиях

наиболее активные и эффективные методы усвоения учебного материала. Методическая подготовка учебного занятия состоит прежде всего в выборе такого метода его проведения, который обеспечивал бы наиболее полное усвоение учебного материала данным контингентом обучающихся при использовании имеющейся учебно-материальной базы.

Разработка замысла учебного занятия прежде всего связана с пересмотром изучаемого материала. Преподаватель непрерывно следит за развитием науки и техники в избранной области. Поэтому, готовясь к занятию, он должен пересмотреть учебный материал, взглянуть на него с позиции сегодняшнего дня.

Пересмотр изучаемого материала необходим еще и потому, что в течение года обогащается жизненный опыт, меняется психологическое состояние обучающихся, меняются и взгляды самого преподавателя.

Непременным условием успешной разработки замысла учебного занятия является обновление или установление представлений преподавателя об обучающихся: что за группа, каковы ее состав, степень подготовленности и т.д.

Таким образом, для успешной реализации творческого замысла преподавателю необходимо строго выполнять требования учебной программы, пересмотреть изучаемый материал в свете последних достижений науки, техники и технологии производства, учесть подготовленность и индивидуальные особенности обучающихся.

Основное внимание преподавателя должно быть сосредоточено на выборе методических приемов, способствующих реализации творческого замысла учебного занятия, так как именно выбор определенных методических приемов и составляет сущность разработки замысла занятия [71].

Для активизации самостоятельной познавательной деятельности обучающихся немаловажную роль играет структура (композиция) учебного занятия. Так, применительно к лекции, преподаватель может использовать: линейную (ступенчатую), концентрическую или спиральную схему подачи материала.

Линейный или ступенчатый метод подачи учебного материала предполагает изложение по восходящей линии, как бы ступенями от одной идеи к другой, причем каждая из них, будучи обоснованной самостоятельно, служит исходным пунктом для разъяснения последующей, а в конечном итоге изложение сводится к раскрытию той главной идеи, которая определила цель лекции или выступления. Разновидностью ступенчатого метода построения лекции является историко-хронологический порядок изложения.

При концентрическом методе суть основной идеи формулируется уже в начале лекции, но не полностью, не во всей совокупности связей, а в общей форме. В дальнейшем основная идея освещается и иллюстрируется всесторонне, обогащается новыми характеристиками, обнаруживает различные свои стороны и грани. В конце изложения лектор возвращается к формулировке основной идеи, которую он предложил вниманию слушателей в начале своей лекции, и дает им возможность осмыслить ее во всей совокупности связей. Таким образом, концентрическая система изложения материала может быть представлена в следующем виде:

- первый концентр — краткий набросок основных вопросов и мыслей лекции, своего рода расширенное толкование программы;
- второй концентр — развернутое изложение;
- третий концентр — сводка или тезисы, обобщающие содержание лекции.

При спиральной композиции лекции каждый «виток спирали» представляет собой иной подход к той же проблеме.

Отметим, что определенных аргументов в пользу той или иной композиции лекции в печати нет. Все зависит от обстоятельств и времени. Некоторые считают, что спиральная и концентрическая структуры создают естественные условия проблемности, ступенчатая — больше подходит для информативных лекций.

Разумеется, ни одна, даже самая удачная схема, не может быть универсальной. Преподаватель, разрабатывая структуру лекции или другого занятия, должен быть свободен в выборе методических приемов. Каждое занятие — результат педагогического творчества преподавателя, который несет личную ответственность за его эффективность. При выборе методических приемов преподаватель должен исходить прежде всего из соображений педагогической целесообразности, учитывать при этом состав и свойства аудитории. В противном случае, какой бы совершенной ни была структура учебного занятия, преподавателю не удастся обеспечить его высокую эффективность. «Мы не говорим педагогам, — указывал К.Д. Ушинский, — поступайте так или иначе; но говорим им: изучайте законы тех психических явлений, которыми вы хотите управлять, и поступайте, соображаясь с этими законами и теми обстоятельствами, в которых вы хотите их приложить».

В связи с этим представляется чрезвычайно важным при подготовке к занятиям моделирование психологии и деятельности обучающихся на предстоящем занятии. Преподаватель как бы предвосхищает события занятия, перед его мысленным взором проходят все этапы восприятия и усвоения студентами изучаемого материала.

Моделирование дает возможность преподавателю наметить меры повышения результативности данного занятия с конкретной группой обучающихся и определить объем требуемой подготовки для изложения отобранного материала [72].

Чтобы теоретические положения, содержащиеся в изложении преподавателя, прочно укладывались в сознании студентов, необходимо четко дозировать информацию. Сообщение преподавателя должно состоять из цепи положений, каждое из которых подкрепляется соответствующими примерами, фактами с последующими выводами. Расчленению сообщения на отдельные вопросы (подвопросы) способствуют тщательный отбор материала, работа над стилем изложения, акцентирование внимания обучающихся на каждом новом положении, логические ударения при подведении итогов.

Заканчивая подготовку к занятию, преподаватель должен еще раз проверить соразмерность его частей, продумать, с чего начать, как расположить материал, как переходить от одного вопроса к другому, как выразить главную мысль.

Четкая формулировка главной мысли, основной идеи имеет особое значение. Основная идея должна пронизывать все содержание, являться своеобразным логическим стержнем, вокруг которого формируется все содержание. Это позволяет сосредоточить внимание студентов и удерживать его в течение всего занятия. В свою очередь четкое выделение главной идеи помогает преподавателю произвести отбор фактического материала и иллюстраций, наглядного материала, которого, как известно, должно быть не много, но и не мало, а ровно столько, сколько надо для глубокого усвоения изучаемого материала.

К числу наиболее распространенных недостатков начинающих педагогов относятся: отсутствие стержневой проблемы, непоследовательность при изложении изучаемой темы, многословие, неумение четко формулировать выдвигаемые положения, отсутствие аргументации, недостаток или избыток наглядности. Это зачастую приводит к тому, что обучающиеся недостаточно усваивают преподносимый материал, испытывают затруднения при конспектировании.

Избежать этих недостатков можно только одним путем — тщательной подготовкой и разработкой плана проведения занятия (для лекции полного текста или плана-конспекта).

План-конспект лекции — наиболее распространенный документ преподавателя. В нем, как правило, отражаются следующие вопросы:

- тема занятия, с кем, когда и где такое занятие проводится;
- целевая установка занятия;
- материально-техническое обеспечение занятия;
- порядок подготовки к занятию или вопросы контроля, предъявляемые студентам на занятии;
- содержание отрабатываемого материала; замечания и дополнения, вносимые в план-конспект после проведения занятия.

План-конспект, таким образом, отражает основное содержание излагаемого материала, задачи, примеры, обоснования. Разработка такого плана-конспекта позволяет углубить замысел занятия, распределить изучаемый материал во времени, отбросить все лишнее, малозначительное, сформулировать выводы и тем самым придать занятию определенную законченность, завершенность. План-конспект нужен не столько на самом занятии (порой он так врезается в сознание преподавателя, что отпадает необходимость им пользоваться во время занятия), сколько для того, чтобы преподаватель мог реализовать свой замысел.

Противники письменной подготовки к занятию утверждают, что план-конспект сковывает творчество преподавателя, отнимает у него много времени. Фиксация замысла учебного занятия, выбранных методических приемов, письменная формулировка заданий и вопросов к студентам, уточнение этапов занятия, переходов от одного этапа к другому, конспектирование излагаемого материала, — все это дает возможность экономить время занятия, высвобождает творческие силы преподавателя. Не подлежит сомнению, что без плана-конспекта немыслим успех. Только на основе тщательной письменной подготовки к занятию преподаватели добиваются настоящего мастерства, обретают уверенность в себе, смелее решают методические задачи.

Подготовка к занятию завершается репетицией с использованием средств наглядности и контролем по видео записи. Чтобы избежать досадных недоразумений, полезно записанную на электронном носителе лекцию прослушать несколько раз, проверяя каждый раз ее отдельные компоненты: структуру, языковое оформление, звучание и т.п.

Проведение занятия — итог, реализация всей подготовительной работы. В данном случае можно дать лишь один полезный совет: не меняйте план лекции или любого другого занятия, если даже во время занятия блеснула мысль о предпочтительности иного хода доказательства, иного хода занятия обдумайте все это после занятия и запишите.

Вместе с тем преподаватель должен обладать таким важным качеством как мобильность. Суть его заключается в том, что он должен быть способен, при необходимости, перестроить ход занятия. ориентируясь на такие важные обстоятельства как подготовленность учебной группы, качество отработки предыдущего материала в плане восприятия нового, возникшие в ходе занятия проблемы. Надо уметь поменять стиль изложения материала лекции, структуру проведения конкретного вида занятия, следуя главной цели — качественной отработке материала, изложенного в тематическом плане занятия.

В заключение следует еще раз отметить, что редкий преподаватель может прочесть подлинно научную лекцию или провести какое-либо другое занятие, не пользуясь какими-либо записями, которые помогают ему не упустить нить рассуждений, доказа-

тельств, давать строго отточенные формулировки определений и выводов. Большинству же преподавателей, несомненно, приходится пользоваться каким-либо опорным материалом с краткой записью раскрываемых на занятии положений и приводимых данных, и ничего зазорного в этом нет и быть не может.

При подготовке лекции молодым преподавателям рекомендуется сначала записать полный текст лекции и основательно его проштудировать, но затем все равно на основе этого текста целесообразно создать рабочий конспект, в который можно заглядывать для того, чтобы не сбиться и всегда иметь перед глазами необходимую опору.

Замечено, что пользоваться полным текстом на лекции чрезвычайно сложно из-за обилия второстепенных слов, его надо читать, а значит, почти не глядеть в аудиторию. В конспекте же можно оставить лишь ключевые слова, главные мысли, цифры, облегчая себе их схватывание путем подчеркивания и выделения. Надо научиться пользоваться текстом так, чтобы не оказаться у него в плену от начала до конца выступления. Надо в процессе выступления быть хозяином текста, а не его пленником [73].

Вместе с тем, по мнению большинства ведущих педагогов, чтение лекции без пользования записями является показателем высокого мастерства, свободного владения материалом или особого лекторского таланта. Это становится возможным только после приобретения необходимого опыта и приходит с годами.

Основная и постоянная забота преподавателя — это забота о совершенствовании читаемого курса. Преподаватель, ведущий курс, всегда должен собирать весь материал по нему. Он всегда должен чувствовать себя педагогом и всегда знать научную проблематику по данному предмету, быть в курсе всех событий, которые имеют какое-то отношение к его специальности. Лекция и любое другое занятие должны аккумулировать все накопленные лектором знания, так или иначе относящиеся к теме.

Обновление содержания читаемого курса чаще всего идет по пути подбора нового фактического материала, примеров, иллюстраций, которые должны быть достаточно выразительны, чтобы они апеллировали к чувствам и эмоциям данной аудитории. Наряду с этим обновление содержания может идти по пути включения данных, и особенно новых теорий рассматриваемого вопроса.

Совершенствование методики изложения, как правило, идет по линии трансформирования материала лекции или другого занятия к запросам и уровню подготовки аудитории, например, освещение на лекции материала не в полном объеме, а в сокращенном виде, чтение в иной последовательности, выдвижение на первый план вопросов, более интересующих данную аудиторию.

Совершенствовавшие средств наглядности включает работу над образностью речи (словеснообразная наглядность) и разработку более совершенной наглядной опоры для словесного изложения материала, а именно презентаций, плакатов, учебных фильмов и прочих пособий (предметная наглядность). Совершенствование средств наглядности — длительный процесс обдумывания, мозговой работы над каждым из наглядных пособий, приспособления их к данной аудитории.

Многие из ведущих педагогов рекомендуют подготовку к занятиям вести с весьма значительным упреждением к плану (расписанию). Это должна быть не рекомендация, а требование, суть которого в том, что ведущий преподаватель должен в полной мере владеть предметной областью курса. Идя читать первую лекцию, вы должны хорошо знать, о чем вы будете говорить на трех-четырех последующих, и иметь ясное представление о материале всего курса. Тогда вам удастся представить преподносимый материал как систему знаний, найти и показать логические внутрипредметные и межпредметные связи.

Далее рассмотрим организацию учебной деятельности на семинаре. Целью семинара является переход знаний обучающихся с уровня «ознакомление-знание» на уровень «осмысление-понимание».

Для семинара существует несколько форм проведения: беседа, доклады обучающихся, выполнение письменных работ, решение задач. Окончательный выбор методики проведения семинара зависит от преподавателя, так как он лучше всего знает способности обучающихся и возможности учебно-материальной базы.

В ходе подготовки к семинару преподаватель должен определить:

1) какими знаниями должны обладать обучающиеся к началу занятия;
2) основные знания (понятия и факты), которые необходимо актуализировать (вспомнить, повторить) на занятии.

После осознания этих вопросов у преподавателя начинается складываться задание к семинару.

Для формирования новых понятий преподаватель должен определить:

1) какие новые знания должны получить обучающиеся на занятии;
2) способы получения новых знаний;
3) проблемные вопросы, которые могут возникнуть в ходе получения новых знаний, и требуемые решения.

После этого преподавателю необходимо подобрать материал для проведения семинара. Для этого он обращается к учебно-методическим материалам и собственной базе знаний. На этом же этапе преподаватель производит отбор вопросов для контроля достижения цели занятия.

В ходе занятия преподаватель учит обучающихся сравнивать, сопоставлять явления, процессы, факты, делать выводы, обобщения, выделять наиболее существенное, объяснять причины и следствия, доказывать, применять знания в различных ситуациях. Эти логические операции являются исходными позициями для выделения основных групп вопросов, применяемых при эвристической беседе:

- вопросы на сравнение и сопоставление предметов, их изображений, явлений, процессов, фактов и т.д.;
- вопросы на обобщение, выделение существенных признаков изучаемых фактов, явлений, процессов;
- вопросы на выявление умения пользоваться знаниями в различных ситуациях;
- вопросы на объяснение причин;
- вопросы на объяснение следствий (прогностические);
- вопросы на доказательство, приведение доводов «за» и «против»;
- вопросы на установление межпредметных связей;
- вопросы на формулировку понятия.

Эти группы вопросов позволяют выявить уровень знаний у обучающихся от уровня «знание» до уровня «оценка». Целью семинара является повышение знаний у обучающихся от знания до понимания. Преподаватель в ходе беседы сначала должен задавать такие вопросы, чтобы убедиться, что обучающиеся подготовлены к занятию. Это могут быть вопросы на формулировку понятия, вопросы на обобщение, выделение существенных признаков и вопросы на сравнение и сопоставление фактов и т.п.

В арсенале педагогических средств, используемых преподавателем для формирования знаний по предмету, важное место занимает самостоятельная работа обучающихся с книгой.

Работа с книгой должна предшествовать проведению семинара, но и после занятия обучающиеся должны продолжить не оставлять эту работу. Подготовка к семинару

должна начинаться задолго до начала занятия. Хорошим подспорьем в подготовке к семинару является задание на его проведение. Готовое задание на семинар может быть в учебно-методических материалах для проведения занятия. В противном случае его может подготовить сам преподаватель. В задании на семинар обязательно должны указываться вопросы, выносимые на занятие, и литература для самостоятельной подготовки.

При подготовке к вопросам семинара обучающиеся самостоятельно работают с книгой. Умение обучающегося работать с книгой, как и всякое другое умение, необходимо формировать. Преподаватель может во время консультации перед проведением семинара напомнить (рассказать) обучающимся как необходимо работать с книгой.

Обучающиеся должны уметь понимать смысл прочитанного и выделять в нем главную мысль. Для этого они должны определить тему параграфа, раздела книги. В каждом абзаце должна быть сформулирована мысль. Обучающиеся должны уметь эту мысль выявлять. Правильное чтение книги происходит «с карандашом в руках». Главные мысли по ходу чтения выписываются, тут же делаются необходимые пометки, записи и фиксируются собственные мысли. В результате чтения у обучающихся сформируется план прочитанного.

Сравнивания вопросы на семинар и план прочитанного, обучающиеся самостоятельно составляют план ответа на вопрос, сопоставляя главные мысли из прочитанного со смыслом вопроса. Отдельно необходимо научить обучающихся выписывать важные определения и основные формулы из прочитанной литературы. Эти выписки будут составлять опорные точки их ответа.

При организации самостоятельной работы с книгой преподаватель формирует у обучающихся и умение пользоваться рисунками, схемами, таблицами, графиками. При этом важно, чтобы они овладели рациональными способами работы: правильно пользовались оглавлением, быстро отыскивали соответствующую таблицу, график, формулу, делали закладки на наиболее часто используемых страницах.

Независимо от формы проведения занятия семинар должен быть действенным и активным. Часто на семинар также возлагается функция контроля.

Активность и действенность достигается повышением уровня вовлеченности обучающихся на занятии. Задача преподавателя заключается в поддержании высокого уровня их вовлеченности. Для этого необходимо завладеть вниманием аудитории.

Внимание — ценный ресурс. Человек может концентрироваться и удерживать внимание, но не может делать это постоянно. Преподавателю наивно рассчитывать на сознательность обучающихся, необходимо заинтересовать их полностью.

Существуют методы привлечения внимания, которые помогут вовлечь обучающихся:

- рассказать историю;
- удивить их;
- показать что-нибудь занятное;
- сказать, что остальные тоже так делают;
- воспользоваться привычками.

Люди любят истории. Они содержат внутреннюю логику и понятный сюжет. Истории лучше запоминаются. Например, для обучающихся в военном вузе историями будет войсковой опыт и примеры из жизни. Примеры могут быть как историческими, так и современными. История воспринимается лучше, если в ней есть герой, близкий социально обучающимся. Поэтому курсанты с удовольствием слушают истории, в которых фигурируют такие же курсанты или молодые офицеры лейтенанты. Так у обучаю-

щихся складывается мнение о том, что они смогут добиться реальных результатов и понятны результаты до и после.

Один из самых верных способов привлечь внимание обучающихся — удивить их. Удивления могут быть как приятными, так и не приятными. В первом случае обучающиеся попытаются это запомнить, потому что хотят этого еще. Во втором случае они тоже запомнят, чтобы избежать этого в будущем.

Удивить может и то, что не совпадает с нашей картиной мира. Необходимо вызвать когнитивный диссонанс у обучающихся. Возникающее противоречие заставляет обучающихся активно искать ему объяснение.

Человек — существо любопытное, поэтому если преподаватель сможет побудить интерес, то внимание обеспечено. Этого можно достичь, задавая интересные вопросы, которые могут заинтриговать обучающихся. Вопросы на знание материала к категории интересных отнести нельзя. По-настоящему интересные вопросы требуют интерпретации или применения полученной информации, а не просто извлечение ее из памяти.

Человек — существо социальное. Привлечь его внимание можно при помощи ситуации общения. Мы становимся более активными, если в процесс вовлечены другие люди.

Также для привлечения внимания можно использовать визуальные средства: наглядные пособия, изображения и видео. Применение визуальных средств помогает распределить когнитивную нагрузку. Вербальная и визуальная информация обрабатывается мозгом по-разному, поэтому эффективное использование информации обоих видов помогает обучающимся «не тонуть» в материале и лучше ориентироваться в тексте.

Приемы повышения активности выбираются преподавателем в зависимости от формы занятия и группы обучающихся. Та или иная форма проведения семинара влияет на его действенность.

Чаще семинар проходит в форме беседы или выступления докладчиков по выбранным преподавателем темам и последующей беседы по теме доклада. Где-то на таком семинаре предусматривается рубежный контроль. Такой подход можно назвать стандартным. У этой формы проведения семинара имеется ряд преимуществ. Во-первых, к такой форме привыкли и преподаватель, и сами обучающиеся. Во-вторых, преподаватель, варьируя временем, может уделять больше внимания тому или иному вопросу, в зависимости от подготовленности группы обучающихся. В-третьих, преподавателю легко осуществлять контроль успеваемости обучающихся: в ходе беседы могут быть опрошены все обучающиеся или проведен контроль в форме письменного опроса или тестирования уже после обсуждения вопросов. У такой формы есть и недостатки. Во-первых, преподаватель уже знает, с его точки зрения, правильный ответ на вопросы, обсуждаемые на семинаре. Поэтому он инстинктивно старается подвести обучающихся к этому ответу. Это несколько снижает роль семинара, как занятия, на котором обучаются мыслить самостоятельно, отстаивать свою точку зрения. Во-вторых, семинар проводится строго по уже изученному материалу. Это обусловлено и требованиями руководящих и документов, и самой логикой проведения контрольного занятия. Но при этом теряется связь между тематическими блоками дисциплин. В таком случае возможен и другой подход к проведению семинара.

Другая форма проведения семинара заключается во включении в качестве проблемных вопросов те из них, на которые будут даваться ответы на следующих занятиях дисциплины. У обучающихся возникает дополнительный интерес к дисциплине за счет появления вопросов, оставшихся после семинара, и постепенного ответа на них в ходе следующих занятий.

Зная особенности каждой группы обучающихся, преподаватель также должен в каждый план проведения занятия внести и вариативную часть. В этой части преподаватель описывает свое взаимодействие с группой.

После проведения занятия преподаватель не должен останавливать работу по совершенствованию методики его проведения. Опыт преподавания убедительно показывает, что преподавательский опыт может быть только личным. Не бывает «чужого» педагогического опыта.

Результатом занятия для преподавателя является полученный опыт. После занятия необходимо провести его разбор. Начать разбор можно с конспектирования хода занятия. Сделать это нужно как можно скорее, пока новые впечатления не заполнили память.

Анализ проведенного занятия стоит проводить в спокойной обстановке.

Во-первых, необходимо вспомнить цель проведения занятия, отметить была ли она достигнута на этом конкретном занятии. В ответе на этот вопрос преподавателю необходимо быть как можно честнее с самим собой, также стоит отметить степень достижения частных целей занятия. Этот ответ послужит критерием для оценки успешности применения средств и методов работы.

Во-вторых, оценивается достижение воспитательных целей занятия. В какой степени они достигнуты, возымело ли воспитательное воздействие только на конкретного обучающегося, или на всех. Какие приемы воспитательной работы не сработали в этой группе. Что явилось причиной низкой эффективности воспитательного приема: особенность данного коллектива обучающихся или собственно неудачный прием.

Затем преподаватель приступает к оценке собственно занятия, отмечая при этом удачные решения и находки. Полезно преподавателю иметь для себя перечень вопросов, в ответах на которые содержится анализ занятия.

1. Правильно ли соотнесены объем и содержание учебного материала с целями занятия?
2. Как произведен отбор опорных знаний, нового содержания (по объему, структуре, уровню сложности и др.)?
3. Какие приемы, способы, средства позволили реализовывать внутрипредметные и межпредметные связи?
4. Какие способы и приемы использовались для усиления воспитательного значения учебного материала?
5. С помощью каких приемов, способов, средств удалось актуализировать знания обучающихся?
6. Какие способы и приемы использовались для повышения познавательного интереса обучающихся, развития их профессиональных потребностей?
7. Как были учтены особенности группы и индивидуальные особенности обучающихся при выборе форм организации учебного процесса?
8. Насколько оптимальным было применение технических средств обучения, как реализовывались их дидактические возможности?
9. Какие способы создания проблемных ситуаций использовались? Насколько рационально и эффективно использовалось рабочее время?
10. Как была обеспечена обратная связь?
11. Какие затруднения возникли у группы и отдельных обучающихся и почему?
12. Как они были выявлены и преодолены?
13. Как предполагается осуществить коррекцию знаний, умений и навыков обучающихся?

Не менее важной является оценка собственного поведения преподавателя на занятии, его роль как организатора и координатора, его культура, речь, такт, одежда, манеры, привычки, взаимоотношения с обучающимися.

На основании всего сказанного можно вывести своего рода алгоритм-предписание рациональных умственных операций, устанавливающих последовательность и оптимальность подготовки преподавателя к занятию.

1. Вчитайся в раздел (тему) программы, который надлежит изучить на данном учебном занятии, а в некоторых случаях — и в федеральный государственный образовательный стандарт.
2. Изучи материал этого раздела, вопроса, темы.
3. Сформулируй замысел учебного занятия, ответив на вопрос, что бы ты хотел достигнуть в результате его.
4. Представь коллектив данной учебной группы, мысленно нарисуй конкретных обучающихся. Представь психологию этих студентов, используя искусство педагогического перевоплощения, постарайся наметить их пути к поставленной цели.
5. Выбери из всего арсенала методических приемов самые результативные для данного и для данных обучающихся.
6. Соразмерь выбранные приемы со своими возможностями, смоделируй свои действия на данном занятии.
7. Продумай структуры учебного занятия и зафиксируй все написанное в плане проведения учебного занятия.
8. Подготовь наглядные и учебные пособия, не забудь настроить, подготовить и проверить исправность технических средств обучения.
9. Спроси себя:
   — Ты готов к занятию?
   — Готов!

В представляемом материале рассмотрены порядок подготовки и методика действий преподавателя при проведении таких важнейших видов занятий как лекция и семинар. Естественно весь спектр занятий, проводимых в вузе, значительно шире, но излагаемые в данном подразделе подходы будут вполне применимы и к ним.

Вопросы и задания для самоконтроля

1. Как преподавателю подготовиться к занятию?
2. В чем разница между практическим занятием и семинаром?
3. Приведите примеры использования методов привлечения внимания обучающихся к материалу занятия.
4. Почему молодым преподавателям рекомендуется сначала записывать полный текст лекции?
5. Опишите суть концентрической системы изложения материала.

2.2.2. Коммуникативная компетентность преподавателя

Современная система российского профессионального образования основывается на компетентностном подходе, который в свою очередь определяет содержание и организацию учебного процесса в вузе, задает ориентиры на результаты и продукт подготовки специалистов. Универсальные и профессиональные компетенции в образова-

тельных стандартах соотносятся с компетенциями в профессиональных стандартах и ключевыми компетенциями, принятыми в мировой образовательной практике.

Для реализации компетентностного подхода в высшем профессиональном образовании важным звеном является преподаватель как носитель профессиональных и культурных знаний, умений, навыков, ценностей и смыслов, профессионально важных личностных качеств, то есть компетенций, которые транслируются молодому поколению. Профессиональная компетентность преподавателя вуза, его педагогические способности, теоретические и практические знания и умения сегодня рассматриваются не только для реализации функции передачи информации, а условие и фактор формирования личности специалиста, грамотного профессионала, способного разрешать разного рода трудовые задачи, возникающие в различных ситуациях деятельности.

Определение «коммуникативная компетенция» было введено американский специалистом в области лингвистики Д. Хаймсом (D. Hymes). Коммуникативная компетенция автором понимается как способности человека к реализации разнообразных коммуникативных языковых средств, имеющихся в арсенале субъекта, для восприятия, понимания и построения различных программ речевого поведения в устной и письменной форме. Д. Хаймс указывает, что коммуникативная компетентность складывается из ряда умений: умения управлять коммуникативной ситуацией, контролировать происходящие события и процесс протекания коммуникации, понимать условия развития речевых действий и способности рефлексии и анализу коммуникативного процесса [74]. Коммуникативная компетенция в трудах американского ученого является сложным системным образованием, складывающимся из психологических, когнитивных, личностных и культурно-социальных факторов. Он писал, что коммуникативная компетентность — это способность гибко и точно использовать язык для передачи значимой информации в изменяющихся социальных и коммуникативных условиях [75].

С. Савиньон предложила наполнить содержание коммуникативной компетенции способностью к функционированию в реальной ситуации общения, динамическом обмене информацией. Лингвистическая компетенция, как элемент коммуникативной компетентности, заключается в способности к адаптации к приему обширной информации как вербального, так и паралингвистического характера со стороны партнеров по общению [76]. Таким образом, представители англо-американской дидактики определяют содержание коммуникативной компетенции как способность людей адекватно общаться в конкретных коммуникативных ситуациях, продуктивно организовывать речевое поведение и умение управлять коммуникативным действием с учетом лингвистических, речевых и социокультурных норм и правил, целесообразности высказывания.

В отечественной психологии понятие коммуникативная компетентность активно стало разрабатываться в конце прошлого века. Анализ понятия «коммуникативная компетенция» в трудах отечественных и зарубежных исследователей [77—87] позволяет выделить общие подходы и сформулировать их следующим образом:

- коммуникативная компетенция — это совокупность знаний и умений, формирование которых, с одной стороны, может протекать спонтанно под влиянием коммуникативной среды, с другой — быть целенаправленным и формироваться в специально организованных условиях коммуникативного развития;
- коммуникативная компетенция — это умения и навыки адекватного использования средств общения (вербальных и невербальных), способности гибко адаптировать вербальное поведение к изменяющейся социальной среде, оставаясь эффективным и продуктивным в различных коммуникативных ситуациях;

- коммуникативная компетенция — это сформированная способность планировать и реализовывать собственное высказывание, соблюдая нормы и правила согласования и управления речевой деятельности с учетом речевой ситуация, в которой осуществляется коммуникативный акт;
- коммуникативная компетенция предполагает сформированность умений соорганизовывать средства речи, стили и стратегии общения, умение выстроить речевую деятельность, ориентируясь на социально одобряемые нормы и коммуникативную целесообразность высказывания.

Коммуникативная компетентность в трудах лингвистов и психологов зачастую рассматривается как сложноорганизованная структура.

В зарубежной науке при исследовании организации коммуникативной компетенции чаще всего ссылаются на работы Х. Меленек, Е. Уилмса, Д. Хаймса, М. Канали, Р. Рубина, В. Купа, М. Свейна, Г. Фридриха, В. Ульриха, Б. Шпитсберга, Н. Хомского, У. Шутса и других. Наиболее полно модель коммуникативной компетентности представлена в работах М. Кэнел и М. Свейн, опиравшихся на идеи Д. Хаймса. Авторами предложено выделять четыре компонента:

1) грамматический компонент, который характеризуется уровнем освоения коммуникантом языкового кода, объемом словарного запаса, правильностью использования фонетических, орфографических, морфологических и грамматических правил языка;
2) социолингвистический компонент отражает умение точно и правильно использовать грамматические формы в разнообразных социолингвистических ситуациях с целью разрешения различных коммуникативных задач;
3) дискурсивный компонент содержит в себе умения связно и логично выстраивать свое сообщение, применяя синтаксические и семантические средства речи;
4) стратегический компонент характеризуется владением вербальными и невербальными средствами общения и способами поддержания коммуникативного взаимодействия, интеракции.

Данная модель коммуникативной компетентности представляет речь и язык как форму социального поведения человека [88].

Базовую основу коммуникативной компетентности составляют лингвистические способности или владение речевыми законами формирования и формулирования мысли, т.е. языковыми единицами и грамматическими правилами [82]. Социокультурная составляющая определяется автором как знания культурных, этнопсихологических, национальных, социальных законов. Сформированная социокультурная составляющая у преподавателя вуза является фактором успешной социализации молодежи, способствует легкому вхождению студента в новую образовательную среду, положительно влияет на освоение им социокультурных знаний и опыта. Особая роль в модели коммуникативной компетентности преподавателя отводится предметной составляющей, которая рассматривается в совокупности с профессиональными умениями и научными знаниями. Л.А. Ермаков определяет данный компонент как системное знание педагогом фактов, законов, тенденций, связанных с отдельной областью наук. Психолого-педагогическая составляющая включает в себя способности и умения педагога, необходимые ему в общении [89], социальном взаимодействии и коммуникации со студентами, коллегами. Умение транслировать смыслы [90] и способность к смыслопередаче с учетом возрастных, индивидуальных особенностей и коммуникативных потребностей обучающихся [91—92] является одним из важных элементов в деятельности современного педагога высшей школы [93]. Психолого-педагогические знания и спо-

собности обеспечивают дальнейшее совершенствование всех элементов коммуникативной компетентности преподавателя.

Из рисунка 2.2 мы видим, что коммуникативная компетентность, преломляясь через ее составляющие, определяется как профессионально значимое личностное качество педагога. Иначе говоря, профессиональная компетентность — это одно из важнейших качеств личности педагога, обуславливающее ее профессиональную продуктивность, эффективность и успешность. С другой стороны, качества личности педагога оказывают влияние на сформированность и развитость коммуникативной компетентности. Какие же качества в личности педагога являются профессионально важными и в то же время способствуют проявлению коммуникативной компетентности? Занимаясь изучением данной проблемы, И.И. Барахович выделяет следующие личностные особенности педагога: уверенность в себе, психологическая зрелость, способность проявлять в коммуникации дружелюбие и эмоциональную выразительность, активность, высокая степень самоконтроля и способность занимать лидирующую позицию в общении, способность к рефлексии, эмпатии, критичность и тенденции к саморазвитию.

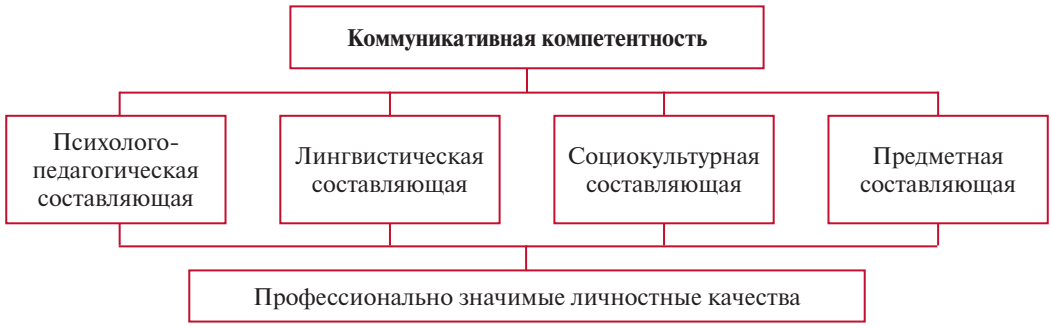


Рис. 2.2. Составляющие коммуникативной компетентности

Современные исследования показывают, что сформированная коммуникативная компетенция значительно повышает качество профессиональной деятельности современного педагога [94]. Способность вступать в диалог, использование широкого спектра интерактивных технологий в учебно-воспитательном процессе способствуют развитию у студентов социально-значимых и профессионально-важных качеств и умений современного специалиста [95].

Представители гуманистического направления представляют процесс общения в координатах: партнеры, задачи, средства общения и др. Они считают, что деятельность педагога, находящегося на гуманистической позиции, выражается в следующих паттернах коммуникативного поведения:

1. Доверие к собеседникам, сотрудничество с ними.
2. Оптимистическое отношение к партнерам по общению.
3. Учет их индивидуальных особенностей, черт личности.
4. Искренний интерес к личности собеседника, к собственной личности.
5. Уважение индивидуальности, уникальности и самобытности личности партнера по общению.
6. Предоставление коммуниканту необходимого пространства свободы для творчества, самораскрытия, выбора собственной траектории развития, возможности самостоятельного принятия решений [96].

Необходимо отметить, что коммуникативная компетентность должна рассматриваться в связи разными с характеристиками педагога. Интерактивные качества проявляются в способности вступить в контакт и поддерживать его на достаточном уровне, сформированными навыками управления собственным поведением и поведением других, способностью к самоорганизации и организации деятельности обучающихся. Современный педагог способен добиваться реализации коммуникативной интенции с помощью вербальных и невербальных средств, владеет и использует в учебном процессе интерактивные и коммуникативные техники, технологии; может грамотно разрешать конфликтные ситуации; управлять взаимоотношениями студентов в группе и корректировать социально-психологический климат в коллективе. Коммуникативная компетентность личности преподавателя раскрывается в умении моделировать личность ученика, студента, что подтверждается результатами исследований А.А. Леонтьева, В.А. Кан-Калика, В.С. Грехнева, А.В. Мудрика, Б.Ф. Ломова и других. Она проявляется также в отношении к обучающимся, к самому себе, особенностях взаимоотношений с коллегами, родителями.

Уровень развития социальной сензитивности, наблюдательности, памяти, мышления и способности понимать состояние и переживания собеседника, сложившийся социальный интеллект [97], рефлексивность и эмпатия определяют сформированность социально-перцептивной стороны коммуникативной компетентности педагога. Современный преподаватель должен владеть навыками социального восприятия, понимать по внешним признакам испытываемые эмоции и чувства студента, его состояние; уметь «подавать себя» в общении с обучающимися; оптимально строить свою речь в психологическом плане, то есть уметь наладить контакт контакта с собеседниками (А.А. Леонтьев, А.Б. Зверинцева, В.А. Якунин и другие).

Основными показателями и признаками коммуникативной компетентности можно считать степень сформированности ее основных структурных компонентов: теоретические знания в области коммуникативных дисциплин, коммуникативные и организаторские умения, коммуникативный самоконтроль, умение продуктивно выходить из конфликтной ситуации, коммуникативные качества речи, эмпатия.

Сложная структура, требующая наличия личностных и индивидуальных особенностей, ставит вопрос о возможности развития коммуникативной компетентности у преподавателей. Проблема формирования и развития коммуникативной компетентности преподавателя вуза рассматривается в трудах А.П. Ильковой, И.А. Колесниковой, С.И. Маслова, Л.В. Рагулиной и других. Ученые единогласно отмечают, что коммуникативная компетентность не сводится к общему способу действия и не может быть сформирована в виде отдельного умения или навыка: она формируется интегративно вследствие личного опыта действия как индивидуализированная способность к профессии. Это говорит о том, что в процессе взаимодействия с субъектами образования [98], пополнение объема разного рода знаний — теоретических, практических, общекультурных и профессиональных, освоение новых образовательных технологий и их применение в образовательном процессе способствует развитию коммуникативной компетентности.

Таким образом, коммуникативная компетенция рассматривается различными исследователями как синтез лингвистических, психолого-педагогических, предметных, социокультурных знаний и умений использования языковых средств, личностных качеств, адекватных определенному типу ситуаций и ситуативных задач, обусловливающих успех профессионального развития.

Качествами и свойствами коммуникативной компетенции, которые во многом определяют успешность образовательного процесса и являются фактором успешности и эффективности труда преподавателя называются такие важные характеристики, как уверенность в себе, психологическая зрелость, способность проявлять в коммуникации дружелюбие и эмоциональную выразительность, активность, высокая степень самоконтроля и способность занимать лидирующую позицию в общении, способность к рефлексии, эмпатия, критичность и тенденции к саморазвитию [99]. Последние исследования показали, что данные характеристики не являются специфичными для личности педагога, работающего на конкретном образовательном уровне. Они являются универсальными для педагогов системы дошкольного образования, учителей, работающих на уровнях начального и основного общего образования, преподавателей высшей школы и системы повышения квалификации [100].

Вопросы и задания для самоконтроля

1. Перечислите составляющие коммуникативной компетентности преподавателя вуза.
2. Синтезом каких знаний и навыков является коммуникативная компетентность преподавателя?
3. Можно ли сказать, что коммуникативная компетентность особенно важна для преподавателей именно высшей школы?
4. Попробуйте оценить свой уровень развития социального интеллекта, рефлексивности и эмпатии.
5. Назовите основные паттерны коммуникативного поведения педагога, находящегося на гуманистической позиции.

2.2.3. Смысловые барьеры в деятельности преподавателя

Психическое развитие человека, его личности, психических функций, всегда находилось в центре внимания психологической науки. Особенно это важно для преподавателей высшей школы. Какая бы сфера психического развития не подвергалась научному анализу, общепризнанным является тот факт, что ее развитие происходит нелинейно, неравномерно и гетерохронно [101, 102].

Переход с этапа на этап, с одного уровня развития на другой, сопровождается качественно своеобразными, специфически проявляющимися изменениями. Точка перехода, перелома, начала трансформации многими исследователями обозначается как точка кризиса, как преодоление некоторого барьера, преграды в развитии, как некий «прорыв», после которого линия развития выходит на принципиально новый уровень. В течение всей своей жизни человеку постоянно приходится преодолевать различного рода трудности — как объективные, связанные с выживанием в физическом мире, так и субъективные, связанные с существованием в социуме, а кроме этого, еще существует и собственная субъективная реальность, собственный микрокосмос — внутренний мир человека, его личность. Переход на новый уровень физической, личностной и социальной зрелости возможен только через преодоление ряда внешних и внутренних препятствий. В связи с этим проблема психологического барьера как внешней или внутренней преграды, влияющей на развитие (внешнее или внутреннее), имеет особое значение для развития навыков преподавателя и его способности направить будущих специалистов на нужную траекторию личностного роста.

Этиологический анализ понятия «психологический барьер» показывает, что традиционно в психологии и педагогике данное понятие рассматривалось в контексте проблемы преодоления препятствий: как внешних (объективных), так и внутренних (субъективных) на пути развития и становления человека как социального субъекта. В данном контексте термин «барьер» использовал еще К.Д. Ушинский, который полагал, что «существование препятствий есть необходимое условие существования деятельности — такое условие, без которого сама деятельность невозможна...» [102, с. 421].

Впервые в отечественной психологии и педагогической науке термин «смысловой барьер» предложила Л.С. Славина: «...смысловым барьером» мы называем такое явление, когда ребенок, хорошо понимая и умея выполнять то, что требует от него учитель, как бы не «принимает» это требование и упорно его не выполняет. В этих случаях те или иные педагогические меры не оказывают на него воздействия, хотя он хорошо понимает, на что именно они направлены и как ему следует на них реагировать» [103, с. 10].

Л.С. Славина считала, что для успешности обучения взрослых большое значение имеет понятие «смысловой барьер», под которым она понимала такое явление, когда обучающийся не принимает и не выполняет требования преподавателя, хотя понимает и может его выполнить. Она выделила три вида смысловых барьеров:

- неприятие формы выражения требований преподавателя;
- игнорирование требований преподавателя;
- неприятие личности преподавателя.

Она также выделила причины возникновения данных смысловых барьеров:

- неумение выявить подлинные мотивы обучающегося и вследствие этого, неадекватная реакция преподавателя на его действие;
- длительное чрезмерное применение однообразных приемов и средств обучения;
- негативная эмоциональная реакция обучающегося на неправильное, с его точки зрения, отношение к нему;
- сформировавшееся у окружающих мнение о преподавателе [103].

Л.С. Славиной выделялось два типа смыслового барьера. Барьер первого типа — по отношению к определенному требованию. Основной причиной, ведущей к возникновению смыслового барьера первого вида, является неучет мотивов, обусловивших тот или иной поступок, то или иное поведение. Барьер второго типа возникает по отношению к определенному человеку. Причиной возникновения второго типа смыслового барьера является повторение одних и тех же воздействий, особенно тогда, когда они являются безрезультатными.

Развивая идеи Р.Х. Шакурова в парадигме барьерной педагогики А.С. Гормин отмечает, что «...барьер имеет энергетический потенциал и выполняет следующие функции по отношению к системе в целом и отдельным ее элементам.

1. Функция стабилизации — заключается в остановке движения системы, или ее планового изменения.
2. Функция коррекции — заключается в изменении направления движения системы.
3. Функция энергетизации заключается в том, что под воздействием барьера нерастраченная на изменение энергия накапливается системой.
4. Функция дозировки заключается в дозировании движения путем определения его меры в соответствии с возможностями энергетического преодоления барьера.
5. Функция мобилизации — заключается в том, что система (чаще живая) мобилизует энергетические резервы и направляет их на преодоления возникшего препятствия.

6. Функция развития — заключается в «научении» живой системы и формировании у нее толерантности к барьерному взаимодействию.
7. Функция подавления заключается в подрыве функциональных возможностей организма (фрустрации)» [104, с. 104].

Реализация развивающих функций психологического барьера может быть осуществлена только через его преодоление. Раскрытие тех или иных способностей и потенциала человека возникает при наличии жизненной необходимости и подходящих условий. Это происходит в том случае, когда поставленная цель становится личностно значимой, что приводит к мобилизации сил и ресурсов личности, актуализации скрытых резервов, раскрытию потенциала, зачастую скрытого даже от самой личности. Необходимость преодоления психологического барьера приводит к активизации жизненно важных сфер психики человека, а использование барьера в качестве средства мобилизации скрытых ресурсов личности является важным условием развития целостной индивидуальности человека.

По мнению целого ряда исследователей, преодоление психологического барьера является важным условием развития личности, позволяет раскрыть скрытые возможности человека, приводит к мобилизации ресурсов, выявлению скрытых резервов, неизвестных самому человеку. Преодоление психологического барьера ведет не только к нормальному функционированию психики человека (снижению тревожности, нормализации психических процессов), но и к появлению новообразований (формированию адекватной самооценки, развитию самообладания, умения принимать конструктивные решения и т.д.).

Согласно работам И.В. Абакумовой, П.Н. Ермакова, И.А. Рудаковой, В.Т. Фоменко, смысловая сфера человека — «это сфера личностных смыслов, запускающая психологические механизмы саморазвития личности, лежащие в основе формирования и реализации индивидуального дарования» [105].

Согласно этим исследованиям, развитие смысловой сферы может осуществляться по двум сценариям: продуктивному и репродуктивному. В зависимости от конкретного содержания смыслов смысловая сфера личности может развиваться неоднородно и это развитие может оцениваться как положительно, так и отрицательно, либо неопределенным образом. В концептуальной модели смыслообразования И.В. Абакумовой наличие двух видов смыслов выступает в качестве критерия развития смысловой сферы, а выход на новый уровень развития невозможен без конструктивного преодоления соответствующего смыслового барьера.

Мы рассматриваем смысловой барьер как определенное психическое состояние, возникающее либо перед началом выполнения деятельности, либо во время ее выполнения. Возникшее состояние (смысловой барьер) либо не позволяет развернуться деятельности, либо блокирует и дезорганизует уже начавшуюся деятельность. Подобное состояние вызывает достаточно высокий уровень нервно-психического напряжения, для снижения которого личность может использовать различного рода психологические защиты. Необходимо отметить, что причины, которые привели к возникновению смыслового барьера (внешние или внутренние) могут быть скрыты от личности в сфере бессознательного и чем менее зрелой (в возрастном или социальном плане) будет личность, тем менее ею могут быть осознаны истинные причины затруднений в деятельности.

Образование является развивающей средой, в которой происходит смыслоразвитие личности, поэтому для становления индивидуальных смыслов, обучаемых при освоении содержания образования необходимо создание специальных условий. По мне-

нию Е.Г. Беляковой «...общие условия смыслообразования при изучении предметов разных учебных циклов реализуются через индивидуализацию обучения, активизацию личностно-смыслового фактора в отборе и освоении содержания образования, привлечение гуманитарных текстов, межпредметную интеграцию на аксиологической основе. Специфические условия смыслообразования связаны с интерпретационным потенциалом текстов, выступающих в качестве содержания образования, возрастно-психологическими особенностями обучающихся, их базовыми смысловыми установками и уровнем образования» [106, с. 112—113]. Смыслообразование трактуется ею «как развитие индивидуальных смыслов участников педагогического взаимодействия — их обогащение и обретение ими многомерности через взаимодействие с личностными смыслами других субъектов педагогического взаимодействия, с педагогическими смыслами» [106, с. 6].

В аффективной сфере психологические барьеры проявляются в виде эмоциональных переживаний и психических состояний (чаще всего негативных), таких как тревога, фрустрация, страх и т.д. В поведенческой сфере психологические барьеры выражаются в виде неадекватного снижения активности субъекта. М.Б. Мязина выделяет в трехкомпонентной структуре психологического барьера следующее элементы: эмоциональный, рациональный, поведенческий. Эмоциональный компонент психологического барьера представляет собой состояние напряженности, неуверенности, то есть отрицательные эмоции, связанные с задачами и содержанием деятельности. Рациональный компонент представляет собой интерпретацию мотивов поведения человека и его отношения, суждения, оценку ситуации. Поведенческий компонент представляет собой нарушение деятельности, уклонение от деятельности.

Смысловая сфера человека представлена тремя уровнями смысловых структур. На первом уровне располагаются личностные смыслы и смысловые установки, которые оказывают прямое непосредственное влияние на деятельность. В учебном процессе это проявляется в виде личностного смысла обучения для обучающегося, соответствующими ему личностными установками по отношению к учебно-познавательной деятельности. У обучающих на этом уровне представлены личностные профессиональные установки и личностным смысл профессиональной деятельности. При несовпадении смысловых установок и личностных смыслов обучающего и обучаемого возникает смысловой диссонанс и формируется, и нарастает смысловой барьер первого уровня. На нашей схеме такой тип барьера обозначен как «рефлексивный барьер» и барьер «смысловой установки».

На втором уровне смысловой сферы человека представлены мотивы, смысловые конструкты и смысловые диспозиции. В учебной деятельности мотивы представлены мотивами учебной деятельности обучаемого и мотивами профессиональной деятельности обучающего. При возникновении смыслового диссонанса на этом уровне возникает смысловой барьер второго уровня — мотивационный смысловой барьер.

На третьем уровне смысловой сферы человека представлены высшие смыслы, к которым относятся личностные ценности. Смысловая сфера обучаемого на этом уровне представлена ценностными ориентациями и познавательной направленностью личности. Смысловая сфера обучающего включает в себя на этом уровне представление о профессии как личностной ценности и представления личности об уровне своей профессиональной самореализации. Смысловой диссонанс на этом уровне приводит к возникновению смыслового барьера третьего уровня — просоциального смыслового барьера (рис. 2.3).

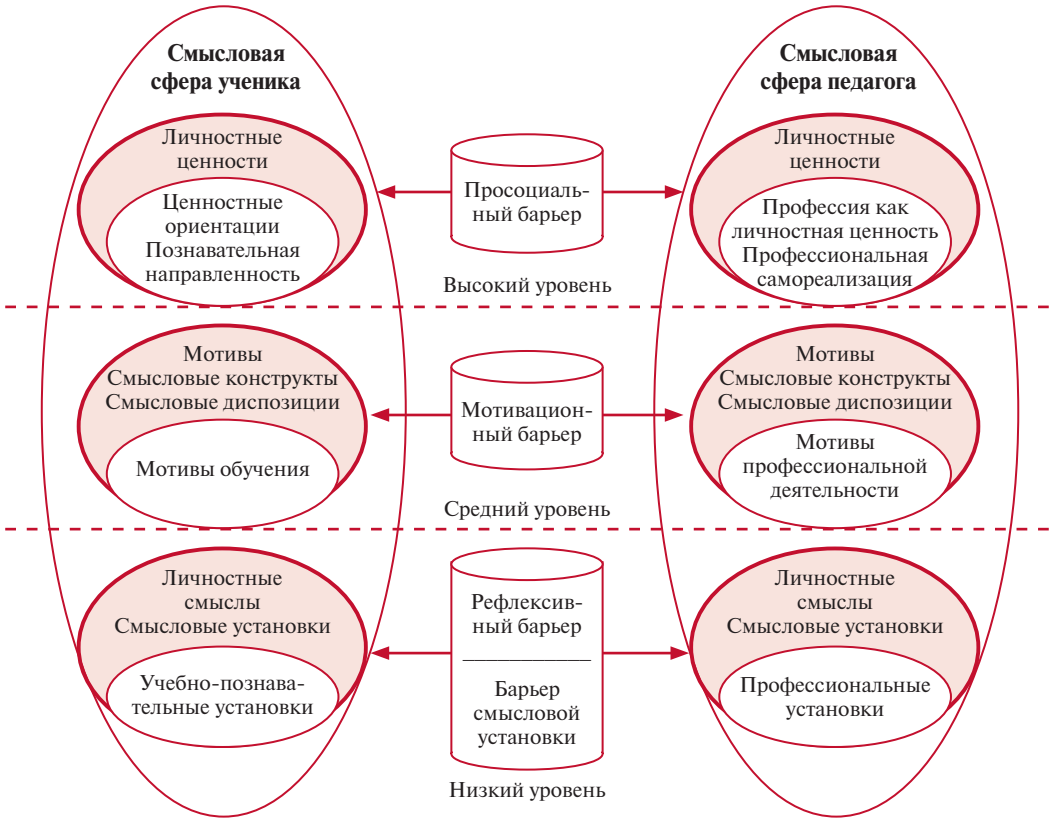


Рис. 2.3. Механизм возникновения смысловых барьеров

Независимо от того, на каком уровне смысловой сферы обучающего возникает смысловой барьер, его структура будет включать в себя такие компоненты как: эмоциональный, когнитивный и конативный. Эмоциональный компонент смыслового барьера в обучении отражает те отрицательные эмоции, которые связаны с задачами и содержанием учебной деятельности и проявляются в состояниях напряженности, неуверенности, учебной тревожности. В когнитивном компоненте смыслового барьера представлены интерпретации мотивов поведения человека в учебном процессе и его отношения к учебной деятельности, суждения, когнитивная оценка учебной ситуации в целом и отдельных аспектов. Конативный компонент смыслового барьера детерминируется системой побудительных сил субъекта учебной деятельности и выражается в нарушении учебной деятельности или уклонении от нее, переносе активности в другие сферы личностной реализации.

Преодоление внутренних преград на пути к достижению цели выводит личность на принципиально новый уровень развития, а неспособность преодоления такого рода барьера может порождать личностный кризис. Таким образом, одной из центральных функций смыслового барьера мы можем назвать развивающую функцию.

По отношению к учебной деятельности смысловые барьеры выполняют двоякую функцию: деструктивную и конструктивную. Деструктивная функция смыслового барьера заключается в том, что происходит снижение уровня самооценки, фрустрируются креативные способности, происходит снижение эффективности образовательной

деятельности, формируется неудовлетворенность результатами деятельности. Конструктивная функция смыслового барьера (включающая в себя защитные, стабилизирующие, регуляторные и мобилизационные аспекты) проявляется в том, что сознание субъектов обучающей деятельности ограждается от травмирующих переживаний, вызванных внутренними и внешними конфликтами, происходит мобилизация внутренних ресурсов организма, замедляются мыслительные и волевые процессы, сдерживающие активность.

В современном высшем образовании в России происходит критическая переоценка сложившейся десятилетиями системы и сопровождающих ее правил, атрибутов, инструкций и традиций. При исполнении профессиональных обязанностей преподаватели имеют право на свободу выбора и использования методик обучения и воспитания, учебников, методов оценки знаний обучающихся. Тем самым было законодательно закреплено право педагога на индивидуальное педагогическое творчество, а также право учащегося находиться в центре образовательного процесса, что стимулировало, с одной стороны, практический интерес российских педагогов к гуманистической модели личностно-центрированного образования К. Роджерса и гуманистическим традициям отечественного образования, а с другой, появление огромного количества концепций личностно-ориентированного образования, правда, лишь в редких случаях обеспеченных дидактически.

Виктор Франкл отмечал: «Ныне мы живем в эру разрушающихся и исчезающих традиций. Поэтому вместо того, чтобы новые ценности создавались посредством обнаружения уникальных смыслов, происходит обратное. Универсальные ценности приходят в упадок. Поэтому все большее число людей охватывается чувством бесцельности и пустоты, или, как я это называю, экзистенциальным вакуумом. Тем не менее, даже если все универсальные ценности исчезнут, жизнь останется осмысленной, поскольку уникальные смыслы останутся незатронутыми потерей традиции. ...В такие времена, как наши, во времена экзистенциального вакуума основная задача образования состоит не в том, чтобы довольствоваться передачей традиций и знаний, а в том, чтобы совершенствовать способность, которая дает человеку возможность находить уникальные смыслы. Сегодня образование не может находиться в русле традиций, оно должно развивать способность принимать независимые, аутентичные решения. Во времена, когда десять заповедей теряют, по-видимому, свою безусловную значимость, человек более, чем когда-либо, должен учиться прислушиваться к десяти тысячам заповедей, возникающих в десяти тысячах уникальных ситуаций, из которых состоит его жизнь» [107, с. 295—296].

Для того чтобы творчески реализовать себя в профессиональной деятельности наиболее полно, всесторонне и творчески, преподаватель должен в наиболее полной мере реализовать свой личностный ресурс, сконцентрированный в смысловой сфере. Чрезвычайно важно в личностно-центрированном обучении учитывать психолого-познавательные барьеры технологического стиля мышления. Логика их введения опирается на тот факт, что в ходе исторического развития человечество выработало два рациональных, дискурсивных типа познания мира: эмпирический и теоретический. Как показывают исследования, большинство студентов остаются приверженцами опирающегося на здравый смысл технологического стиля мышления вплоть до последних курсов университета.

Полноценное изменение и проектирование современной образовательной среды должно осуществляться в «человеческом измерении» и не может быть сведено лишь к модернизации учебных программ. Гуманитарный подход в обучении предполагает

обогащение учебного материала личностно-значимым содержанием, включающем принадлежность любого знания личности обучающегося. В этом аспекте имеет особую ценность субъектный опыт, т.е. собственные достижения, новообразования, индивидуальные смыслы и познавательные стратегии.

Традиционно основной фокус внимания в процессе обучения сосредоточен на обучающемся, так как ради него создан весь учебно-воспитательный процесс. Однако главным действующим лицом в этом процессе был и остается педагог как его организатор и реализатор. Однако анализ педагогической деятельности преподавателя вуза не вселяет особого оптимизма. В учебном процессе большая часть потребностей преподавателя фрустрируется. Например, одна из базовых потребностей человека в безопасности и свободе не удовлетворяется в жестко предписанных рамках учебного процесса (проведение занятий по расписанию в определенных аудиториях, по определенным учебным программам, с определенным составом студентов, в одних и тех же формах проведения занятий и др.). Потребности социального превосходства формально могут быть удовлетворены при получении ученых степеней и изменении статуса от должности ассистента к старшему преподавателю, доценту и профессору. Но в современных условиях их удовлетворение сталкивается с низким социальным статусом преподавателя, социальными представлениями общества о педагогической деятельности и неадекватно низкой оплатой его труда. Такая ситуация порождает массу внутренних конфликтов у педагога.

Факторами, влияющими на личность педагога, также являются изменение мотивации педагогической деятельности, стереотипы мышления, поведения и деятельности, эмоциональная напряженность, монотонность, утрата перспектив профессионального роста, акцентуации характера, влияющие на формирование индивидуального стиля деятельности, а также возрастные изменения, связанные со старением.

Проблема повышения психолого-педагогической компетенции преподавателей вуза является актуальной проблемой высшей школы, так как процессом преподавания занимаются специалисты различных дисциплин, имеющих разный, часто не очень уровень психолого-педагогических знаний и умений. Для понимания тех затруднений, которые возникают в учебном процессе у преподавателей в связи с проблемами инициации смыслообразования у студентов необходимо по-новому осмыслить роль ценностно-смысловых барьеров в обучении и показать их качественное отличие от смысловых барьеров в других видах деятельности.

Ценностно-смысловой барьер — это психическое состояние, переживание, которое появляется перед выполнением деятельности или во время ее протекания. В первом случае ценностно-смысловой барьер не позволяет начаться деятельности, а во втором — останавливает ее, при этом внутренние и внешние причины, которые вызвали переживание ценностно-смыслового барьера, могут не осознаваться личностью. Но поскольку данное переживание возникает, личность может использовать разного рода психологические защиты с целью снижения возникшего нервно-психического напряжения. Смысловые барьеры, возникающие в процессе профессиональной деятельности преподавателей вуза зачастую ими не осознаются, однако оказывают существенное влияние на качество и эффективность педагогической деятельности. Для снижения уровня напряженности психологических защит (которые являются одним из показателей выраженности смыслового барьера) собственных личностных ресурсов преподавателя явно недостаточно — необходимо организовать и реализовать систему специальных мероприятий, направленных на повышение психолого-педагогической компетентности преподавателей.

В качестве дидактической технологии преодоления смысловых барьеров в учебном процессе целесообразно использовать задачи на смысл, которые инициируют позицию смысловой актуализации, при которой смысловые следы, оставшиеся от предшествующего фрагмента «раскристаллизации» переходят из потенциальной формы в актуализированную, осознаваемую и вербализированную.

Стратегия преодоления психологических барьеров — множество приемов, иерархически организованных, объединенных целью и составляющих способ реализации учебной деятельности, обеспечивающий преодоление психологических барьеров. Стратегия всегда направлена на достижение определенной цели, из этого следует, что преодоление психологического барьера — это внутренняя работа субъекта деятельности, связанная с мобилизацией внутренних ресурсов; нахождение личностного смысла деятельности, ценности личной позиции, самоактуализации, осознания мотивов деятельности, на которую оказывают влияние внешние и внутренние факторы. Процесс преодоления психологических барьеров в учебной деятельности как учащихся, так и студентов неразрывно связан с переживанием.

При возникновении психологических барьеров актуализируются и задействуются три важных уровня психического состояния: эмоциональный, когнитивно-аналитический, операционно-поведенческий. Встречаясь с психологическими барьерами, обучающиеся испытывают сложности не только в эмоциональной сфере, когда проявляется эмоциональный компонент, но и в когнитивно-поведенческой, так как психологический барьер представляет собой триединую структуру, которая проявляется в комплексе и в различных сочетаниях данных структур.

Закрепление психологического барьера и выбор стратегии преодоления психологического барьера связаны с когнитивно-аналитическим компонентом. На выбор стратегии оказывают влияние внешние и внутренние факторы, поэтому вектор эмоций будет направляться либо на самого себя, либо на других, в зависимости от этого будут выражены либо эмоциональные барьеры, либо смысловые барьеры, либо барьеры социальные, кризиса и творчества.

В процессе преодоления психологических барьеров происходит перестройка психологической структуры личности, осуществляется глубокая внутренняя работа по преобразованию сопротивления среды, процессу удовлетворения потребностей личности. Важнейший фактор, определяющий успешность преодоление психологических барьеров — творческая активность субъекта по осмыслению социального статуса. Основное направление активности субъекта по линии самоопределения стратегии преодоления барьеров состоит в интеграции, внутреннем согласовании смысловой сферы, устранению в ней противоречий, а также проверке возможностей формирующихся способов преодоления.

Интегральной характеристикой, объединяющей особенности всех стратегий преодоления психологических барьеров профессионально-педагогической деятельности, выступает психологическая устойчивость личности, которая включает в себя устойчивость индивидуального сознания личности, проявляющуюся в резистентности психики и связанную с ее стабильностью и изменчивостью; динамические процессы, являющиеся неотъемлемой чертой устойчивости и лежащие в основе частных проявлений: эмоциональной устойчивости, стрессоустойчивости, саморегуляции психических процессов, устойчивости мотивационной сферы.

Технология преодоления смыслового барьера — это стадиальный двусторонний процесс овладения набором психолого-педагогических средств и способов, которые обеспечивают достижение прогнозируемого результата в реальных условиях образовательного процесса.

Наличие смысловых барьеров препятствует процессу раскристаллизации личностных смыслов, отчуждает обучаемого от учебного материала, а непреодоленные смысловые барьеры затрудняют взаимодействие обучаемого как с педагогом, так и с учебным содержанием (как объектом и предметом познавательной деятельности).

Вопросы и задания для самоконтроля

1. Как термин «психологический барьер» трактуется в отечественной психологической науке?
2. Какова роль психологических барьеров в деятельности человека?
3. Какое влияние оказывают психологические барьеры на развитие личности человека?
4. Охарактеризуйте уровневую структуру смыслового барьера.
5. Каковы возможности преодоления смысловых барьеров в деятельности преподавателя?

2.2.4. Тайм-менеджмент преподавателя

Психологический анализ системы профессиональной деятельности показывает, что временной фактор пронизывает все компоненты предметных действий. Любые действия представляют собой систему движений, последовательно распределенных во времени Профессия преподавателя предъявляет особые требования к организации времени. Отличительной особенностью рабочего времени преподавателя является его неоднородность. Законодательно учтено, что в течение рабочего дня часть времени будет отдано учебной (преподавательской) нагрузке, а часть — научной, методической деятельностям.

Особенности временной организации профессиональной деятельности зависят, с одной стороны, от степени сформированности личностных умений самоорганизоваться, самораспределиться, с другой — от объективных темпоральных особенностей организма, типа нервной системы, влияющих на точность восприятия времени. Через умение-неумение самоорганизоваться в деятельности с различными временными параметрами, через наличие или отсутствие способностей оптимально организовать и использовать свое время в деятельности, проявляется мера реального овладения временем в целом, мера активности личности [108].

Л. Аарансон, П. Мередит, Л.Ю. Кублицкене, проведя анализ ряда профессий, выделили пять типичных временных режимов, в которых приходится работать. ***Временной режим деятельности*** *— определенный отрезок времени, в которых необходимо выполнить работу.*

«Первый наиболее известный режим — дефицит времени, когда его заведомо недостаточно для осуществления деятельности; второй — лимит, когда человеку нужно работать особо напряженно, чтобы выполнить к сроку определенный объем работы; третий — оптимальный (или нормальный) режим, который в разных профессиях устанавливается на основе учета особенностей труда и возможностей человека (например, темп работы конвейера); четвертый — неопределенный, когда человек сам должен определить срок завершения деятельности (например, в творческих профессиях невозможно извне планировать срок осуществления научного открытия или завершения работы над книгой); пятый — избыток времени, когда его заведомо больше, чем необходимо для получения продукта» [109, с. 61].

Для определения временного режима, заключающегося в оценке временного резерва как достаточного или недостаточного для выполнения определенной задачи, необходим опыт и определенный уровень профессионализма. Только в этом случае специалист может точно оценить и сопоставить свои действия и имеющийся запас времени. При этом временная организация деятельности даже в одинаковом с точки зрения объективных факторов временном режиме у разных людей может быть разной [110].

О.В. Кузьминой эмпирическим путем получена типология педагогов на основе изучения особенности работы в разных временных режимах (оптимальной временной заданности и дефицита времени) и качества выполнения деятельности [111].

Первый тип — «скоростной-возрастающий». У преподавателей данного типа наблюдается высокая скорость деятельности в любых режимах. Она имеет тенденцию постепенно увеличиваться от начала деятельности к ее концу в обоих режимах работы. Для качества работы этих людей свойственна разноплановость. При работе в условиях оптимальной временной заданности качество деятельности отличалось постоянством. В условиях дефицита времени они работают с разным качеством, у большей части качество улучшилось к концу работы.

Второй тип — «скоростной-неопределенный». Под неопределенностью понимается факт того, что в одном режиме (например, оптимальной временной заданности) люди действуют с постепенно увеличивающейся скоростью, а в другом режиме (дефицит времени) — скорость снижается. Данный тип характеризуется тем, что скорость работы в условиях временного дефицита и оптимальной временной заданности выше среднего ее показателя по выборке. Для процесса выполнения деятельности в режиме дефицита времени характерны либо постепенное понижение скорости, либо ее постоянство. В процессе деятельности в условиях оптимальной временной заданности наблюдается либо постепенное увеличение скорости, либо снижение. Для качества работы людей этого типа характерна такая же тенденция, как и для лиц первого типа. В условиях дефицита времени качество работы у большей части представителей этого типа улучшается.

Третий тип — «медлительно-возрастающий» составляют педагоги, чья скорость деятельности невысокая (ниже среднего показателя по выборке). В течение работы они постепенно увеличивают скорость. В процессе деятельности постепенно снижается качество работы.

Четвертый тип — «медлительно-неопределенный». Деятельность людей данного типа отличает невысокая скорость (ниже среднего показателя по выборке) с постепенным понижением скорости в условиях временного дефицита и сложным сочетанием понижения или увеличения в режиме оптимальной заданности времени.

Для качества работы характерна стойкая тенденция к постепенному снижению в обоих режимах деятельности. Из-за каких-либо личностных особенностей (высокий уровень тревожности, неумение планировать выполнение деятельности к сроку, быстрая утомляемость) «медлительные» типы не могут выбрать оптимальную скорость деятельности так, чтобы не страдало качество работы.

Пятый тип — «медлительно-постоянный». Люди данного типа в исследуемых режимах работают с невысокой, но постоянной скоростью. Интересный факт был замечен при анализе качества деятельности людей, имеющих невысокую скорость деятельности. Для качества работы данных людей свойственны либо постоянный характер качества, либо постепенное его ухудшение.

У всех выше описанных типов наблюдается однотипность качества деятельности, как в условиях временного дефицита, так и в режиме оптимальной заданности. Временной режим не оказывает существенного влияния на способ выполнения действий.

Шестой тип — «разноскоростной-возрастающий». Для людей данного типа в режиме дефицита времени характерна невысокая скорость. При работе в условиях оптимальной временной заданности одни работают с высокой скоростью, для других — ниже. Скорость работы у людей данного типа постепенно увеличивается от начала к концу. Режим дефицита времени оказывает явное негативное влияние на качественную сторону процесса деятельности. Все представители данного типа в условиях временного дефицита снизили качество работы.

В условиях оптимальной временной заданности в основном наблюдается постоянное качество работы. Людям данного типа рекомендуется, как можно реже работать в режиме временного дефицита.

Седьмой тип — «разноскоростной-замедленный». Для людей данного типа характерна высокая скорость в условиях дефицита и невысокая в условиях оптимальной временной заданности. Для процесса их деятельности в обоих режимах свойственно постепенное замедление скорости от начала к концу. Качество деятельности имеет следующую закономерность: если при деятельности в режиме оптимальной заданности качество работы постоянно улучшается от начала к концу, то в условиях временного дефицита оно, наоборот, имеет тенденцию к постоянному снижению.

Лица данного типа в условиях временного дефицита начинают действовать неоптимально: допускают ошибки, совершают лишние движения. Людям данного типа не следует работать в режиме временного дефицита. Больших успехов в данных временных условиях добиться очень трудно, потребуется гораздо больше усилий, чем в режиме оптимальной временной заданности.

Восьмой тип — «разноскоростной — неопределенный». Его отличает от других отсутствие определенных закономерностей и единой картины поведения. Так для одних людей данного типа характерна невысокая скорость работы в условиях оптимальной заданности времени, высокая в режиме дефицита времени. В условиях временного дефицита наблюдается как понижение, так и повышение скорости. При оптимальной же временной заданности скорость либо повышается, либо остается постоянной в процессе всей деятельности.

Качеству работы людям данного типа трудно дать какую-либо определенную характеристику. Для них свойственна разноплановость как в условиях дефицита, так и при работе в режиме оптимальной временной заданности [112].

Временная компетентность личности является ведущей составляющей регулятивных возможностей человека, позволяющей найти выход из сложных проблемных ситуаций и успешно социализироваться и адаптироваться. Временная компетентность — интегральная характеристика, определяющая способность человека выстраивать личную временную транспективу, конструктивно действовать в различных временных режимах в реальных ситуациях жизнедеятельности. Компетентность возникает, развивается и проявляется в деятельности. Временная компетентность позволяет соединить воедино природное, социальное и индивидуальное время. Она характеризует степень овладения человеком временем, зависит от развития личности в целом, от способа включения ее в социальные процессы. Временная компетентность способствует правильной оценке сложившейся ситуации и принятию в связи с этим соответствующего решения, позволяющего достичь эффективного результата, обеспечивает своевременность, продуктивность, оптимальность личной жизни человека.

Временная компетентность — это характеристика личности, проявляющаяся в способности управлять собой в разных временных условиях, через рациональную ор-

ганизацию и использование времени, осознание смысла жизни, построения жизненных стратегий. Ее существенные характеристики:

- связность, структурированность событий прошлого, настоящего и будущего в пространстве жизненного мира индивида;
- регулируемость времени, как способность человека определять оптимальные для осуществления его деятельности периоды, установления их последовательности и смысловой иерархии.
- насыщенность, ритмичность, относительную обратимость, упорядоченность событий [122].

Временная компетентность вскрывает систему смыслов человека. Она является относительно стабильной диспозиционной характеристикой, складывается в определенных ситуациях и выступает одной из характеристик эффективности деятельности. Человек, обладающий временной компетентностью, способен реализовать свой операционно-технологический потенциал и трансформировать его в успешную деятельность и управлять собой в различных временных режимах. Управление собой, в данном контексте, раскрывается через возможность правильно оценить сложившуюся ситуацию и принять в связи с этим соответствующее решение, позволяющее достигнуть успешности в решении проблемных ситуаций деятельности. Результаты временной компетентности проявляются в точности установления временных затрат на конкретный вид деятельности, в способности оптимального конструирования программы достижения цели во временном пространстве, в умении контролировать временной график выполнения заданий. Временная компетентность -интегральное психическое новообразование, возникающее в ходе освоения деятельности, как представленность в сознании индивида психологического содержания проблемных ситуаций и владение способами их решения. Развитие временной компетентности определяется соотношением внутренней временной организации и заданного социального времени, проявляется в своевременности, мобильности и оптимальности.

Для того чтобы создать целостное представление о временной компетентности личности, представим ее в виде структурно-функциональной модели, которая раскрывается как структурированная динамическая совокупность (система) функциональных компонентов, необходимых и достаточных для устойчивого достижения заданных результатов деятельности. Функциональные компоненты выступают структурными единицами, посредством которых реализуются регулятивные функции.

Структура временной компетентности представлена пятью компонентами: ценностно-смысловым, мотивационным, познавательным, рефлексивным, операционально-технологичным. Данные компоненты различно проявляются в конкретных ситуациях, вскрывают индивидуальные особенности и потенциальную активность личности.

Ценностно-смысловой компонент временной компетентности включает отношение человека ко времени, осознание социальной значимости эффективной организации времени, личную ответственность за реализацию своего времени как ресурса. Осмысленная активность человека сопровождается специальной внутренней работой по определению и осознанию своего способа жизни. Подобная внутренняя работа поддерживается когнитивными процессами, составляющими содержание ценностно-смысловой сферы личности.

Познавательный компонент временной компетентности включает в себя знания технологий, приемов организации времени. В ходе развития человека складывается конкретная, универсальная картина о временном пространстве личности, системати-

зирующая и обобщающая результаты индивидуального и общественного познания. Уровень развития данного компонента временной компетентности отражает степень интереса к проблеме временной организации. Эти изменения выражаются в готовности и стремлении получать, искать и перерабатывать информацию о способах организации времени.

Мотивационный компонент временной компетентности позволяет определить силу побуждения к организации времени своей жизнедеятельности. Потребность во временной организации проявляется в стремлении быть организованным, в ощущении себя знающим технологии организации временного пространства и умеющим это делать.

Операционально-технологический компонент временной компетентности содержит конкретные умения, навыки и техники, с помощью которых осуществляется организация временного пространства личности

Рефлексивно-оценочный компонент временной компетентности раскрывается через самоанализ временной организации на уровнях постановки цели, планирования использования времени и осуществления его общего контроля. Для данного компонента свойственно осмысление, самоанализ личностью степени реализации желаемых целей. В его рамках осуществляется соотношение исходных намерений реальному результату, оценка своих возможностей заявленному уровню притязания. Данный компонент позволяет предвидеть результаты действий до того, как они будут реально произведены и осуществить анализ временных показателей в процессе собственной жизнедеятельности [123].

Согласно структурно-функциональной модели временной компетентности личности, выделено пять типов временной компетентности: «инертный», «технологичный», «интуитивный», «ситуативный», «прагматичный».

Первый тип временной компетентности личности отличается от других типов низкими показателями всех структурных компонентов. В целом прослеживается пассивность в организации времени. В связи с этим он был назван ***«инертным»*** типом. Большая часть представителей данного типа предпочитают постоянство в организации времени. Они не любят спешку, изменчивость, временную напряженность. Для них время в большей части застывшее, ценят во времени спокойствие, стабильность, ритмичность. Люди данного типа не испытывают потребности предоставлять результаты работы к сроку и упорядочивать свои дела во времени.

В разных жизненных ситуациях люди данного типа действуют различными способами. В ситуации дефицита времени они пытаются использовать приемы тайм-менеджмента и вынуждены частично контролировать времени. В ситуациях отсутствия жестких временных ограничений люди данного типа полагаются на интуицию, живут как получится, не прибегая к специальным способам организации своего временного пространства. Контроль времени и коррекция своих планов (рефлексивный компонент временной компетентности личности) осуществляется ситуативно, чаще всего в сложных ситуациях.

Второй тип — «технологичный». Его представители интересуются и используют в работе приемы тайм-менеджмента. Интуиция у большей части людей данного типа не развита, для более половины из них важно, чтобы время было стремительным, напряженным, изменчивым, структурированным, ярким, радостным, светлым. Люди данного типа удовлетворены своей жизненной ситуацией и оптимистически смотрят в будущее. У них преобладает смысловая наполненность времени, насыщенность связанных с ним переживаний, которые преимущественно носят положительный харак-

тер и соотносятся с ощущением внутренней свободы. Люди данного типа в основном мотивированы на предоставление работы к сроку.

Третий тип — «интуитивный». Людей данного типа отличает от других характеристики познавательного компонента временной компетентности личности. Они практически не используют приемов организации времени, не выстраивают приоритетов, действуют по интуиции. Люди данного типа не стремятся выполнять работу к сроку, не мотивированы на упорядочивание своей деятельности во времени. Большая часть представителей данного типа не контролируют свое время. Коррекцию своих планов и действий осуществляет всего 1%. Способности к самоорганизации у них не выражены.

Четвертый тип — «ситуативный» свое название получил в связи с двойственным отношением к организации времени. С одной стороны, люди данного типа ценят во времени его активность, для них важно, чтобы время было структурированно, ритмично, имело положительную эмоциональную окраску (радостное, спокойное, цветное, светлое). С другой стороны, они не испытывают потребность к его упорядочиванию в основном не мотивированы на предоставление работы к сроку. В процессе работы мало кто осуществляет контроль времени, поэтому многим приходится в процессе работы корректировать свои дела. При организации времени деятельности в основном действуют интуитивно. В сложных ситуациях представители данного типа могут неплохо осуществлять коррекцию своих планов и действий. За счет этого у многих достаточно высокий уровень самоорганизации.

Пятый тип — «прагматичный». Его представителей отличает от других типов ярко выраженное стремление упорядочить во времени свои дела и предоставлять работу к сроку. Люди данного типа ценят постоянство во времени, чрезмерная активность, высокая насыщенность событий для многих значима. Общая самоорганизация деятельности проявляется на среднем уровне. В сложных жизненных ситуациях они сосредотачиваются на выполнении работы, самостоятельно организует свою деятельность без внешнего контроля. Во время работы они могут самостоятельно следить за временем, отведенным на выполнение работы, по необходимости могут вносить коррективы. Неплохо используют приемы и техники организации деятельности во времени. Процесс коррекции осуществляется ими эпизодически [113].

Каждый тип имеет свои специфические особенности, которые необходимо учитывать при организации деятельности.

Время — ограниченный, невосполнимый ресурс. Одной из основополагающих компетенций современного профессионала является умение эффективно использовать время и способность согласовывать свои действия с окружающими для выполнения поставленных задач. ***Тайм-менеджмент*** в наиболее общем значении представляет собой технологию организации времени и повышение эффективности его использования. Перед тем, как перейти к методам тайм-менеджмента, необходимо проанализировать факторы, которые мешают эффективно использовать время. К ним относятся:

- *перфекционизм*, как стремление к совершенству и неудовлетворенность полученными результатами, затрудняет выполнение задач точно в срок;
- *прокрастинация* — постоянное откладывание дел на потом, нежелание выполнять определенные обязанности;
- *недостаток знаний*;
- *отсутствие необходимых инструментов и ресурсов.*

Эффективность использования времени может быть достигнута двумя способами:

1) достижением значимых результатов за счет экономии времени, т.е. умения добиваться выполнения задачи за минимальное время;

2) эффективным планированием рабочего времени, сокращением числа и объема выполняемых дел [114].

Хронометраж как персональная система учета времени. Хронометраж — учет расходов личного времени путем простой фиксации, дающей материал для анализа и принятия решений. Хронометраж представляет собой «фотографию» рабочего дня, полностью отражающую все расходы времени на различные виды деятельности. Эта система учета времени позволяет решить следующие задачи:

- определить, на что тратится время;
- искать первые резервы времени;
- выработать чувство эффективности, чувство времени.

Основная идея хронометража: «Хочешь управлять — измерь».

Существует несколько методов планирования времени.

Матрица Д. Эйзенхауэра

Матрица — это шаблон, по которому можно определять очередность задач

Срочные Важные I	Несрочные Важные II
Срочные Неважные III	Несрочные Неважные IV

Рассмотрим, какие дела можно отнести к каждому из четырех типов.

Тип I. Дела, несвоевременное выполнение которых приведет к негативным последствиям в деятельности. Это могут быть проекты с «горящим» сроком выполнения, например, сдать статью в научный журнал к жесткому сроку или оформить отчет по итогам исследования. По мнению С. Кови, наличие большого количества таких дел, прежде всего, свидетельствует об аврале, о неправильной организации рабочего времени и низкой личной продуктивности [115].

Тип II. Дела, ориентированные на будущее, например, обучение (повышение квалификации), текущая работа над проектом, поддержание работоспособности. Если такими делами долго пренебрегать, они переходят в разряд «важные, срочные».

Тип III. Это каждодневная рутина, например, незапланированная, навязанная встреча. Отнимает много времени и сил. Квадрат III помогает минимизировать то, что отвлекает от важной работы. Благодаря делегированию, можно сосредоточить внимание на более важных делах.

Тип IV. Сопутствующие дела, их можно отложить, не боясь каких-либо последствий.

В целом важность и срочность, рассматриваемые вместе, влияют на расстановку приоритетов [116].

При распределении задач по квадратам нужно учитывать следующее.

1. Списки дел облегчают жизнь. Ключевой признак при распределении задач — приоритет.
2. В каждый квадрат можно добавлять много действий и задач. Лучше, чтобы максимальное количество не превышало восьми элементов.
3. Целесообразно создавать отдельные матрицы для профессиональной и личной жизни.
4. Определение уровня приоритета в списке — процесс индивидуальный. Каждое утро целесообразно начинать со списка дел, к концу недели будет виден результат.

Интеллект-карты или ***Mind maps.*** Метод, разработанный Т. Бьюзеном, позволяет:

- эффективно структурировать и обрабатывать информацию;
- мыслить, используя свой творческий и интеллектуальный потенциал.

Mind maps — инструмент для решения таких задач, как проведение презентаций, принятие решений, планирование времени, запоминание больших объемов информации, проведение мозговых штурмов, самоанализ, разработка сложных проектов и пр.

Метод «Якоря». В тайм-менеджменте под якорем понимают любую материальную привязку (звук, цвет, вкус, действие), настраивающую на выполнение определенной задачи. Доступный «якорь», который в любой момент поможет переключиться на работу или отдых, — музыка. Целесообразно составлять плейлисты для разных дел, например, классическая музыка — для интеллектуальной работы.

Методика «Тайм-боксинг». Эта методика заключается в выделении фиксированного периода времени для выполнения конкретной задачи или группы задач. Вместо работы над задачей до ее полного выполнения, ей отводится фиксированное количество времени. Если хотите навести порядок в кабинете, не растягивайте на весь день, а определите четко: 15 мин. на разборку шкафа, 15 мин. на наведение порядка на столе (ни минуты больше) т.д. Постоянное применение тайм-боксинга может сделать интенсивную работу привычной, образом жизни, приблизит к достижению целей.

Основные этапы тайм-боксинга:

- выберите задачу или группу задач;
- установите таймер на время, выделенное вами для задачи;
- запустите таймер и сосредоточьтесь на выполнении задачи, стараясь не отвлекаться;
- как только таймер сработает — прекратите работу (сигнал должен прозвучать, чтобы вам не нужно было отвлекаться на проверку времени);
- вознаградите себя приятной деятельностью, отдыхом (награда может быть также ограничена во времени);
- повторяйте данные шаги пока это необходимо.

Тайм-боксинг позволяет справляться с распространенными проблемами использования времени.

Современные технологии управления временем

1. Trello — это бесплатное веб-приложение для управления проектами в небольших группах. Trello — это доски, списки и карты, которые позволяют организовать дела и расставить приоритеты проектов в гибкой и легко изменяемой форме. В Trello можно перевести матрицу Д. Эйзенхауэра.
2. Evernote — веб-сервис и набор программного обеспечения для создания и хранения заметок. В качестве заметки может выступать фрагмент форматированного текста, веб-страница целиком, фотография, аудиофайл или рукописная запись. Заметки могут содержать вложения с файлами другого типа. Заметки можно сортировать по блокнотам, присваивать им метки, редактировать и экспортировать.
3. В Wunderlist можно планировать выполнение, как личных, так и профессиональных задач.

Рекомендации по развитию навыков личного тайм-менеджмента

Планирование времени — ведение ежедневника. С помощью ежедневника можно структурировать перспективные планы и рационализировать текущие дела. Техноло-

гия планирования может быть следующей: сначала составьте годовую циклограмму (события, дела, вопросы, которые будут иметь место в течение года); затем — недельную циклограмму (режим жизни и работы, дела, повторяющиеся еженедельно). Примерно 70% оставшегося времени подлежит планированию. Оставшиеся 30% отведите на непредвиденные дела, *кайросы* (решение попутных проблем и дел). Не перегружайте ежедневные планы. Ежедневник всегда носите с собой.

Ретроспективный анализ времени. Целесообразно проводить ретроспективный анализ времени, измеряя результаты достигнутого, затраты и эффективность проведенного времен. Следует ежедневно или еженедельно подсчитывать в ежедневнике количество использованных минут и часов, оценивая их продуктивность по трем категориям — рационально, мало рационально, нерационально. Целесообразно управлять своим временем на основе фактов, а не представлений.

Положительный тайм-менеджмент имидж (ТМ-имидж). Создайте себе положительный ТМ-имидж, окружающие должны знать, что вы цените свое и чужое время, ничего не забываете и добиваетесь поставленных целей.

Умение расставлять приоритеты, многозадачность, многофункциональность работы преподавателя вуза требует от него специальных знаний, применения навыков делопроизводства, использования современных программных продуктов. Помните, любого слона можно съесть по частям! То есть с любым сложным и непонятным делом можно справиться, разделив его на подзадачи. Приемы тайм-менеджмента позволят преподавателю быть успешным в любом виде деятельности.

Вопросы и задания для самоконтроля

1. Приведите примеры профессий, для которых особенно важен тайм-менеджмент.
2. Начертите матрицу Д. Эйзенхауэра для ваших ближайших задач на неделю. В каком квадрате больше всего дел? О чем это говорит?
3. Подумайте, какие еще приемы распределения времени помогают быть пунктуальным и все успевать?
4. К какому типу вы могли бы отнести себя согласно структурно-функциональной модели временной компетентности личности?
5. Расскажите о собственных взаимоотношениях со временем и способах планирования рабочего графика.

2.2.5. Конфликтологическая культура преподавателя высшей школы

Конфликт и конфликтология в современном обществе

Современное общество, развивающееся на основе инноваций, стало обществом разнообразия и рисков [117], причем любые инновации сопровождаются появлением новых рисков[1] и новых интересов. Важнейшая часть инновационных рисков связана с отношениями субъектов — стейкхолдеров, участников инновационных процессов.

Часто интересы людей, социальных групп, организаций, государств не совпадают, что приводит к противоречиям. Противоречия могут разрешаться или приводить к конфликтам разной степени противодействия сторон, сопровождающихся соответствующим уровнем реализовавшихся рисков — ущербов. Результирующая конфликта

[1] ГОСТ Р 57272.1—2016 Менеджмент риска применения новых технологий. Части 1—7.

во многом определяется конфликтологической культурой сторон, имеющих свои интересы.

Конфликтологическая культура — это культура общения людей в ситуации конфликта. Уровень сформированности конфликтологической культуры отражает качество общения людей и его эффективность. В частности, человек с высокой культурой общения характеризуется не только стремлением эффективно разрешать конфликт, но и способностью понять суть проблемы, ее причины, проявлением определенных личностных черт.

Конфликты пронизывают всю деятельность современного общества. Согласно результатам социологических и психологических исследований, отмечается высокий рост конфликтов в различных сферах жизнедеятельности общества: в политике, в государственной службе, на предприятиях. Поэтому их необходимо исследовать и учитывать их влияние на экономическую деятельность на разных уровнях. Развитие инновационной экономики России предъявляет высокие требования к подготовке кадров высшей квалификации по направлению подготовки 38.06.01 «Экономика», а особенно — выходящим на рынок труда после окончания аспирантуры. По окончании аспирантуры выпускнику присваивается квалификация «преподаватель-исследователь»; выдается диплом об окончании освоения программы подготовки научно-педагогических кадров [118]. Однако необходимо совершенствовать подготовку кадров высшей квалификации, расширяя их представление о конфликтологии.

Проблема конфликта в жизнедеятельности человека — одна из важнейших в системе гуманитарных наук. Конфликт как научное понятие традиционно был предметом исследования социологии, социальной философии и психологии. Например, О.И. Щербакова считает, что конфликтологическая культура — это качество личности, проявляющееся в способности решать проблемы и преодолевать противоречия конструктивными способами [119]. С этим можно согласиться, если считать обучение одним из важнейших факторов влияния на формирование личности.

Конфликтологическая культура личности неоднородна по своему составу и включает в себя следующие компоненты: культуру мышления; культуру чувств; коммуникативная культура; поведенческую культуру, базирующихся в свою очередь на экзистенциально-гуманистических ценностях, составляющих культуру ценностно-смысловой сферы [120].

В последние десятилетия конфликт стал изучаться и другими науками: педагогикой, социологией, историей, этикой, рядом других социальных и гуманитарных наук. Культура и связанные с ней явления также занимают центральные позиции в педагогике. Культурологический подход выступает методологическим основанием для объяснения педагогических явлений и процессов в высшей школе. С его позиций исследуются проблемы профессиональной подготовки: научно обосновываются цели, содержание, технологии формирования профессиональной культуры преподавателя высшей школы. Мы разделяем позицию Е.В. Бондаревской, которая считает, что культурологический подход в педагогике — это видение образования сквозь призму понятия культуры, его понимание как культурного процесса, осуществляющегося в культуросообразной образовательной среде, все компоненты которой наполнены человеческими смыслами и служат человеку, свободно проявляющему свою индивидуальность, способному к культурному саморазвитию и самоопределению в мире культурных ценностей [121].

Наиболее традиционной типологизацией является выделение видов конфликтов в зависимости от конфликтующих сторон [122—124]. Это могут быть межличностные

конфликты, конфликты между личностью и группой, межгрупповые конфликты и внутриличностные конфликты. К. Боулдинг конкретизировал эту классификацию. Он, в частности, выделял конфликты между отдельными личностями, между личностью и группой, между личностью и организацией, между группой и организацией, между разными группами и организацией. Другой зарубежный исследователь конфликтов С. Чейз предложил 18-уровневую классификацию, охватывающую конфликтные явления от внутриличностного и межличностного уровня до конфликтов между государствами и нациями, вплоть до противостояния Востока и Запада.

В кадровом менеджменте широкое распространение получила классификации так называемых конфликтов в организации, к числу которых относятся организационные конфликты, производственные конфликты, трудовые конфликты и инновационные конфликты. Именно эта, последняя, классификация конфликтов особенно важна, по нашему мнению, при рассмотрении конфликтов в высших учебных заведениях (вузах, университетах). Рассмотрим каждый из этих видов подробнее, применительно к студенту и студенческому сообществу в целом.

Под организационными конфликтами обычно понимают столкновение противоположно направленных действий участников конфликта, вызванное расхождением интересов, норм поведения и ценностных ориентаций. Такие конфликты возникают вследствие несовпадения формальных организационных начал и реального поведения членов коллектива.

Современные представления о конфликтологической культуре

Предваряя дискурс о конфликтологической культуре, необходимо уточнить понятие культуры. В настоящее время существует множество вариантов определения понятия «культура». К началу 70-х гг. прошлого века было собрано более 200 дефиниций «культура», и каждое из них имело известные основания выделять понятие «культура» и действительно присущие ей признаки [125].

Понятие «культура» характеризует меру образованности, степень овладения той деятельностью, о культуре которой идет речь: о культуре общения, профессиональной культуре, художественной культуре, нравственной культуре, культуре политической, экономической как степени полипредметности феномена. Нами установлено, что в теории и истории культуры существует единая глобальная дефиниция понятия «культура», которую разделяют ученые: В. Вернадский, Н. Бердяев, И. Ильин, Ю. Лотман, М. Мид, А. Моль, Г. Селье. В. Розанов, Н. Эйдельман. А. Швейцар и др. Культура — совокупность реальных обстоятельств, явлений, предметов, образа жизни и деятельности, выделившая человека из естественной природной среды; это все то, что создано руками и мыслью человека.

Исходя из этих положений, сущностное представление о культуре можно вслед за названными учеными кратко сформулировать следующим образом: культура — это прогрессирующее самопроизводство общественного человека.

Очевидно, что в системе основных философских понятий культуры должны быть еще понятия, которые обозначили бы новую форму бытия. Такими понятиями являются «культура общества» и «культура личности». «Культура общества» рассматривается как особый социальный механизм накопления, преобразования, хранения и трансляции информации, представляющей социальную ценность. Если же говорить о культуре личности, то под этим понимается система знаний, взглядов, убеждений, умений, навыков, способствующая использованию человеком накопленной информации и трансформирующая ее во все аспекты его жизнедеятельности. Что же касается куль-

туры преподавателя высшей школы, то для его профессиональной деятельности необходимы профессиональная культура и ее составные части (информационная культура, методологическая культура педагогическая культура, коммуникативная культура, конфликтологическая культура и др.).

Конфликтология в высшем образовании

Высшее образование в таком случае является важнейшей технологией, содержанием и формой самопроизводства общественного человека. Вследствие того, что деятельность преподавателя высшей школы характеризуется взаимодействием большого количества людей, относящихся к разным возрастным категориям и обладающих различными представлениями, взглядами, жизненным опытом, что с неизбежностью порождает конфликтные ситуации, для разрешения которых преподавателю необходимо обладать конфликтологической культурой.

Необходимо различать понятия «конфликтологическая культура личности» и «конфликтологическая культура преподавателя высшей школы» (табл. 2.6).

Таблица 2.6

Различие понятий «конфликтологическая культура личности» и «конфликтологическая культура преподавателя высшей школы»

Конфликтологическая культура личности	Конфликтологическая культура преподавателя высшей школы
Стремление (потребность, желание) и умение человека предупреждать и разрешать социальные конфликты констуктивными способами: межличностные, межэтнические и межнациональные	Усвоение и использование особых, профессионально ориентированных конфликтологических знаний в области педагогики и психологии высшей школы, необходимых для восприятия анализа и разрешения конфликтов в образовательной среде в высшей школе и последующей реализации профессиональных функций преподавателя высшей школы в условиях конфликта
Решение задач гармонизации межличностных отношений	Профессионально-прикладная специфика конфликтологической культуры преподавателя высшей школы
Важнейший фактор социализации личности	Профессиональная конфликтологическая культура преподавателя высшей школы, характеризуется не только владением навыков профилактики и разрешения конфликтов в образовательной среде, но и формированием конфликтологической компетентности у студентов вуза

Таким образом, преподавателю высшей школы необходимо иметь конфликтологическую подготовку: совокупность знаний, умений, способностей и черт личности преподавателя высшей школы, обеспечивающих конструктивное решение проблем и управление конфликтами в его научно-преподавательской деятельности. По мнению О.И. Щербаковой, уровнями конфликтологической подготовки выступают:

- репродуктивный уровень — конфликтологическая грамотность;
- продуктивный уровень — конфликтологическая компетентность;
- творческий уровень — конфликтологическая культура личности [126] (рис. 2.4).

Конфликтологическая грамотность — это базовый уровень конфликтологической подготовки, проявляющийся в интуитивном житейском опыте, мифологическом сознании личности, позволяющем конструктивно решать проблемы и противоречия, без особого осознания и понимания механизмов, лежащих в их основе.

Рис. 2.4. Уровни конфликтологической подготовки личности преподавателя высшей школы

Конфликтологическая компетентность — это система научных знаний о конфликте и умений управлять им, целенаправленно развиваемых в процессе специальной подготовки применительно к ситуациям учебного и профессионального взаимодействия субъектов общения, а также организованной жизнедеятельности.

Конфликтологическая культура личности — это комплексное интегративное качество, включающее культуру ценностно-смысловой сферы личности, культуру мышления, культуру чувств, коммуникативную культуру, поведенческую культуру, и проявляющееся в оптимальных, соответствующих контексту, стилях поведения в конфликте, обеспечивающих конструктивное решение проблем межличностного взаимодействия. В отличие от конфликтологической компетентности, направленной на управление конкретными конфликтами, конфликтологическая культура личности ориентирована на широкий круг проблем и противоречий и их творческой разрешение.

Конфликтологическая культура преподавателя высшей школы неоднородна по своему составу и включает в себя следующие компоненты:

- культуру мышления (КМ);
- культуру чувств (КЧ);
- коммуникативную культуру (КК);
- поведенческую культуру (ПК), базирующуюся в свою очередь на экзистенциально-гуманистических ценностях (ЭГЦ), составляющих культуру ценностно-смысловой сферы [126].

Преподавателю высшей школы следует уметь выявлять психологические компоненты конфликта. Социально-психологический подход к рассмотрению конфликта как проявления интерактивной стороны общения включает в себя следующие компоненты и их *формы проявления*:

- когнитивный (недовольство, разногласие, раздор, вражда),
- аффективный (гнев, негодование, возмущение, досада, тревога, огорчение, обида, зависть и др.),
- поведенческий (захват территории, ресурсов, оскорбления, угрозы, физическое уничтожение противника),
- мотивационный (напряжение, вызванное неудовлетворенными потребностями и приводящее к деструктивной активности).

Преодолению каждого из этих компонентов способствует сформированность определенных качеств и свойств личности:

- владение теоретическими знаниями о сущности, природе, структуре, динамике, стратегиях, видах конфликта и управлении им; сформированность интеллекту-

альных операций анализа, синтеза, сравнения, классификации, интерпретации конфликтов; способность к рефлексии во всех ее проявлениях;

- настроения; отсутствие длительных деструктивных эмоциональных состояний (тревоги, паники, отчаяния, страха, агрессии); эмоциональная уравновешенность; способность к эмоциональной саморегуляции, конфликтоустойчивость; стрессоустойчивость; эмпатия и др.;
- ассертивность и конструктивный нонконформизм, гибкость поведения, толерантность; коммуникативные и организаторские умения; конкретно-практические умения прогнозировать, диагностировать, предотвращать, регулировать, разрешать, контролировать протекание конфликта в соответствии с контекстом; конструктивные копинг-стратегии;
- преобразование потребностей на основе экзистенциально-гуманистических ценностей; отказ от деструктивных потребностей (стремлений, желаний); поиск форм взаимовыгодного удовлетворения потребностей.

Конфликты в вузе

К сожалению, исследователи отмечают увеличение количества конфликтов в образовательных системах и учреждениях. В этой связи система высшего образования, являясь социальным институтом, должна реагировать на сложившуюся ситуацию и способствовать снижению напряженности и нестабильности в российском обществе через преодоление конфликтов, воспитание культуры взаимоотношений и взаимодействия между субъектами образовательного процесса. Эффективность профессиональной деятельности преподавателя высшей школы зависит от многих факторов: характера профессиональной среды, уровня профессионализма, наличия развитой профессиональной культуры. Среди них значительное место принадлежит умению разрешать профессиональные конфликты.

На современном этапе при реализации учебных задач современный преподаватель высшей школы испытывает серьезные затруднения в разрешении конфликтных ситуаций во взаимодействии не только со студентами, но также со своими коллегами и представителями администрации вуза. Преподавателю высшей школы часто не хватает знаний в области конфликтологии, соответствующих умений, личностно-профессиональных качеств и освоенных ролевых моделей поведения в сложных конфликтных ситуациях. Иными словами, современный преподаватель высшей школы не обладает конфликтологической культурой должного уровня и, следовательно, не готов разбираться в причинно-следственных связях и движущих силах конфликтного противоборства/противостояния, эмоциональных состояниях и личностных особенностях участников конфликта, различных стратегиях поведения в конфликте и возможных приемах манипуляции. И, самое главное, он не готов увидеть и предотвратить конфликтные ситуации, спрогнозировать возможные последствия своих действий и поведения окружающих. Наиболее часто встречающиеся конфликты в вузе — это организационные конфликты, среди причин организационных конфликтов в вузе следует выделить следующие:

1) игнорирование студентами требований, предъявляемых им со стороны администрации (например, неявка на учебные занятия, нарушения правил внутреннего распорядка, курение на территории вуза и т.п.);
2) противоречивость и неопределенность требований, предъявляемых к студенту со стороны руководства факультета и вуза в целом (например, отсутствие четких

требований к срокам сдачи письменных работ студента, противоречивые правила и указания деканатов и т.д.);

3) наличие должностных и функциональных обязанностей, чье выполнение вовлекает участников трудового процесса в конфликтную ситуацию (например, исполнение функций проверяющего, старосты студенческой группы и т.п.);
4) недостатки в организации самого процесса обучения (чрезмерное увеличение студенческих групп и потоков, ошибки в расписании занятий, неудачное время начала и окончания занятий и т.п.).

Процесс управления подобного рода конфликтами в вузе будет заключаться в равномерном перераспределении нагрузки по организации процесса обучения между соответствующими структурными подразделениями университета, такими как Учебно-методическое управление, кафедры и деканаты факультетов. Непрерывное совершенствование системы взаимодействия, потоков входящей и исходящей коммуникаций между ними может служить гарантом исключения сбоев в расписании и эффективного контроля за своевременностью проведения учебных и внеучебных видов совместной деятельности преподавателя и студентов.

Переходя к рассмотрению производственных конфликтов в вузе необходимо отметить, что под ними мы понимаем специфическую форму выражения противоречий в производственных отношениях трудового коллектива. Применительно к деятельности вуза такой тип конфликта, по- нашему мнению, можно назвать «конфликтами учебно-воспитательного процесса».

Выделяются следующие типы производственных конфликтов в вузе, в которых непосредственно участвуют студенты:

1) конфликты внутри малых подразделений вуза (внутри студенческой группы); между руководителями и подчиненными (между преподавателями или работниками деканата и студентами); конфликты между студентами разного возраста, социальной позиции (неработающие и совмещающие работу с учебой) и уровня освоения учебной программы;
2) конфликты между малыми производственными группами (конфликты между студенческой группой и деканатом факультета, конфликты между неформальными группами внутри студенческой группы и др.);
3) конфликты между производственными группами (студенческими группами, деканатами) и администрацией вуза;
4) конфликты между преподавателями и студентами.

Наиболее часто встречающимися типами производственных конфликтов являются межгрупповые конфликты и конфликты между преподавателями и студентами. В основе межгрупповых конфликтов между неформальными группами внутри студенческой группы лежат разнообразные причины. Обычно это борьба амбициозных лидеров неформальных групп за специфические интересы и цели, а также борьба за лидерство в студенческой группе и т.п.

Важнейшая особенность межгрупповых конфликтов состоит в том, что они способствуют укреплению внутригрупповых связей и сплачивают всех членов группы. Это часто используется руководителями (лидерами) для сохранения внутригруппового единства и упрочения своей личной власти. В зависимости от мотивов возникновения и способов разрешения межгрупповые конфликты могут иметь как положительные, так и отрицательные последствия. Положительные последствия проявляются в развитии и совершенствовании группового взаимодействия, укреплении внутригруппового единства, решении насущных проблем группы.

Отрицательные последствия ухудшают отношения между членами группы, могут привести к расчленению группы на новые подгруппы и даже к распаду группы.

Конфликты между преподавателями и студентами можно подразделить на объективные и субъективные. Объективные конфликты обусловлены конкретными причинами. В частности, причинами объективных конфликтов между преподавателями и студентами могут быть:

- низкое качество преподавания, неумение преподавателей понятно и доступно излагать материал;
- низкий уровень ответственности студентов; их нежелание учиться и получать новые знания;
- неудачно составленное расписание занятий, утомляющее преподавателей и студентов;
- отсутствие необходимых условий для осуществления учебного процесса (сломанная мебель в аудиториях, отсутствие микрофонов и других технических средств и т.п.).

Субъективными причинами таких конфликтов чаще всего является предвзятое ошибочное мнение студента о преподавателе или преподавателя о студенте, обвинение преподавателя в необъективной оценке знаний студента самим студентом и т.п.

Таким образом, нами были рассмотрены особенности конфликтов, которые носят чаще объективный характер и «лежат на поверхности». Однако нельзя не учитывать влияние на успешность образовательного процесса в вузе конфликтов, природа которых в большей степени носит субъективный характер. К их числу, безусловно, относятся внутриличностный и межличностный конфликты.

На наш взгляд, в рамках развития конфликтологической компетентности студента вуза наименее разработанным является вопрос, связанный с профилактикой внутриличностных конфликтов, испытываемых студентами в процессе обучения в вузе.

По возрастному критерию студенчество относится к юношескому периоду как определенному этапу между детством и взрослостью, т.е. юностью. Постановка проблемы студенчества как особой социально-психологической категории является научным приоритетом ленинградской психологической школы (Б.Г. Ананьев, М.Д. Дворяшина, Л.Н. Грановская, В.Т. Лисовский и другие). В плане общепсихического развития студенчество — это период интенсивной социализации, характеризующийся развитием высших психических функций, становлением всей интеллектуальной системы и личности в целом. Это этап развития самосознания (Г.П. Байбекова, М.Г. Дзуккоева, А.И. Дмитриев, О.Б. Дутчина, А.А. Еромасова, А.Н. Капустина, Н.Б. Крылова В.Т. Лисовский, Г.В. Михайлова Н.И. Протасова, М.Ю. Перепелицына, А.Е. Созонтов, Е.И. Степанова, Л.П. Титкова и другие).

Не претендуя на рассмотрение всех типов данного вида конфликтов, нам хотелось бы заострить наше внимание на адаптационном конфликте, представляющем собой рассогласование между тем, что человек имеет сейчас в плане своих возможностей, и теми требованиями, которые предъявляет к нему окружающая действительность. Практика показывает, что именно этот тип конфликта и создает наибольшее трудности руководству и преподавательскому составу факультета в процессе управления учебной и внеучебной деятельностью студента.

Попадая в вуз со школьной скамьи, первокурсник оказывается в новой для себя социальной ситуации — студента с новыми для него правами и обязанностями. Помимо новой для него организации учебного процесса, представляющей собой «пару» продолжительностью 1,5 часа, разбиение учебных занятий на лекционные, практические,

семинарские, появление различных форм отчетности (зачет и экзамен, письменный и устный и т.д.), ребенок поставлен в ситуацию полного самостоятельного несения ответственности за результат своей деятельности. И именно это и создает основные сложности в плане сдачи первой сессии, как для студента, так и для работников деканата. К сожалению, школьное образование, несмотря на активно идущие на сегодняшний момент преобразования, еще в недостаточной степени настроено на развитие у старших школьников таких качеств, как ответственность и самостоятельность. И подчас весь этот процесс представляет собой «перекладывание» ответственности за учебу того или иного старшего школьника с классного руководителя на родителей и обратно. Это приводит к тому, что, придя в вуз, первокурсник ждет, что и здесь его будут «опекать», «подгонять» и «помогать» сдавать экзамены и зачеты. Этого не происходит, так как вуз как образовательная организация более высокого уровня «играет по другим правилам». Как следствие — многочисленные задолженности и отчисления именно после сдачи первой сессии.

Безусловно, в плане предупреждения данного типа конфликта эффективным являются посещение одиннадцатиклассниками подготовительных курсов при вузе, создание информационных материалов (видеороликов, памяток, инструкций), проведение тренингов для студентов-первокурсников, с информацией о структуре и особенностях функционирования подразделений вуза. Не менее успешной представляется нам реализация такой меры, как ведение представителями администрации факультета вводных занятий для студентов-первокурсников всех групп и специальностей. Студент не просто получает информацию о своей будущей профессии, пробуя различные формы учебной деятельности, но и знакомится с требованиями организации учебной деятельности вуза вообще и деканата в частности непосредственно через одно из его «первых лиц» — декана или заместителя декана. Это позволяет выстроить свою работу со студентом более прицельно, а студенту быстрее «влиться» в коллектив новой для себя организации.

Также решается проблема с внутриличностным конфликтом, связанным с процессом первичной профессиональной адаптации. В данном случае мы имеем в виду обучающихся на III курсе. Успешно преодолев адаптацию к пребыванию в вузе, данная группа студентов начинает активно осваивать первые специальные дисциплины и «примерять» на себя будущую специальность. И многие из них обнаруживают несовпадение между тем, чем хотели бы заниматься, и тем, чем должны будут заниматься по получении диплома. Помочь разобраться в возникших внутренних противоречиях призваны факультативы и учебные дисциплины по выбору (как например, «Организационное поведение», «Конфликтология», «Психология общения» и др.).

Таким образом, вуз является организацией с многоуровневой и сложной системой взаимодействия не только между различного рода структурными подразделениями, но и различными группами участников образовательного процесса. Поэтому решение проблемы предупреждения и управления студенческими конфликтами, должно также носить комплексный и совещательный характер с учетом современных достижений науки и практики, позволяющими повысить уровень конфликтологической компетентности современного студента.

Для успешного разрешения конфликтов в вузе необходимо сформировать конфликтологическую культуру преподавателей, руководителей и сотрудников различных подразделений. При формировании конфликтологической культуры преподавателя высшей школы необходимо изучать причины и факторы возникновения конфликтов между преподавателями и студентами и классификации их по некоторым признакам [127—130].

В процессе взаимодействия между преподавателем и студентами может возникнуть неудовлетворение со стороны студентов полученными ими баллами, зачастую студенты чувствуют себя недооцененными. Решение этой проблемы заключается в более четком и подробном изложении преподавателем своих требований и правил, особенностей технологической карты по той или иной дисциплине в самом начале занятий. Это ведет к снижению тревожности, более ясному осознанию студентами намеченной траектории движения к получению положительной оценки в целом по дисциплине. Студенты могут быть не удовлетворены качеством излагаемого материала. Учебный материал кажется им непонятным, часто такое наблюдается в связи с бессистемностью/нелогичность изложения материала или усложненным языком подачи материала преподавателем. Зачастую некоторое раздражение и неудовольствие со стороны студентов можно наблюдать в случае, если преподаватель активно вовлекает их в совместную деятельность и все меньше активности показывает сам. Это положительно сказывается на качестве усвоенного материала: чем больше преподаватель вовлекает студентов в совместную деятельность, а также предлагает командные виды деятельности, тем выше усвояемость материала. Конфликт может возникнуть в связи с проявлениями особенностей личности в процессе взаимодействия преподавателя со студентами, которые могут привести к столкновениям (неспособность к эмпатии, завышенный уровень притязаний, столкновение значимых духовных интересов преподавателей и студентов).

Можно выделить объективные и субъективные причины возникновения конфликта между преподавателем и студентами. К объективным причинам можно отнести следующие:

- недостаточная степень удовлетворения базисных потребностей студента;
- противопоставление функционально-ролевых позиций преподавателя и студента;
- требования и призывы к дисциплинированному поведению, что может восприниматься как ограничение свободы студентов, обязательная посещаемость занятий, отсутствие свободного выбора научного руководители или преподавателя, или курса в целом;
- различные ценности, представления о морали и нравственности, жизненный опыт, множественность ролей, которые вынужден играть студент в силу предъявляемых к нему разных, порой противоположных требований в высшем учебном заведении, родителями, товарищами, какими-либо другими значимыми людьми;
- различия между учебным материалом и явлениями, объектами реальной жизни; социальная нестабильность.

К субъективным причинам возникновения конфликтов между преподавателем и студентами можно отнести:

- нарушения в коммуникативной культуре преподавателя и студентов, использование родительской позиции со стороны преподавателя, авторитарные модели управления образовательными процессами;
- несоответствие интеллектуальных, физических возможностей данного студента и предъявляемых к нему требований;
- недостаточная компетентность преподавателя (отсутствие опыта, глубоких знаний по предмету, готовности к разрешению конфликтов);
- наличие у студента или преподавателя серьезных проблем личного характера, нервного напряжения или стресса;
- сфокусированность на прошлом опыте, чрезмерная загруженность участников образовательного процесса;
- несоответствие самооценки студента и оценки, данной ему преподавателем.

Рассмотрим стратегии поведения в конфликте в образовательном процессе.

Соперничество способствует достижению результата преподавателем, использующим власть, силу, авторитет и сильную волю. Соперничество требует привлечения всех сил, что может приводить к эмоциональному истощению, профессиональному выгоранию. Также данная стратегия поведения зачастую понижает ответственность студентов. Сотрудничество способствует сдерживанию эмоций и получению более продуктивных результатов. Эта стратегия поведения ведет к наименьшим потерям в ходе выстраивания эффективного взаимодействия между преподавателем и студентами. Конфликтующие стороны должны думать не только о своих интересах, но и учитывать интересы партнеров. Успешное выстраивание взаимодействия с использованием данной стратегии позволяет наметить будущие перспективы для дальнейших проектов. Компромисс возможен лишь при использовании уступок как с одной, так и с другой стороны. Преподаватель проявляет терпение, уступает студентам, при этом не чувствуя себя ущемленным. Данная стратегия, если при этом компромисс с большей стороны проявляется только одной стороной, ведет к потере авторитета, нарушениям дисциплины в группе. Избегание является той стратегией поведения в конфликте, которая используется в тех случаях, когда проблема не носит острого и продолжительного характера. Преподаватель, особенно при отсутствии надлежащего опыта, может пустить происходящее на самотек, боясь нарушить видимое благополучие в группе, стремится облегчить себе жизнь и снизить ответственность. Возможно, что конфликт как таковой не замечается и игнорируется, что в дальнейшем подтолкнет студентов к более существенным нарушениям дисциплины. Приспособление направлено на сглаживание эмоционального напряжения, характеризуется потаканием студентам. Уступчивость, смягчение отношений уговорами, страх перед возникающей перспективой испорченных отношений со студентами — это то, что может характеризовать данную стратегию поведения. Ее считают энергосберегающей. Достижение целей и значимых результатов становится невозможным. Толерантное взаимодействие характеризуется наличием определенной установки на открытость, принятие и сглаживание возникающих трудностей в установлении эффективного, продуктивного взаимодействия между преподавателем и студентами. Толерантность действует и актуализируется в ситуациях несовпадения взглядов, мнений, оценок. Преподаватель, характеризующийся высоким уровнем толерантных установок, проявляет выдержку, самообладание, высокий уровень самоконтроля, что не идет в разрез с его внутренними ценностями и установками [129]. Применительно к системе высшего образования, учитывая характерологические признаки исследуемого явления, взаимодействие субъектов образовательного процесса в вузе можно рассматривать как процесс непосредственного и опосредованного воздействия именно преподавателей и студентов друг на друга, порождающий их взаимную обусловленность и связь, в ходе чего проявляются индивидуальные способы действий и общения. Цель взаимодействия преподавателей и студентов — личностное и профессиональное развитие и саморазвитие. Для достижения же цели в образовательном процессе и преподаватель, и студент должны выступать одновременно как причина и следствие взаимного влияния противоположной стороны. Здесь включается обратная связь, которая обусловливает развитие объектов [129]. Невозможно представить себе образовательный процесс бесконфликтным: часто именно конфликт рождает потребность для решения назревших проблем. При любом варианте развития конфликта задача преподавателя состоит в том, чтобы превратить противодействие сторон во взаимодействие, деструктивный конфликт в конструктивный. Алгоритм поведения преподавателя в конфликтной ситуации со студентами может быть представлен не-

сколькими составляющими: определение стиля общения, целенаправленное использование как вербальных, так и невербальных средств; контроль над эмоциями; внедрение техник активного слушания; последовательное и четкое движение в соответствии с установленными правилами поведения. Таким образом, мы видим, что эффективность процесса обучения студентов зависит от психологических особенностей преподавателя и его степени участия в образовательном процессе. Именно преподаватель позволяет выбрать оптимальный тип взаимодействия со студентами и направить их действия по освоению определенных знаний и приобретению практического опыта их воплощения в будущей профессиональной деятельности.

Современная конфликтология быстро развивается. Ее практические применения содержат высокий потенциал выстраивания уважительных и благоприятных человеческих взаимоотношений, без которых недостижимо доверие, являющееся основой сетевых коммуникаций и цифровой экономики.

В сфере менеджмента конфликтология закрепляет происходящую революцию, ускоряя переход от уходящих школ — школы управления социальными системами, системотехники управления и школы управления человеческими ресурсами (human resources management — HRM) к концепции управления человеком (human being management — HBM), в которой человек уже не только особый объект управления, но и субъект управления, который уже не может рассматриваться как «ресурс».

В сфере экономики конфликтология становится не только основанием повышения производительности труда, эффективности и результативности, но и базой создания новой человеко-ориентированной экономики. Ее основой становится не снижение затрат, а повышение ценности человека, происходит развитие творческих начал и преображение сути трудовой деятельности — исчезает ее принужденный характер, происходит самореализация потенциала каждого гражданина общества.

Вопросы и задания для самоконтроля

1. Назовите компоненты конфликтологической культуры.
2. Какие виды конфликтов можно наблюдать в вузе? Каковы причины организационных конфликтов в вузе?
3. Чем обусловлена специфика конфликтологической культуры преподавателя высшей школы?
4. Разработайте план мероприятий по профилактике внутриличностных конфликтов первокурсников и студентов III курса вуза. Укажите принципиальные различия.
5. Какие рекомендации по формированию конфликтологической культуры с учетом специфики вашего вуза вы могли бы предложить?

2.3. РУКОВОДСТВО НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ, ПРОЕКТНОЙ, ПРАКТИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬЮ ОБУЧАЮЩИХСЯ

2.3.1. Профессиональная самореализация студентов в научных исследованиях

Как обеспечить самореализацию студентов в научной подготовке? Этим вопросом задается каждый преподаватель. При обеспечении самореализации студента на ступени высшего образования формируются его профессиональные ценности, образ про-

фессионала и образ карьеры, мировоззрение студента, его позиция как активного члена общества.

Традиционно, понятие «самореализация» входит в дискурс философии и психологии и, в общем понимании, обозначает реализацию потенциала человека. Под самореализацией понимают осознанную реализация личностного потенциала «для себя» или «для других». Самореализация не спонтанна, а «спланирована»; это *само*творение, *само*построение, *само*развитие, имеющее результат в деятельности и ее продуктах: внешних и внутренних.

В *педагогике* понятие «самореализация» связано с условиями, которые следует создать в образовательной среде для реализации потенциала обучающихся на определенном образование этапе образования (общее, профессиональное, научное) или в том или ином виде образовательной деятельности (учебная, научная, внеучебная деятельность).

При анализе научной среды вуза и проектировании педагогических условий самореализации студентов в научной деятельности необходимо обеспечить реализацию всех следующих составляющих самореализации:

- индивидуализация и свобода выбора,
- личностный потенциал,
- социальная роль человека,
- его взаимодействие со средой,
- самоконтроль и ответственность за свои поступки.

В научной деятельности данные компоненты самореализации обеспечиваются:

- проектированием индивидуального маршрута — ***индивидуальной траектории научного образования***, под которой понимается индивидуальный путь, способ реализации личностного потенциала студента в процессе научно-исследовательской деятельности;
- реализацией творческого научного потенциала;
- социализацией студентов, в том числе при выполнении групповых проектов, работе в научной школе;
- взаимодействием с научной средой вуза;
- самостоятельностью и ответственностью за результаты проведенного исследования.

В зависимости от сферы реализации личностного потенциала, выделяют ***творческую, профессиональную и социальную*** самореализацию.

Научно-исследовательская деятельность студентов предполагает самореализацию студентов во всех трех сферах:

- *профессиональная самореализация* выражается в формировании профессиональных научно-исследовательских компетентностей, востребованных работодателями, в развитии профессиональной активности и мобильности будущего выпускника;
- *творческая самореализация* выражается в создании творческого научного продукта, нового результата исследования, в реализации самостоятельно спроектированной индивидуальной научно-образовательной траектории;
- *социальная самореализация* выражается в социализации студента, в получении научного результата при выполнении коллективных исследовательских проектов, в удовлетворенности студента как представителя семьи, рода, государства, своим образованием (в данном случае, его научной составляющей), а также в удовлетворенности основных заказчиков высшего образования — предприятий — научной подготовкой выпускника.

Научно-исследовательские компетенции — заранее заданные нормы к способностям, знаниям, навыкам и умениям, позволяющим осуществлять научную деятельность.

Научно-исследовательские компетентности — интегративные инвариантные качества личности, реализуемые на общепрофессиональном и узкоспециальных уровнях в виде вариативных блоков компетентностей, и включающие владение научно-исследовательскими компетенциями, личностное отношение к объекту научно-исследовательской деятельности и опыт этой деятельности.

Уровень развития научно-исследовательских компетентностей может быть оценен по качеству научно-образовательных продуктов.

Научно-образовательные продукты — личностно и общественно значимые результаты научной деятельности студентов, являющиеся показателями их самореализации.

Таким образом, ***самореализация студента в научной деятельности*** — это осознанная реализация его личностного потенциала в научной среде вуза в ходе движения по индивидуальной траектории научного образования.

С учетом потребности в профессиональной самореализации студентов со стороны заказчиков образования, соотношение задач научного образования студентов и педагогических условий их профессиональной самореализации может быть представлено в виде табл. 2.7.

Таблица 2.7

Соотношение задач научного образования студентов и педагогических условий их профессиональной самореализации

Задачи научного образования студентов с учетом потребности в их профессиональной самореализации	Педагогические условия профессиональной самореализации студентов в процессе научно-исследовательской подготовки
Выявление и реализация личностного потенциала студентов в сфере научной деятельности.	Формирование индивидуальных траекторий как базовой технологии научного образования студентов
Развитие научно-исследовательских компетентностей студентов, обусловленное требованиями разных заказчиков образования.	Внедрение «мягкой» модели дифференциации научной подготовки с учетом мнения работодателей
Обеспечение взаимодействия студентов с творческой профессионально-ориентированной научной средой	Создание творческой профессионально-ориентированной научной среды
Развитие профессионального самосознания и профессионального мышления студентов как ведущих факторов профессиональной самореализации	Модернизация форм и методов научного образования студентов с учетом возможностей их профессиональной самореализации

«Мягкая» модель дифференциации научной подготовки с учетом мнения работодателей противопоставляется традиционной жесткой модели и предполагает:

- гибкую дифференциацию, с учетом личностных предпочтений студентов и возможностью выбора индивидуальной научно-образовательной траектории;
- модульность построения научного образования с возможностью выбора и взаимозаменяемости модулей, форм, технологий, и методов научно-исследовательской деятельности;
- возможность участия студентов в комплексных междисциплинарных научно-исследовательских проектах;

- «погружение» в научные исследования с начала обучения в вузе, в том числе посредством организации базовых кафедр предприятий в вузах.

Соотношение этапов и планируемых результатов научной подготовки студентов с учетом возможности их профессиональной самореализации представлено в табл. 2.8.

Таблица 2.8

Соотношение этапов и планируемых результатов научной подготовки студентов

Этапы научной подготовки студентов	Планируемый результат
Диагностика 1) потенциала научной подготовки студентов; 2) потребностей работодателей	Определение научного потенциала и мотивация студентов, а также потребностей работодателей по отношению к содержанию научно-исследовательской компетентности студентов
Организации научных коммуникаций субъектов научно-исследовательской деятельности в творческой профессионально-ориентированной научной среде вуза	Целостность, системность, упорядоченность, согласованность целей, действий и результатов субъектов научно-исследовательской деятельности
Целеполагание студентов с поддержкой тьюторов (отдел организации НИРС, научные руководители студенческих КБ и лабораторий, кураторы групп) и научных руководителей	Стартовое целеполагание студентов и реализация соответствующей индивидуальной траектории научного образования
Реализация вариативных индивидуальных траекторий научного образования студентов	Научно-образовательные продукты как выражение научно-исследовательских компетентностей
Итоговая рефлексия результатов научной деятельности	Оценка полученных научно-образовательных продуктов

Таким образом, общим итогом научной подготовки должна стать профессиональная самореализация студентов, выражающаяся в качестве полученных научно-образовательных продуктов, уровне развития научно-исследовательских компетентностей и удовлетворении потребностей заинтересованных сторон научного образования студентов.

Вопросы и задания для самоконтроля

1. В чем выражается профессиональная самореализация студентов через научную работу?
2. Что такое индивидуальная траектория научного образования?
3. Для чего выстраивать научную работу студентов, не достаточно ли их практической и теоретической подготовки?
4. Как работодатели смотрят на результаты научной деятельности студентов в вузе?
5. Как вы считаете, согласно вашему опыту обучения в вузе, достаточно ли эффективно вы использовали все инструменты научно-исследовательской работы для реализации собственных профессиональных компетенций?

2.3.2. Мотивация учащихся на научную и проектную работу

Задачи построения устойчивой инновационной экономики предполагают, что уровень профессиональной подготовки студентов тесно взаимосвязан с социально-экономическими преобразованиями в стране, с научно-технологическим развитием и интересами государства. В условиях стремительно развивающихся технологий образова-

тельный процесс вынужден работать над становлением будущих профессионалов/специалистов с предвидением и со значительным упреждением необходимых студентам в будущем знаний, умений и навыков.

Для построения образовательных программ, результаты реализации которых позволят нынешним студентам быть профессионально востребованными на рынке труда будущего, необходимо видение и понимание траектории развития (или деградации вплоть до исчезновения) той или иной профессиональной отрасли в ближней и среднесрочной перспективе, что представляет собой сложную задачу. Эта задача не имеет решения в общем виде и должна рассматриваться индивидуально с учетом многих факторов, таких как: востребованность профессии на локальном (региональном) рынке труда, предпочтения потенциального работодателя, условия и гарантии работодателя в случае целевого набора и пр.

Важным условием, которое необходимо учесть в процессе разработки вузовских образовательных программ, является обеспечение связи педагогического процесса с практической реальностью, в частности, с производственной практикой, чем обеспечивается реализация одного из наиболее важных принципов целостного педагогического процесса [131—132]. С этой точки зрения проектная деятельность и привлечение студентов к научно-исследовательской работе играют особую роль в системе обучения, поскольку способствуют выработке самостоятельных исследовательских умений (постановка проблемы, сбор и обработка информации, проведение экспериментов, анализ полученных результатов, подготовка научных отчетов и публикаций), возможности проявить индивидуальность, развитию творческих способностей и логического мышления, реализации полученных в ходе учебного процесса знаний на практике [133—134]. Проектная деятельность способствует формированию здоровой конкуренции в студенческой среде, а также формирует, развивает и укрепляет мягкие навыки (soft skills). Помимо этого, результаты успешной проектной работы закладывают основу в становление молодого ученого и позволяют на этапе вузовского обучения сформировать портфолио, открывающее перспективы успешного участия в конкурсах научных проектов. Так, например, объемный портфель завершенных проектов у аспиранта 1-го года обучения, собранный за период обучения в магистратуре, раскрывает перед ним возможность получить дополнительное финансирование в виде адекватных по уровню и финансовому обеспечению грантов и стипендий. Последнее существеннейшим образом укрепляет мотивацию молодого ученого, позволяет ему чувствовать себя уверенно не только за счет материальных стимулов, но и за счет подкрепления значимости и востребованности его работы. В свою очередь, социальная защищенность и сформированные здоровые амбиции в существенной степени снимают напряженность в вопросе удержания молодых кадров в составе отечественных научных организаций.

Вопросам организации научно-исследовательской деятельности студентов (НИДС) в вузе уделяется внимание в работах многих исследователей [135]. Подготовка студентов к научно-исследовательской деятельности отражена в федеральных государственных образовательных стандартах (ФГОС) и является обязательной составной частью модели специалиста высшего профессионального образования.

Тем не менее, отмечается, что во многих вузах НИДС в организована слабо, что часто обусловлено нехваткой финансовых средств и кадровых ресурсов в вузах, необходимых на организацию научных исследований, недостаточной материально-технической базой, и другими факторами, среди которых, как бы это ни компрометировало современного преподавателя, имеет место и неподготовленность к сопровождению по-

добного формата обучения. Это приводит к отсутствию формирования у студентов навыков научной деятельности, научно-технического творчества, что, в конечном итоге, сказывается на профессиональном становлении студентов.

Создание условий для эффективной научно-исследовательской деятельности студента, как один из основных факторов профессиональной подготовки будущих специалистов, должен учитываться не только административно-управленческим персоналом высших учебных заведений, но и научно-педагогическими работниками при реализации учебного процесса. Выражаясь более простым языком, можно постулировать, что различные формы практик студентов (производственные, педагогические и пр.) должны иметь формат, строго ориентированный на извлечение опыта и навыков, которые будут дополнять формальное знание, полученное в аудиториях и учебных лабораториях. К сожалению, распространена практика формального отношения к этому формату обучения, при которой направленный на прохождение практики студент де-факто всего лишь посещает место проведения практики, но не извлекает ценного опыта. Последнее легко прослеживается при анализе отчетов студентов по прохождению практик.

Понятие «научно-исследовательская работа студентов» включает в себя следующие элементы [136]:

- обучение студентов основам исследовательского труда, привитие им определенных навыков;
- выполнение научных исследований под руководством преподавателей.

При условии, что НИДС в процессе обучения организована и спланирована правильно, НИДС выполняет целый *ряд функций* [136]:

- *образовательную* — овладение теоретическими и практическими знаниями, включая естественную потребность использовать их на практике, что формирует у молодых специалистов особое отношения к широте эрудиции и наделяет стремление к эрудированности не только особой важностью в статусе нормы, но и пониманием потенциала ее монетизации;
- *организационно-ориентационную* — формирование умения ориентироваться в литературных источниках, организовывать и планировать свою деятельность, выбирать методы обработки информации;
- *аналитико-корректирующую* — связана с рефлексией студента, его самоанализом, самосовершенствованием планирования и организации своей деятельности; коррекцией и самокоррекцией учебно-познавательной деятельности, включая и формирование нового уровня отношения к работе с преподавательским составом;
- *мотивационную* — развитие и усиление интереса к науке в процессе осуществления научно-исследовательской деятельности, познавательных потребностей, убеждения в теоретической и практической значимости разрабатываемого научного знания; развитие желания глубже познакомиться с проблематикой изучаемой области научного знания, разнообразием точек зрения; стимулирование самообразования, саморазвития;
- *развивающую* — развитие критического, творческого мышления, умения действовать в стандартных и нестандартных ситуациях, умения обосновывать, отстаивать свою точку зрения; понимание развития мотивации (интереса, стремления к познанию), развитие способностей (познавательных, коммуникативных, специальных способностей и др.);
- *воспитывающую* — становление нравственного и правового самосознания; воспитание способности к адаптации в изменяющейся социальной среде; фор-

мирование адекватной самооценки, ответственности, целеустремленности, волевого саморегулирования, смелости в преодолении трудностей и других способностей и черт характера. Воспитывающая функция включает также воспитание профессионального призвания, профессиональной этики.

Выделяют *два основных вида научно-исследовательской работы* обучающихся:

- *учебная* — включена в учебный процесс (написание рефератов, подготовка докладов, выполнение заданий, курсовых и дипломных работ с элементами НИР);
- *внеучебная* — выходит за рамки учебных планов и выполняется за счет свободного времени обучающегося.

Наиболее эффективной для развития научных и исследовательских способностей студента считается именно внеучебная НИР. Учебная НИР как элемент учебного процесса позволяет студенту научиться работать с научной литературой и источниками, приобрести навыки критического отбора и анализа необходимой информации, но является обязательной для выполнения, поэтому студент менее замотивирован к ее реализации [134, 137].

Мы позволим себе предложить модель, в которой субъектом идеального конечного результата обучения является непосредственно сам студент, который по завершению обучения успешно трудоустроен, и демонстрирует уверенное и результативное развитием в течение 2—5 лет с уверенным движением по профессиональной и карьерной траектории. Декомпозиция этапов становления субъекта в данной модели неизбежно покажет необходимость прохождения им этапа формирования особых навыков, получаемых при столкновении с корпусом задач, не свойственных (или лишь частично характерных) для классического вузовского образования. Так, например, вовлечение в научно-исследовательскую активность для молодого неподготовленного специалиста сопровождается множеством субопераций и микрорешений, связанных со спецификой научной организации, а также с общими организационными вопросами (в том числе, охрана труда, пожарная безопасность, обращение с опасными веществами и пр.). Под понятиями микрорешений мы имеем в виду такие профессиональные и жизненные вызовы, которые не преподаются в вузах и трудно описываются формально и однозначно. В частности, к ним относятся так называемые мягкие навыки, т.е. навыки самопрезентации, умения разрешать нестандартные конфликтные ситуации, работать в формате деловой переписки, умение оформлять научные публикации и создавать презентации докладов, умение преподать изученный материал определенным образом, умение «держать удар» в случае критики со стороны аудитории и многое другое, что принято относить в общему фону, формируемому культурной, профессиональной и прочей спецификой. Особо следует отметить, что в отличие от классического подхода в преподавании дисциплин, непосредственное обучение на рабочем месте, имеет нелинейные характер получения знаний и становления навыков. Освоение профессиональных навыков непосредственно на рабочем месте в абсолютном большинстве случаев в первую очередь направлено на поиск решения. Студент теряет страх к подобной работе, у него формируется понимание профессиональной этики, субординации. Студент приобретает навык конструктивно мыслить, начинает понимать, что чтобы прийти к идеальному конечному результату с позиции практики нужно смоделировать этот результат и спроектировать саму траекторию движения к этому результату, т.е. студент поэтапно осуществляет декомпозицию идеального конечного результата на действия, которые к нему приводят, а потом пересобрать его исходя из имеющихся ресурсов. Ограниченность ресурсов (как первая и неотъемлемая часть любой практики) здесь играет роль стимула, побуждающего мыслить творчески.

Следует отметить, что научно-исследовательская деятельность студента — это в первую очередь практика! Прикладное образование должно быть прикладным, то есть давать комплекс решений, которые в некоторой степени унифицированы, то есть пригодны не только при подготовке научных работ, но и применимы в принципе в жизни.

При отсутствии у студентов практики возрастает риск к моменту окончания учебы получить полностью или частично демотивированного специалиста, разочарованного в своей специальности. Знание не подкрепленные на практике в большей степени остаются всего лишь информацией, зачастую не побуждающей к действию, что противоречит тезису, который, с нашей точки, зрения очень броско описывает проблему: «мотивация рождается в действие».

При изучении вопроса мотивации студента к НИДС, следует подчеркнуть, что для становления студента как профессионала особое значение имеет среда, в которую он попадает. Так, в зависимости от того, в какую научную организацию или лабораторию студент попадает, он адаптируется к новому коллективу, «подтягивается» до их уровня. Либо осуществляет обратный процесс коллективной демотивации. Попадая в реальную научную лабораторию без опыта, и, тем не менее, работая на равных со всеми, с упорством и желанием, к III—IV курсу студент формирует себе научное портфолио, которое к окончанию вуза позволяет поступить в аспирантуру. У студента пропадает страх общения с людьми, обладающими научными регалиями. Отключение такого типа страхов при включенной субординации — это очень важный шаг к становлению себя как профессионала. Очень важен момент, что успешный студент или коллектив успешных студентов — хороший пример и стимул для других.

Вопрос мотивации студента к научно-исследовательской деятельности не раз освещался в современной педагогической литературе, однако продолжает оставаться одним из важных и сложных, и в то же время актуальных при реализации качественного учебного процесса.

Для исследовательской деятельности необходимо, чтобы мотивационная сфера имела доминантный характер, ориентированный на творческую активность личности, предполагающую стабильно высокий уровень притязаний [138].

Если рассматривать процесс формирования мотивации студентов к научно-исследовательской деятельности, то основным является вопрос о том, как эффективно мотивировать студента заниматься научной работой, участвовать в различных проектах.

При исследовании проблемы мотивации студента к научному творчеству авторы опираются на различные теории, которые широко освещены в современной литературе. В содержательных теориях мотивации (например, теорию мотивации А. Маслоу) анализируется содержание таких категорий, как потребности и вознаграждения, а также их воздействие на поведение исполнителей. В процессуальных теориях анализируется поведение людей с учетом как потребностей и вознаграждений, так и других факторов. Простая модель мотивации включает три элемента: потребность, целенаправленное поведение, удовлетворение потребности. Человек испытывает потребность не только в конкретных вещах (одежда, пища и пр.), но и в «неосязаемых» (признание, возможность личного роста, уважение и т.д.) [139—140].

При мотивации студента к научно-исследовательской работе необходимо выделить уровни его мотивации, учесть различие этих уровней и, исходя из этого, выделить пути мотивации. На основании этого можно выделить следующие основные пути.

1. *Организационно-распорядительный* — мотивация студента обусловлена необходимостью выполнения определенного минимума, устанавливаемого для него пре-

подавателем/кафедрой/деканатом/ректоратом (закрепляется приказами, индивидуальными учебными планами, заданиями при прохождении практик и т.д.);

2. *Материальный (прагматический)* — подразумевает участие студента в выполнении гранта, хоздоговора; получение повышенной стипендии, премии; возможность получить работу (например, трудоустроиться на кафедру).
3. *Нематериальный* — обусловлен индивидуальными особенностями учащегося, его стремлением учащегося утвердиться в обществе, получить признание окружающих и т.д. (например, получение грамоты, занесение на доску почета).

Последние два пути, как правило, характерны для студентов с высоким уровнем мотивации.

По своей сути виды учебной мотивации (познавательная, прагматическая, профессионально-ценностная, эстетическая и др.), выделенные в рамках различных классификаций [141], можно экстраполировать и при создании классификации мотивации студента к научной деятельности.

Анализ литературы и непосредственный практический опыт авторов данного раздела показывает, что среди конкретных механизмов мотивации студентов к научно-исследовательской деятельности можно отметить:

- введение в традиционный учебный процесс нетривиальных исследовательских задач;
- акцент на усиление практической значимости результатов, получаемых студентом;
- организация студенческих объединений по научным интересам (студенческие кружки, коллективы молодых исследователей и т.д.);
- активизация внеучебных форм обучения (например, проведение факультативных занятий; организация студенческих научных семинаров, конкурсов и конференций; научное сотрудничество в системе «вуз-предприятие», или «вуз — научная организация»);
- материальная поддержка (гранты, повышенные стипендии, единовременные надбавки, премии);
- моральное стимулирование студентов.

При этом следует отметить, что работа над публикационной активностью студентов, предоставление возможности публикации своих исследований в научных журналах и сборниках научных трудов является не только обязательным элементом НИР в современных условиях, но и является нематериальным средством мотивации, поскольку студент видит конечный результат своего труда.

Опыт работы со студентами показывает, что в текущих условиях доступности информации критически важным для формирования удовлетворенности обучающихся своим результатами текущего образовательного процесса оказывается способность применить на практике элементарные навыки гигиены умственной работы. К сожалению, авторы вынуждены обратить внимание на то, что с практической точки зрения, применение полученных в вузе знаний, умений и навыков зачастую не коррелирует с требуемыми на практике.

Таким образом, резюмируя все вышесказанное, в ключе рассматриваемого вопроса нельзя не отметить, что интеграции вуза с научными организациями при мотивировании студентов к НИР принадлежит ключевая роль. В условиях реализации практико-ориентированного обучения интеграторами научной и образовательной деятельности являются базовые кафедры (БК) и научно-образовательные центры (НОЦ), поскольку участвуют в подготовке кадров в неразрывной связи с процессом исследований по важ-

ным научным направлениям и являются точками роста и развития принципиально нового высшего учебного заведения. Общей целью создания таких подразделений в вузе является проведение научных исследований, развитие образовательного процесса и привлечение к преподаванию исследователей, а также специалистов, которые могут не иметь ученой степени и стажа научно-педагогической работы, но обладают достаточным практическим опытом по направлению профессиональной деятельности, соответствующей деятельности образовательной организации, из коммерческих и некоммерческих организаций в сферах науки и бизнеса. Как правило, они носят профильный характер реализуемых основных научных направлений и образовательных программ. Но их создание позволяет сформировать у студента определенный набор профессиональных компетенций, ускорить адаптацию выпускников к корпоративной культуре, довести их до оптимального профессионального уровня. При этом разработка и реализация образовательных программ проходят с участием специалистов предприятий, которые являются соруководителями производственной и преддипломной практик, выпускных квалификационных работ бакалавров и магистров [142, 143].

Вопросы и задания для самоконтроля

1. Какова роль привлечения студентов к научно-исследовательской деятельности в системе высшего образования?
2. Расскажите о функциях и видах научно-исследовательской деятельности студентов.
3. Выделите основные преимущества внеучебной НИДС для обучающегося в научно-исследовательской организации (лаборатории).
4. Каковы основные механизмы мотивации студента к научно-исследовательской деятельности?
5. Какова роль научно-образовательных центров и базовых кафедр как подразделений университета при привлечении студентов к НИДС?

2.3.3. Проектирование современной практико-ориентированной образовательной среды в высшем учебном заведении

На сегодняшний день образовательный процесс в высшем учебном заведении является полипредметным и предполагает применение различных инновационных технологий, способствующих подготовке современных высококвалифицированных специалистов. К многочисленным инновационным технологиям относят технологии проектного обучения, использующие метод проектов как основы современной практико-ориентированной образовательной среды.

Реализация метода проектов предполагает решение какой-либо проблемы, предусматривающей, с одной стороны — объединение знаний, умений из различных областей науки, техники, а с другой — применение современных методов и средств обучения. Таким образом, справедливо считать, что данный метод обучения наиболее эффективен в рамках междисциплинарного характера исследований.

Метод проектов, как метод деятельностного подхода в обучении возник приблизительно в XVI в. в архитектурных мастерских Италии [144—146]. Долгую и достаточно продуктивную историю развития метода проектов и его распространения в мировой практике можно разделить на пять этапов [144]:

- 1590—1765 гг. — начало проектной деятельности в архитектурных школах (мастерских) Европы;

- 1765—1880 гг. — использование проекта в качестве метода обучения в систематической педагогической практике и его «переселение» на американский континент;
- 1880—1915 гг. — использование метода проектов в производственном обучении и в общеобразовательных школах;
- 1915—1965 гг. — переосмысление метода проектов и его «переселение» с американского континента обратно в Европу;
- с 1965 г. по настоящее время — новое «открытие» метода проектов, третья волна его международного распространения.

Проектная деятельность направлена на формирование определенных практико-ориентированных компетенций необходимых студентам в будущей профессиональной деятельности. В основе проектной деятельности находится образовательный проект.

Под проектом понимается:

- «замысел, план; разработанный план какого-либо сооружения, механизма, устройства» (в переводе с латинского — «брошенный вперед» [147]). Это толкование получило свое дальнейшее развитие в виде определения проекта как прототипа, прообраза какого-либо объекта, вида деятельности [148].
- полный, завершенный цикл продуктивной (инновационной) деятельности — как деятельности отдельного человека, так и группы, или организации, или региона, страны в целом, или группы стран (международные проекты) [149].

Под проектной деятельностью понимают:

- реализацию продуктивной деятельности, направленную на проектирование образовательных программ и индивидуальных образовательных маршрутов обучающихся;
- проектирование содержания учебных дисциплин (модулей), форм и методов контроля и контрольно-измерительных материалов;
- проектирование образовательных сред, обеспечивающих качество образовательного процесса;
- проектирование дальнейшего образовательного маршрута и профессиональной карьеры[1].

Целью применения проектного метода обучения является освоение, фиксация и углубление практических знаний в определенной предметной области с применением разнообразных методов и средств обучения на стыке междисциплинарных исследований.

Организация проектной, а соответственно и практико-ориентированной деятельности проходит в несколько этапов (рис. 2.5).

На рисунке 2.5 представлена в общем случае организация проектной деятельности как упорядоченная целостная система с четко определенными характеристиками, логической структурой, процессом ее реализации и разработкой диагностики качества обучения будущих специалистов.

Процесс осуществления проектной деятельности будем рассматривать в рамках проекта, реализуемого в определенной временной последовательности по фазам, стадиям и этапам (временная структура организации деятельности) [149].

Завершенность цикла деятельности (проекта) определяется тремя фазами:

- фаза проектирования, результатом которой является построенная модель создаваемой педагогической (образовательной) системы и план ее реализации;

---

[1] **Приказ Минобрнауки России** от 21.11.2014 № 1505 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования по направлению подготовки 44.04.01 Педагогическое образование (уровень магистратуры)» (зарегистрирован в Минюсте России 19.12.2014 № 35263).

- технологическая фаза, результатом которой является реализация системы;
- рефлексивная фаза, результатом которой является оценка реализованной системы и определение необходимости либо ее дальнейшей коррекции, либо «запуска» нового проекта.

Рис. 2.5. Структура проектной деятельности

В рамках фазы проектирования определяется тематика проекта, происходит анализ поставленной научно — педагогической проблемы, формулируются элементы методологического аппарата и основные идеи. Здесь же определяются базовые характеристики проекта: по виду деятельности (исследовательские, опытно — конструкторские, информационные и т.д.), по предмету и содержанию (определяются области знаний, в рамках которых проводится проектирование), по количеству участников (индивидуально-ориентированная или групповая работа).

Фаза проектирования включает следующие стадии [149].

1. *Концептуальная*. Состоит из следующих этапов: выявление противоречия, формулирование проблемы, определение проблематики, определение цели, выбор критериев.
2. *Моделирования*. Состоит из следующих этапов: построение моделей, оптимизация моделей, выбор модели (принятие решения).
3. *Конструирования системы*. Состоит из следующих этапов: декомпозиция, агрегирование, исследование условий, построение программы.
4. *Технологической подготовки*.

Технологическая фаза [149] заключается в подготовке рабочих материалов, необходимых для реализации спроектированной системы: учебно-программной документации, методических разработок, программного обеспечения и т.д., а также, например, должностных инструкций исполнителей при реализации сложного проекта и т.п.

Рефлексивная фаза [149] позволяет сформулировать критерии диагностики разработанного проекта, а также критерии диагностики процесса обучения по создаваемому образовательному проекту с целью оценки и сравнения полученных (реальных) результатов с заранее запланированными (идеальными).

С целью последующей эффективной разработки перспективной модели проектного метода обучения технологическая и рефлексивная фазы должны быть замкнуты положительной обратной связью с подготовительной фазой (см. рис. 2.5), что позволяет отработать базовые принципы постановки задачи на первых этапах формирования перспективной проектной деятельности в рамках образовательного процесса.

Базовыми методами оценки эффективности реализации проекта являются [149]:

- самооценка. В случае коллективного проекта — коллективная самооценка, получаемая в результате обсуждений, дискуссий;
- экспертиза с привлечением независимых экспертов — специалистов со стороны, в том числе научных работников, представителей сторонних организаций и т.д.

На сегодняшний день проектные методы обучения в рамках практико-ориентированного образовательного процесса интенсивно применяются, например, в МГТУ им. Н.Э. Баумана на кафедре лазерных и оптико-электронных систем при проведении производственного и лабораторного технологического практикумов, выездных практико-ориентированных семинаров на базе научно — исследовательских институтов и организаций, занимающихся научной и производственной деятельностью (рис. 2.6—2.8), согласно представленной структуре проектной деятельности (см. рис. 2.5).

Рис. 2.6. Иллюстрация применения проектных методов обучения в рамках выездного практико-ориентированного семинара на производственной площадке ОНПП «Технология» в г. Обнинске

Рис. 2.7. Иллюстрация применения проектных методов обучения в рамках выездного практико-ориентированного семинара на базе Института кристаллографии им. А.В. Шубникова РАН в Москве

Рис. 2.8. Иллюстрация применения проектных методов обучения в рамках производственного технологического практикума на АО «Лыткаринский завод оптического стекла» в г. Лыткарино

Важно отметить, что применяемые практико-ориентированные методы обучения являются базовыми элементами тьюторского сопровождения при проведении производственного и лабораторного практикума.

Целью тьюторской деятельности в рамках реализации проектных методов обучения является: укрепление сотрудничества промышленных предприятий с высшими учебными заведениями на основе внедрения инновационных методов проведения учебных производственных практик при подготовке будущих специалистов в различных отраслях промышленности Российской Федерации.

Задачи, решаемые в рамках поставленной цели:

- выявление методов диагностики качества подготовки специалистов в различных направлениях промышленности на основе применения современных проектных методов проведения производственных практик;
- привлечение инновационных технологий и методов обучения в учебный процесс;
- разработка, анализ и коррекция специальных компетенций профессорско-преподавательского состава при проведении современных производственных практик как элемента диагностики качества подготовки будущих специалистов;
- усиление профессионального интереса к выбранной специальности у современного студенчества.

Представленные задачи, решаются в формате компетентностной модели преподавателя — тьютора (рис. 2.9).

Рис. 2.9. Схематическое представление компетентностной модели преподавателя-тьютора при проведении проектных методов обучения

Согласно представленной на рис. 2.9 схеме компетентностного подхода ключевыми компетенциями преподавателя-тьютора являются: общекультурные, предметные и в области информационных технологий.

В соответствии со структурой проектных методов обучения (см. рис. 2.5) в качестве ключевых обязанностей преподавателя-тьютора в проектной, технологической и рефлексивной фазах выступают такие обязанности, как: информирование обучающихся

о новых технологиях, разработка рекомендаций по формированию индивидуальной траектории обучения, стимулирование обучающихся к генерации вопросов и оригинальных ответов на них, проектирование информационной среды, максимально приближенной к реальному производству, разработка игровых методов обучения, проведение диагностики качества обучения в рамках созданных имитационных (максимально приближенных к реальному производству) условий.

Преподаватель вуза решает широкий спектр научных и учебно-методических задач с целью выработки многокритериальных обратных связей в рамках фазы рефлексии. Такой подход позволяет сформулировать критерии диагностики разработанного проекта, а также критерии диагностики процесса обучения по создаваемому образовательному проекту с целью оценки и сравнения полученных (реальных) результатов с заранее запланированными (идеальными).

Вопросы и задания для самоконтроля

1. Приведите основные сведения из истории становления проектного метода обучения за рубежом и в России. На основе представленных сведений проведите краткий обзор источников исследования, сформировав собственный перечень из 2—3 научных трудов.
2. Опишите роль и особенность русской школы подготовки инженеров в становлении проектных и практико-ориентированных методов обучения.
3. Дайте определения терминам «проект» и «проектная деятельность». Разработайте собственный словарь толкования данных терминов (по 2—3 определения на каждый термин), используя источники исследования, приведенные в открытом доступе.
4. Опишите структуру проектной деятельности с указанием, определением и назначением всех ее структурных элементов.
5. На основе представленной структуры проектной деятельности разработайте собственный пример проектного метода обучения, используя практико-ориентированные подходы и игровые методы обучения в образовательном процессе.

2.3.5. Участие вузов в Чемпионатах Ворлдскиллс (WorldSkills)

Базовые требования по формированию системы оценки квалификаций различных государств разрабатываются с учетом положений международных стандартов и они зачастую сильно различаются как по требованиям, так и по оцениваемому уровню компетентности. Попыткой унификации требований, предъявляемым к студентам среднего профессионального и высшего образования, оценки их компетентности и готовности профессионально работать можно назвать движение Ворлдскиллс (WorldSkills).

Движение Ворлдскиллс — международное некоммерческое движение, целью которого является повышение престижа рабочих профессий и развитие профессионального образования путем гармонизации лучших практик и профессиональных стандартов во всем мире посредством организации и проведения конкурсов профессионального мастерства как в каждой отдельной стране, так и во всем мире[1]. Основой акцент делается на важности профессиональной подготовки и обучения для молодежи, промышленности и общества, формирования молодых специалистов, как лучших работников в выбранной профессии.

[1] Официальный сайт мирового движения Ворлдскиллс. — URL : https://worldskills.org/

Ворлдскиллс объединяет студентов, профессиональное сообщество, работодателей и педагогов с целью обучения профессиональному мастерству, воздействия на рост профессионального мастерства во всем мире. В современной истории — это крупнейшее мировое соревнование, где соревнуются молодые квалифицированные рабочие, студенты университетов и колледжей, а известные профессионалы, специалисты, мастера производственного обучения и наставники оценивают уровень выполнения ими заданий.

История создания и опыт их поведения в мире и России

Движение зародилось в 1946 г. и предпосылкой для этого стало состояние экономики, дефицит квалифицированных трудовых ресурсов в европейских государствах после Второй мировой войны. Именно поэтому в Мадриде в 1950 г. проводится первый конкурс профессиональных навыков среди молодежи Испании и Португалии. Мероприятие получилось успешных и уже в 1953 г. в соревнованиях приняли участие молодые люди из Германии, Великобритании, Франции, Марокко и Швейцарии, а в 1958 г. впервые соревнования провели в Брюсселе (Бельгия), что стало началом мирового движения Ворлдскиллс. Если до 1970 г. соревнования проводились только в странах европейского континента (в Германии, Великобритании, Ирландии, Нидерландах и Швейцарии), то в 1970 г. впервые чемпионат перенесли на другой континент, и он прошел в Токио (Япония), а к концу 1980-х гг. в географию проведения соревнований уже вошли и Атланта (США), Сидней (Австралия), Сеул (Корея), Тайбэй (Китай). В настоящее время Ворлдскиллс объединяет участников из более, чем 78 стран мира — членов движения.

Российская Федерация официально вступила в международное движение Ворлдскиллс в мае 2012 г., когда, по инициативе Агентства стратегических инициатив, Россия официально во время проведения Генеральной ассамблеи Ворлдскиллс Интернешнл стала 60-й страной — членом организации[1]. Уже в ноябре 2012 г. был проведен первый региональный чемпионат — Московский открытый чемпионат Ворлдскиллс Россия, а на международный уровень российская команда вышла в 2013 г., когда в Лейпциге (Германия) заняла последнее 41-е место и не получила ни одной медали.

В 2014 году в Лилле (Франция) команда Ворлдскиллс Россия участвовала в европейском чемпионате Евроскиллс (EuroSkills), где заняла по баллам 11-е место, не завоевав ни одной медали и получив один медальон за профессионализм. Активное развитие движение Ворлдскиллс в России получило в декабре 2014 г., когда была создана НКО Союз «Молодые Профессионалы (Ворлдскиллс Россия)» и был проведен первый Национальный чемпионат сквозных рабочих профессий высокотехнологичных отраслей промышленностей WorldSkills Hi-Tech. Внимание со стороны Президента РФ, Правительства дало свои результаты и уже в 2015 г. команда РФ на мировом чемпионате в Сан-Паулу заняла по баллам 14 место, получив 6 медальонов за профессионализм. Здесь же было приняло решение о проведении чемпионата 2019 г. в Казани.

В 2016 году российская команда приняла участие в европейском чемпионате Евроскиллс, прошедшем в Гетеборге (Швеция), где в медальном зачете команда заняла седьмое место, а по баллам — первое. Одновременно получило развитие движение в регионах. Так, к 2017 г. региональные координационные центры были созданы во

[1] Синие воротнички сдали экзамен. Российская сборная впервые приняла участие в чемпионате рабочих профессий EuroSkills // Российская Бизнес-газета — Карьера и менеджмент. — 2014. — № 42. — URL : https://rg.ru/2014/10/28/professii.html

всех 85 регионах России и стали проводится четыре национальных отраслевых чемпионата: Ворлдскиллс Хай-тек (WorldSkills Hi-Tech), Диджиталскиллс (DigitalSkills), Агроскиллс (AgroSkills), Логистикскиллс (LogisticSkills).

В 2017 году команда российская Ворлдскиллс приняла участие в мировом чемпионате, который был проведен в Абу-Даби, где вошла в пятерку лидеров, получив 12 медалей.

В 2018 году российская команда на соревнованиях Евроскиллс в Будапеште заняла первое место в медальном зачете и первое место по баллам.

В 2019 году в международном чемпионате, проходившем в Казани (РФ) команда Ворлскиллс Россия заняла второе место в медальном зачете, завоевав 22 медали, из которых 14 — золотые, 25 медальонов за профессионализм и премию Альберта Видаля, основателя движения Ворлдскиллс, за самое большое количество набранных баллов. Таким образом, за 70 лет существования движения Ворлдскиллс с 1950 г., где было 12 конкурсантов из двух стран, до 2019 г., где соревновалось уже 1354 молодых профессионала из 63 стран международный чемпионат Ворлдскиллс приумножился как в области географии и количестве участников, так и в перечне компетенций, в которых соревнуются участники.

Чемпионаты Ворлдскиллс и участие в них образовательных организаций

Чемпионат Ворлдскилс — это событие, где встречаются руководители государственных органов и образовательных учреждений, представители промышленности и общественных организаций, место, где обсуждаются самые важные и актуальные вопросы, связанные с профессиональным мастерством[1]. Проводятся чемпионаты по стандартам Ворлдскиллс один раз в два года в различных странах и на разных континентах. Для образовательного сообщества чемпионаты служат ориентиром, всесторонне отражающим передовые технологии и направления развития от промышленности до сферы услуг. В центре внимания здесь конкурсы по официальным компетенциям Ворлдскиллс, которые отбираются по критерию наибольшей популярности и актуальности для рынка труда. Формирование соревновательной повестки — своего рода рейтингование востребованных профессий, а также отслеживание динамики развития компетенций, теряющих свою актуальность под воздействием окружающей среды и технологий.

Все чемпионаты, независимо от их уровня строятся на следующих принципах:

- принцип публичности (соревнования могут беспрепятственно посетить все заинтересованные лица);
- равенства и единства требований и условий проведения для всех участников;
- открытости тестовых заданий и критериев их оценки (за день до проведения чемпионата экспертами вносится 30% изменений в задания, с которыми конкурсанты были знакомы ранее).

Конкурсанты — это победители национальных чемпионатов профессионального мастерства стран — членов Ворлдскиллс в возрасте от 16 до 22 лет, которые в ходе соревнования демонстрируют уровень своей технической подготовки, индивидуальные и коллективные качества, решая поставленные перед ними задачи. Успех или провал свидетельствует не только об личных профессиональных качествах конкурсантов, но и об уровне профессиональной подготовки в стране, которую они представляют.

[1] Официальный сайт мирового движения Ворлдскиллс. — URL : https://worldskills.org/

В роли экспертов выступают профессионалы, обладающие следующими знаниями: своей профессии, стандартов и регламентов Ворлдскиллс, процедуры проведения соревнований, участвующие в составлении заданий и в определении критериев оценки. Задания, разрабатываемые экспертами, сложные для выполнения даже профессионалам, поэтому практически невозможно получить максимальный балл (100 баллов). Нередко количество экспертов превышает количество участников и зачастую это приветствуется, так как позволяет обеспечить более высокую объективность судейства. Каждая компетенция оценивается по разработанным экспертным сообществом критериям и у каждой компетенции они собственные. Общим для всех компетенций является продолжительность выполнения конкурсного задания: не менее 16 и не более 22 часов чистого соревновательного времени.

Все оцениваемые компетенции в чемпионатных соревнованиях объединены в 6 тематических блоков (рис. 2.10).

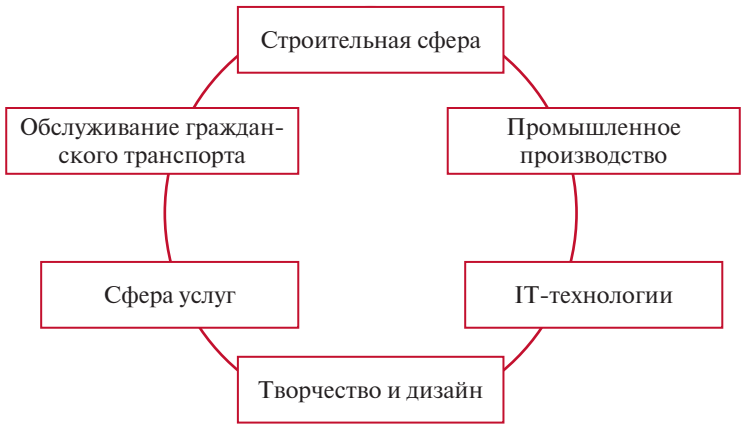


Рис. 2.10. Тематические блоки компетенций Ворлдскиллс

Внутри тематических блоков содержится разное количество компетенций, которые определяются их актуальностью и популярностью. Все компетенции структурируются следующим образом.

- «номерные» компетенции — компетенции, которые входят в список Чемпионата мира (например, компетенция «Кирпичная кладка» (20 Bricklaying);
- компетенции, входящие в список чемпионатов Европы (например, «Эксплуатация сельскохозяйственных машин»; E53 Agricultural Mechanic);
- RU-компетенции (например, «Дошкольное воспитание», RU Preschool Education);
- презентационные компетенции (например, «Геодезия» R60 Geodesy (презентационная));
- компетенции Future Skills (например, «Прототипирование» 45 Prototype Modelling (FS));
- демонстрационные (выставочные) компетенции (например, «Педагог дополнительного образования», «Лаборант агрохимического анализа»).

Соревновательное движение Ворлдскиллс реализуется через проведение чемпионатов: региональных, отраслевых, национальных и международных конкурсов профессионального мастерства, цель которых — популяризация рабочих профессий, повышения статуса и стандартов профессиональной подготовки и квалификации (рис. 2.11).

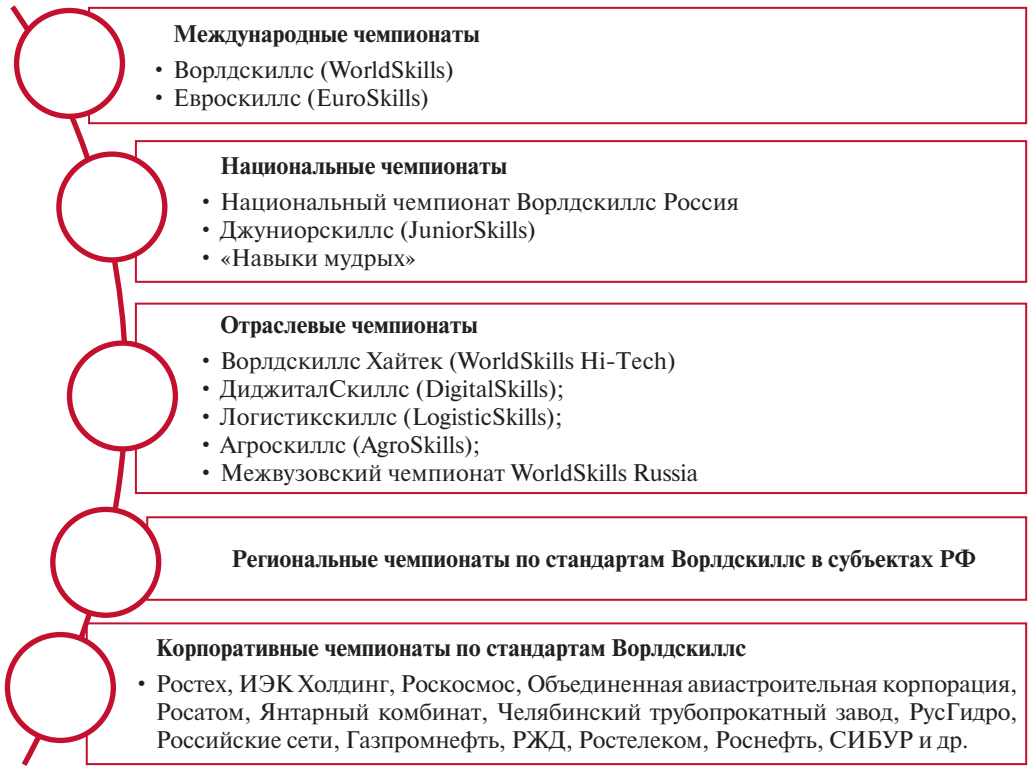


Рис. 2.11. Структура чемпионатного движения Ворлдскиллс в Российской Федерации

Рассмотрим их более подробно.

Мировой чемпионат профессионального мастерства Ворлдскиллс (WorldSkills) — проводится один раз в два года среди представителей стран-участников движения Ворлдскиллс в возрасте 16—22 года, победители или призеры национальных чемпионатов профессионального мастерства.

Европейский чемпионат профессионального мастерства Евроскиллс (EuroSkills) — поводится один раз в два года в одной из 29 стран -участниц движения Евроскиллс Европа. Участниками могут быть призеры национальных отборочных чемпионатов в возрасте до 25 лет.

Союз «Молодые профессионалы» (Россия) самостоятельно проводит национальные чемпионаты профессионального мастерства по стандартам Ворлдскиллс.

Национальный чемпионат Ворлдскиллс Россия проводится ежегодно и является отборочным чемпионатом для дальнейшего участия победителей и призеров в европейских и международных соревнованиях по стандартам Ворлдскиллс. Участниками национального чемпионата являются победители и призеры региональных этапов — студенты средних профессиональных образовательных учреждений в возрасте от 16 до 22 лет, а также школьники от 12 до 16 лет. Соревнования проходят по профессиональному мастерству в компетенциях, представленных в 6 блоках профессий (см. рис. 2.10). В 2020 году в структуру блоков включен еще один — образование.

Джуниорскиллс (JuniorSkills) — программа ранней профессиональной подготовки и профориентации школьников проводится в России с 2014 г.; одна из его целей — дать возможность школьникам попробовать себя в разных профессиях и сферах деятель-

ность, обучаясь у профессионалов и также адаптировать школьную программу к реальным требованиям и вызовам современного общества. Чемпионаты Джуниорскиллс проходят в возрастных категориях 10—13 лет и 14—17 лет и включают несколько этапов: муниципальные, региональные, окружные, корпоративные, национальные в рамках системы чемпионатов «Молодые профессионалы» (WorldSkills Russia). С 2015 года в чемпионате Джуниорскиллс принимает участие команда республики Беларусь, а в 2016 г. аналогичный чемпионат был проведен на территории США, а в Российской Федерации чемпионат был проведен уже по 27 компетенциям. Национальные чемпионаты Джуниорскиллс проходят одновременно с национальным финалом Ворлдскиллс.

«Навыки мудрых» — направление чемпионатов для профессионалов отрасли, чей возраст 50 лет и более впервые прошел в 2018 г.; проект является частью социальной программы по бучению и переобучению лиц предпенсионного возраста и реализуется в рамках федерального проекта «Демография». Среди задач проекта необходимо отметить следующие: продемонстрировать способности людей данной возрастной категории к обучению и переквалификации; продемонстрировать значение soft skills, включая предпринимательские навыки, в процессе переквалификации, а также предоставить возможность гражданам применять полученный в течение жизни опыт в различных сферах деятельности. Чемпионат проводится также в несколько этапов: региональные отборочные и, затем, финал. Для выполнения конкурсного задания профессионалам отводится не более 8 часов.

Бебискиллс (BabySkills) — проект по получению детьми дошкольного и младшего школьного возраста начальных навыков профессионального мастерства в разных профессиях и сферах деятельности (опыт успешной социализации в продуктивной деятельности; возможность проявить способности в разных профессиях, создание полигона ранних профориентационных проб). Особенностью чемпионата является то, что детям не выставляются оценки и не оглашаются результаты (баллы). Критерии оценки — универсальны на все компетенции и награждают участников за уникальность и индивидуальность по номинациям: самая творческая работа, самая веселая работа, самая оригинальная работа и т.д. Пока этот проект не входит в линейку чемпионатного движения по стандартам Ворлдскиллс, но активно развивается.

Ворлдскиллс Хайтек (WorldSkills Hi-Tech) — национальный чемпионат сквозных рабочих профессий высокотехнологичных отраслей промышленности, который ежегодно проводится с 2014 г. проводится в Екатеринбурге. Первый блок (22 компетенции) относится к сквозным рабочим профессиям, которые применяются в большинстве производств (сварщик, токарь, фрезеровщик и другие), второй блок (10 компетенций) — это профессии будущего (например, беспилотные летательные аппараты), робототехника, композитные технологии и другие.

ДиджиталСкиллс (DigitalSkills) — это отраслевой чемпионат в сфере информационных технологий, который проводится с 2017 г. среди сотрудников предприятий малого, среднего и крупного бизнеса отрасли, студентов среднего и высшего образования, а также частных лиц с целью решения вопросов кадрового обеспечения цифровой экономики. Соревнование проходит в двух возрастных категориях: до 16 лет и 16—29 лет (по компетенциям FutureSkills возраст конкурсанта в год проведения чемпионата должен быть не менее 16 лет). Соревнования ориентированы на решение прикладных задач и включают разноплановые задания

Логистикскиллс (LogisticSkills) — соревнование, организованное по запросу бизнес-сообщества для актуализации механизмов оценки специалистов транспортно-логистического комплекса, впервые было проведено в 2018 г. Конкурсные задания со-

ревнований были разработаны представителями крупнейших логистических компаний и направлены на решение реальных задач из бизнес-практики, а перечень навыков, которыми необходимо обладать для решения этих задач, послужат HR-службам логистических компаний для оценки качества подготовки кадров при приеме на работу. Соревнование проходит по трем компетенциям: управление цепочками поставок, управление складской логистикой и управление транспортной логистикой среди сотрудников в возрасте 18—28 лет.

Агроскиллс (AgroSkills) — соревнование среди сотрудников компаний сельскохозяйственной отрасли в возрасте 18—28 лет. Целью чемпионата является решение задач актуализации механизмов кадрового обеспечения сельскохозяйственного сектора экономики по сквозным рабочим и инженерным профессиям на основе международных стандартов с использованием эффективных инструментов развития кадрового потенциала и системы мониторинга качества подготовки кадров. Основная задача — повышение качества профессионального образования по специальностям, востребованным сельскохозяйственными предприятиями, путем демонстрации прогрессивных технологий и их применения в работе во время соревнований.

Межвузовский чемпионат Ворлдскиллс Россия — конкурс профессионального мастерства среди студентов вузов впервые был проведен с 2017 г. Основной задачей чемпионата является повышение уровня практико-ориентированности образовательных программ в вузах, модернизация образовательных программ согласно текущим запросам отрасли, а также отбор наиболее подготовленных участников в сборные команды различных уровней и др. Первых этап — проведение вузовских чемпионатов, после которых победители вузовских чемпионатов встречаются в национальном финале.

Кроме развития чемпионатного движения Союз Ворлдскиллс является эффективным проводником внедрения мировых стандартов в систему профессионального образования. Среди инструментов воздействия можно выделить демонстрационный экзамен по стандартам Ворлдскиллс, который впервые было проведен в 2017 г. В настоящее время демонстрационный экзамен — обязательная форма государственной итоговой аттестации выпускников по программам среднего профессионального образования образовательных организаций высшего и среднего профессионального образования.

С 2014 года проводятся корпоративные чемпионаты профессионального мастерства среди сотрудников промышленных предприятий по результатам которых лучшими работники в своей корпорации, соревнуются в профессиональном мастерстве в рамках Национального чемпионата сквозных рабочих профессий высокотехнологичных отраслей промышленности WorldSkills Hi-Tech. В нем участвуют рабочие корпораций и холдингов «Роскосмос», «Росатом», «Ростех», «Роснефть», СТАН, ЕВРАЗ, Уралвагонзавод, ОАК, ЧТПЗ и пр.

Подводя итог можно сказать, что проведение подобных соревнований позволяет модернизировать систему образования согласно последним требованиям работодателей, актуальным запросам отраслевого сообщества, повысить уровень профессионального мастерства как среди студентов, так и среди преподавателей, значение профессионала на предприятии (производстве), модернизировать материально-техническую базу образовательной организации и т.д.

Вопросы и задания для самоконтроля

1. Расскажите о развитии движения Ворлдскиллс в мире.
2. Каковы особенности движения Ворлдскиллс в Российской Федерации?

3. Какие виды корпоративных чемпионатов по стандартам Ворлдскиллс проводятся в России?
4. Оцените влияние движения Ворлдскиллс на российскую образовательную модель: проанализируйте преимущества, недостатки, проблемы для вузов и образовательных организаций среднего профессионального образования, связанные с внедрением движения.
5. Рассмотрите возможные механизмы и инструменты для образовательных организаций высшего образования чтобы более активно включится в движение Ворлдскиллс.

2.3.6. Требования по оформлению проектных и исследовательских работ, отчетов по практике

Единообразное оформление любых документов в соответствии с действующими стандартами является необходимым требованием к специалисту любой области и вырабатывает устойчивые практические навыки оформления документации.

Требования к контрольным, курсовым, выпускным, проектным, исследовательским работам, а также отчетам по практике, оформляются на основе следующих нормативных документов:

- ГОСТ 2.105—95 (2019). Межгосударственный стандарт. Единая система конструкторской документации. Общие требования к текстовым документам;
- ГОСТ 7.32—2001. Межгосударственный стандарт. Система стандартов по информации, библиотечному и издательскому делу. Отчет о научно-исследовательской работе. Структура и правила оформления.

Текстовая часть всех документов выполняется на листах формата А4 с односторонней печатью. Исключение составляют те контрольные работы, которые выполняются рукописно (в соответствии с методическими рекомендациями к конкретной дисциплине). Графические и иные материалы, имеющие отличный от А4 формат, следует располагать в приложении к основному текстовому документу.

При оформлении текстовой части документа рекомендуются параметры форматирования, указанные в табл. 2.9.

Текстовые документы в общем случае могут иметь следующую структуру:

- титульный лист (форма утверждается учебным заведением);
- задание (для учебных работ);
- реферат (для научных работ);
- содержание;
- термины и определения;
- введение;
- основная часть;
- заключение;
- список использованных источников;
- приложения.

Реферат должен содержать сведения об объеме отчета, количестве иллюстраций, таблиц, приложений, количестве частей отчета, количестве использованных источников; перечень ключевых слов; текст реферата. Перечень ключевых слов должен включать от 5 до 15 слов или словосочетаний из текста отчета, которые в наибольшей мере характеризуют его содержание и обеспечивают возможность информационного поиска. Ключевые слова приводятся в именительном падеже и печатаются прописными

буквами в строку через запятые. Текст реферата должен отражать объект исследования или разработки; цель работы; метод или методологию проведения работы; результаты работы и их новизну; основные конструктивные, технологические и технико-эксплуатационные характеристики; степень внедрения; рекомендации по внедрению или итоги внедрения результатов НИР; область применения; экономическую эффективность или значимость работы; прогнозные предположения о развитии объекта исследования. Если отчет не содержит сведений по какой-либо из перечисленных структурных частей реферата, то в тексте реферата она опускается, при этом последовательность изложения сохраняется.

Структурные элементы «Содержание», «Введение», «Заключение», «Список использованных источников» не нумеруются. Их заголовки располагаются симметрично тексту. Точка в конце заголовка не ставится. Переносы в заголовках не допускаются. Заголовки и подзаголовки основной части документа, имеющие нумерацию, располагаются с абзацного отступа, выравниваются по ширине страницы. Точка в конце заголовка не ставится. Переносы в заголовках не допускаются.

Таблица 2.9

Рекомендуемые параметры форматирования текста

Параметр	Значение
Рамка границ текста (поля)	верхнее — 2 см, нижнее — 2 см, правое — 1,5 см, левое — 3 см. Указанные параметры не нормируются стандартами и потому допускают разумное варьирование
Междустрочный интервал	от 1 до 2
Отступы до и после абзаца	0
Выравнивание текста	по ширине
Цвет текста	черный
Расстановка переносов	автоматическая. При оформлении документа допускается использовать перенос в словах, кроме заголовков
Начертание шрифта	Times New Roman или Arial. Использование различных гарнитур шрифта в одном документе не рекомендуется. Для выделения заголовков, подзаголовков, определений, терминов и т.п. допускается использовать полужирное начертание или курсив. Не допускается использование подчеркивания, за исключением ссылок на интернет-ресурсы
Размер шрифта (кегль)	14 для основного текста и 12 для приложений, примечаний, сносок и примеров. Допускается использование шрифта размером 13 и 11 для основного текста и размером 12 и 10 для приложений, примечаний, сносок и примеров соответственно. Использование различных сочетаний размеров шрифта в одном документе не допускается
Абзацный отступ (красная строка)	1—1,5 см. Абзацный отступ должен быть одинаковым по всему тексту документа
Нумерация страниц	автоматическая. Рекомендуемое расположение — в правом нижнем углу страницы (в нижнем колонтитуле). Для научных работ рекомендуется нумерация по центру
Расстояние от рамки формы до границ текста	в начале и в конце строк — не менее 3 мм. Расстояние от верхней или нижней строки текста до верхней или нижней рамки должно быть не менее 10 мм

Содержание включает введение, наименование всех разделов, подразделов, пунктов (если они имеют наименование), заключение, список использованных источников и наименование приложений с указанием номеров страниц, с которых начинаются эти элементы.

Введение должно содержать оценку современного состояния решаемой проблемы, основание и исходные данные для разработки темы, обоснование необходимости, сведения о планируемом научно-техническом уровне разработки, о патентных исследованиях и анализе источников. Во введении должны быть показаны актуальность и новизна темы, связь данной работы с другими научно-исследовательскими работами.

В *основной части* приводят данные, отражающие сущность, методику и основные результаты выполненной работы. Для научной работы основная часть должна содержать: выбор направления исследований, описание процесса теоретических и (или) экспериментальных исследований, обобщение и оценку результатов исследований.

Заключение должно содержать краткие выводы по результатам работы, оценку полноты решений поставленных задач, разработку рекомендаций и исходных данных по конкретному использованию результатов, результаты оценки технико-экономической эффективности.

Список использованных источников должен содержать сведения об источниках, использованных при составлении работы. Оформляется в соответствии с требованиями ГОСТ 7.1.

В *приложения* рекомендуется включать материалы, связанные с выполненной работой, которые по каким-либо причинам не могут быть включены в основную часть.

Текст документа при необходимости разделяют на *разделы и подразделы*. Разделы должны иметь порядковые номера в пределах всего документа, обозначенные арабскими цифрами без точки и записанные с абзацного отступа (1, 2, 3 и т.д.). Подразделы должны иметь нумерацию в пределах каждого раздела. Номер подраздела состоит из номеров раздела и подраздела, разделенных точкой. В конце номера подраздела точка не ставится (1.1, 1.2 и т.д., 2.1, 2.2 и т.д.). Разделы, как и подразделы, могут состоять из одного или нескольких пунктов. Если документ не имеет подразделов, то нумерация пунктов в нем должна быть в пределах каждого раздела, и номер пункта должен состоять из номеров раздела и пункта, разделенных точкой. В конце номера пункта точка не ставится, как показано на рис. 2.12.

1 Типы и основные размеры

1.1
1.2
1.3 } Нумерация пунктов первого раздела документа

2 Технические требования

2.1
2.2
2.3 } Нумерация пунктов второго раздела документа

Рис. 2.12. Оформление документа без подразделов

Если документ имеет подразделы, то нумерация пунктов должна быть в пределах подраздела и номер пункта должен состоять из номеров раздела, подраздела и пун-

кта, разделенных точками, как показано на рис. 2.13. Если раздел или подраздел состоит из одного пункта, он также нумеруется. Если текст документа подразделяется только на пункты, они нумеруются порядковыми номерами в пределах документа. Пункты, при необходимости, могут быть разбиты на подпункты, которые должны иметь порядковую нумерацию в пределах каждого пункта, например: 4.2.1.1, 4.2.1.2, 4.2.1.3 и т.д. Внутри пунктов или подпунктов могут быть приведены перечисления. Перед каждой позицией перечисления следует ставить дефис или при необходимости ссылки в тексте документа на одно из перечислений, строчную букву русского или латинского алфавитов, после которой ставится скобка. Для дальнейшей детализации перечислений необходимо использовать арабские цифры, после которых ставится скобка, а запись производится с абзацного отступа, как показано на рис. 2.14. Каждый пункт, подпункт и перечисление записывают с абзацного отступа. Разделы, подразделы должны иметь заголовки. Пункты, как правило, заголовков не имеют. Заголовки должны четко и кратко отражать содержание разделов, подразделов. Заголовки следует печатать с прописной буквы без точки в конце, не подчеркивая. Переносы слов в заголовках не допускаются. Если заголовок состоит из двух предложений, их разделяют точкой. Расстояние между заголовком и текстом может быть оформлено одной пустой строкой (Enter). Каждый раздел текстового документа рекомендуется начинать с нового листа (страницы).

3 Методы испытаний

3.1 Аппараты, материалы и реактивы

3.1.1
3.1.2
3.1.3 } Нумерация пунктов первого подраздела третьего раздела документа

3.2 Подготовка к испытанию

3.2.1
3.2.2
3.2.3 } Нумерация пунктов второго подраздела третьего раздела документа

Рис. 2.13. Оформление документа с подразделами

а) _____

б) _____

1) _____

2) _____

в) _____

Рис. 2.14. Оформление перечислений

Текст документа должен быть кратким, четким и не допускать различных толкований. При изложении обязательных требований в тексте должны применяться слова «должен», «следует», «необходимо», «требуется, чтобы», «разрешается только», «не допускается», «запрещается», «не следует». При изложении других положений следует применять слова — «могут быть», «как правило», «при необходимости», «может быть», «в случае» и т.д. При этом допускается использовать повествовательную форму изложения текста документа, например «применяют», «указывают» и т.п. В документах должны применяться научные термины, обозначения и определения, установленные соответствующими стандартами, а при их отсутствии — общепринятые в научной литературе.

В тексте документа не допускается:

- применять обороты разговорной речи, техницизмы, профессионализмы;
- применять для одного и того же понятия различные научные термины, близкие по смыслу (синонимы), а также иностранные слова и термины при наличии равнозначных слов и терминов в русском языке;
- применять произвольные словообразования;
- применять сокращения слов, кроме установленных правилами русской орфографии, соответствующими государственными стандартами;
- сокращать обозначения единиц измерения, если они употребляются без цифр, за исключением единиц измерения в головках и боковиках таблиц и в расшифровках буквенных обозначений, входящих в формулы и рисунки.

В тексте документа, за исключением формул, таблиц и рисунков, не допускается:

- применять математический знак минус (—) перед отрицательными значениями величин (следует писать слово «минус»);
- применять без числовых значений математические знаки, например, > (больше), < (меньше), = (равно), а также знаки № (номер), % (процент).

Условные буквенные обозначения, изображения или знаки должны соответствовать принятым в действующем законодательстве и государственных стандартах. В тексте документа перед обозначением параметра дают его пояснение, например «Сила тока, I». В документе следует применять стандартизованные единицы физических величин, их наименования и обозначения. В тексте документа числовые значения величин с обозначением единиц физических величин и единиц счета следует писать цифрами, а числа без обозначения единиц физических величин и единиц счета от единицы до девяти — словами, как показано на рис. 2.15. Если в тексте документа приводят диапазон числовых значений физической величины, выраженных в одной и той же единице физической величины, то обозначение единицы физической величины указывается после последнего числового значения диапазона, как показано на рис. 2.16.

Недопустимо отделять единицу физической величины от числового значения (переносить их на разные строки или страницы), кроме единиц физических величин, помещаемых в таблицах. Рекомендуется использовать «неразрывные» пробелы. Приводя наибольшие или наименьшие значения величин, следует применять словосочетание «должно быть не более (не менее)». Приводя допустимые значения отклонений от указанных норм, требований, следует применять словосочетание «не должно быть более (менее)». Например, массовая доля углекислого натрия в технической кальцинированной соде должна быть не менее 99,4%. Числовые значения величин в тексте следует указывать с необходимой для расчетов степенью точности. Дробные числа необходимо приводить в виде десятичных дробей, за исключением размеров в дюймах, которые следует записывать, как показано на рис. 2.17. При невозможности выразить числовое

значение в виде десятичной дроби, допускается записывать в виде простой дроби в одну строчку через косую черту, например 5/32; (50А—4С)/(40В+20).

1 Провести испытания пяти труб, каждая длиной 5 м.

2 Отобрать 15 труб для испытаний на давление.

Рис. 2.15. Пример описания числовых величин

1 От 1 до 5 мм.

2 От 10 до 100 кг.

3 От плюс 10 до минус 40 °С.

4 От плюс 10 до плюс 40 °С.

Рис. 2.16. Пример описания диапазонов числовых значений

1/4" ; 1/2" (но не $\frac{1''}{4}$, $\frac{1''}{2}$).

Рис. 2.17. Пример записи размеров в дюймах

Для набора ***формул*** следует использовать встроенный редактор формул MS Equation. В формулах в качестве символов следует применять обозначения, установленные соответствующими государственными стандартами. Пояснения символов и числовых коэффициентов, входящих в формулу, если они не пояснены ранее в тексте, должны быть приведены непосредственно под формулой. Пояснения каждого символа следует давать с новой строки в той последовательности, в которой символы приведены в формуле. Первая строка пояснения должна начинаться со слова «где» без двоеточия после него, как показано на рис. 2.18. Формулы, следующие одна за другой и не разделенные текстом, разделяют запятой. Переносить формулы на следующую строку допускается только на знаках выполняемых операций, причем знак в начале следующей строки повторяют. При переносе формулы на знаке умножения применяют знак «х». Формулы, за исключением формул, помещаемых в приложении, должны нумероваться сквозной нумерацией арабскими цифрами, которые записывают на уровне формулы справа в круглых скобках. Одну формулу обозначают — (1). Ссылки в тексте на порядковые номера формул дают в скобках, например, ... в формуле (1). Формулы, помещаемые в приложениях, должны нумероваться отдельной нумерацией арабскими цифрами в пределах каждого приложения с добавлением перед каждой цифрой обозначения приложения, например формула (В.1). Допускается нумерация формул в пределах раздела. В этом случае номер формулы состоит из номера раздела и порядкового номера формулы, разделенных точкой, например (3.1).

В текстовом документе допускаются *ссылки* на данный документ, стандарты и другие документы при условии, что они полностью и однозначно определяют соответствующие требования и не вызывают затруднений в пользовании документом. Ссылаться

следует на документ в целом или его разделы и приложения. Ссылки на подразделы, пункты, таблицы и иллюстрации нежелательны, за исключением подразделов, пунктов, таблиц и иллюстраций данного документа.

Пример. Плотность каждого образца ρ, кг/м^3, вычисляют по формуле:

$$\rho = \frac{m}{V},$$

где m — масса образца, кг;
V — объем образца, м^3.

Рис. 2.18. Пример оформления формулы

Количество *иллюстраций* должно быть достаточным для пояснения излагаемого текста. Иллюстрации могут быть расположены как по тексту документа (возможно ближе к соответствующим частям текста), так и в конце его. Иллюстрации, за исключением иллюстраций приложений, следует нумеровать арабскими цифрами сквозной нумерацией. Если рисунок один, то он обозначается «Рисунок 1». Иллюстрации каждого приложения обозначают отдельной нумерацией арабскими цифрами с добавлением перед цифрой обозначения приложения. Например — Рисунок А.3. Допускается не нумеровать мелкие иллюстрации (мелкие рисунки), размещенные непосредственно в тексте и на которые в дальнейшем нет ссылок. Допускается нумеровать иллюстрации в пределах раздела. В этом случае номер иллюстрации состоит из номера раздела и порядкового номера иллюстрации, разделенных точкой. Например — Рисунок 1.1. При ссылках на иллюстрации следует писать «...в соответствии с рисунком 2» при сквозной нумерации и «... в соответствии с рисунком 1.2» при нумерации в пределах раздела. Иллюстрации, при необходимости, могут иметь наименование и пояснительные данные (подрисуночный текст). Слово «Рисунок» и наименование помещают после пояснительных данных и располагают следующим образом: Рисунок 1 — Детали прибора (точка в конце не ставится).

Материал, дополняющий текст документа, допускается помещать в *приложениях*. Приложениями могут быть, например, графический материал, таблицы большого форма-та, расчеты, описания аппаратуры и приборов, описания алгоритмов и программ задач и т.д. В тексте документа на все приложения должны быть даны ссылки. Каждое приложение следует начинать с новой страницы с указанием наверху посередине страницы слова «Приложение» и его обозначения. Приложение должно иметь заголовок, который записывают симметрично относительно текста с прописной буквы отдельной строкой. Приложения обозначают заглавными буквами русского алфавита, начиная с А, за исключением букв Е, З, Й, О, Ч, Ь, Ы, Ъ. После слова «Приложение» следует буква, обозначающая его последовательность. Допускается обозначение приложений буквами латинского алфавита, за исключением букв I и O. В случае полного использования букв русского и латинского алфавитов допускается обозначать приложения арабскими цифрами. Если в документе одно приложение, оно обозначается «Приложение А». Текст каждого приложения, при необходимости, может быть разделен на разделы, подразделы, пункты, подпункты, которые нумеруют в пределах каждого приложения. Перед номером ставится обозначение этого приложения. Приложения должны иметь общую с остальной частью документа сквозную нумерацию страниц. Все приложения должны быть перечислены в содержании документа (при наличии) с указанием их обозначений (номеров) и заголовков.

Таблицы применяют для лучшей наглядности и удобства сравнения показателей. Название таблицы, при его наличии, должно отражать ее содержание, быть точным, кратким. Название следует помещать над таблицей. При переносе части таблицы на ту же или другие страницы название помещают только над первой частью таблицы. Цифровой материал, как правило, оформляют в виде таблиц как показано на рис. 2.19.

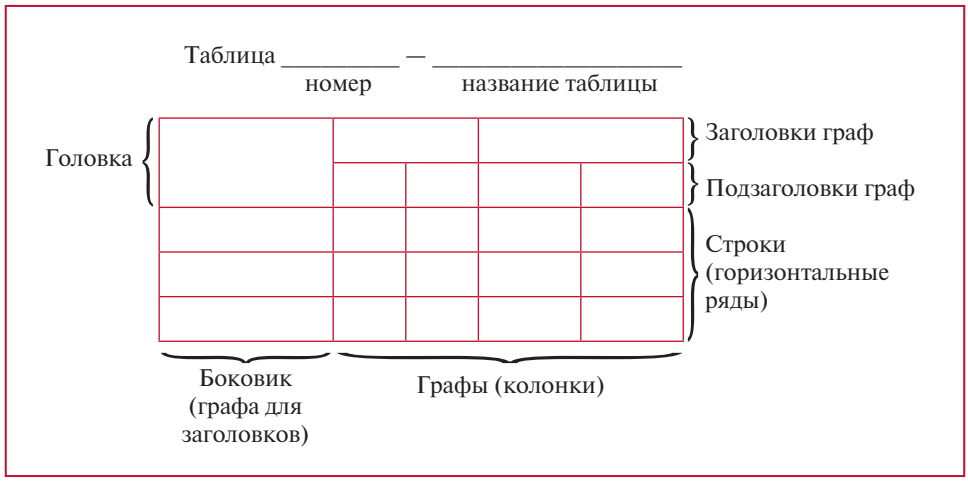


Рис. 2.19. Структура таблицы

Таблицы, за исключением таблиц приложений, следует нумеровать арабскими цифрами сквозной нумерацией. Таблицы каждого приложения обозначают отдельной нумерацией арабскими цифрами с добавлением перед цифрой обозначения приложения. Если в документе одна таблица, она должна быть обозначена «Таблица 1» или «Таблица В.1», если она приведена в приложении В. Допускается нумеровать таблицы в пределах раздела. В этом случае номер таблицы состоит из номера раздела и порядкового номера таблицы, разделенных точкой. На все таблицы документа должны быть приведены ссылки в тексте документа, при ссылке следует писать слово «таблица» с указанием ее номера. Заголовки граф и строк таблицы следует писать с прописной буквы, а подзаголовки граф — со строчной буквы, если они составляют одно предложение с заголовком, или с прописной буквы, если они имеют самостоятельное значение. В конце заголовков и подзаголовков таблиц точки не ставят. Заголовки и подзаголовки граф указывают в единственном числе. Таблицы слева, справа и снизу, как правило, ограничивают линиями. Разделять заголовки и подзаголовки боковика и граф диагональными линиями не допускается. Горизонтальные и вертикальные линии, разграничивающие строки таблицы, допускается не проводить, если их отсутствие не затрудняет пользование таблицей. Заголовки граф, как правило, записывают параллельно строкам таблицы. При необходимости допускается перпендикулярное расположение заголовков граф. Головка таблицы должна быть отделена линией от остальной части таблицы. Таблицу, в зависимости от ее размера, помещают под текстом, в котором впервые дана ссылка на нее, или на следующей странице, а при необходимости, в приложении к документу. Допускается помещать таблицу вдоль длинной стороны листа документа. Если строки или графы таблицы выходят за формат страницы, ее делят на части, помещая одну часть под другой или рядом, при этом в каждой части таблицы повторяют ее головку и боковик. При делении таблицы на части допускается ее голов-

ку или боковик заменять соответственно номером граф и строк. При этом нумеруют арабскими цифрами графы и (или) строки первой части таблицы.

Слово «Таблица» указывают один раз слева над первой частью таблицы, над другими частями пишут слова «Продолжение таблицы» с указанием номера (обозначения) таблицы в соответствии с рис. 2.20. При подготовке текстовых документов на компьютере надпись «Продолжение таблицы» допускается не указывать.

Таблица . . .

В миллиметрах

Номинальный диаметр резьбы болта, винта, шпильки	Внутренний диаметр шайбы	Толщина шайбы					
		легкой		нормальной		тяжелой	
		a	*b*	*a*	*b*	*a*	*b*
2,0	2,1	0,5	0,8	0,5	0,5	—	—
2,5	2,6	0,6	0,8	0,6	0,6	—	—
3,0	3,1	0,8	1,0	0,8	0,8	1,0	1,2

Продолжение таблицы . . .

В миллиметрах

Номинальный диаметр резьбы болта, винта, шпильки	Внутренний диаметр шайбы	Толщина шайбы					
		легкой		нормальной		тяжелой	
		a	*b*	*a*	*b*	*a*	*b*
4,0	4,1	1,0	1,2	1,0	1,2	1,2	1,6
...	...	...	...	...	...	...	...
...	...	...	...	...	...	...	...
42,0	42,5	—	—	9,0	9,0	—	—

Рис. 2.20. Пример разрыва таблицы

Если в конце страницы таблица прерывается и ее продолжение будет на следующей странице, в первой части таблицы нижнюю горизонтальную линию, ограничивающую таблицу, допускается не проводить. Таблицы с небольшим количеством граф допускается делить на части и помещать одну часть рядом с другой на одной странице, при этом повторяют головку таблицы в соответствии с рис. 2.21. Рекомендуется разделять части таблицы двойной линией. Графу «Номер по порядку» в таблицу включать не допускается. Нумерация граф таблицы арабскими цифрами допускается в тех случаях, когда в тексте документа имеются ссылки на них, при делении таблицы на части, а также при переносе части таблицы на следующую страницу в соответствии с рис. 2.22. При необходимости нумерация показателей, параметров или других данных порядковые номера следует указывать в первой графе (боковике) таблицы непосредственно перед их наименованием в соответствии с рис. 2.23. Перед числовыми значениями величин и обозначением типов, марок и т.п. порядковые номера не проставляют.

Таблица . . .

Диаметр стержня крепежной детали, мм	Масса 1000 шт. стальных шайб, кг	Диаметр стержня крепежной детали, мм	Масса 1000 шт. стальных шайб, кг
1,1 1,2 1,4	0,045 0,043 0,111	2,0 2,5 3,0	0,192 0,350 0,553

Рис. 2.21. Пример таблицы с небольшим количеством граф

Таблица . . .

Размеры в миллиметрах

Условный проход D_y	D	L	L_1	L_2	Масса, кг, не более
1	2	3	4	5	6
50	160	130	525	600	160
80	195	210			170

Рис. 2.22. Пример нумерации столбцов таблицы (при делении таблицы на части)

Таблица . . .

Наименование показателя	Значение	
	в режим 1	в режим 2
1 Ток коллектора, А 2 Напряжение на коллекторе, В 3 Сопротивление нагрузки коллектора, Ом	5, не менее — —	7, не более — —

Рис. 2.23. Пример нумерации показателей в таблице

Если все показатели, приведенные в графах таблицы, выражены в одной и той же единице физической величины, то ее обозначение необходимо помещать над таблицей справа, а при делении таблицы на части — над каждой ее частью в соответствии с рис. 2.20. Если в большинстве граф таблицы приведены показатели, выраженные в одних и тех же единицах физических величин (например, в миллиметрах, вольтах), но имеются графы с показателями, выраженными в других единицах физических величин, то над таблицей следует писать наименование преобладающего показателя и обозначение его физической величины, например «Размеры в миллиметрах», «Напряжение в вольтах», а в подзаголовках остальных граф приводить наименование показателей и (или) обозначения других единиц физических величин в соответствии с рис. 2.22. Для сокращения текста заголовков и подзаголовков граф отдельные понятия заменяют буквенными обозначениями или другими обозначениями, если они пояснены в тексте или приведены на иллюстрациях. Показатели с одним и тем же буквенным обозначением

группируют последовательно в порядке возрастания индексов в соответствии с рис. 2.22. Ограничительные слова «более», «не более», «менее», «не менее» и др. должны быть помещены в одной строке или графе таблицы с наименованием соответствующего показателя после обозначения его единицы физической величины, если они относятся ко всей строке или графе. При этом после наименования показателя перед ограничительными словами ставится запятая в соответствии с рис. 2.22 и 2.23. Если числовые значения величин в графах таблицы выражены в разных единицах физической величины, их обозначения указывают в подзаголовке каждой графы. Обозначения, приведенные в заголовках граф таблицы, должны быть пояснены в тексте или графическом материале документа. Заменять кавычками повторяющиеся в таблице цифры, математические знаки, знаки процента и номера, обозначение марок материалов и типоразмеров изделий, обозначения нормативных документов не допускается. При отсутствии отдельных данных в таблице следует ставить прочерк (тире). Цифры в графах таблиц должны проставляться так, чтобы разряды чисел во всей графе были расположены один под другим, если они относятся к одному показателю. В одной графе должно быть соблюдено, как правило, одинаковое количество десятичных знаков для всех значений величин.

Список использованных источников должен содержать сведения об источниках, использованных при составлении документа. В тексте документа номер источника указывается в квадратных скобках. Например, [1] или [2, раздел 5] или [3, Приложение В]. Ссылаться следует на документ в целом или его разделы и приложения. Ссылки на подразделы, пункты, таблицы и иллюстрации не допускаются, за исключением подразделов, пунктов, таблиц и иллюстраций данного документа. Источники располагаются в алфавитном порядке или порядке ссылок на них в документе.

Возможны следующие варианты оформления информации об источнике:

а) источник с одним автором:

Лунгу Т. П. Социальная психология: учебник / Т.П. Лунгу. — Санкт-Петербург: Питер, 2015. — 511 с.

б) источник с несколькими авторами (не более 3-х; первый автор указывается перед названием):

Павлова Э.Ю. История психологии / Э.Ю. Павлова, А.С. Гордеев, Ю.С. Шмыгин. — Москва: Наука, 2014. — 136 с.

в) многотомное издание:

Ананьев А.Г. Экономика. Т. 3. Макроэкономика [Текст] /А.Г. Ананьев. — Москва: Академия, 2013. — 654 с.

г) учебное пособие с коллективом авторов или под редакцией:

Михеев Л. С. Современная психология: учебник / Л.С. Михеев [и др.] — Москва: Академия, 2013. — 235 с.

Психология толпы: учеб. пособие для студ. вузов / под ред. Е.Б. Носова. — Москва: Наука, 2015. — 315 с.

д) журнальная статья:

Веденеев А.С. Психология конфликта / А.С. Веденеев // Вопросы психологии. — 2015. — № 3. — С. 24—28.

е) электронный источник:

Анохин Л.И. Психология подростка [Электронный ресурс], http://www.....htm. (дата обращения 20.02.2020).

Научные работы (статьи, доклады, исследовательские проекты, отчеты по НИРС и т.п.) следует оформлять в соответствии с требованиями ГОСТ 7.32—2001. Межгосу-

дарственный стандарт. Система стандартов по информации, библиотечному и издательскому делу. Отчет о научно-исследовательской работе. Структура и правила оформления.

Таким образом, правильное оформление научно-исследовательских работ студентами формирует навыки системного мышления, усидчивость, внимательность. Правильно оформленный отчет говорит о грамотности специалиста, его профессиональной зрелости, оказывает благоприятное воздействие на лиц, читающих такие отчеты, будь то преподаватель, руководитель практики или потенциальный работодатель.

Вопросы и задания для самоконтроля

1. Для чего необходимо требовать правильного оформления научных работ?
2. Как оформляются таблицы и рисунки?
3. Какие требования к цитированию и ссылкам на источники?
4. Подумайте, какие компетенции вырабатывает оформление научных работ согласно установленным требованиям и нужны ли эти компетенции выпускника вуза работодателю?
5. Расскажите о структуре научного отчета.

2.4. ИНСТРУМЕНТЫ КОНТРОЛЯ ЗНАНИЙ

2.4.1. Методика разработки и применения контрольно-измерительных и контрольно-оценочных средств

Как неоднократно отмечается в настоящем учебнике, методологической основой для проектирования и разработки контрольно-измерительных средств в высшей школе является компетентностно-деятельностный подход [150, 151]. Компетентностный характер образовательной программы означает ориентацию на результат, который должен быть детально описан на этапе проектирования программы. То есть представление о результате образования в операционном выражении и средствах его оценивания становится запускным механизмом всего образовательного процесса вуза. Важность деятельностного подхода обусловлена тем, что деятельность студента как раз и является тем механизмом, который позволяет преобразовывать совокупность внешних влияний в новообразования, в развивающиеся изменения личности. Деятельностная организация образования предполагает субъектное участие студента в реализации образовательной программы, обращение внимания на процесс образования, студентоцентрированный характер обучения.

Компетентностно-деятельностная основа образования актуализирует двуединый подход к оцениванию образовательных результатов. Сегодня принято различать суммативное и формативное оценивание.

Формативное («формирующее оценивание», «внутренняя оценка» — в отечественной педагогической традиции) оценивание (Formative Assessment) еще называют «оценкой для обучения» (Assessment for Learning). Формативное оценивание понимается как процесс поиска учащимися и их учителями фактических данных об достижениях в процессе учения для того, чтобы определить, что уже достигнуто учениками в процессе учения, определить направления их дальнейшей учебной работы, оптимальные способы достижения планируемых образовательных целей. Основан на адресной поддержке обучения, актуализирующей учебную самостоятельность каждого обу-

чающегося, помогает ему самому находить наилучшие стратегии и способы своей учебной деятельности.

Инструментарий формативной оценки для обучения первоначально был задуман как инструментарий формирования в противовес итоговой, или суммативной, оценке. Суммативная оценка (в отечественной психолого-педагогической литературе используем термин «внешняя» или «итоговая» оценка) направлена на установление уровня освоения компетенции или планируемого результата [152].

И суммативное, и формативное оценивание сегодня, как правило, организуются на критериальной основе, поскольку предметом оценивания является сложная многомерно структурированная система образовательных результатов. При этом критериальное оценивание используется по-разному на различных этапах образовательного процесса высшей школы: Стартовое — Текущее — Рубежное, Промежуточное — Итоговое.

Взаимозависимость внутренней и внешней оценки. В современном образовании система оценки выходит за узкие рамки *контроля* качества профессионального образования и становится принципиально необходимым элементом обеспечения проектирования и реализации практико-ориентированной модели подготовки, то есть становится одним из управляющих элементов системы подготовки. Поэтому она должна необходимо включать в себя как внешнюю (осуществляемую внешними к университету независимыми службами — представителями заказчика, экспертами и т.п.), так и внутреннюю (осуществляемую субъектами образовательной программы — студентами, профессорами, супервизорами) оценки. Причем внутренняя и внешняя оценки должны быть согласованы содержательно, критериально и процедурно.

В Методических рекомендациях[1] выделяются особенности квалификационной оценки, а также раскрыт алгоритм разработки средств оценки квалификации. Не дублируя данный алгоритм, отметим, что важнейшим требованием к проектированию программ практико-ориентированной подготовки студентов является взаимоувязка образовательных результатов, форм учебной работы студентов и средств их оценки. Предметом оценивания при этом являются в большей или меньшей степени детализированные образовательные результаты программы (компетенции, субкомпетенции, опыты практической деятельности, умения и знания обучающихся). Объектом оценивания для каждого образовательного результата или их группы являются продукты и (или) процессы учебно-профессиональной деятельности студентов.

Предмет и объект оценивания должны быть представлены в форме, обеспечивающей возможность создания стандартизированных средств измерения, то есть *операционализированы*. Каждый результат уточняется с ориентацией на *достижимость* и *измеряемость*. Таким образом, в процессе операционализации определяется содержание, показатели (дескрипторы) и критериальная база оценки. Соотношение внутренней и внешней оценки при этом может быть следующим.

Основными функциями *внутренней* оценки являются:

- информирование обучающихся об их продвижении в освоении программы (в общем и на определенном этапе);
- вовлечение студентов на этой основе в образовательный процесс как его субъектов, способных участвовать в выборе содержания и форм подготовки с целью обеспечения максимальных условий для собственного профессионального роста;

[1] **Методические рекомендации** по разработке основных профессиональных образовательных программ и дополнительных профессиональных программ с учетом соответствующих профессиональных стандартов. Утверждены Министром образования и науки РФ Д. В. Ливановым 22.01.2015 № ДЛ-1/056. — 42 с.

- информирование преподавателей и администрации об эффективности их научной, методической, организационной, управленческой деятельности;
- внесение ими на этой основе корректив в образовательную программу и в целом в программу развития организации.

Функциями *внешней* оценки являются:

- ориентация образовательного процесса вуза на достижение требований ФГОС ВО и профессионального стандарта;
- обеспечение обратной связи — получение сопоставимых объективных данных в целях управления качеством образования; возможность на этой основе обеспечить «инвертирующий вход» в программу.

«Точками соприкосновения» внутренней и внешней оценки является итоговое оценивание, одной из функций которого является корректировка ОПОП и образовательного процесса бакалавриата или магистратуры исходя из данных итогового оценивания — собственно *инвертирующая обратная связь*. Очевидно, что если сопоставление внешних и внутренних оценок осуществляется только один раз на «выпуске», то эффект обратного влияния проявляется отсрочено и не может быть значительным. Следовательно, при реализации ОПОП необходимо предусмотреть механизм, обеспечивающий неоднократное сопоставление внешних и внутренних оценок, например, регулярный внешний мониторинг образовательных результатов через специализированные серверы или уполномоченные независимые службы. Одним из возможных способов интенсификации процесса обратного влияния может быть включение в модульную ОПОП процедур итогового оценивания после окончания каждого модуля (при условии, что периоды изучения модулей разнесены по времени). Тогда итоговая оценка одного, завершенного, модуля может оказать косвенное влияние на содержание и ход реализации других, еще не завершенных, модулей. Кроме того, важно, чтобы инструментарий внутренней оценки был сопоставим с инструментариями внешней оценки.

Формирующее оценивание. Цель формирующего оценивания — обеспечение исследовательско-рефлексивной самостоятельности студентов в профессиональном обучении, что дает возможность всем субъектам отслеживать и своевременно корректировать образовательный процесс, ориентированный на компетентностный результат. Основные характерные признаки формирующего оценивания [153].

Студентоцентрировано — студент имеет возможность продвигаться по индивидуальной образовательной траектории, формировать индивидуальный стиль в профессии, формулировать образовательные запросы, участвовать в постановке задач и выборе образовательных технологий, диагностировать и корректировать свою учебную деятельность. Самооценка студента при этом должна предшествовать оценке преподавателя/супервизора. Несовпадение этих двух оценок есть предмет особого обсуждения, в котором и зарождается объективация критериев оценки.

Личностно-ориентировано — предусматривает и поощряет актуализацию субъектного опыта обучающихся; обеспечивает возможность выбора студентом оцениваемых событий и их содержания; включает в содержание учебных заданий контекста рефлексивно-инновационной деятельности.

Формирует образовательный процесс — является своеобразной «дорожной картой», аккумулирующей основные образовательные цели, измеряемые результаты и уровни подготовки («дорожные столбы»), тем самым давая возможность варьировать (отбирать) содержание образования. Учащиеся должны иметь право на самостоятельный выбор сложности контролируемых заданий, сложности и объема заданий теории, практики, НИРС. Кроме того, формирующее оценивание позволяет реализовать раз-

ноуровневый вход в магистерскую программу для лиц с различным базовым образованием.

Расширяет круг участников образовательной программы — привлечение в той или иной форме методистов, учителей школ, родителей учеников, преподавателей факультета, студентов других программ.

Способствует формированию у студентов проектировочных, коммуникативных, рефлексивных умений: через организацию публичных обсуждений замыслов заданий, хода их выполнения, результатов — как в форумах информационной среды, так в очных групповых дискуссиях; привлечение студентов к составлению протоколов групповых дискуссий.

Объективирует и дифференцирует оценку компетенций студентов — делает ее содержательной и основанной на механизмах обратной связи, когда преподаватели постоянно получают разностороннюю информацию об образовательных достижениях и неудачах студентов, и имеют возможность обсудить пути их улучшения.

Является основой для организации самостоятельной работы студентов, поскольку реализуется непрерывно, сигнализируя в реперных точках об уровне и характере достижений студента. При этом оцениваются только достижения учащихся, предъявленные ими самими для оценки с опорой на правило «*добавлять, а не вычитать*»; позволяет отказаться от оценки «методом вычитания» (чего не достиг, не усвоил, не сделал) и перейти к оценке «методом сложения» (что приобрел, чему научился, в чем продвинулся, в чем «мои» сильные стороны).

Основывается на динамике учебных достижений студента — когда абсолютный рейтинговый балл студента не играет ключевой роли в оценивании, а приоритет имеет динамика учебной успешности учащихся относительно их самих.

Логично вплетается в структуру учебного процесса магистерской программы во всех ее сегментах и формах — теоретическом обучении, практиках, научно-исследовательской работе.

Алгоритм формирующего оценивания можно представить следующими блоками, которые являются обязательными независимо от конкретной процедуры, формы или места оценивания в учебном процессе.

(1) Получение данных об актуальном уровне достижений студента.
(2) Предоставление студенту данных о требуемом уровне его достижений.
(3) Организация сопоставления и определение узлов несоответствия данных (1) и (2).
(4) Актуализация (формирование) механизмов исправления выявленного несоответствия самим студентом.

Алгоритм основан, во-первых, на том, чтобы студент осознал, что именно получилось хорошо, что нуждается в улучшении (исправлении, доработке). Осознанность в профессиональной подготовке означает, что любой образовательный результат рассматривается студентом с точки зрения его потенциальной полезности для формирования трудовых действий профессии и включает выявление студентом несоответствия уровня своей компетенции и уровня, задаваемого стандартами.

Во-вторых, алгоритм предполагает, что обучающимся будут предприняты шаги к устранению выявленного несоответствия. Для этого ему возможно потребуется консультация преподавателя или помощь супервизора или других студентов. Существенно важным при этом является то, что запрос на консультацию/помощь должен сформулировать сам обучающийся; роль преподавателя заключается в стимулировании деятельности студента, актуализации несоответствий.

Рассмотрим средства и приемы формирующего оценивания.

Критериальное оценивание. Основной смысл критериального оценивания — оценить не только (не столько) результат учебно-познавательной деятельности обучающихся, но задать направление и оценить процесс работы. Средством является система критериев и показателей — разносторонних количественных и качественных характеристик планируемого продукта (результата) работы.

Требования:

- до начала выполнения задания студенты должны быть ознакомлены с системой критериев и конкретизирующих их показателей, а также (если это предусматривается заданием) с балльной шкалой;
- наиболее эффективен такой способ, когда студенты самостоятельно разрабатывают систему критериев, исходя, например, из желаемого уровня профессионального требования;
- обсуждение содержания критериев и обоснование необходимости каждого из критериев должно предшествовать работе студентов над заданием;
- критерии и показатели должны быть зафиксированы и доступны всем обучающимся постоянно. Для этого можно, например, использовать электронные обучающие среды или доску объявлений;
- при выполнении достаточно объемного задания должно быть предусмотрено предварительное сопоставление деятельности студентов с системой критериев с целью совершенствования их учебно-познавательной деятельности или ее своевременной коррекции;
- набор критериев является уникальным для каждого вида оцениваемых работ, он должен анализироваться/создаваться исходя из задач работы, задания, личностных особенностей обучающихся;
- критерии должны быть конкретны, однозначны и понятны всем студентам, посильны им для достижения.

Критериальная оценка применима практически ко всем видам продуктов учебно-познавательной деятельности обучающихся — эссе, рефератам, докладам, проектам, деловым играм, кейсам, отчетам, портфолио, аналитическим текстам, отчетам по практике и т.п. Применима как для индивидуально выполненных, так и для групповых работ. Критериальное оценивание используется для самооценивания работ, выполненных студентом или группой студентов. Возможен вариант, когда процедура применяется по отношению к работе, выполненной другим обучающимся — в этом случае целесообразно организовывать ***взаимооценивание***, например, парное или межгрупповое. В данном случае одна группа студентов — эксперты — оценивают работу другой группы студентов — исполнителей.

Алгоритм формирующего оценивания, приведенный выше, в этом случае следует трактовать следующим образом. Эксперты формулируют развернутое, обоснованное и аргументированное оценочное суждение о работе исполнителей. Помимо фиксации достоинств и недостатков работы[1], эксперты составляют комментарий: советы, рекомендации о том, как можно исполнителям улучшить представленную работу. Исполнители при этом должны спокойно принять или аргументировано отклонить критические замечания экспертов, а также детализировать предложенные ими рекомендации.

Таким образом, критериальное оценивание является динамичной процедурой самооценивания студентами учебно-познавательной деятельности, обеспечивающей его

[1] Целесообразно при этом использовать прием «Три плюса, один минус» — когда эксперт должен выявить и описать не менее трех достоинств работы на каждый недостаток.

индивидуальный прогресс и мотивацию. Оно организует самостоятельную работу студентов в удобном для него темпе и исходя из его образовательных потребностей. Кроме того, такое оценивание обеспечивает преемственность и согласованность в работе преподавателей различных учебных дисциплин и практик и делает возможным компетентное участие в реализации образовательной программы супервизоров, представителей предприятий-заказчиков и других заинтересованных лиц.

Пример. Научно-исследовательский проект — статья для публикации (отчет о практике и т.д.). Критерии оценивания (табл. 2.10).

Таблица 2.10

Критерии оценивания научно-исследовательского проекта

Системность излагаемого материала, знание и умение интерпретировать различные научные подходы	3
Логичность структуры, аргументированность авторских выводов и обобщений	2
Правильное оформление справочного материала, наличие (по необходимости) иллюстративного материала	2
Самостоятельность исследования и четко обозначенная авторская позиция	3
Актуальность проблемы и ее обоснование	2
Публичная защита работы (тезисы, выводы, ответы оппонентам)	3
Максимальный балл	15

Составление тестов как оценочная процедура. Суть данного приема формирующего оценивания в том, что обучающиеся самостоятельно формулируют тестовые вопросы по определенной теме/разделу, заданной преподавателем. Если тема «выносится» на итоговое оценивание, то студентам может быть даже предложено разработать суммативные тесты.

Формирующее значение данной процедуры объясняется теми действиями, которые должен выполнить студент, а именно:

- очертить для себя границы данной темы (при необходимости);
- структурировать информацию и опыт практической деятельности в контексте темы;
- составить высказывание, касающееся темы и имеющее форму вопроса/задания;
- соблюсти предложенный формат теста;
- спрогнозировать верный и неверные ответы, при этом последние должны внешне быть схожими с верными и др.

Данный прием может быть предложен студентам как на завершающем этапе изучения темы, так и в начале ее изучения — для демонстрации уровня своей компетентности по теме.

Составление ментальных карт (карт знаний, mind maps) является не только активизирующей процедурой учебно-познавательной деятельности, но может быть использовано в качестве инструмента рубежного формирующего оценивания. Может быть организовано с использованием специальных сервисов: MindMeister[1], Xmind[2] и др.

Карты знаний можно использовать для различных задач: конспектирования книг, статей, лекций; написания статей, рефератов, курсовых; анализа и структурирования

[1] http://www.mindmeister.com

[2] http://www.xmind.net

большого объема информации; решения творческих задач; запоминания; презентаций и акцентирования внимания на ключевых вопросах. Инструментарий карт знаний позволяет не только создавать новые «узлы» информации и связи между ними, но и прикреплять к узлам гиперссылки, документы, связывать различные элементы карты и группировать их. Структура ментальных карт позволяет создавать необходимый уровень детализации изучаемого феномена и работать в каждый момент времени только с нужным уровнем рассматриваемого учебного вопроса.

Помимо названных выше, эффективными в практико-ориентированном обучении оказываются следующие инструменты формирующего оценивания: накопительное портфолио, силлабус, балльно-рейтинговое оценивание, комплексные (междисциплинарные) оценочные средства, прогностическое оценивание. уровневое оценивание и т.п.

Использование *интернет-сервисов* для организации формирующего оценивания студентов дает ряд дополнительных возможностей.

Во-первых, совместная рабочая область для студентов (онлайн офис, виртуальный класс, совместные папки, сайт) позволяет заранее размещать задания контрольных мероприятий, план их выполнения и критерии оценки. Это позволит студентам заранее планировать свое время на выполнение заданий и (или) выбирать интересующие их задания.

Во-вторых, интересные возможности для формирующего оценивания предоставляет использование сервисов коллективной работы. Например, такие инструменты Google-диска, как совместная подготовка презентаций, докладов, схем и др. Инструменты предусматривают, что при работе группы над совместным проектом вклад каждого члена группы становится виден всем ее участникам. Если задание включает элементы совместной работы с использованием сервисов, то в процессе его выполнения каждый студент может сравнить свой уровень компетенции по изучаемому вопросу с уровнем других студентов и сделать соответствующие выводы относительно самообразования (табл. 2.11).

Таблица 2.11

Совместный обобщающий текст в информационной среде (технология Вики). Критерии оценивания

Четкость изложения сути поставленной проблемы	1 балл
Качество и полнота освещения фактического материала	1 балл
Самостоятельность проведенного анализа проблемы	1 балл
Наличие и аргументированность выводов и обобщений	1 балл
Своевременное предоставление материала в совместный документ	1 балл
Максимальный балл	5 баллов

В-третьих, использование информационных обучающих сред (например, MLS Moodle) обеспечивает возникновение открытых самоорганизующихся сообществ студентов, благодаря чему разнообразный опыт, приобретаемый студентом в практических организациях, становится доступным другим участникам. Это обеспечивает возможность реализации различных процедур формирующего оценивания.

Формирующее оценивание заключается не только в разработке контрольно-измерительных и контрольно-оценочных средств, но и в сценировании специальных процедур по их применению, которые планируются вместе с аудиторной работой как часть

образовательного процесса. К таковым относятся: организация опросов и обсуждений и составление комментариев.

Организация обсуждений результатов работ студентов в различных форматах. Как правило, процедура формирующего оценивания является многоступенчатой, интегрирующей в различных сочетаниях коллективные, парные способы взаимодействия обучающихся, предполагающей сопоставление мнений различных людей о работе студента, а также самооценивание им своей работы. Преподаватель не должен быть единственным человеком, оценивающим работу студента, он стремится к тому, чтобы как можно большее количество учащихся было вовлечено в обсуждение ответов, чтобы суждения были аналитическими и развернутыми.

Исходным методологическим основанием ее организации является гипотеза культурно-исторической теории Л.С. Выготского о том, что по большому счету любое учение есть переход, или перевод того, что накоплено в деятельности и общении людей, в сознание обучающегося. Ученый писал: «задача анализа — показать, как из форм коллективной жизни возникает индивидуальная реакция» [154, с. 145]. Другими словами, формирование профессионального сознания студентов реализуется через взаимодействие студентов в процессе коллективных обсуждений выполненных работ. Критерии при этом являются знаками, опосредующими существенные признаки профессиональных действий. Обсуждение каждого критерия с другими людьми позволяет студенту проникнуть в суть критерия и увидеть его с разных точек зрения через восприятие и отношения других.

Составление отзывов на работы студентов в виде комментариев. Студенты, получающие за свою работу баллы или оценки, видят в них способ сравнения себя с другими. Когда студент получает отзыв на работу в виде комментария, он рассматривает последний как помощь для улучшения результатов и как руководство для своего совершенствования. То есть комментарии становятся эффективным средством обратной связи. Письменные комментарии эффективнее устных. Кроме того, в образовательном процессе должна быть предусмотрена возможность для студентов отреагировать на комментарии.

Риски. Введение процедур формирующего оценивания в образовательную программу вуза предполагает ряд рисков, связанных прежде всего с необходимостью изменения преподавательского менталитета и перестройки стиля взаимодействия субъектов программы, а именно:

- использование таких форм текущей работы, когда студент активно вовлечен в процесс учения и оценки;
- проявление гибкости по отношению к рабочим программам дисциплин и практик, заинтересованностью в постоянной их коррекции, внесение изменений, модификаций как до начала реализации, так и в процессе реализации;
- отказ от жесткого внешнего контроля за работой студентов и отчетности;
- сотрудничество с другими преподавателями и супервизорами в части координации средств обучения и оценивания.

Вопросы и задания для самоконтроля

1. Объясните различие между формирующим и итоговым оцениванием по следующим признакам: характер выводов в результате оценивания; возможность управления образовательным процессом; объективность оценивания; место в образовательном процессе; деятельность преподавателя и студентов.

2. Подготовьте развернутый оценочный комментарий на работу студента бакалавриата: установите достигнутый им уровень, обозначьте желаемый, и предложите пути совершенствования.
3. Разработайте задание, которое группа студентов должна выполнить совместно с использованием гугл-диска, предложите критерии для его оценки. Разработайте процедуру обсуждения выполненной работы в аудитории.
4. Разработайте систему критериев для оценивания следующих заданий: а) кейс, б) отчет по практике, в) презентация.

2.4.2. Практические рекомендации для организации и проведения экзамена в высшем учебном заведении

В проведении экзаменов на различных кафедрах вузов имеются некоторые особенности, которые не разъединяют их в главном, т.е. в том, что исходит из принципов обучения. Кроме того, организационно проведение экзаменов на любой кафедре опирается на «Положение об образовательной деятельности» вуза, где четко указаны не только правовые нормы, но и общие вопросы (в конечном итоге материализуются в Методические рекомендации для проведения экзамена по дисциплине).

Как более успешно и результативно выполнить существующие требования методических рекомендаций для проведения экзамена по дисциплине кафедры, как повысить их эффективность и создать условия для наиболее объективной оценки знаний обучающихся?

Принимая требования методических рекомендаций для проведения экзамена по дисциплине кафедры как обязательный документ для выполнения всеми преподавателями, мы должны помнить, что она не может предусмотреть многочисленные ситуации, возникающие на экзаменах, что она не догма и ее выполнение требует творческого отношения и преподавателей, и руководителей военного вуза.

Хорошее, глубокое знание требований методических рекомендаций для проведения промежуточной аттестации по дисциплине кафедры является верной предпосылкой ее успешной реализации на экзамене. Но для успешного проведения экзаменов только знания требований методических рекомендаций для проведения промежуточной аттестации по дисциплине кафедры недостаточно. Эффективность экзаменов повышается за счет своевременного решения целого ряда организационных и методических вопросов. Важно продумать и порядок на экзаменах, и подготовку к ним аудиторий, и т.п.

Не рассматривая подробно все вопросы, связанные с подготовкой к экзаменам (сроки, документы и другие организационные вопросы подробно описаны в Положении об образовательной деятельности вуза), выскажем некоторые соображения по вопросу их организации.

В практике проведения экзаменов имеется ряд общих организационных требований.

Деловитость и мажорность предэкзаменационной подготовки и самих экзаменов. Для этого необходимо устранить парадность, излишнюю шумиху и нервозность по поводу экзаменов (преподаватели и особенно обучающиеся волнуются и без этого). Рассказать обучающимся о распорядке дня в период подготовки и проведения экзаменов, на консультациях ответить на вопросы, касающиеся наиболее трудных разделов программы, остановиться на порядке проведения экзаменов, обратить внимание на некоторые вопросы «техники» экзаменов: как брать билет, порядок ответа и т.д. Все это необходимо делать спокойно и серьезно.

Оформление аудиторий. Не следует допускать излишеств: обстановка аудитории должна быть спокойной, деловой, настраивающей обучающихся на плодотворную и напряженную работу.

Форма одежды. Обучающимся следует приходить на экзамены в чистой, опрятной, выглаженной одежде. И преподаватели должны помнить, что и их одежда, особенно на экзаменах, имеет не только эстетическое, воспитывающее значение, но и определенным образом настраивает обучающихся, влияет на контакт с ними. С одной стороны, нужно подчеркнуть торжественность и важность события: экзамены! Отсюда — идеальный внешний вид экзаменатора (форма выглажена, обувь блестит), лучшее платье, костюм. А с другой стороны — обязательное чувство меры.

Своевременное обеспечение обучающихся учебниками, справочной литературой.

Наличие в достаточном количестве ручек и бумаги.

Организация дежурства, строгое соблюдение всеми обучающимися и сотрудниками кафедры необходимого порядка.

Закономерной следует считать тщательную проверку заведующим кафедры готовности к экзаменам необходимой документации.

Рассматривая проблемы проведения экзаменов, необходимо остановиться на важнейшем вопросе, от которого во многом будет зависеть ход и результаты экзаменов. Речь пойдет о нравственных качествах экзаменаторов.

Помимо многолетних личных наблюдений и сложившегося мнения, мы обратились к исследованию, проводимому в одном из вузов. В этом исследовании задавался следующий вопрос студентам: «Какими качествами, по вашему мнению, должен обладать преподаватель, проводящий экзамены?» Среди названных 26 качеств в первую очередь обучающиеся выделяют такие: доброта — 42%, справедливость, объективность — 24%, терпение — 10%, принципиальность — 9%, гуманность — 8%.

Кроме перечисленных выше качеств, обучающиеся считают обязательными для экзаменаторов строгость, честность, благородство, вежливость, хладнокровие, хорошие знания своего предмета, чувство юмора.

Важно отметить, что ряд перечисленных обучающимися качеств является больше синонимами. Так, например, указав чаще всего на доброту как основное качество преподавателя-экзаменатора, большинство обучающихся понимают ее не как снижение требовательности к отвечающему, не как стремление быть «добреньким» и завышать оценки, а больше как гуманность, справедливость, чуткость. В ответах на вопросы анкеты они разъясняют свои мотивы так: «Члены комиссии, понимая, что отвечающий студент волнуется, должны быть сдержанными и терпеливыми, сохранять хорошее настроение на протяжении всего экзамена». Другие обучающиеся пишут о том, что преподаватели должны обладать «добротой, пониманием личности обучающегося, спокойствием и выдержкой». Основными требованиями студенты также считают: «Чуткость, внимание, требовательность, а также снисходительность к ошибкам обучающихся». Иногда в анкетах приходится читать целые наставления, которые не лишены интереса и, видимо, имеют под собой основания: «Они (преподаватели) должны быть принципиальными, строгими, но справедливыми. Если в течение года у студента с каким то из членов комиссии был конфликт, то он должен забыть его.

Иногда в ответах обучающихся встречаются сетования на злопамятность некоторых преподавателей, и они указывают на недопустимость ее проявления не только на экзаменах, но и вообще в педагогической деятельности. И действительно, злопамятность, мстительность, к сожалению проявляемые отдельными преподавателями, травмирующие психику обучающихся, подрывающие веру в добро и справедливость, ме-

шающие объективно выявить знания обучающихся, ни в коем, случае ничем нельзя оправдать. Эти низменные качества человеческого характера несовместимы с высокой нравственностью современного педагога.

Довольно значительная часть обучающихся считает важной чертой, необходимой экзаменаторам, чувство юмора. Они объясняют это тем, что мягкий юмор педагога поднимает дух обучающихся, подбадривает их, снимает напряжение.

Распределение обязанностей между членами комиссии вытекает из требований методических рекомендаций для проведения экзамена по дисциплине кафедры, где говорится, что экзамен ведет председатель экзаменационной комиссии или лектор потока, которому могут назначаться помощники. Поэтому обучающихся следует готовить заранее к тому, что спрашивать их на экзамене будет не свой преподаватель, что им придется отвечать на вопросы других педагогов.

На экзаменах возможны случаи, когда отдельных обучающихся опрашивает не председатель экзаменационной комиссии, а преподаватель-экзаменатор (в присутствии комиссии), так как он лучше знает индивидуальные и психологические особенности своих обучающихся.

Председатель комиссии во время опроса экзаменующегося студента решит, стоит ли полностью выслушивать его ответ или следует его прервать, посоветовавшись об этом с другими членами комиссии. Именно он решает, когда это удобнее всего сделать Он может первым задать обучающемуся дополнительные, уточняющие вопросы. Преподаватель-экзаменатор с разрешения председателя комиссии задает студенту, если считает нужным, дополнительные вопросы, проверяет письменные работы и практические задания, обсуждает их работы и ответы, первым объявляет свою оценку во время обсуждения ответов обучающихся. По чисто этическим соображениям, по нашему мнению, экзаменатор не должен «выручать» своих обучающихся, «выгораживая» их, уберегая от дополнительных вопросов, так как ответы обучающихся — это результат его работы.

Помощники экзаменатора, следят за правильностью и объективностью проведения экзаменов, внимательно выслушивают студентов, если считают нужным, задают им дополнительные вопросы, но после экзаменаторов, принимают активное участие в проверке работ, обсуждении ответов обучающихся и выставлении оценок.

Иногда на практике мы встречаемся с тем, что энергичный преподаватель весь экзамен берет «на себя»: вызывает к доске, первый задает вопросы и т.д. Мы считаем такое положение неправильным.

Опытные преподаватели, помогая друг другу в строгом выполнении требований методических рекомендаций для проведения экзамена по дисциплине кафедры, могут, нам думается, по очереди вести экзамены: опрашивать обучающихся, выступать в роли экзаменатора, ассистента и даже председателя экзаменационной комиссии (не претендуя на его юридические права).

Члены экзаменационной комиссии в присутствии представителей факультета и ректората должны вести себя спокойно и достойно. Не волноваться, не быть слишком строгими или либеральными по отношению к обучающимся, излишне предупредительными перед проверяющими, памятуя о своем высоком звании педагога высшей школы. Не должен экзаменатор в присутствии руководящих и контролирующих лиц превращаться в «полицейского надзирателя Очумелова» из рассказа А.П. Чехова «Хамелеон».

Пример из педагогической практики: Однажды один из сильнейших студентов в группе, уверенно осваивавший материал учебной дисциплины, на экзамене вдруг не

смог ответить на довольно простые вопросы, да и отвечал она как-то нервозно, с вызовом. К великому удивлению и огорчению членов комиссии, ему едва можно было поставить оценку «3». И лишь вмешательство ведущего преподавателя позволило убедиться, что студент хорошо освоил программу дисциплины, после экзамена студент рассказал, что на экзамене (этот случай запомнился ему на всю жизнь) он не смог хорошо ответить только потому, что члены экзаменационной комиссии громко переговаривались между собой о рыбалке и охоте. Студента раздражала бестактность преподавателей. Он никак не мог настроиться, им владели раздражительность, безразличие к экзамену, он как бы бросил вызов «бездушным преподавателям».

К сожалению, такие случаи не являются исключением в практике проведения экзаменов. Невнимательное, а то и безразличное отношение как к готовящимся к ответу, так и к уже отвечающим на экзаменах студентам, увы, не такое уж редкое явление. Вот почему во время подготовки обучающихся к ответу (и, разумеется, во время ответа) члены комиссии, понимая важность происходящего, должны терпеливо ждать, когда обучающийся подготовится. А чтобы не было тягостным вынужденное «безделье», может быть, в это время следует расчерчивать свои экзаменационные тетради, куда затем будут заноситься вместе с фамилиями обучающихся краткие комментарии их ответов, готовить экзаменационные ведомости, просматривать журналы учебных групп и т.п. В это время не следует расхаживать по аудитории, скрипеть стульями, выходить без особой надобности из аудитории. Совершенно недопустимо, когда члены комиссии часто отвлекаются, громко разговаривают между собой или еще хуже по телефону, иногда откровенно зевают, тем самым невольно подчеркивая свое безразличие к происходящему.

И не здесь ли истоки, к сожалению, распространенного в вузовской практике явления, когда оценки выставляет в основном экзаменатором, а члены комиссии с ним просто соглашаются?

Нужно ли членам комиссии подходить к обучающемуся во время его подготовки к ответу? В требованиях методических рекомендаций для проведения экзамена по дисциплине об этом ничего не говорится. Но логика экзаменов (контроль за знаниями обучающихся) подсказывает, что студенты должны показать самостоятельность, умение готовиться к ответу, проявлять волю в преодолении возникающих трудностей. Но не может быть здесь формализма и какого-то «железного правила». Почему не указать ему на таблицу, которую видит член комиссии и почему-то уже несколько минут не может найти студент? Или, например, за столом с отрешенным видом сидит обучающийся. Может быть, он не понял формулировку вопроса? Может быть, его смущает задание, а он по какой-то причине не мог быть на консультации перед экзаменами? В подобных случаях члену комиссии или экзаменатору следует подойти к студенту, подбодрить его, успокаивающе посмотреть на него. Возможно, даже вместе с обучающимся прочитать задание или вопрос билета, делая при этом нужный акцент в чтении, который поможет обучающемуся вникнуть в существо вопроса или задания. Нам думается, что это не подсказка, что такое «вмешательство» преподавателя не повлияет на самостоятельность ответа экзаменующихся, а скорее будет способствовать объективному выявлению знаний студента.

Наблюдаются случаи, когда во время подготовки или уже в процессе самого экзамена иной студент так разволнуется, что его нужно успокоить. Но делать это нужно, не злоупотребляя «успокоительными» словами и жестами. Иной экзаменатор много раз говорит обучающемуся: «успокойся, ну, успокойся же, пожалуйста» — даже тогда, когда студент и не очень волнуется. И создается впечатление, что своими бесконечными

призывами к успокоению студента такой экзаменатор хочет прикрыть низкие знания своего питомца, как бы объясняя членам комиссии, что обучающийся потому плохо отвечает, что излишне волнуется.

Следует обратить внимание и на то, что не на каждое волнение студента нужно реагировать. Иногда лучше этого не заметить. Студент сам успокоится. Нельзя членам комиссии резко одергивать обучающегося, нарушившего дисциплину, создавать конфликтную ситуацию. Спокойствие и выдержка — первые союзники преподавателя, тем более на экзамене.

Опытные преподаватели хорошо понимают, что ход и результаты экзаменов зачастую зависят от их чуткости по отношению к обучающимся, умения владеть собой. Подчеркнутая официальность на экзамене, холодность или показная беспечность, пренебрежение к чувствам и переживаниям обучающихся, едкая ирония, излишне резкие жесты и мимика, равно как и неестественно слащавый тон в обращении к студентам, — все это в немалой степени негативно влияет на ход экзаменов, является показателем низкой культуры и неумелого поведения экзаменаторов. Культура и такт экзаменаторов являются следствием их воспитания, постоянной работы преподавателей над собой, они зависят и от атмосферы, микроклимата, царящих в вузе, от высокой требовательности руководителей вуза и преподавателей друг к другу.

Нарушение порядка и дисциплины во время экзаменов не такое уж редкое явление. Только не всегда мы на это обращаем должное внимание, не всегда задумываемся над тем, как его предупредить, а при возникновении не всегда правильно реагируем.

Студент отвечает у доски, а в это самое время другой обучающийся шумно ходит по аудитории, отыскивая необходимое ему наглядное пособие или же громко, не обращая внимания на ответ товарища, спрашивает у членов комиссии, где ему взять схему, следует ли писать на доске формулу, решать задачу и т.д.

Вдруг открывается дверь в аудиторию, где обучающиеся сдают экзамены, и какого-то студента по «срочному» делу кто-то вызывает в коридор, или студент входит в аудиторию за забытой ручкой. Подобные случаи следует совершенно исключить из практики проведения экзаменов. Входить в аудиторию, где обучающиеся сдают экзамены, так же как и выходить из нее в неустановленное время, можно лишь с разрешения председателя экзаменационной комиссии, и то лишь в исключительных случаях.

Работать со схемами, таблицами, справочниками студенты должны аккуратно, бесшумно. Спрашивать о чем-либо у преподавателей готовящиеся к ответу обучающиеся должны только шепотом или вполголоса, ни в коем случае не мешая отвечающим товарищам. Нельзя разрешать студентам сидеть в небрежных позах, развалившись за столом. Наблюдаются случаи, когда студенты, готовясь к ответу, закрывают от экзаменатора свой стол схемой, техникой, так что трудно разглядеть происходящее там. И зачастую это делается не потому, что они совершают что-то незаконное и недозволенное. Просто отдельные обучающиеся на экзаменах не всегда внимательны, достаточно собраны. Они даже иногда не осознают, что ведут себя неправильно. Сколько подобных ситуаций мы видим на занятиях и в другой обстановке. Вдумчивые и внимательные преподаватели своевременно останавливают такие проявления обучающихся, не дают перерасти им в привычку. Умению спокойно и достойно вести себя в различных ситуациях приходится обучать студентов на младших курсах, развивая у них сдержанность, терпение, волю. А на старших курсах и тем более ко времени окончания вуза студенты, конечно, обязаны уметь вести себя правильно. Говоря о порядке и культуре поведения обучающихся на экзаменах, хочется обратить внимание и на такие, знакомые многим экзаменаторам картины: отвечает студент, стоя у стола экзаменатора или у доски, мнет

в руках тряпку, вертит в руках мелок, шаркает ногами, стоит чуть ли не спиной к экзаменаторам. Такое поведение студента может быть как следствием недисциплинированности и бескультурья, так и волнения, повышенной нервозности. Поэтому экзаменаторам не нужно спешить одергивать студентов в подобном случае, ибо отдельные их поступки иногда бывают безотчетными, непроизвольными и «странности» носят чуть ли не рефлекторный характер. В связи с этим вспоминается студент, пожалуй самый дисциплинированный в группе, обычно спокойный и выдержанный. Однако во время экзаменов он настолько терялся и волновался, что мог подбрасывать в воздух мелок и ловить его, беспрерывно покашливать и т.п. У него потели ладони, которые он вытирал то носовым платком, то тряпкой с доски, лицо покрывалось пятнами. И только доброе отношение, внимание экзаменатора, его веселый и чуть иронический взгляд, подчас беззлобная шутка постепенно успокаивали студента, и он хорошо сдавал экзамены. Строгость, раздражительность в таком случае дают только отрицательный результат: студент еще больше разволнуется и не проявит истинных знаний. Встречаются иногда студенты, которые не реагируют на замечания экзаменаторов, отвечают развязно, дерзко и даже вызывающе, стараясь за внешней бравадой скрыть низкий уровень своих знаний, а то и провоцируя конфликт с преподавателями, чтобы потом можно было сказать, что на экзамене его сбили, «завалили». Такие случаи необходимо спокойно, твердо и решительно пресекать. Обучающиеся внимательно, а иногда и болезненно наблюдают за тем, как проходят экзамены. Каждый дополнительный вопрос, каждая реплика экзаменаторов, их жесты и мимика воспринимаются ими критически: в одном случае они одобряют своих преподавателей, в другом — не понимают их действий, в третьем — возмущаются своими наставниками. Реакция таких обучающихся на ответы товарищей и поведение экзаменаторов, особенно выпускников, имеющих опыт сдачи экзаменов, в большинстве случаев справедливая.

Дело в том, что обучающиеся, ожидающие вызова для получения билета, волнуются и за себя, и за своих товарищей. «...Скоро и моя очередь. Какой билет попадется мне? Тот, что хорошо знал, уже вытянули, хоть бы никто не взял такой-то билет. А какие мне зададут дополнительные вопросы? А сумею ли я решить задачу? А будут ли ко мне объективны?» Так или примерно так рассуждают многие студенты, готовящиеся получить экзаменационный билет. Однажды один студент сказал, что он выходит брать билет примерно с таким чувством, как парашютист совершает свой прыжок в группе со своими товарищами. Если удачным был «прыжок» первого и второго, то он чувствует себя легче, увереннее. Может быть, это сравнение не совсем точно, но оно передает психологию готовящегося отвечать студента.

И еще несколько мыслей, связанных с культурой работы и поведением обучающихся на экзамене.

Культура и дисциплинированность обучающихся просматриваются и в такой, казалось бы, мелочи, как взятие билета: студент, подойдя к столу экзаменаторов, спокойно берет билет, называет номер и садится за стол. Другой долго стоит перед столом с билетами, выискивает глазами самый «счастливый», что-то шепчет и только после напоминания члена комиссии берет билет. Имеют место и другие отрицательные явления. А задумываемся ли мы, преподаватели, о том, что в этих неприглядных сценах порою сами виноваты? Ведь если бы в течение учебного года, особенно в период консультаций, потренировать обучающихся, настроить их, особенно легко возбудимых, как нужно брать билет со стола экзаменатора, как вести себя при этом, то таких нелепых проявлений, пожалуй, не было бы. Иногда спрашивают, как обучающемуся, ответившему на вопрос, переходить к следующему, т.е. самому это делать или с разрешения

экзаменатора (мы это относим тоже к культуре проведения экзамена. Этичнее будет, если студент попросит разрешение перейти к следующему вопросу. Случается так, что студент, закончив отвечать на один вопрос и, как ему кажется, полностью раскрыв его (может быть, ему действительно говорить уже не о чем), так стремительно переходит к следующему, что лишает экзаменаторов возможности сделать уточнение, и тогда приходится прерывать, останавливать отвечающего. Могут быть у обучающихся и другие отклонения от порядка и культуры поведения во время экзаменов, но в любом случае члены комиссии должны следить за этим, обеспечивая наилучшие условия их проведения.

Успешной сдаче экзаменов в немалой степени способствует добрая, располагающая к творчеству обстановка. Как же такая обстановка создается? Кроме внешних условий (хорошо проветренная и освещенная аудитория и т.п.), мы считаем, что способствует этому мажорное и деловое поздравление обучающихся председателем экзаменационной комиссии (заведующим кафедры, деканом факультета) с началом экзаменов.

Письменные экзамены часто проходят в лекционных аудиториях, где глубина ряда значительно больше, чем в обычных аудиториях, зачастую хуже акустика, поэтому некоторым обучающимся, сидящим сзади, плохо видно и слышно. И если такие студенты подойдут поближе, чтобы лучше рассмотреть написанное на доске, или переспросят об этом у членов комиссии, мы не считаем это нарушением.

Хотя есть и другое мнение. Так, один преподаватель говорил: «Моральное право сочетать (в разумных пропорциях, конечно) контрольную и творческую функцию на последнем занятии, каким по существу является экзамен, есть право преподавателя, может быть, только словесника... педагогическая помощь не помеха, а еще один шаг к зрелости: и преподавателя, и обучающихся» [71].

И еще одна мысль из его речи: «Вслед за душевным равновесием, которое обретено рядом и вместе с преподавателем, приходит работоспособность, а с ней удача. Никто так не успокоит обучающегося, не вызовет прилива творческих сил, как мысль, ориентирующая на глубину конкретного раздумья».

Итак, утверждается право преподавателя на помощь обучающемуся (пусть и в разумных пределах) во время проведения экзаменов.

Бесспорно, высказанная мысль преподавателя, его совет или деловое замечание улучшат работу обучающихся, этим смогут чаще воспользоваться студенты, хорошо знающие материал. Спорно другое. Где та норма разумности, где та грань дозволенного и недозволенного? Сколько педагогов, к сожалению, не чувствуя ни этой грани, ни нормы, а иногда и пренебрегая ими, встают на путь прямых подсказок. Да и студент иной будет рассуждать: «К Денису, Григорию, например, преподаватель подходил, о чем-то разговаривал с ними, помогал им, а ко мне или вообще не подходил, или обмолвился лишь несколькими словами».

Если на устном экзамене еще можно в присутствии всей группы оказать тому или иному студенту разумную помощь и тем самым соединить обучающую и контролирующую функции, то на письменном экзамене, думается, пусть будет лишь контролирующая функция, исключающая всякое вмешательство экзаменаторов в работу обучающихся.

На практике, к сожалению, приходится наблюдать, когда в начале экзамена преподаватель так «прозрачно» говорит обучающимся об особенностях той или иной темы, так комментирует специфику задачи, что не приходится уже говорить о самостоятельности работы. А в ходе экзаменов нередко разгуливают между рядами, задерживаясь у того или иного стола, экзаменаторы, ассистенты, а то и не члены комиссии.

Хождение преподавателя мешает студентам сосредоточиться, настроиться на работу, отвлекает их, у иных возникает желание получить помощь. Имеют место случаи, когда преподаватель, не разобравшись в работе студента, не вдумавшись в его вопрос, отвечает ему неверно. Совет преподавателя может нарушить логику работы, понятную только студенту, поэтому долг членов комиссии способствовать дисциплине и порядку, добиваться тишины, помогать студентам самим продуктивно работать. Зная психологические особенности своих обучающихся, видя их состояние и поведение во время экзамена (один слишком долго не приступает к работе, другой болезненно сморщился, третий отвлекается и упускает драгоценное время), преподаватель должен вовремя их настраивать на работу. Одних подбодрить, других призвать к порядку и т.п.

Такая помощь не только возможна, но и разумна, ибо не влияет на самостоятельность выполнения работы обучающимися, а только способствует лучшему проведению экзаменов.

Благоприятную обстановку на устных экзаменах создают рациональное размещение наглядных пособий и образцов техники, соблюдение меры в дополнительных вопросах и т.д. Во многом она зависит от искусства и культуры общения преподавателей с обучающимися, от контакта между ними, от их взаимоотношений. Если во время экзаменов создана атмосфера взаимного доверия и уважения, если экзаменаторы доброжелательно выявляют знания обучающихся, то и результаты экзаменов будут объективнее. Тон, мимика, жесты, выражение лица преподавателя способствуют мобилизации студента на выявление своих знаний, помогают ему привести их в систему, мобилизуют его готовность к полному их изложению или затормаживают его память, внимание и гасят стремление отвечать. Опытные преподаватели общению с обучающимися уделяют первостепенное значение. Они считают, что повышение качества образовательного процесса вообще нужно начинать с решения проблемы общения: «преподаватель — студент».

Опытные преподаватели учат студентов спрашивать, умению формулировать вопросы, корректно спорить и отстаивать свою точку зрения, критически относиться к услышанному.

В общении, безусловно, важна личность преподавателя. Его эрудиция, культура, его доброта, мера принципиальности и снисходительности. Не следует забывать о том, что студент должен любить своего педагога. Почему-то об этом мы стыдимся говорить. Ведь на одной требовательности, бескомпромиссности и даже только справедливости далеко не уедешь. В процессе общения раскрываются и обогащаются интеллектуальные и нравственные качества преподавателя и обучающихся. Если люди добры, тактичны, отзывчивы, как говорят, коммуникабельны, то общение доставит им подлинную радость. Повторяем, все это имеет первостепенное значение во время проведения экзаменов, особенно устных. Итак, если на экзаменах создана обстановка творчества, спокойной деловитости, раскованности, то обучающиеся сумеют мобилизовать свои силы и знания.

Все виды контроля результатов обучения реализуются в трех основных формах проведения: устный контроль, письменный контроль и контроль в форме педагогического тестирования. Использование той или иной формы при проведении конкретного вида контроля определяется многими условиями, основными из них являются [155]:

- требования учебной программы к уровню подготовленности по контролируемому учебному материалу (знать, уметь, иметь навык);
- наличием учебного времени для проведения контроля;
- составом учебно-материальной базы: учебно-лабораторное оборудование; необходимое количество техники и измерительных приборов, средств вычислительной техники и др.;

- уровнем готовности контрольно-измерительных материалов для проведения конкретного вида контроля;
- перечня вопросов для устного контроля: заданий для проведения письменного (практического) контроля;
- банка тестовых заданий для проведения педагогического тестирования;
- дидактическими особенностями форм контроля, предопределяющими их применение для контроля результатов обучения.

О требованиях к ответам обучающихся.

Не раз приходилось видеть и слышать, как иной студент, стоя буквально в метре от экзаменаторов, не поднимая глаз, читает свой ответ по исписанным тут же листочкам. Все гладко, но как-то формально и неестественно. Наблюдаются и другие ответы, когда обучающийся рассказывает, объясняет материал, не сохраняя последовательности изложения материала, путает факты, термины. Как готовиться к ответу? Как отвечать на экзамене? Какие требования предъявлять к ответу? Все это очень серьезные и важные вопросы, на которых мы считаем необходимым остановиться. С последовательностью подготовки к ответу студента знакомят в процессе подготовки к экзаменам. Главное сводится к тому, чтобы:

- внимательно прочитать билет и разобраться в его вопросах;
- составить простой (развернутый) план ответа или его тезисы, не стремясь к дословной записи всего ответа;
- записать необходимые формулы, факты, цитаты, наиболее важные и интересные мысли. Иногда студент может записать начало своего ответа, т.е. вступление, или, наоборот, концовку, чтобы наиболее точно и интересно завершить свой ответ;
- приготовить необходимые наглядные пособия или технику, весь фактический материал: решить задачу, проделать опыт, эксперимент.

При соблюдении такой последовательности подготовки к ответу при условии, что студент знает материал, его ответ будет логичным, полным, доказательным. Слушать такие ответы приятно и не так утомительно, и экзамены проходят интересно и живо.

Практика показывает, что в требованиях отдельных преподавателей к ответам экзаменующихся и в оценке ответов еще немало субъективизма.

Один студент, например, отвечает без заминок, точно по учебнику и получает пять, а другой отлично знает учебник, высказывает свои мысли, соображения, анализирует, делает выводы и тоже получает пять. А встречаются и такие парадоксы, что экзаменаторы не только уравнивают в оценке знания таких двух студентов, но второму обучающемуся ставят не «5», а «4» на том основании, что экзаменатор любит, когда его обучающиеся наиболее точно и полно воспроизводят учебник. Других экзаменаторов интересует умение обучающегося самостоятельно мыслить, третьи преподаватели считают, что студенты должны уметь связывать изучаемый материал с практикой, пользоваться им в различных нестандартных ситуациях, четвертых интересует главным образом общая широта знаний обучающиеся, их эрудиция. Экзаменатор-мастер не отдает предпочтение ни одному из указанных выше требований к ответу, взятому изолированно от других. Он рад, когда его обучающиеся хорошо знают фактический материал, обнаруживают умение мыслить, рассуждают, умело увязывают свои знания с достижениями науки, техники, культуры, демонстрируя свой широкий кругозор.

Особенности устных экзаменов. Методика устных экзаменов направлена на получение исчерпывающего ответа обучающегося. Эффективному осуществлению ее способствует непосредственный контакт с каждым из экзаменующихся: преподаватели

видят, насколько уверенно или неуверенно вызванный студент берет билет, как он готовится отвечать, слушают его ответ, имеют возможность сделать уточнение. Поведение преподавателей может способствовать или мешать объективному выявлению знаний обучающихся: доброжелательность или же излишняя сухость, официальность или раздражительность, количество и характер дополнительных вопросов и заданий, профессиональное умение вести экзамены — все это вызывает у обучающихся ответную реакцию. Поэтому преподавателям важно владеть своими эмоциями, быть спокойными и терпеливыми на протяжении всего экзамена. Может возникнуть вопрос: а разве все это ново, разве с этими же проблемами не сталкиваются преподаватели и обучающиеся в течение семестра? Смеем заметить, что работа преподавателя и студента во время экзаменов существенно отличается от аналогичной деятельности во время учебного года. Хотя и в течение учебного года иные преподаватели проводят ежедневно по 2—3 пары занятий и устают, но все-таки это иное психическое состояние, продиктованное разнообразием видов работ, так как в процессе учебного занятия идет смена деятельности: опрос (преподаватель слушал), объяснения нового материала (преподаватель говорил, писал, демонстрировал), самостоятельная работа обучающихся (в этом случае преподаватель имел возможность немного расслабиться, даже передохнуть). Кроме этого, через каждые 90 мин следуют перерывы. Во время же устных экзаменов преподавателям нужно 4—6 часов и более внимательно слушать каждого студента, сопереживать вместе с ним. Такая продолжительная однообразная работа не только утомляет преподавателя, но и снижает его работоспособность, что отрицательно влияет на ход и результаты экзаменов. Да и студенту приходится зачастую несколько часов ожидать вызова, а получив билет, он напряженно готовится к ответу, и не по материалу отдельного занятия и даже не по одной теме, как чаще всего бывает в течение семестра. И вместе с чувством ответственности за сдачу экзаменов у него возрастает нервное напряжение. Кроме того, если на письменном экзамене преподаватель не мог и не должен вмешиваться в работу студентов, то во время устных экзаменов члены комиссии активно, разнообразными способами, максимально точно и объективно стараются выяснить его истинный уровень знаний не только по билету, но и вообще по всему курсу. Такая деятельность требует от преподавателей определенных умений: внимательно слушать студента (при этом видеть как недостатки, так и достоинства ответов), задавать дополнительные вопросы, не выпускать из поля зрения готовящихся отвечать студентов и остальную группу, присутствующую на экзамене. Есть и другие особенности, нюансы и проблемы, связанные с организацией и ходом устных экзаменов, поведением студентов, их ответами.

Как слушать отвечающих? Вспоминается давняя, но поучительная история... Работал в одном вузе неплохой педагог, да и его человеческие качества в обыденной жизни вызывали уважение: спокоен, выдержан, отзывчив. Но на экзамене этот преподаватель преображался. Во время ответов студентов, видимо желая подчеркнуть свою беспристрастность или объективность, он сидел за столом с таким «каменным» безучастным, ничего не говорящим выражением лица, что студент постепенно как-то сникал, ответы даже сильных ребят у этого преподавателя были, как правило, тусклыми [73]. Сколько подобных ошибок допускают иные экзаменаторы, не умея слушать обучающихся или не умея владеть собой! Пассивность, безучастность, излишняя активность экзаменатора только приносят вред. Конечно, не так-то просто внимательно слушать обучающихся в течение многих часов подряд. Однако эффективность опроса, способность экзаменаторов за столь короткий срок (10—15 мин) выявить знания студентов во многом зависят от умения членов комиссии слушать отвечающих, они должны, если хотите,

рассматривать это как свою обязанность. Студент вышел к доске. Читает вслух вопрос билета или отвечает, а в это время экзаменатор, не слушая его, помогает готовящемуся к ответу другому студенту найти схему или таблицу. Отдельные преподаватели позволяют себе во время ответа студента беседовать со своим коллегой, сопровождая ответ формальным выражением: «Я тебя слушаю, слушаю». Как тут хорошо настроиться отвечающему, не потеряться, не сбиться! Встречаются бойкие и не очень знающие материал студенты, которые скороговоркой отвечают на вопрос, пользуясь тем, что экзаменатор и преподаватель не слушали, таким образом ничего толком не выяснив, они разрешают ему перейти к следующему вопросу.

Встречается и такое. Слабо отвечает студент на вопросы своего билета, как говорят, еле-еле на «3», тянет, а экзаменатор шутливо-покровительственно говорит то ли ему, то ли своему коллеге: «Послушайте, как он отвечает, прямо хоть «5» ставь!». Это, возможно, и непреднамеренное унижение студента, но подобная реплика преподавателя может обескуражить, обидеть студента и отразиться на дальнейшем ходе его ответа, а значит, и на результатах экзамена. Недопустимо чрезмерное захваливание и действительно хорошо отвечающего студента. Оно может быть неприятным и ему самому, и присутствующим на экзамене товарищам.

Слушая студента, следует сосредоточиться на главной мысли, запомнить или записать основные моменты ответа. Но главное — это искренний интерес экзаменаторов к отвечающим студентам, их доброжелательность и заинтересованность. И студент обязательно это почувствует. Между ним и членами комиссии установятся необходимые на экзаменах взаимоотношения, что в немалой степени будет способствовать успешной сдаче экзаменов. ...Хорошо, правильно отвечает обучающийся. Экзаменатор легким кивком головы, приветливой, доброй улыбкой подбадривает его, ненавязчиво показывает одобрение и чувство Удовлетворенности. Если же студент отвечает слабо, допускает порой досадные ошибки, не нужно никаких негодующих жестов, упреков, грозной или раздосадованной мимики. Следует прежде всего сохранять выдержку. Выслушивая ответ студента и будучи ограниченными во времени, члены комиссии тем не менее не должны торопиться и, не вникая в существо ответа, поддаваться лишь внешнему впечатлению.

Истинный интерес к ответу обучающегося, радость от сознания того, что студент умеет (научен преподавателем) мыслить, рассуждать, аргументированно излагать материал, приносят экзаменующему преподавателю подлинное удовлетворение, как и, безусловно, огорчают его слабые ответы студентов, обязывают к анализу всей своей деятельности.

Исправлять ли неверный ответ студента? Можно ответить кратко: не исправлять, как того требуют методические рекомендации. Но такая категоричность не всегда оправдана, не всегда способствует более объективному выявлению знаний студентов и нормальному проведению экзаменов. Да и ошибки, и недоразумения по этому вопросу на экзаменах встречаются разноплановые и довольно часто. Хорошо, если на несущественную ошибку экзаменатор может обратить внимание студента интонацией, голосом, словом или маленькой фразой. И тогда он ее легко исправит. Но иногда этого бывает недостаточно, ответ студента приходится исправлять и на ошибки реагировать. Как же поступать, если студент отвечает неверно, допускает грубые погрешности, ошибки? Рассмотрим несколько примеров.

Первый. Студент правильно, свободно, логично отвечает на основной вопрос билета и на дополнительный, но в ответе допускает неточность, погрешность, которые не говорят о незнании студентом материала и практически не могут влиять на качество его ответа.

Второй. Отвечая на экзамене по ТЭС, студент пишет на доске формулу Шенона. Все правильно, кроме знаменателя, где вместо $P_ш$ студент пишет просто P.

«Как же правильно?» В таком случае, видимо, есть смысл обратить на это внимание отвечающего студента, предложить ему внимательно посмотреть на им же написанную формулу, все ли там правильно? Если студент быстро найдет ошибку и далее будет писать, решать и рассказывать правильно, то и такая ошибка не должна влиять на результат экзамена.

Третий. Если студент не замечает ошибки сам и даже с помощью экзаменаторов и продолжает ошибочный ответ, то, видимо, следует обязательно указать ему на ошибку (сразу же или после ответа на весь вопрос — все это зависит от конкретных обстоятельств и от индивидуальных особенностей экзаменующегося студента). В какой степени после активного вмешательства экзаменующего студент сумеет правильно перестроить свой ответ, будет ли он допускать новые ошибки — в дальнейшем станет ясно, как и то, в какой мере следует учесть эту ошибку (ошибки) при оценке данного вопроса или всего билета.

Исправлять же студенту неоднократно, делать ему замечания по поводу ответа, комментировать, указывать на недостатки или подчеркивать его достоинства во время ответа — просто неуместно. Так же не следует тут же, на экзамене, учить студента, рассказывать за него или рассказывать ему, как нужно было отвечать правильно.

Во время экзаменов, особенно слабые студенты, допускают значительно больше ошибок, чем бы нам хотелось. Досадно, а порой и обидно бывает преподавателю, что не сумел в течение учебного года найти подход к таким обучающимся, не смог научить или проверить лишний раз знание ими материала. Но, несмотря на все это, на экзамене нужно набраться терпения и слушать. При необходимости — задать дополнительный или уточняющий вопрос, если нужно — исправить ошибки студентов, направить их ответ в правильное русло. Но ни в коем случае не одергивать студентов в случае их ошибочных ответов, не распекать и не упрекать: «Я разве так тебя учил?», «Чем же ты занимался в семестре?», «Перед экзаменами ты повторял или лодырничал?» Подобные педагогические нотации лишь подчеркивают недостаточный уровень преподавания и низкую культуру педагогов. В конце следует прокомментировать ответ студента, указав на допущенные ошибки, иначе он будет считать его правильным и будет раздосадован, получив невысокую оценку. Итак, ошибки студентов во время экзаменов не должны оставаться не замеченными ни экзаменатором, ни членами комиссии, но более подробно о них следует говорить лишь при анализе ответов студентов во время объявления оценок.

Дополнительные вопросы. Объективная проверка фактического уровня знаний обучающихся без уточняющих, дополнительных вопросов почти не обходится.

В практике проведения экзаменов именно дополнительные вопросы вызывают наибольшие затруднения у экзаменаторов и порождают немало ошибок. Говоря о дополнительных вопросах, нам прежде всего хотелось выяснить, в каких случаях их следует задавать, тем более что в требованиях методических рекомендаций для проведения экзамена по дисциплине говорится об этом очень лаконично: «Экзаменующемуся могут быть предложены дополнительные вопросы, как правило, в пределах материала, предусмотренного билетом». И далее: «...если, отвечая по билету, студент не обнаруживает удовлетворительного знания материала, ему могут быть предложены дополнительные вопросы по другим разделам учебной программы». В первом случае можно понять, что дополнительные вопросы могут быть заданы как сильным, так и слабым студентам, во втором — если он не обнаружит удовлетворительных знаний. Видимо,

здесь нет противоречия, и указания требований методических рекомендаций для проведения экзамена по дисциплине следует понимать так, что дополнительные вопросы могут быть заданы студентам, отвечающим как хорошо, так и слабо.

Представляют интерес на этот счет следующие высказывания.

1. Студент ответил так кратко, что упустил даже некоторые существенные моменты, и экзаменующему нужно знать, случайно ли это, поторопился или потому, что не знает.
2. Студент изложил некоторые части своего ответа неточно, неясно или ошибочно, и экзаменующему требуется выяснить, правильно ли понимает отвечающий эти детали или нет, случайна ли его ошибка. (В первых двух случаях устные дополнительные вопросы не выходят за пределы требуемого билетом).
3. Если студент не смог ответить на один из пунктов билета. В этом случае ему задаются 1—2 вопроса сверх билета из того же или других разделов курса.
4. Студент ответил много лучше, чем он обычно отвечал в течение учебного года, в этом случае следует во избежание случайно высокой оценки дать студенту еще 1—2 вопроса из других разделов курса.
5. Когда отвечает студент, имевший по данному предмету плохую оценку в течении семестра. Если при этом студент удовлетворительно ответил на все пункты билета, ему следует дополнительно задать 1—2 вопроса из других разделов курса, если же он не ответил на какой-нибудь пункт билета или ответил плохо, ему надо дать 2—3 таких вопроса.
6. Помимо указанного, дополнительные вопросы следует задавать для выяснения правильности понимания отвечающим научных или технических терминов, употребляемых им в своем ответе.

Когда же задавать дополнительные вопросы и вообще прерывать студента после его ответа на первый (или соответствующий) вопрос билета? После освещения всех вопросов билета? Или же можно, не ожидая окончания ответа студента, тут же сделать уточнение и задать ему дополнительный вопрос? Единого рецепта здесь быть не может. Все зависит от содержания билета, характера ответа, индивидуальных особенностей обучающихся.

Если студент отвечает логично, последовательно, глубоко и полно, а преподаватель все-таки хочет уточнить отдельные положения, не выслушивая весь ответ, то, после того как студент завершил логическую мысль, можно прервать его и предложить ему вопрос. Если же студент отвечает не по существу вопроса или допускает грубые ошибки, то, еще в большей степени проявляя тактичность и доброжелательность, экзаменатор должен взять инициативу опроса в свои руки и попробовать направить ответ студента в необходимое русло. В таком случае можно задать уточняющий или наводящий вопрос и выяснить, являются ли ошибки студента случайными, следствием ли его растерянности и волнения или он вообще не знает существа вопроса. Итак, если студент допускает существенные ошибки, не нужно бояться нарушить ход его рассуждений, так как по существу никакой логики в его ответе не было. Если же попытки экзаменатора упорядочить ответ студента не увенчались успехом, то это уже явно свидетельствует о его недостаточных знаниях, о слабой подготовке к экзаменам по этим вопросам. Тогда целесообразно прервать студента и предложить ему ответить на дополнительные вопросы.

С конца 1960-х до середины 1980-х гг. в некоторых московских вузах существовала негласная практика заваливания абитуриентов еврейской национальности на экзаменах. На этот счет не было никаких официальных распоряжений, но в народе бытовало

мнение: «государство тратит деньги на их обучение, а они потом уезжают за границу», которое находило такую же негласную поддержку, в частности среди математиков-антисемитов. Два этих встречных движения соединялись в приемных комиссиях, например механико-математического факультета МГУ. Для искоренения несправедливости сложился «Еврейский народный университет» — неофициальные математические курсы для еврейских детей. В разные годы на частных квартирах в нем учились от нескольких десятков до ста человек. Университет прекратил свое существование с трагической гибелью в 1982 г. одного из инициаторов, математика Беллы Субботовской, и с арестом Сендерова и Каневского. Инициаторами была разработана памятка, для еврейских детей поступающих в университет, одним из разделов которой являлась инструкция по подаче апелляции, на неправомерные действия экзаменаторов. Из нее можно сформировать правила, как не надо задавать вопросы.

Как не надо задавать дополнительные вопросы:

а) предложение решать задачу повышенной сложности или задачу, запись решения которой требует много времени;
б) недоброжелательный тон опроса, мелочные придирки и отказ выслушать объяснения студента;
в) некорректные замечания типа «Что же вы не можете решить такую простую задачу? Ответить на такой легкий вопрос? Если вы не решите эту задачу, то получите „два“» и т.п.
г) слишком длительный опрос (более 1,5 часов с момента получения билета);
д) отказ признать правильным верное решение задачи;
е) предложение решить задачу с неверным условием.

Второй билет. На основании требований методических рекомендаций для проведения экзамена по дисциплине студент имеет право на второй билет, но в таком случае экзаменационная оценка снижается ему на один балл. Как будто бы все ясно. Однако на самом деле по вопросу второго билета на экзаменах допускается немало ошибок. Во-первых, когда, в какое время экзаменов можно брать второй билет: после того как взял первый, бегло на него посмотрел и тут же попросил комиссию разрешения взять второй билет? Или когда студент посидел над билетом, поработал над его вопросами, убедился, что ответить не сможет и лишь после этого попросил разрешение взять второй билет? Во-вторых, считать ли это обычным явлением или исключением из правила? Обратимся вначале к требованиям методических рекомендаций для проведения экзамена по дисциплине. По поводу второго билета там говорится: «Если обучающийся не ответил по билету, экзаменационная комиссия может разрешить ему взять второй билет, при этом оценка снижается на один балл» [156].

И ошибка экзаменаторов чаще всего состоит в том, что они разрешают брать второй билет сразу же после первого. В таких случаях, нарушая требования методических рекомендаций для проведения экзамена по дисциплине, мы идем на поводу у наиболее эмоциональных, если даже в определенной степени не панически настроенных студентов, которые, взяв билет, толком не разобравшись в его сложности и своих возможностях, торопятся обзавестись вторым билетом.

Такие студенты меньше всего думают о том, что в дальнейшем им будет снижена оценка. Но ведь второй билет, как правило, берут слабые студенты, отвечающие едва на «3». Куда уж здесь снижать оценку еще на балл?! Мы бы посоветовали экзаменаторам прежде всего не торопиться выдавать студенту второй билет. Дать ему возможность подумать, поработать над планом первого билета, показать уровень своих знаний. Может быть, члену комиссии подойти к нему, посмотреть план ответа и в разумной мере

внести коррективы в него. Можно и во время ответа на билет попытаться наводящими или дополнительными вопросами (опять-таки в пределах дозволенного) попытаться помочь обучающемуся, направить его мысли в нужном направлении.

Только убедившись, что принятые меры оказались недостаточными для положительного ответа, тогда можно разрешить студенту взять второй билет. Если на второй билет студент отвечает в пределах «3», то, видимо, есть смысл при выведении ему оценки за экзамен учесть его правильные ответы и по первому билету (включая и дополнительные вопросы), но никакой речи не может быть о третьем билете, который иногда разрешает брать студенту «сердобольная» комиссия, тем самым грубо нарушая методические рекомендации для проведения экзамена.

Ответ без подготовки. В практике экзаменов встречаются случаи, когда студент, обычно хорошо успевающий, стремится отвечать по билету через 1—2 мин или сразу же. В методических рекомендациях об этом ничего не говорится. Нам думается, что стремление сильного студента отвечать без подготовки не продиктовано тем, что у него нет времени на подготовку, скорее это стремление к самоутверждению. Мы, педагоги, хорошо знаем, как студенты работают в учебном году, кто действительно глубоко знает материал, поэтому стремление таких студентов отвечать без подготовки можно только поддержать. Пусть лишний раз все обучающиеся убедятся в том, что систематически работающий студент, проявляющий стремление к знаниям, настойчивость и упорство, может ответить на экзаменах даже без специальной подготовки! Однако, по нашему мнению, повышать оценку за такой вид ответа не следует, точно так же как и не следует снижать ее, переоценившему свои возможности, если во время ответа выяснилось, что ему все-таки следует посидеть за столом и продумать ответ. Преподаватель-экзаменатор, хорошо знающий своих студентов, по согласованию с комиссией решает, кому можно отвечать без подготовки, а кому нельзя.

Завершение экзаменов. При завершении экзаменов встречается довольно распространенная ошибка. Готовятся к ответам последние 2—3 студента. А в это время член комиссии, иногда с привлечением ранее сдавших экзамены студентов, начинает снимать со стен схемы, убирать таблицы или технику, собирать с столов бумагу, билеты. Не правда ли, знакомая ситуация? На первый взгляд ничего плохого не происходит: члены комиссии устали и не хотят задерживаться для наведения порядка в аудитории после завершения экзамена. Но давайте посмотрим на эти действия глазами экзаменующихся. Ведь для них экзамен еще продолжается. Они, как и их товарищи, которые сдали экзамены раньше, волнуются, напряженно обдумывают, пишут, решают, словом, готовятся к предстоящему ответу или даже уже отвечают. Им тоже задают дополнительные вопросы, что требует дополнительного напряжения. Поэтому экзамен должен оставаться экзаменом со всеми правилами и требованиями к нему до окончания ответа последнего студента.

Экзамены дают возможность педагогическому коллективу подвести итоги своей деятельности и глубоко проверить знания и умения обучающихся, обнаружить успехи и пробелы в преподавании отдельных предметов, достижения и недостатки всей образовательной деятельности кафедры. Они способствуют повышению ответственности в работе преподавателей и студентов.

Успешно сданные экзамены вселяют в студентов веру в свои силы, стимулируют к дальнейшей углубленной работе над предметами, вырабатывают волю и целеустремленность.

Преподаватели, как правило, проведение экзаменов, их результат рассматривают как некий итог своего нелегкого педагогического труда.

Вопросы и задания для самоконтроля

1. Экзамен для студента должен быть испытанием или праздником? А для преподавателя?
2. Какими средствами преподаватель может создать торжественную и дружественную обстановку на экзамене?
3. Какие функции выполняет помощник экзаменатора?
4. Что студент должен принести с собой? Что вуз предоставляет экзаменующимся?
5. Какие методы противодействия коррупции должны соблюдаться во время проведения экзамена в вузе?

2.4.3. Анализ и интерпретация результатов контроля и оценивания знаний

Контролирование, оценивание знаний и умений является важным и обязательным компонентом образовательного процесса. Главная цель контроля — улучшение качества обучения и воспитания, достижение высокой эффективности учебного процесса и обеспечение качественной подготовке кадров в целом [157].

Следует отметить, что контроль учебного процесса характеризуется большим многообразием форм и методов, учитывающих специфику преподаваемого предмета. Рассмотрим особенности контроля знаний и умений, приобретаемых в рамках преподавания гуманитарных и общеобразовательных дисциплин.

При анализе и интерпретации результатов контроля и оценивания знаний следует учитывать:

- место дисциплины в рабочем учебном плане — базовая или вариативная (по выбору);
- количество отведенных часов на конкретную дисциплину:

а) по плану (все):

1) контактные (практики, лабораторные работы, семинары, лекции);
2) на самостоятельную работу;

- форму контроля по дисциплине — экзамен или зачет;
- реализуемые дисциплиной компетенции.

От этого зависит уровень сложности заданий и время их выполнения.

Экзамены проводятся в строго установленном порядке согласно заранее утвержденному учебно-методическому плану, включающему:

- формат:

а) дистанционный,
б) непосредственный;

- форму:

а) традиционная — билеты, вопросы,
б) ФЭПО (Федеральный интернет-экзамен в сфере профессионального образования — https://fepo.i-exam.ru/),
в) компьютерное тестирование (тест-конструктор),
г) тестирование на бланках,
д) опрос устный с фиксацией ответов в разработанных матрицах и т.д.

Зачеты, как правило, предлагают задания менее сложные и объемные.

По результатам наблюдений можно отметить, что преподаватели гуманитарных и общественных дисциплин при проведении экзаменов и зачетов отдают предпочтение

инновационным формам контроля, социально-экономических — тестированиям различного вида. Итоговый контроль знаний, умений и навыков студента по общеобразовательным дисциплинам (физика, математика) чаще всего проводится в традиционной форме — по билетам с последующим устным собеседованием.

Оценочные средства для текущего и промежуточного контроля по любой дисциплине направлены на проверку знаний и умений студентов, являющихся основой формирования у обучающихся соответствующих компетенций. Их сформированность демонстрируется при выполнении практических работ.

Типовые контрольные задания для оценки знаний, умений, навыков по дисциплине включают в себя:

- методические материалы, определяющие процедуру оценивания знаний, умений, навыков и (или) опыта деятельности, характеризующих этапы формирования компетенций;
- сами оценочные средства с выделением правильных ответов (для тестов и контрольных работ);
- критерии и шкалы оценивания.

Оценочными средствами для гуманитарных дисциплин могут выступать:

- эссе;
- мнемотурниры;
- рефераты;
- коллоквиумы;
- творческие задания;
- тесты.

Для общеобразовательных дисциплин (на примере общей физики) оценочными средствами текущего контроля являются контрольные работы на практических занятиях, индивидуальные домашние задания (ИДЗ), лабораторные работы, опросы и тесты.

Напомним, что текущий (повседневный) контроль осуществляется в ходе обучения. Данный вид контроля позволяет определить уровень усвоения студентом отдельных частей учебного материала, скорректировать дальнейшее изучение дисциплины и ввести элементы индивидуализации в учебную и воспитательную работу.

Рассмотрим характеристики оценочных средств для гуманитарных и общественных дисциплин.

Эссе

Эссе — (от фр. essai — попытка, проба, очерк) — прозаическое сочинение небольшого объема и свободной композиции, выражающий индивидуальные впечатления и соображения автора по конкретному поводу без претензии на исчерпывающую трактовку темы. Характерной особенностью этого оценочного средства является самостоятельность письменной реферативно-аналитической работы (с обращением к различным информационным источникам как доводам для обоснования тезисов эссе; такие ссылки на авторитетные мнения, заведомо истинные суждения (аксиомы, законы и т.п.) придают ценность работе), не допускающей плагиата. Приветствуются яркая выраженность авторской позиции и индивидуальный стиль.

Качественное эссе соответствует правилу четырем условиям:

1) ясность (четкая формулировка тезисов, продуманность используемых фраз и выражений);
2) последовательность (логика переходов от одной мысли/идеи к другой);
3) грамотность (соблюдение норм и правил грамматики и правописания);

4) целостность (все аргументы работают на первоначально заявленную позицию).

Для реализации выше перечисленных условий рекомендуется помнить о структуре эссе: введение, основная часть, заключение. Во введении осуществляется обоснование выбора темы для подведения к раскрытию основной мысли. В качестве отправной точки могут быть использованы идея, цитата, четверостишье, вопрос, необычный факт. Основная часть содержит все аргументы по выбранной проблеме. Один абзац содержит одно утверждение и соответствующее ему доказательство (факты, цитаты, описания, размышления). Иногда допускается графическое или иллюстративное подтверждение тезисов. Заключение состоит из итоговых пояснений и выводов с указанием значения рассматриваемой проблемы в области практического применения или же в аспектах перспективного развития человека, общества, культуры.

Критериями оценки эссе могут быть понимание теории, анализ информации, рассуждения по теме, оформление работы (табл. 2.12).

Таблица 2.12

Критерии оценки эссе

Критерий оценки	Требования	Количество баллов
Знание и понимание теоретического (исходного) материала	• четко и полно определяет рассматриваемые понятия, приводя соответствующие примеры; • используемые понятия строго соответствуют теме; • самостоятельность выполнения работы	Среднее
Анализ и оценка информации	• умело использует приемы сравнения и обобщения для анализа взаимосвязанных явлений; • студент способен объяснить альтернативную точку зрения на рассматриваемую проблему; • использование большого количества разнообразных источников информации; • личная оценка проблемы	Наибольшее
Построение суждений	• ясность и четкость изложения; • логика структурирования доказательств; • выдвинутые тезисы сопровождаются грамотной аргументацией; • приводятся различные точки зрения и их оценка; • общая форма изложения и интерпретации соответствует заданному жанру	Среднее
Оформление работы	• работа отвечает основным требованиям к оформлению и использованию цитат; • соблюдение лексических, фразеологических, грамматических и стилистических норм русского литературного языка; • оформление текста с полным соблюдением правил русской орфографии и пунктуации; • соответствие формальным требованиям	Наименьшее

Мнемотурнир

Мнемотурнир — способ проверки знаний, требующих долговременного сохранения и точного воспроизведения, закрепления изученного материала, развития слухового и зрительного анализаторов, формирования коммуникативных навыков, снятия тревожности. Последовательность мнемотурнира:

1) сообщается организационный регламент;
2) формируются подгруппы;
3) задаются вопросы (письменно, устно);
4) каждый обдумывает вопрос, ответы заносят в таблицу (индивидуальные ответы);
5) после выполнения всех заданий, ответы обсуждаются в группе. Скорректированный ответ заносится в таблицу (групповые ответы);
6) сообщается правильный ответ, записывается в таблицу (экспертные ответы);
7) сообщается балл за каждое совпадение ответов «индивидуальные ответы» и ответов «групповые ответы» с правильным ответом, исходя из максимального количества баллов за работу;
8) обучающиеся сравнивают ответы и выставляют итоговый балл.

При таком виде самопроверки студенты без лишних эмоциональных переживаний контролируют свои знания, формируют навыки сотрудничества, развивают умение отстаивать собственную точку зрения, учатся в короткое время проверять уровень общего усвоения пройденного материала.

Образец мнемотурнира представлен в табл. 2.13.

Таблица 2.13

Критерии оценки мнемотурнира

Мнемотурнир в рамках дисциплины «Основы духовно-нравственного развития личности», Вариант 1.
Студент_____ Группа_____ № рабочей группы ___

№ п/п	Вопросы	Индивидуальные ответы	Балл	Групповые ответы	Балл	Экспертные ответы
1	Дайте определение понятию «развитие личности»					Это процесс формирования и становления человека под влиянием внешних и внутренних, управляемых и неуправляемых социальных и природных факторов
2	Перечислите факторы развития личности					Наследственность. Среда. Воспитание
3	Что такое научное мировоззрение?					это системное отражение наиболее существенных сторон бытия и мышления, природы и общества
4	Что такое деятельность?					Это внешняя и внутренняя активность человека, регулируемая осознаваемой целью

Реферат

Реферат (от лат. referre докладывать, сообщать; refero — сообщаю) — краткое изложение в письменном виде или в форме публичного доклада содержания научного труда (трудов), литературы по теме; это самостоятельная письменная научно-исследо-

вательская работа, которая предусмотрена учебными планами и часто является обязательным видом учебной работы студента. Такая самостоятельная письменная работа требует знания существа вопроса и умения изложить его письменно, демонстрирует умение собрать и обобщить факты, произвести анализ, сделать собственные выводы и предложения. Содержание реферата должно быть логичным представлять собой проблемно-тематический анализ.

Преподаватель предлагает тематику письменных работ, исходя из программы читаемой дисциплины. Написанный реферат сдается к указанному сроку руководителю на проверку. В это время студент готовит краткое сообщение по реферату (5—7 мин.), ответы на замечания, указанные руководителем. Далее наступает этап защиты реферата. Преподаватель и присутствующие задают вопросы, на которые студент должен дать развернутые ответы.

Критериями оценки реферата считаются обоснование актуальности темы, соответствие содержания теме, глубина рассуждений, полнота использования источников, оформление работы (табл. 2.14).

Таблица 2.14

Критерии оценки реферата

Критерий оценки	Требования	Количество баллов
Актуальность темы исследования	• проблема и ее актуальность обоснованы; • используемые понятия строго соответствуют теме; • самостоятельность выполнения работы	Наибольшее
Соответствие содержания теме	• студент способен объяснить точку зрения на рассматриваемую проблему; • использование большого количества разнообразных источников информации	Среднее
Глубина проработки материала	• ясность и четкость изложения; • логика структурирования доказательств; • выдвинутые тезисы сопровождаются грамотной аргументацией; • приводятся различные точки зрения и их оценка	Наибольшее
Правильность и полнота использования источников	• работа отвечает основным требованиям к оформлению и использованию цитат	Наименьшее
Оформление работы	• соблюдение лексических, фразеологических, грамматических и стилистических норм русского литературного языка; • оформление текста с полным соблюдением правил русской орфографии и пунктуации; • соответствие формальным требованиям.	Наименьшее

Коллоквиум

Коллоквиум (от лат. — беседа, разговор) — форма учебного занятия, понимаемая как беседа преподавателя со студентами с целью активизации знаний. Коллоквиум проводится в форме опроса с билетами в устной и письменной форме.

Устная форма. Ответы оцениваются по традиционной шкале («неудовлетворительно» — «отлично») с последующим переводом в 100-балльную. Билеты содержат как теоретические вопросы, так и задачи практического характера, например:

1. Опишите структуру деятельности.
2. Объясните, как «золотое» правило нравственности преломляется в Конституции РФ.
3. Ознакомьтесь с условиями задачи и определите варианты нравственного поведения для героев. Ответ аргументируйте.

Коллоквиум ставит следующие задачи:

- проверка и контроль полученных знаний по изучаемой теме;
- расширение проблематики в рамках дополнительных вопросов по данной теме;
- углубление знаний при помощи использования дополнительных материалов при подготовке к занятию;
- студенты должны продемонстрировать умения работы с различными видами исторических источников;
- формирование умений коллективного обсуждения (поддерживать диалог в микрогруппах, находить компромиссное решение, аргументировать свою точку зрения, умение слушать оппонента, готовность принять позицию другого учащегося.

Этапы проведения коллоквиума

1. Подготовительный этап:
   - формулирование темы и проблемных вопросов для обсуждения (преподаватель должен заранее продумать проблемные вопросы, в соответствии с уровнем учащихся в группе и создать карточки, вопросы в которых будут дифференцироваться по уровню сложности);
   - предоставление списка дополнительной литературы;
   - постановка целей и задач занятия;
   - разработка структуры занятия;
   - консультация по ходу проведения занятия;
2. Начало занятия:
   - подготовка аудитории: поскольку каждая микрогруппа состоит из 5—7 студентов, то парты нужно соединить по две, образовав квадрат, и расставить такие квадраты по всему помещению;
   - комплектация микрогрупп;
   - раздача вопросов по заданной теме для совместного обсуждения в микрогруппах.
3. Подготовка учащихся по поставленным вопросам.
4. Этап ответов на поставленные вопросы:
   - в порядке, установленном преподавателем, представители от микрогрупп зачитывают выработанные в ходе коллективного обсуждения ответы;
   - студенты из других микрогрупп задают вопросы отвечающему, комментируют и дополняют предложенный ответ;
   - преподаватель регулирует обсуждения, задавая наводящие вопросы, корректируя неправильные ответы (важно, чтобы преподаватель не вмешивался напрямую в ход обсуждения, не навязывал собственную точку зрения);
   - после обсуждения каждого вопроса необходимо подвести общие выводы и логично перейти к обсуждению следующего вопроса (важно вопросы распределить таким образом, чтобы ответы микрогрупп чередовались);
   - после обсуждения всех предложенных вопросов преподаватель подводит общие выводы;
5. Итог:
   - преподаватель должен соотнести цели и задачи данного занятия и итоговые результаты, которых удалось добиться;

- заключительный этап суммирует все достигнутое с тем, чтобы дать новый импульс для дальнейшего изучения и решения обсуждавшихся вопросов (в рамках одного занятия невозможно решить все поставленные проблемы, одна из задач подобного вида занятий, спровоцировать интерес к обсуждаемым проблемам);
- преподаватель должен охарактеризовать работу каждой микрогруппы, выделить наиболее грамотные и корректные ответы учащихся;

Критерии оценки коллоквиума

Оценка «5» — глубокое и прочное усвоение программного материала; полные, последовательные, грамотные и логически излагаемые ответы при видоизменении задания,

- правильно обоснованные принятые решения,
- владение разносторонними навыками и приемами выполнения практических работ.

Оценка «4» — знание программного материала

- грамотное изложение без существенных неточностей в ответе на вопрос,
- правильное применение теоретических знаний,
- владение необходимыми навыками при выполнении практических задач.

Оценка «3» — усвоение основного материала

- при ответе допускаются неточности,
- при ответе недостаточно правильные формулировки,
- нарушение последовательности в изложении программного материала,
- затруднения в выполнении практических заданий.

Оценка «2» — незнание программного материала,

- при ответе возникают ошибки,
- затруднения при выполнении практических работ.

Творческое задание

Под творческими заданиями понимаются такие учебные разработки, которые требуют от студентов не просто воспроизводства информации, а креативности, поскольку содержат больший или меньший элемент неизвестности и имеют, как правило, несколько подходов. Творческое задание (особенно практическое и близкое к жизни) придает смысл обучению, мотивирует студентов. Неизвестность ответа и возможность найти свое собственное «правильное» решение, основанное на своем персональном опыте и опыте своего коллеги, друга, позволяют создать фундамент для сотрудничества, сообучения, общения всех участников образовательного процесса, включая педагога.

Выбор творческого задания сам по себе является творческим заданием для преподавателя, поскольку требуется найти такое задание, которое отвечало бы следующим критериям: не имеет однозначного и односложного ответа или решения, является практическим и полезным для учащихся, связано с жизнью учащихся, вызывает интерес у учащихся, максимально служит целям обучения.

Творческое задание составляет основу любого интерактивного метода. Но если студенты не привыкли работать творчески, то следует постепенно вводить простые упражнения, а затем все более сложные.

Примеры тем творческих заданий по дисциплине «Основы духовно-нравственного развития личности»

1. Мораль и нравственность как универсальные способы духовно-практического освоения действительности. Мораль в жизни человека и общества.
2. Мораль как основание культуры. Ненасилие как категорический моральный запрет.

3. Моральное сознание и нравственное поведение. Сущность свободы выбора человека.
4. Истоки справедливости. Справедливость и равенство.
5. Долг, честь и личный интерес. Долг и совесть. Совесть и стыд.
6. Смысл жизни и судьба человека. Счастье как основание нравственной жизни.
7. «Служение в профессии» или «жизнь за счет профессии».
8. Конфиденциальность или интересы общества
9. Профессиональная ответственность. Корпоративная этика или «доносительство».
10. Личные интересы или профессиональный долг.

Критериями оценки творческого задания могут быть актуальность, системность, научность и другое (табл. 2.15).

Таблица 2.15

Критерии оценки творческого задания

Этап работы над заданием	Критерии, соответствующие этапам	Характеристика критерия	Баллы
Подготовительный	Актуальность	Обоснованность исследования в настоящее время, которая предполагает разрешение имеющихся по данной тематике противоречий	...
Планирование работы	Осведомленность	Комплексное использование имеющихся источников по данной тематике и свободное владение материалом	...
Исследовательская деятельность	Научность	Соотношение изученного и представленного в исследовании материала, а также методов работы с таковыми в данной научной области по исследуемой проблеме, использование конкретных научных терминов и возможность оперирования ими	...
Результаты или выводы	Значимость	Признание значимости для теоретического и (или) практического применения	...
—	Системность	Способность выделять обобщенный способ действия и применять его при решении конкретно-практических задач в рамках выполнения исследовательской работы	...
—	Структурированность	Степень теоретического осмысления авторами исследования и наличие в нем системообразующих связей, характерных для данной предметной области, а также упорядоченность и целесообразность действий, при выполнении и оформлении творческого задания	...
—	Интегративность	Связь различных источников информации и областей знаний и ее систематизация в единой концепции работы	...
—	Креативность (творчество)	Новые оригинальные идеи и пути решения, с помощью которых авторы внесли нечто новое в контекст современной действительности	...

Окончание

Этап работы над заданием	Критерии, соответствующие этапам	Характеристика критерия	Баллы
Представление готового продукта	Презентабельность (публичное представление)	Формы представления творческого задания (доклад, презентация, постер, фильм, макет, реферат и др.), которые имеют общую цель, согласованные методы и способы деятельности, достигающие единого результата.	...
Оценка процесса и результатов работы	Рефлексивность	Индивидуальное отношение авторов к процессу исследования и результату своей деятельности. Характеризуется ответами на основные вопросы: Что было хорошо и почему? Что не удалось и почему? Что хотелось бы осуществить в будущем?	...
Итого			...

Итак, мы рассмотрели некоторые оценочные средства и их характеристики которыми можно пользоваться при анализе и интерпретации результатов контроля и оценивания знаний студентов в рамках ряда гуманитарных дисциплин. На обеспечивающих кафедрах используются как новые формы контроля и оценивания знаний студентов, так и традиционные (табл. 2.16).

Таблица 2.16

Оценочные средства по дисциплине и их характеристика

№ п/п	Оценочное средство	Характеристика оценочного средства
1	Эссе	Средство, позволяющее оценить умение обучающегося письменно излагать суть поставленной проблемы, самостоятельно проводить анализ этой проблемы с использованием концепций и аналитического инструментария соответствующей дисциплины, делать выводы, обобщающие авторскую позицию по поставленной проблеме.
2	Реферат	Продукт самостоятельной работы студента, представляющий собой краткое изложение в письменном виде полученных результатов теоретического анализа определенной научной (учебно-исследовательской) темы, где автор раскрывает суть исследуемой проблемы, приводит различные точки зрения, а также собственные взгляды на нее.
3	Мнемотурнир	Вид бесконфликтного опроса; средство, позволяющее повторить и закрепить ранее воспринятую информацию; сформировать связи между отдельными частями информации
4	Коллоквиум	Средство контроля усвоения учебного материала темы, раздела или разделов дисциплины, организованное как учебное занятие в виде собеседования педагогического работника с обучающимися.
5	Творческое задание	Частично регламентированное задание, имеющее нестандартное решение и позволяющее диагностировать умения, интегрировать знания различных областей, аргументировать собственную точку зрения. Может выполняться в индивидуальном порядке или группой обучающихся.

Окончание

№ п/п	Оценочное средство	Характеристика оценочного средства
6	Тест	Система стандартизированных заданий, позволяющая автоматизировать процедуру измерения уровня знаний и умений обучающегося.
7	Опрос	Средство контроля усвоения учебного материала темы, раздела или разделов дисциплины, организованное в виде устных или письменных ответов обучающихся на заданные вопросы и (или) тестирование
8	*Контрольная работа на практическом занятии*	Средство проверки умений применять полученные знания для решения задач определенного типа по разделу
9	Лабораторная работа	Конечный продукт, получаемый в результате выполнения комплекса учебных заданий в соответствии с заданным алгоритмом проведения работ, позволяет оценить: 1) умения обучающихся самостоятельно конструировать свои знания в процессе решения практических задач; 2) владения навыками проведения эксперимента. Может выполняться в индивидуальном порядке или группой обучающихся.
10	Индивидуальное домашнее задание	Продукт самостоятельной работы студента, представляющий собой регламентированное задание, позволяющее диагностировать: 1) знание теоретического материала (базовые понятия, определения, законы); 2) умение интегрировать знания различных разделов дисциплины; 3) владение навыками практического применения законов физики.

В таблице 2.17 приведены критерии оценки опроса, контрольной и лабораторной работ, индивидуального домашнего задания (ИДЗ).

Таблица 2.17

Критерии оценивания оценочных средств по дисциплине «Общая физика»

Оценка	Оценочное средство			
	Опрос	Контрольная работа	Лабораторная работа	(ИДЗ)
1	2	3	4	5
«Отлично»	*демонстрация ключевых знаний, углубленного понимания взаимосвязей между основными понятиями, законами и моделями*	решение всех задач правильно и качественно, с подробным пояснением вывода конечной формулы и проверкой размерности конечной величины	*качественное выполнение измерительной и расчетной части, защита работы по графику, развернутое заключение, демонстрация знания основных понятий и взаимосвязей между ними, что выражается в уверенных ответах на контрольные вопросы*	правильное решение всех задач с подробными пояснениями выводом конечной формулы и проверкой размерности конечной величины

Окончание

Оценка	Оценочное средство			
	Опрос	**Контрольная работа**	**Лабораторная работа**	**(ИДЗ)**
1	2	3	4	5
«Хорошо»	*демонстрация ключевых знаний, но недостаточно разъяснены взаимосвязи между основными понятиями, законами и моделями*	решение всех задач правильно и качественно, но пояснение вывода конечной формулы неполное, проверка размерности конечной величины не сделана	работа выполнена и защищена по графику, но имеются незначительные замечания по измерительной части, расчетной части, заключению, продемонстрированы знания основных понятий и взаимосвязей между ними	правильное решение всех задач, с недостаточным пояснением вывода конечной формулы или без проверки размерности конечной величины в части задач
«Удовлетворительно»	*демонстрация только ключевых знаний основных понятий, законов, моделей без разъяснения взаимосвязей между ними*	задачи решены правильно, но без пояснений вывода конечной формулы и (или) без проверки размерности конечной величины	*работа выполнена и защищена по графику, имеются незначительные замечания по измерительной и расчетной части, дано неполное заключение, демонстрация знания основных понятий без взаимосвязей между ними; либо если работа выполнена и защищена позже срока, предусмотренного графиком*	правильное решение всех задач без пояснений по ходу решения и без проверки размерности конечной величины в большей части задач
«Неудовлетворительно»	*не показаны ключевые знания основных понятий*	*не решена или решена неправильно хотя бы одна задача*	работа не защищена	не решена или решена неправильно хотя бы одна задача

Выполнение всех функций контроля (проверочная, обучающая, воспитательная и организующая) становится возможным только при соблюдении следующих обязательных принципов: систематичность, целенаправленность, объективность, требовательность, наглядность (гласность) контроля, всеобъемлющий характер, а также постоянное совершенствование всех его форм и методов.

Перечисленные выше функции и принципы контроля заложены в основу кредитно-модульной системы обучения. Регулярно проводимый контроль знаний стимулирует планомерную самостоятельную работу студентов, изучение ими программного материала и обязательной литературы к определенным срокам. Анализ итогов контрольных собеседований дает возможность преподавателям не только лучше изучать студентов, но также проверять эффективность методов преподавания, вносить необходимые коррективы[1].

[1] **Положение** СМК-ПЛ-7.5-0б. Положение о кредитно-модульной системе НИЯУ МИФИ. (Версия 3 .0). — Москва, 2014. — 25 с.

Кредитно-модульная организация учебного процесса способствует активизации работы студентов и росту заинтересованности в учебном процессе, систематизации работы над изучаемым материалом. Также существует возможность оперативного руководства процессом усвоения учебного материала студентами, систематической проверки уровня усвоения содержания обучения в ходе изучения модуля с приоритетной реализацией обучающей, стимулирующей и коррекционной функций контроля и оценки учебных достижений.

Вопросы и задания для самоконтроля

1. Какая форма учебного занятия представляет собой беседу преподавателя со студентами с целью активизации знаний последних?
2. В каком оценочном средстве конечный продукт, получаемый в результате выполнения комплекса учебных заданий в соответствии с заданным алгоритмом проведения работ, позволяет оценить умения обучающихся самостоятельно конструировать знания в процессе решения практических задач, а также владение навыками проведения эксперимента?
3. Какое оценочное средство представляет собой способ проверки знаний, требующих долговременного сохранения и точного воспроизведения, закрепления изученного материала, развития слухового и зрительного анализаторов, формирования коммуникативных навыков, снятия тревожности?
4. Какие формы контроля и оценивания знаний студентов являются традиционными?
5. Какие функции выполняет текущий контроль знаний студентов?

2.4.4. Контроль и оценивание результатов дистанционного обучения

Дистанционное обучение (ДО) сегодня становится нормой. Вебинары, познавательные интернет-каналы, дистанционные курсы стали популярными инструментами не только для общего и профессионального образования, но и для самообразования, повышения квалификации, персонализации образовательного контента. Однако для многих остается открытым вопрос объективности оценивания результатов. Как понять, не списал ли дистанционный ученик ответы и вообще сам ли выполнял работу? Как педагогу нести ответственность за выставляемую оценку, если он не полностью контролирует процесс?

Эти вопросы возникают потому, что в представлении многих под термином «дистанционное обучение» понимается контент — материалы и статьи, размещенные на интернет-ресурсах. На самом же деле дистанционное обучение — это организация педагогом удаленной деятельности дистанционных учеников. Для этого преподавателю необходимо владеть арсеналом педагогических принципов и методов.

Какие результаты подлежат оцениванию в дистанционном обучении

С позиций продуктивного обучения главная цель дистанционных занятий — создание обучающимися собственных *образовательных продуктов* в изучаемых с помощью сети «Интернет» образовательных областях, использование ими цифровых технологий для демонстрации и обсуждения достигнутых результатов.

Под *образовательной продукцией* понимаются [158, с. 130—131]:

- *внешние продукты* — материализованные продукты деятельности обучающегося в виде суждений, текстов, рисунков, моделей и т.п.;
- *внутренние продукты* — изменения его личностных качеств, развивающихся в учебном процессе.

Образовательный продукт — результат деятельности обучающегося. Чем значительнее проявлено в продукте приращение (изменение) студента, чем больше в продукте нового, созданного самим студентом, тем выше уровень этого продукта. Например, пересказ параграфа учебника не является продуктом, так как демонстрирует исключительно качества памяти обучающегося. А вот созданный кластер по материалам параграфа — продукт. Проведение опыта по инструкции — пример репродуктивной деятельности, тогда как в процессе эксперимента с химическими веществами результатом является продукт (продуктом может быть и вывод о том, что вещества или их пропорции подобраны неверно).

Главный принцип дистанционного обучения — ***продуктивность*** — устраняет ряд «неудобных» ситуаций для дистанционного педагога. Ведь во время онлайн-занятия нет никакого смысла задавать репродуктивные задания. На вопрос типа: «Сколько будет 2x2?» быстро ответит тот, у кого больше скорость набора текста в чате или лучше интернет-соединение. А что делать остальным участникам занятия, когда верный ответ уже дан? Когда вы предлагаете студентам выполнить репродуктивное задание в офлайн-режиме (например, кратко изложить параграф, найти фрагменты биографии и т.д.), вы получите 25 одинаковых работ, сделанных по технологии «Копировать — Вставить». Переросла ли эта найденная (или списанная) информация в реальные знания? Нет.

Итак, в дистанционном обучении настоящий образовательный эффект дает ***продуктивная деятельность***, и именно образовательные продукты удаленных студентов имеет смысл оценивать.

Телекоммуникативная среда дистанционных занятий расширяет возможности образовательного общения и создает условия для возникновения новых продуктов — коммуникативных [159].

Примеры ***коммуникативных продуктов***:

- самопрезентация (представление) своей работы в онлайн или офлайн;
- вопросы (теперь на них есть время — их можно задавать «в прямом эфире»: устно во время видео-конференции или в чате ZOOM, можно публиковать в течение нескольких дней на ветке форума или группы соц. сети, можно задавать приватно в личном сообщении или публично);
- диалог, полилог как продукты могут быть и в письменной, и в устной форме — легко фиксируются, анализируются;
- результаты групповой работы (коммюнике, веер решений, совместный проект) становятся реально достижимыми: организуются мобильные группы в чат-комнатах и группы для долгосрочных проектов в закрытых группах соц. сети; обучающиеся легко обмениваются информацией для совместной работы с помощью мобильных гаджетов;
- эмпатия, вживание в роль педагога — современные студенты с упоением ведут собственные YouTube-каналы, на которых выступают «лекторами» по важным для себя вопросам и т.д.

Чтобы такие коммуникативные продукты возникали, ***преподавателю требуется целенаправленно создавать условия для образовательных коммуникаций***. Это имеет и большую воспитательную ценность, так как обучающиеся осознают и учатся использовать возможности Интернета для самообразования.

Третий важнейший принцип, влияющий на результаты в дистанционном обучении, это ***принцип целеполагания и рефлексии***. Если в очном обучении педагог может добиться выполнения своих заданий, «стоя над душой» студента, то в дистанционном обучении у преподавателя такой власти нет. Если обучающийся поставил собственные цели, а задание ему было предложено такое, в котором эти цели могли быть достигнуты, то и контрольно-надзирающая роль преподавателя будет упразднена. Наконец, именно метод рефлексии позволяет оценить деятельностные результаты обучения. Дистантный зачет или экзамен строится тогда на рефлексивных вопросах и заданиях типа: «Опишите способы достижения полученных вами результатов». Подобная система контроля оценивает не столько материализованный продукт, например, реферат, который может быть взят из «коллекции рефератов», а личную деятельность студента, характеризующую его внутренние образовательные приращения.

Каким образом обеспечить достижение результатов в дистанционном обучении

В первую очередь отказаться от устаревшей и, увы, традиционной информационно-вещательной манеры ведения занятий. Цель преподавателя — не «дать» информацию по теме (ее обучающиеся найдут быстрее вас, в лучшем качестве и в том формате, который предпочитают), а создать условия для ***самореализации*** каждого студента. Этому способствуют:

- постановка учеником индивидуальной цели по теме и ее учет на занятии;
- личностная ориентация заданий, актуальная, востребованная тема, значимость работы для других. Такое задание студент не захочет списывать, а предпочтет сделать сам;
- организация образовательных коммуникаций на дистанционных занятиях. Используйте коммуникации для создания (представления) как индивидуальных продуктов, так и групповых;
- индивидуализация всего образовательного процесса. Предлагайте контент, который лучше воспринимает молодое поколение: видео, игры, интерактивные форматы. Давайте выбор представления своих продуктов (сочинение можно написать на листе и сфотографировать, набрать и оформить на компьютере, записать аудиофайлом, снять видео по ролям и т.д.).

В дистанционном обучении образовательные результаты имеют свою специфику — они становятся цифровыми. В этом есть свои минусы и плюсы.

К минусам можно отнести тот факт, что, безусловно, страдают учебные предметы и области, где основной вид образовательных продуктов относится к материальной сфере. Пицца, приготовленная по новой авторской технологической карте, как продукт студента института пищевых технологий в дистанционном обучении останется лишь на экране: мы сможем оценить ее внешний вид, даже технологию приготовления по видео, но главное ее свойство — вкус — нам будет не доступно.

Еще один минус, вернее, опасность — излишняя увлеченность ***цифровыми моделями вместо реальных объектов***. Она обусловлена и объективными причинами. Не имея дома специального оборудования, которое есть в лаборатории, обучающиеся не всегда могут безопасно провести опыты, выполнить задания практикумов. Дистанционный педагог заменяет их демонстрациями — вместо продукта (реального опыта и его результатов) обучающиеся получают лишь информацию о нем.

Однако есть и плюсы — теперь в педагогическом арсенале новые типы образовательных продуктов. Сегодня это возможно благодаря высокому уровню мобильных

технологий — любой смартфон или планшет обладает богатыми возможностями, которые доступны любому студенту.

Итак, используйте цифровые формы образовательных продуктов:

- предлагайте обучающимся в качестве ответа на задание публикацию фото, аудио- и видеороликов. Такие форматы создают дополнительные условия для самореализации, развивают творческие компетентности;
- формулируйте задание так, чтобы оно было посильно для самостоятельного выполнения и требовало минимального вмешательства, помощи, технических условий. Например, каждый способен сделать селфи на свой телефон, но не каждый имеет возможность отсканировать работу;
- студентам также должны быть предложены технические инструкции, описывающие минимальный набор навыков для продуктивной деятельности в дистанционной среде, обеспечивающие условия для выполнения задания.

Формы контроля в дистанционном обучении

Контроль в образовании означает выявление, измерение и оценивание знаний, умений, навыков, способов деятельности, способностей, компетентностей учеников. Выявление и измерение называют *проверкой*. Проверка имеет целью определение уровня и качества обученности студента, объема его учебного труда, внутренних приращений.

Как и в очном обучении, контроль делится на предварительный (входящий), текущий и итоговый. Он может относиться как к учебному курсу целиком, так и к отдельным его разделам, темам.

При организации контроля важно учитывать, кто будет оценивать результат. В дистанционном обучении это может быть сам обучающийся (тогда речь идет о формах самоконтроля), его коллега по курсу (группе) (взаимоконтроль), педагог (наиболее привычная ситуация), приглашенный эксперт (в дистанционном обучении это сделать проще, чем в очном), а также компьютерная программа.

Особенность дистанционного обучения, при котором все результаты и процесс деятельности легко фиксируется с помощью технических средств и компьютерных программ, создает благоприятные условия для развития навыков *самоконтроля*. Дистанционному педагогу достаточно «вернуть» текстовый файл, попросить его доработать, устранить ошибки — дистанционный ученик совершенствует свою работу в редакторе, избегая исправлений, перечеркиваний, переписываний. Можно пересмотреть видеозапись своего выступления, чтобы оценить удачные приемы, увидеть недостатки и т.д. Адекватную самооценку работе позволяет дать организованный преподавателем этап *рефлексии* — анализа собственной учебной деятельности и ее результатов.

Взаимоконтроль может быть организован так же, как в очном обучении (обмен работами, например, по электронной почте), и с применением особенных форм, например, при совместной работе над документами в облаке, взаимоопросах в онлайн-кабинетах.

Для дистанционного педагога разработаны платформы дистанционного обучения, позволяющие хранить все работы учеников дистанционного класса, получать к ним мгновенный доступ, комментировать (публично или приватно), выставлять оценки по критериям, вести журнал. Такие ресурсы (Google Класс, Microsoft Teams, Moodle и др.) позволяют индивидуализировать контроль, отслеживать приращение каждого обучающегося, вести диагностику результатов каждого студента и группы (потока, курса) в целом.

Дистанционное обучение позволяет легко организовать то, что не всегда просто в очном процессе — *внешнюю оценку работ*. Это можно сделать как за счет привлечения

эксперта (например, пригласить специалиста на защиту проектов в ZOOM), так и за счет расширения аудитории на этапе демонстрации работ (например, работы публикуются в вузовском аккаунте Instagram или другой социальной сети, результаты оценивания — количество набранных «лайков» и «репостов»).

Новые возможности оценивания результатов предлагает индустрия *компьютерных приложений*. Готовые тесты, кроссворды, программы-тренажеры подкупают простотой использования, мгновенным результатом и кажущейся объективностью. Для педагогов разработаны конструкторы тестов и заданий, что добавляет этой форме контроля популярности. Однако в дистанционном обучении границы применимости тестов еще уже, чем в очном. Что проверяет тест? В лучшем случае то, насколько хорошо отвечающий заучил некоторые определения, клише. В дистанционном обучении добавляется проблема доверия педагога к процессу тестирования, который он не может контролировать. Тесты и тренажеры должны занимать свое скромное место в системе контроля результатов в дистанционном обучении. Такие программы помогают организовать самопроверку, отработку навыков, но все это — только при мотивированном, осознанном отношении студента к ним.

Итак, формы контроля в дистанте разнообразны, но не все они сработают так же, как и в очном образовательном процессе. Чтобы избежать сомнений в истинности оценки, надо *проверять и оценивать не итог, а процесс обучения*, его характер, особенности взаимодействия студента с преподавателем, индивидуальную траекторию «прохождения» изучаемых тем, степень отличия предъявляемых учениками результатов от стандартных и общедоступных.

Одной из самых эффективных форм контроля, позволяющей оценить весь процесс обучения, является ***защита работ***. Студент продемонстрирует образовательный продукт, а, отвечая на вопросы, представит все этапы своей деятельности, зафиксирует свои личные достижения и проблемы. Во времена низких скоростей Интернета для этого применялся чат, сегодня для этих целей подойдут как мощные онлайн-платформы с видеосвязью, так и обычные мессенджеры. Такая форма контроля требует от преподавателя владения педагогической технологией организации дистанционной защиты. Элементами этой технологии являются:

- организация подготовки проектных работ студентами;
- разработка критериев оценок работ и выступлений;
- разработка регламента (для онлайн-защиты расписание должно быть продумано до минут);
- распределение ролей участников (рецензенты, оппоненты — пропоненты, эксперты, жюри (комиссия) и т.д.). Во время защиты работают все, а не только выступающий;
- четкий план выступления каждого участника;
- модерация выступлений, управление процедурой;
- технические инструкции для участников, начиная с этапа регистрации;
- «план Б» на тот случай, если подведет техника или связь, особенно в случае онлайн-защит.
- выбор адекватной дистанционной площадки с учетом целей, содержания, участников мероприятия.

Оценка и ее критерии в дистанционном обучении

Оценка — это процесс, деятельность или действие по оцениванию; *отметка* — результат этого процесса. Оценка имеет различные способы выражения (устные сужде-

ния педагога, письменные качественные характеристики, систематизированные по определенным параметрам аналитические данные) и разные функции (мотивационную, диагностическую, воспитательную, информирующую).

Основной критерий оценки эффективности продуктивного дистанционного обучения — *образовательное приращение студента* [160, с. 555]. Оценке в дистанционном обучении подлежат внешние образовательные продукты обучающихся, созданные ими в предметных областях, а также внутренние продукты — изменения личностных качеств студентов, компетентностей, развивающихся в образовательном процессе.

Не всегда предъявляемый обучающимся результат является продуктом его творчества: одна и та же работа может быть творческой для одного студента и нетворческой (репродуктивной) для другого. Признание субъективности и относительности творчества — руководящий принцип в планировании, диагностике и оценке его образовательных достижений.

Воплощение данного принципа предусматривает *рефлексивный анализ* студентами своей деятельности, когда им предлагается ответить на вопросы типа: почему я выбрал эту тему работы? что я понял и чему научился? как я ее выполнял?; что явилось для меня новым?; какие у меня возникали трудности? как я их преодолевал? Ответы ученика на подобные вопросы дают представление о степени его творческого участия.

Новизна образовательного продукта обучающегося определяется как по отношению к его начальному уровню и возможностям, так и по отношению к другим учащимся, педагогу, достижениям специалистов в данной области деятельности.

Оценка каждого элемента ***образовательного продукта*** может быть количественной или качественной, балльной или вербальной. Метод образовательных рецензий, отзывов и характеристик предусматривает вербальную форму. Балльные шкалы позволяют количественно оценить результаты.

Анализ и оценка образовательных продуктов происходит по критериальным шкалам (каждый параметр оценивается в 10-балльной шкале):

- по количеству творческих элементов;
- степени оригинальности элемента;
- относительной новизне элемента для самого студента или его однокурсников;
- емкости и лаконичности созданного образа, символа или определения;
- многогранности человеческих возможностей, использованных для создания образовательного продукта;
- практической пользе и использованию полученного продукта.

Как ставится оценка:

1—2 балла — стандартная работа по изучению или освоению обычного вопроса.

3—4 балла — есть оригинальные элементы.

5—6 баллов — доля созданного автором продукта — не менее 50% объема работы.

7—8 баллов — сгенерирован новый результат, которого не существовало.

9—10 баллов — уровень Нобелевской премии для студентов.

Необходимо использовать весь диапазон шкалы, чтобы выявить действительно самобытные, оригинальные образовательные продукты. Высших оценок (9—10 баллов) должно быть не более 3—5%.

Уровень развития у обучающихся ***компетентностей, личностных качеств (внутренних продуктов)*** и их оценка определяются на основе сравнения результатов их диагностики в начале и конце периода. С помощью методики, включающей наблюдение, анализ образовательной продукции студентов, преподаватель оценивает уровень развития личностных качеств и компетентностей учащихся по параметрам, сгруппиро-

ванным в определенные блоки, например: креативные качества, когнитивные, оргдеятельностные и т.д. В дистанционном обучении представляет отдельный интерес диагностика развития телекоммуникативных компетентностей.

Чтобы обеспечивать и диагностировать уровень развития отдельных качеств, необходимо обозначить их диапазон. Например, начальный уровень целеполагания характеризуется способностью выбрать свою цель занятия из предложенного преподавателем списка, а итоговый уровень — способность разработать личную иерархию целей во всех областях жизни и деятельности. Диапазон уровня развития личностных качеств студента предполагает его детальную проработку и обозначенность промежуточных уровневых элементов.

Для оценки итогового уровня развития личностных качеств и компетентностей каждого студента используются: а) текстовые образовательные характеристики обучающегося; б) результаты его образовательных достижений; в) рефлексивные записи, анкеты и самооценки студента; г) результаты педагогических консилиумов, тестов и других материалов, сопровождающих дистанционное обучение.

Итоговая оценка развития качеств студента производится по трем уровням:

- *высокий* — когда положительные изменения личностного качества ученика в течение учебного периода признаются как максимально возможные для него;
- *средний* — изменения произошли, но обучающийся потенциально был способен к большему;
- *низкий* — изменения не замечены.

Может применяться пятиуровневая шкала, в которую добавляются такие уровни как «выше среднего» и «ниже среднего».

Данные, получаемые преподавателями относительно одних и тех же обучающихся, обрабатываются и переходят в статистически значимые данные, позволяющие судить об эффективности дистанционного образовательного процесса как в целом, так и по каждому студенту отдельно.

Вопросы и задания для самоконтроля

1. В чем принципиальное отличие подходов к оценке знаний в аудиторном и дистанционном обучении?
2. Какие инструменты помогут включить внешнюю оценку знаний студентов?
3. В чем состоит основная трудность оценки знаний в дистанционном формате?
4. Расскажите о методе взаимных оценок и его организации.
5. Подумайте, как наладить оценку приращения знаний при дистанционном обучении таким образом, чтобы не уйти в излишнюю формализацию процессов и учесть индивидуальность студента.

РАЗДЕЛ 3

ОРГАНИЗАЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ОБУЧАЮЩИХСЯ И МОТИВАЦИЯ К РАЗВИТИЮ

3.1. ПРОВЕДЕНИЕ ПРОФОРИЕНТАЦИОННЫХ МЕРОПРИЯТИЙ СО ШКОЛЬНИКАМИ И ИХ РОДИТЕЛЯМИ

3.1.1. Современные практики, содержание, формы и методы профориентации и консультирования по вопросам профессионального самоопределения

Выбор будущей профессии — шаг, с которого, по сути, начинается, обучение в средне-специальном или высшем учебном заведении. Школьники и студенты делают этот шаг по разным причинам и в разное время, однако психологи сходятся во мнении, что осознанность и своевременность профессионального выбора — одно из важнейших звеньев успешного обучения и будущей трудовой деятельности. Перед преподавателями высшей школы в связи с этим встают две взаимосвязанные задачи: с одной стороны, для обеспечения эффективности образовательного процесса необходимо привлечь в вуз абитуриентов с высокой мотивацией к освоению предлагаемой специальности, а с другой — в процессе обучения у студентов необходимо развивать и поддерживать эту мотивацию, а также помогать формировать образовательный маршрут для углубления и расширения необходимых профессиональных компетенций.

Комплексная система помощи в выборе, планировании и повышении эффективности профессионального развития и построении карьеры называется *профориентацией* [161]. Важно подчеркнуть, что профориентация — субъект-субъектный процесс, основанный на равноправном диалоге и подразумевающий свободу принятия решений о будущей трудовой деятельности. Результаты профориентационных мероприятий могут носить лишь рекомендательный характер: так, если тестирование старшеклассника показало его склонность к работе со знаковыми системами, требующими усидчивости и внимательности, это совершенно не означает, что ему закрыт путь, например, в профессию актера, о которой подросток мечтал с детства. Более того, выявленные психологические особенности могут помочь в построении оптимальной траектории обучения и понимании того, какие способности и задатки необходимо развивать и какие стороны личности могут стать внутренней опорой для дальнейшего профессионального роста.

Современное профессиональное ориентирование может осуществляться с использованием следующих *методов*.

1. *Просветительские методы.* К ним относятся все способы широкого распространения актуальной информации об особенностях тех или иных профессий, условиях труда, профессионально важных качествах, способах получения образования по различным специальностям и т.д. Профориентационное просвещение может осуществляться в следующих *формах*:
   - *лекции и тематические уроки* — выступления педагогов или специалистов-практиков, нацеленные на информирование слушателей о различных профессиях, условиях и перспективах работы, возможностях получения соответствующей подготовки и т.д.;
   - *профессиограммы* — краткие описания профессий, включающие в себя информацию о структуре и особенностях профессии, а также о требованиях, предъявляемых к работникам;
   - *справочная литература* — специализированные издания, освещающие возможности получения профессионального образования («справочники абитуриента»), особенностях трудоустройства и работы в различных отраслях или организациях («карьерные справочники») и т.п.;
   - *инфографика* — варианты представления информации о различных аспектах профессионального развития в виде графических схем, диаграмм или иных изображений с минимумом сопроводительного текста, помогающие систематизировать представления о мире профессий;
   - *справочные интернет-порталы* — электронные сборники текстовых, иллюстративных и других материалов, помогающих сориентироваться в выборе профессионального пути и возможностях карьерного развития;
   - *специализированные фильмы и видеоролики* — тематические видеоматериалы, в том числе учебные фильмы, развивающие мультфильмы, «вирусные» и агитационные видеоролики, выпуски телевизионных или интернет-передач и т.п., освещающие различные аспекты тех или иных профессий или нацеленные на популяризацию конкретных видов трудовой деятельности;
   - *публикации в СМИ и социальных сетях* — статьи, тексты, видеосюжеты, открытые дневники представителей различных профессий о «закадровых» сторонах их работы и другие способы информирования зрителей и читателей о тех или иных сторонах профессиональной деятельности, профессионального выбора, обучения и т.д.
2. *Психодиагностические методы.* Эта группа методов включает в себя различные способы получения данных о психологических характеристиках личности, так или иначе связанных с профессиональным самоопределением. Целью профориентационной психодиагностики, как правило, является выявление профессиональных склонностей и интересов человека, профессиональной мотивации и отношения к труду, готовности к выполнению тех или иных видов работы и т.п. Обследование может проходить с использованием одной или нескольких *форм* диагностики:
   - *диагностическая беседа* — устный диалог, нацеленный на получение информации о психологических состояниях, свойствах, склонностях, интересах и других особенностях человека;
   - *анкетирование* — сбор данных о социально-демографических и биографических данных респондента, так или иначе влияющих на профессиональную направленность и профессиональную пригодность респондента;
   - *тест-опросники* — специально подобранные и валидизированные серии вопросов, ответы на которые дают возможность делать выводы о психологических

аспектах профессионального самоопределения: мотивации, отношения к труду, ценностных ориентациях, интересах и др.;

- *тесты профессиональных способностей и достижений* — теоретические или практические задания, позволяющие оценить уровень специальных или общих способностей (звуковысотный слух, пространственное мышление, креативность и т.д.) или компетенций, необходимых для выполнения той или иной профессиональной деятельности;
- *проективные тесты* — задания открытого типа, позволяющие судить об особенностях личности на основании ее проявлений, или проекций, влияющих на процесс и результат выполнения таких заданий;
- *психофизиологическое обследование* — измерение физических, физиологических и психофизиологических особенностей индивида (роста, выносливости, нервно-психической устойчивости и т.д.), определяющих возможность выполнения тех или иных видов трудовой деятельности;
- *профессиональные пробы* — моделирование ситуации выполнения профессиональной деятельности в игровых или экспериментальных условиях, позволяющих судить о перспективах успешности человека в том или ином виде работы.

3. *Консультативные методы.* Эта категория методов, представляющих собой специально организованное взаимодействие между специалистами по профессиональной ориентации (в этой роли могут выступать также педагоги, психологи, преподаватели и др.) и людьми, у которым необходима помощь по вопросам, так или иначе связанным с выбором, осуществлением или сменой профессиональной деятельности. К *формам* профориентационного консультирования можно отнести:
   - *индивидуальные консультации* — личные беседы со специалистами по профориентации, осуществляемые по запросу человека и посвященные совместному поиску решений возникших проблем профессионального самоопределения;
   - *групповые консультации* — тематические занятия профориентологов с группами людей, имеющих схожие проблемы профессионального самоопределения, позволяющие каждому из участников выработать спектр возможных решений, опираясь на опыт других людей, и получить от группы обратную связь относительно собственных действий, идей и поступков, связанных со сферой будущей или актуальной профессиональной деятельности;
   - *профессиональный подбор* — специально организованная деятельность по поиску подходящих конкретному индивиду сфер, видов и условий трудовой деятельности, а также подбор вакансий, отвечающих его запросу;
   - *коучинг* — серия занятий, на которых с помощью специальных инструментов — вопросных техник, активного слушания, парафраза и т.п. — происходит актуализация жизненных и профессиональных целей человека, подбираются методы и инструменты их реализации.

Профессиональная ориентация личности — процесс, начинающийся еще с дошкольного возраста и продолжающийся в течение практически всей жизни. Соответственно, формы организации профориентационной работы подбираются с учетом возрастных и поколенческих характеристик субъектов профориентации: так, для широкого информирования о мире современных профессий младших школьников в большей мере подойдет мультипликационный фильм, для старших подростков — «вирусный» видеоролик, распространяемый через социальные сети, а для людей зрелого возраста — телевизионный сюжет или аналитическая статья в печатном издании.

Профессиональная ориентация включает в себя несколько *этапов*, реализующихся либо последовательно, либо, в некоторых случаях, параллельно друг другу [162]. На каждом из них решаются специфические задачи, позволяющие сформировать у человека собственное мнение и отношение к различным профессиональным сферам, а также выстроить стратегию собственного профессионального развития. К этим этапам относятся:

1. *Профессиональное информирование.* Первый этап профессиональной ориентации представляет собой знакомство детей, молодежи и взрослых с миром профессий, формирование адекватного представления о существующих видах трудовой деятельности, их востребованности, вариантов занятости, преимуществ и недостатков и т.п.
2. *Консультирование по профессиональному выбору.* Второй этап заключается в оказании помощи конкретным людям в поиске оптимального пути профессионального развития с учетом особенностей их здоровья, психологической направленности, свойств нервной системы, социально-экономических возможностей и т.д.
3. *Профессиональный отбор.* Третий этап осуществляется в форме мероприятий, направленных на определение соответствия особенностей человека требованиям той или иной профессии и потребностям трудового рынка и помощи в поиске оптимальных в данных условиях траектории карьерного развития.
4. *Профессиональная адаптация.* Заключительный этап профориентации — организация помощи специалистам в приспособлении к условиям и режиму труда, овладении инструментами производства, налаживанию социальных связей в трудовом коллективе и формировании позитивного отношения к выполняемой работе.

Целью профориентационной деятельности является *профессиональное самоопределение,* т.е. формирование личностью собственного отношения к трудовой деятельности и выбор способа реализации этого отношения через вхождение в ту или иную социальную и профессиональную группу [163]. Иными словами, в процессе социализации и обучения школьники и студенты отвечают не только на общий вопрос: «Кем я хочу быть?», но и на более глубокие: «Какую роль профессия будет играть в моей жизни?», «Каким я вижу свое профессиональное развитие?», «Каково мое место в профессиональном сообществе?» и т.п. Разумеется, ответы на эти вопросы во многом зависят от того, насколько полную и точную информацию о возможностях будущей профессиональной деятельности получают обучающиеся, могут ли они получить индивидуальные консультации по интересующим вопросам, организовано ли их взаимодействие с практикующими специалистами и т.п.

В современном мире, однако, крайне сложно говорить о сформированном самоопределении как о конечной точке развития специалиста. Это связано, прежде всего, с постоянно меняющимися условиями трудовой деятельности: автоматизацией технических процессов, расширением роли информационного пространства в совершенно разных профессиях, разработкой новых инструментов работы и даже новых профессиональных отраслей. Примером достаточно «молодой» сферы трудовой деятельности можно назвать маркетинг в социальных сетях, чаще обозначаемый англоязычной аббревиатурой SMM (social media marketing) — несмотря на то, что возникновение этой сферы деятельности датируется ориентировочно 2004—2007 гг., она уже прочно заняла свое место в ряду профессий: для нее составляются профессиограммы, разрабатываются учебные курсы в вузах и т.д. [164]. Кроме того, все более заметную роль в жизни работников играют сравнительно новые формы трудоустройства: в качестве дополнения или даже альтернативы работы по найму в государственных или частных корпорациях субъек-

ты профессиональной деятельности все чаще рассматривают варианты самозанятости, индивидуального предпринимательства или фриланса — выполнения конкретных, чаще разовых, работ на основании гражданско-правовых договоров или устных договоренностей с заказчиками [165] — все это также требует освоения новых навыков в части самоорганизации рабочего процесса, бизнес-планирования, коммуникации с потенциальными клиентами, расширения аудитории и т.д. Таким образом, концепция получения профессии «на всю жизнь» постепенно устаревает, уступая место пониманию профессионального самоопределения как непрерывного процесса саморазвития и адаптивного реагирования к актуальным социально-экономическим условиям.

Задача высшего образования в таких условиях — не столько дать конкретные навыки использования техник и методов трудовой деятельности, сколько обучить студентов компетенциям, составляющим основу профессионализма в выбранной ими сфере: умению работать с информацией, способности ставить и реализовывать цели, уверенной коммуникации с разными категориями собеседников и т.п. С одной стороны, это серьезно меняет подход к образованию как таковому: работа «по специальности» перестает быть безусловной ценностью, а значит, и выбор направления профессиональной подготовки перестает восприниматься как критически важный для будущей жизни. С другой стороны, проблема профессиональной ориентации и профессионального выбора заметно усложняется, поскольку профессиональное развитие специалиста сегодня не ограничивается «вертикальным» ростом в рамках узкой специализации, а предполагает постоянное расширение спектра приобретаемых навыков и гибкость в адаптации к меняющимся условиям работы.

Таким образом, *содержание* профессиональной ориентации как особого вида психолого-педагогической деятельности преподавателей вуза включает следующие аспекты [166]:

- изучение и прогнозирование кадровой потребности региона в специалистах с той или иной профессиональной квалификацией;
- анализ ключевых компетенций в той или иной профессиональной сфере, а также анализ требований, предъявляемых к психологическим и физиологическим характеристикам работников;
- анализ карьерных перспектив, профессионального роста, условий работы в той или иной сфере трудовой деятельности;
- разработка и модернизация программ профессионального обучения, переподготовки и повышения квалификации с учетом актуальной ситуации в той или иной профессиональной области;
- формирование мотивации потенциальных абитуриентов к освоению тех или иных профессий по предлагаемым программам высшего образования;
- отбор и подбор абитуриентов в соответствии с психофизиологическими, психологическими и квалификационными требованиями, предъявляемыми той или иной профессией;
- предоставление актуальной и точной информации обучающимся о возможных вариантах их будущей профессиональной деятельности, формирование положительного личностного отношения к профессии;
- разработка образовательных маршрутов обучающихся с учетом их профессиональных склонностей, навыков и планируемых перспектив трудовой деятельности;
- формирование у обучающихся универсальных, общепрофессиональных и профессиональных компетенций, необходимых для успешного освоения той или иной профессии.

Для реализации преподавателями высших учебных заведений задач, связанных с профессиональной ориентацией абитуриентов, обучающихся и выпускников, существует ряд устоявшихся *профориентационных практик*. Такие практики сочетают в себе одновременно несколько методов и форм профориентационной работы, что позволяет существенно расширить целевую аудиторию проводимых мероприятий и в то же время повысить их эффективность. К таким практикам можно отнести:

- *ярмарки вакансий* — открытые мероприятия в форме выставок, на которых работодатели представляют имеющиеся у них вакансии и возможности развития карьеры для выпускников, стажеров и молодых специалистов, организуют пространство для взаимодействия и нетворкинга и т.д.;
- *профориентационные экскурсии* — специально организованные выезды на места реальной работы специалистов той или иной сферы, включающие себя демонстрацию содержания, инструментов и условий труда, возможность для экскурсантов попробовать свои силы в том или ином виде деятельности, пообщаться с опытными профессионалами и т.д.;
- *мастер-классы и фестивали профессий* — организованные в игровой или познавательной форме демонстрационные пробы различных видов профессиональной деятельности, включающие в себя элементы профориентационной диагностики и возможности для общения с представителями различных профессиональных групп;
- *профориентационные тренинги и деловые игры* — активные обучающие занятия, на которых моделируются условия профессиональной коммуникации, что дает возможность участникам в игровых условиях попробовать различные сценарии взаимодействия и оценить их эффективность в разных обстоятельствах;
- *информационные кампании* — серии мероприятий, нацеленных на популяризацию тех или иных видов профессиональной деятельности, профессионального обучения, профориентационного консультирования или диагностики, охватывающих широкую аудиторию;
- *виртуальные площадки для обмена опытом* — тематические сообщества в социальных сетях, на информационных порталах, форумах и т.п., позволяющие молодым и опытным специалистам в той или иной сфере взаимодействовать по вопросам профессионального развития, образования, трудоустройства и т.д.

Профессиональное самоопределение — процесс, продолжающийся всю жизнь и во многом определяющий направление развития личности. Поскольку образовательные учреждения играют в этом процессе важнейшую роль, современным вузам необходимо оказывать абитуриентам, студентам и выпускникам всестороннюю помощь в профессиональном развитии — от формирования мотивации к освоению той или иной специальности до оптимизации образовательного маршрута с учетом индивидуальных особенностей обучающихся и актуальных социально-экономических условий, в которых осуществляется образовательный процесс. В этом смысле задача преподавателя высшей школы выходит далеко за рамки передачи конкретного «набора» знаний, умений и навыков обучающимся — ему необходимо быть своего рода медиатором, проводником студентов в мир изучаемой ими профессии, помогая каждому найти в этом мире собственное место.

Вопросы и задания для самоконтроля

1. Что означает термин «профориентация»?
2. Каковы основные методы и формы профессиональной ориентации?

3. Какую роль система высшего и средне-специального образования играет в профессиональном определении обучающихся?
4. В чем заключается суть профориентационной работы преподавателя вуза?
5. Какие комплексные практики используются в современной профориентацинной работе?

3.1.2. Просветительство как форма профессиональной ориентации

Профессиональная ориентация — это процесс, в котором преподаватели знакомят студентов с рейтингами востребованных профессий в мире, современными видами трудовой деятельности, социально-экономическими и психофизиологическими особенностями различных профессий, потребностями в квалифицированных кадрах компаний и организаций, требованиями, предъявляемыми профессиями к человеку, возможностями профессионально-квалификационного роста и самосовершенствования в процессе трудовой деятельности. Одним из методов профессиональной ориентации является просветительство. Просветительство включает просвещение.

Просвещение преподавателя вуза объединяет ряд мероприятий, которые направлены на то, чтобы познакомить субъектов образовательной среды с основными знаниями в какой-либо предметной области. Но содержательно этот процесс более глубок. И. Кант (1784) утверждал, что просвещение — это вхождение в этап самостоятельного принятия решения без чьей-либо помощи, вхождение в «совершеннолетие» с опорой на разум. М. Фуко, споря с воззрениями И. Канта, призывал к постоянной рефлексии и критическому взгляду на знания, а не их простую передачу. Для знакомства с различиями между понятиями «просвещение» и «просветительство», можно обратиться к статье Д.Ш. Цырендоржиевой, А.Ц. Батуевой [167]. Деятель просвещения максимально активен, в то время как просветитель излагает свои просветительские идеи. Просветительство — это живая форма диалога, содержательно вносит ценностный вклад в сотрудничество со студентами вузов. Целью просветительства в вузе является создание условий для овладения субъектами образовательного пространства знаниями, умениями и навыками, которые необходимы для их дальнейшего профессионального становления. Основными саморегуляции задачами просветительства родительскими являются:

- мотивация выбора направленности профессиональной деятельности;
- предоставление знаний, умений, и навыков, необходимых для профессионального роста.
- для конструктивного общения всех объектов образовательного пространства;
- формирование устойчивых навыков в процессах саморегуляции и самоконтроля у субъектов обучения;
- способствование одновременному выполнению профилактики и собственно образовательных целей;
- развитие профессиональной компетентности;
- формирование общей культуры.

Задачи просветительства опираются на определенную научную методологию выстраивания диалога со слушателями. Эта методология строится на определенных принципах выстраивания просветительской деятельности. К ним можно отнести следующие принципы:

1. Самый ранний принцип, который еще был введен школой бихевиоризма в психологии — это принцип последовательности освоения знаний — переход от простого к сложному материалу в изложении контента.

2. Принцип гуманности, также не нов. Еще в древней Греции он уже упоминается как необходимая составляющая образования, когда осваивались основы образа жизни. Данный принцип открывает возможности для активности, ответственности и уважения, ценности интересов другого каждого слушателя в ходе просветительской деятельности.
3. Принцип целесообразности, который подчеркивает необходимость понимания просветителем целей каждого этапа просвещения, поскольку цель — это образ результата, который должен быть получен в ходе работы.
4. Принцип актуальности знаний, который отвечает прагматическим требованиям общества. Сегодня информационные технологии вцелом изменили психологию и направленность освоения знаний слушателей. Это необходимо учитывать в ходе просвещения.
5. Принцип информативности, заключающийся в достоверности и проверяемости представляемого знания. Сегодня это сложная задача, поскольку информационное поле засорено различной недостоверной информацией и, направляя к учебному контенту слушателей, надо проявлять осторожность.
6. Принцип проявления и поддержания творческого начала слушателей. Принцип очень распространенный и не только в просветительской деятельности. Он направлен на раскрытие творческого начала каждого слушателя. Полагаем, что это происходит, когда содержание материала просвещения отвечает потребностям и задаткам слушателей и у них возникает интерес, активность в направлении выбранной деятельности. В этих условиях они могут раскрыть свои таланты.

В качестве примера можно ознакомиться с психологическим просвещением, как формой работы в исследовании В.Э. Пахальян [168].

Рассмотрев основные цели, задачи и принципы построения просветительской деятельности перейдем к представлению ее различных форм.

В просветительской деятельности наиболее устоявшимися являются открытые лекции, мини-лекции, конференции, дни открытых дверей и др. Здесь наибольшая активность принадлежит лектору. К формам, которые организуют прямое совместное взаимодействие со слушателями, относятся: семинары, практикумы, квесты, брейн-ринги, конкурсы, дискуссии и т.д.

К следующим формам просвещения относятся такие, в которых большую активность проявлет слушатель, а просветитель выступает модератором: создание презентаций, роликов, сайтов, работа в соцсетях, научные платформы, блогинг, публикация научно-популярных книг, публичное высказывание мнения, выступления на радио и ТВ, комментарии в статьях, работа со СМИ.

Предлагаем углубиться в содержание деятельности просветителя и слушателя в различных формах просвещения.

Лекция является самой распространенной форма просветительской работы. Поскольку она очень доступна и понятна слушателям. Но в процессе просвещения очень важен эмоциональный настрой лектора, его внутренний интерес к представляемому материалу. Например, если это лектор-психолог, то ему легче будет рассказывать о своей профессии. Только заинтересованность лектора, его любовь к своему делу может захватить внимание слушателей и удерживать его долгое время. В излагаемом материале важны примеры из практики, которые вызывают наибольший интерес у слушателей. Лектор должен владеть знаниями об особенностях внимания слушателей. Первое — это необходимо настроить слушателей, заинтересовать в первые 10—15 мин. изложения. Далее самое активное время — 20 мин. — представляется основной контент.

Часто его сопровождают рядом слайдов, которые могут удержать внимание еще на некоторое время, за счет своей яркой формы. За тем примеры, поскольку, внимание слушателей уже рассеивается и завершением может стать живая дискуссия (вопросы и ответы).

Современной формой лекции является ***шоу-лекция***, когда лектор может играть несколько ролей (например, роль родителя и ребенка, педагога) и демонстрирует достоинства и недостатки в поведении. Шоу-лекции проводятся на большом эмоциональном подъеме, могут включать слушателей в разыгрываемые демонстрационные ситуации.

Видео-лекции, которые размещаются в открытом доступе на YouTube в записи. YouTub — вторая по популярности социальная сеть. Сегодня большое количество преподавателей вузов выкладывают открытые лекции в этой сети. Подобные материалы, во-первых, позволяют слушать лекции в той профессиональной сфере, которая интересует студентов. Во-вторых, слушать лекции различных специалистов, из любых регионов и стран. Можно вступить в переписку с лектором в чате, который сопровождает лекцию.

Результатом освоения знаний на лекции является самостоятельное закрепление материала. Это позволяет сделать такая форма как ***семинарское занятие***. Семинар является возможностью не только закрепить полученные знания слушателем, но и отработать умение выступать с сообщением или докладом. Эти навыки нужны будут и в дальнейшей учебе и в профессиональной деятельности специалиста. Сами задания семинара обычно выстраиваются согласно логике излагаемого материала, но обладают потенциалом расширять знания о предмете вопроса. Подготовка к семинарскому занятию углубляет представления слушателей. Можно в данной работе использовать ***квесты***. Квесты задания, которые позволяют на практике освоить какой-либо вопрос. Много существует квестов, которые помогают раскрыть содержание различных профессий. Квест — это форма задания. Например, частью квеста может быть задание на перечисление навыков, которыми должен обладать профессионал в определенной сфере, задание на построение рабочего дня профессионала и др.

Все формы просветительской работы сопровождаются ***консультациями***. консультация — это форма информирования слушателя по неизвестному ему вопросу или проблеме. В консультациях очень важна оперативность лектора, если консультация проводится, например, сразу после лекции. В консультировании просветитель выступает как эксперт, готовый ответить на интересующий вопрос слушателя.

Сегодня очень популярны ***онлайн-консультации,*** которые проводятся на различных платформах вузов или посредством WhatsApp, Skype, ZOOM, Tims и т.д. Почти все рекламные посты сопровождаются вкладками, в которых можно проконсультироваться. Задать вопрос, поинтересоваться привлекшими внимание материалами.

День открытых дверей — это еще одна форма просвещения. Дни открытых дверей сегодня часто проводятся онлайн. За счет использования информационных технологий можно охватить большее количество слушателей, можно представить слайды, нарезки из фильмов и передач, что повышает интерес к действу у слушателей. Также чаты, которые открывают организаторы параллельно, возможен обмен мнениями, вопросами и др. Главная цель дня открытых дверей в просветительской деятельности — это сделать информацию о профессиональных деятельностях более доступной и открытой.

Помимо консультаций и дней открытых дверей слушателям важно иметь в информационном пространстве место, где располагается надежная информация просветительского, познавательного, мотивационного и др. характера. К таким формам относят ***информационные инкубаторы***. Информационные инкубаторы организуются системно,

всякая информация имеет свой раздел, блок. В целях просвещения информационный инкубатор может использоваться для знакомства с его контентом слушателей, выполнения практических заданий.

В информационном инкубаторе представлены различные современные научные достижения, в какой либо из областей народного хозяйства, оглашаются результаты конкурсов и представляются материалы, используются ссылки на гранты, интересные тесты и др. (Можаева Г.В., Фещенко А.В., 2010). Например, во многих университета страны созданы ***бизнес-инкубаторы*** студентов. Бизнес-инкубаторы создаются совместно с предприятиями, организациями и университетами для воплощения сотрудничества студентов и работниками бизнеса. Это площадка практической реализации бизнес-проектов студентов. Интересный опыт бизнес-инкубаторов рассматривает Чепьюк О.Р. (2014).

Часто, когда работа просветительская уже зашла на этап практики, то результаты работ слушателей можно продемонстрировать на конференции. ***Конференция*** — это форма открытого интерактивного общения со слушателями. Конференции организуются в различные виды, когда слушателей объединяют в фокус группы, разделяют по тематикам симпозиумов. Избираются спикеры к каждому симпозиуму, которые управляют процессом представления работ слушателей. Главная цель просветительской конференции обмен мнениями участников, повышения интереса к той или иной профессии, формирования навыков конструктивной коммуникации. Получили распространение ***онлайн-конференции***, которые позволяют формировать, хранить информацию, обмениваться ею в интеренет-пространстве.

Если просветительская деятельность построена правильно, то повышение интереса к предмету обсуждения на лекции, конференции и др. могут стимулировать ***дискуссии***, которые могут перерасти в диспут. Необходимо знать, что дискуссия имеет свои строгие правила, при нарушении которых она может перерасти в неконструктивную беседу, конфликт. По этому, дискуссию ведет модератор, который четко определяет цели, задачи, правила дискуссии, задает рамки тематики. Модератор следит за накалом обсуждения. В просветительском плане дискуссия расширяет рамки видения слушателей, например, возможностей профессий, современных модификаций профессий и др. В результате проведения просветительской дискуссии у участников должны сложиться четкие представления о рассматриваемом вопросе и позитивный настрой, а иногда и повысится мотивация в выборе профессии. Сегодня диспуты и дискуссии проводятся онлайн в чатах, на форумах. Для проведения онлайн-дискуссии модератор должен владеть технологиями отделения участников в онлайн-кабинеты и др. навыками.

Когда между просветителем и слушателями сложились достаточно открытые отношения и материал в большей степени освоен, то можно предложить им проводить и диспуты. ***Диспут*** — это форма отстаивания своей позиции в обсуждаемой проблеме или вопросе. Здесь каждый участник может отстаивать свою позицию, приготовив заранее весомые аргументы. Поэтому важна предварительная подготовка, усвоения новых знаний по вопросу, которые отслеживает ведущий. Важно отметить, что благодаря вышеперечисленным формам просвещения формируются не только когнитивные навыки слушателей и накапливаются знания, повышается мотивация выбора профессии, но формируется и социальная компетенция слушателей. Именно через активные формы взаимодействия растет коммуникативная компетенция, которая будет важна в освоении профессии.

Важной частью восприятия предлагаемых в ходе просветительской деятельности материалов и знаний является использование этих знаний на практике. Поэтому про-

водятся различные ***практикумы***. Практикум строится с учетом интереса каждого слушателя. Интересным методом проведения практикума является решение проблемной ситуации. Когда сначала формулируется проблемная ситуация, за тем анализируется и далее идет поиск ее решения. Самыми интересными в плане просвещения являются проблемы связанные с самими слушателями. Например, решения проблемы, когда учащийся не может выбрать профессию. Сам слушатель включается в решение данной проблемы, но параллельно он входит в психологическое поле своего выбора. Такого рода задания будут повышать рефлексивность и мотивацию слушателей.

Различные ***виртуальные платформы*** ZOOM, Tims и др. позволяют организовать подгруппы слушателей, каждая из которых будет выполнять свое практическое задание, а затем представлять свои результаты виртуально.

Подбирая темы и материал для занятий необходимо помнить о таких особенностях предлагаемой информации, как:

1) актуальность и полезность;
2) превентивность;
3) практическая целесообразность;
4) применение жизненного опыта.

Цифровой мир задает новые формы просвещения. К инновационным методам просветительства относятся:

Презентации, ролики, сайты, проекты служат целям расширения информационного поля обучающихся, формирования навыков презентации, командной работы. Пример создания сайтов можно ознакомиться в исследовании Н.С. Завоеванной [169].

Работа в соцсетях. Сегодня распространено общаться со студентами в соцсетях. Обычно преподаватель создает группу, например в «Вконтакте», «Инстаграме» и т.д. В этой группе студенты и преподаватель обмениваются оперативной информацией по ходу учебного процесса. Также преподаватель знакомит студентов с какой-либо информацией по теме или предлагает ссылку на материал, сопровождая вопросами или заданиями. Они позволяют не только ознакомиться с материалами, но и дать обратную связь, отрефлексировать понимание темы. С исследованием взаимодействия студентов и преподавателей в сети «Вконтакте» можно ознакомиться в статье Н.В. Бордовской, Т.В. Тулупьевой, А.Л. Тулупьева, А.А. Азарова [170].

Научные платформы созданы для коммуникации, обмена результатами научной деятельности преподавателей, студентов, научных работников. Таких платформ большое количество [171]. Например, ACADEMIA[1], CiteULike[2], Loop[3] и др. Научные платформы служат развитию навыков научной, методической деятельности студентов.

Блогинг предполагает, что преподаватель или студент заводит себе аккаунт на одной из площадок для создания электронного журнала и начинает туда каждый день что-то размещать. Содержание составляют короткие текстовые записи, длинные статьи, видео, иллюстрации. На этих площадках преподаватель вовлекает студентов в какие-либо темы, приглашает к взаимодействию.

Онлайн-публикация научно-популярных книг научных статей, монографий, учебников. Традиционно создается ***гиперссылка***, которая соединяет сайты вузов с библиотеками. По этой ссылке студент может пройти и ознакомится с текстом. Создать комментарий, поделиться им с другими участниками просмотра, чтения.

---

[1] https://www.academia.edu/

[2] https://www.citeulike.org/

[3] http://loop.frontiersin.org/

Публичное высказывание мнения, выступления на радио и ТВ. Публичность и открытость преподавателей вузов является составляющей его имиджа. Благодаря СМИ популяризируются области знания, которые востребованы у студентов и абитуриентов.

Просветительство относится к коллективным методам взаимодействия со студентами по учебным профессиональным вопросам. В сегодняшних условиях цифровизации образования просветительство является очень значимой работой в виртуальном пространстве, где новое поколение студентов находится чаще, чем в реальном. Одной из опасностей использования виртуальных систем является большое количество информации, которую необходимо дифференцировать. Это помогает осуществить преподаватель, который направляет студентов на поиск достоверной информации. Просветительство сближает поколения преподавателей и студентов в вопросах профессиональной ориентации. Происходит взаимное заражение, обогащение, мотивирование развития навыков профессионального самосовершенствования студентов и преподавателей в организационных, методических, коммуникативных планах.

Вопросы и задания для самоконтроля

1. Какие новые формы просветительства вы считаете наиболее перспективными?
2. Чем просветительская деятельность отличается от учебной?
3. Является ли просветительство добровольной деятельностью преподавателя или входит в круг должностных обязанностей?

3.1.3. Участие преподавателя в приемной кампании и наборе слушателей

Ежегодно одним из самых волнующих вопросов выпускников различных учебных заведений с полным средним общим, средним профессиональным образованием либо высшим профессиональным образованием является поступление в высшее учебное заведение для дальнейшего получения профессии и построения карьеры. Современная система высшего образования готовит выпускникам немало испытаний, которые им необходимо пройти для будущей успешной карьеры. И чтобы не ошибиться с выбором учебного заведения, правильно оценить свои шансы на поступление, получить информацию об условиях, правилах приема и поступления нужно вооружиться арсеналом знаний, которые предоставляют учебные заведения, а в частности, преподаватели, участвующие в приемной кампании и наборе слушателей на образовательные программы высшего образования.

В широком смысле «кампания» определяется как совокупность мероприятий для осуществления очередной важной общественно-политической или хозяйственной задачи [174]. В данном определении подчеркивается именно некий комплекс действий, объединенных общей стратегией и реализуемых выбранными тактиками, осуществляемых на определенном этапе. Эта дефиниция дает понимание смысла и содержания термина «приемная кампания». Иначе говоря, приемную кампанию можно представить, как акцию или действие, либо же специально организованное мероприятие, проводимое с целью привлечения и приема абитуриентов в учебные заведения.

Принимая в расчет различные трактовки термина «приемная кампания», следует отметить, что в определениях фигурируют синонимичные понятия такие, как «акция», «действие», «мероприятие». Следовательно, чтобы более детально проанализировать и углубиться в определение приемной кампании, необходимо рассмотреть смежные понятия.

В последнее время одной из активных форм работы с абитуриентами и студентами становятся акции, которые, по сути, представляют собой возможность донести необходимую информацию до потребителя через различные вспомогательные инструменты (рекламные сюжеты, видеоролики, флешмобы и т.д.). В акциях используются определенные формы и механизмы, последовательность действий, направленные на достижение поставленной цели. Акции всегда яркие и динамичные, в них активно вовлекаются абитуриенты и студенты, становясь участниками определенного события. Однако чаще всего акции в вузах являются разовым мероприятием, направленным на все группы потребителей и на достижение конкретных целей. В рамках приемной кампании акции организовываются преимущественно с целью рекламы учебного заведения и привлечения основного потока абитуриентов. Действие — это процесс, характеризующий всю деятельность любого мероприятия, который всегда нацелен на результат. Приемная кампания состоит из последовательных и взаимосвязанных действий, преднамеренно и произвольно организованных, адресно направленных. В этой связи она представляет собой целенаправленную активность не только всего учебного заведения, но, и в частности, преподавателей приемной комиссии, замотивированных на достижение общей цели. В качестве одной из распространенных организационных форм деятельности выступают мероприятия, заранее спланированные, определенные по содержанию, месту и времени, нацеленные на выполнение единой задачи и проводимые для участников в своих интересах. Следовательно, приемная кампания рассматривается как комплексное мероприятие, состоящее из совокупности действий, нацеленных на достижение единой цели; являющейся организованной и тщательно спланированной деятельностью системы образования.

Немаловажной составляющей приемной кампании является приемная комиссия, которая создается при учебных заведениях высшего, среднего или начального профессионального образования для приема документов от поступающих и организации вступительных испытаний [175]. Ход приемной кампании напрямую зависит от качественной работы специально организованной группы преподавателей, задействованных в приеме абитуриентов в учебные заведения. В традиционном понимании приемная комиссия — это подразделение учебного заведения, осуществляющее приемную кампанию на будущий учебный год. Формируется и утверждается она ежегодно, состоит из преподавателей учебного заведения, которые занимаются организацией набора студентов, знакомят абитуриентов с правилами и распорядком учебного учреждения, документацией по аккредитации направлений и специальностей, условиями приема, другими документами, регламентирующими работу приемной комиссии, консультируют абитуриентов и их родителей по вопросам организации и содержания обучения, выносят решение о зачислении или не зачислении абитуриентов в учебное заведение. Таким образом, деятельность приемной кампании невозможна без приемной комиссии, предназначенной для организации набора студентов, проведения вступительных экзаменов и зачисления в состав обучаемых лиц, прошедших по конкурсу.

Привлечение преподавателей для работы в приемной комиссии часто осуществляется на конкурсной основе. Учитываются их коммуникативные навыки, внешний вид, умение рассказать о профессии [176, 177]. Одной из основных форм работы преподавателей в приемной комиссии выступает кураторство абитуриентов. Преподаватели проводят разъяснительную работу и записывают потенциального студента в группу по выбранной образовательной программе, обмениваются электронными адресами и телефонами для передачи оперативной информации и дальнейшего курирования поступивших. Такие первокурсники чувствуют себя увереннее, а помощь им особенно

необходима, учитывая новый опыт и ритм обучения в вузе, упор на самостоятельную работу.

В разных учебных заведениях могут различаться правила поступления, условия обучения, а также качество образования. Немалая заслуга преподавателя в приемной комиссии состоит в представлении вуза, его факультетов и специальностей, обозначении преимуществ конкретного учебного заведения перед другими, перспективах развития для абитуриента, разъяснение преподаваемых дисциплин и их практическом применении, условий обучения и требований программы, формы обучения и т.д. Иначе говоря, преподаватель в приемной комиссии выступает в качестве консультанта, который направляет абитуриента, помогает определиться с будущей специальностью.

Также преподаватель часто сталкивается с тем, что абитуриент не всегда трезво оценивает свои шансы на поступление на желаемую и востребованную специальность. Уровень успеваемости выпускника может не соответствовать проходным баллам по предметам на выбранную специальность, и в этом случае основная задача преподавателя сводится к оказанию поддержки и помощи абитуриенту. Здесь преподаватель выступает в качестве грамотного психолога, способного успокоить, поддержать, помочь справиться со стрессом абитуриенту и совместно найти подходящую специальность и, тем самым, увеличить шансы на поступление. Таким образом, преподаватель в приемной комиссии является одним из главных элементов структуры приемной кампании. Именно с него начинается формирование взаимодействия абитуриента с преподавательским составом, и порой закладывается отношение к учебному заведению.

Участвуя в приемной кампании, преподаватели формируют у себя новые компетентности за счет консультации абитуриентов и их родителей при выборе образовательной программы и приеме документов; работы с официальными документами, формирования компьютерной базы данных; подготовки протоколов и распоряжений; делового общения с различными структурными подразделениями университета; подготовки аналитического отчета о работе приемной комиссии и презентация этих результатов на общем собрании факультета и вуза.

Основной целью приемной кампании вуза является оптимизация деятельности по набору слушателей на обучение по образовательным программам высшего образования — программам бакалавриата, специалитета и магистратуры всех форм обучения. Деятельность кампании сконцентрирована на разработку и внедрение нормативно-правовой базы для осуществления приема абитуриентов в соответствии с действующим законодательством в сфере образования; организацию подготовительной работы по набору слушателей на обучение; проведение ежегодных мероприятий по приему абитуриентов, а также статистическо-аналитической работы в процессе работы кампании и по ее завершении; обеспечение взаимодействия с федеральными информационными системами по учету и мониторингу хода реализации приемной кампании; участие в разработке концепции развития системы набора на обучение по образовательным программам высшего образования с учетом форм и условий обучения; оказание информационно-справочных услуг по профориентации учащихся, а также проведение рекламной работы [178]. Таким образом, деятельность приемной кампании многозадачная и разноплановая.

Приемная кампания имеет ряд особенностей. В первую очередь это касается сроков ее проведения, единых для всей страны. Традиционно приемная кампания проходит в две волны. Первая волна приема документов осуществляется довольно рано — в июне. После того, как выпускники текущего года получат аттестаты и результаты ЕГЭ. Основная задача членов приемной комиссии — это работа с документами поступающих. Вторая волна идет как резервная, для тех, кто не успел в основную, либо не прошел по рей-

тингу. И тут нужно точно просчитать возможные риски — чтобы поступление не сорвать, но при этом не рисковать здоровьем абитуриентов, студентов, преподавателей. Информация о подаваемых документах, сроках их подачи, режиме работы приемной комиссии и пр. доступна на официальных сайтах учебного заведения и по телефонам приемной комиссии. Однако не все абитуриенты приходят подготовленными и собранными, испытывая стресс, они теряют расписки о приеме их документов, не помнят, в какой именно вуз и на какую специальность они подали оригиналы документов и т.д. Поэтому очень важно донести до абитуриентов порядок и правила приема, отладить систему информирования и напоминаний, чтобы не пропустить какой-либо из этапов и не лишить абитуриента шансов на зачисление. Для большинства вузов действует общая схема подачи документов, но могут быть особые требования. Следовательно, чтобы минимизировать риски, абитуриенту должна быть заранее предоставлена точная и полная информация об особенностях обучения, качестве образования, шансах на зачисление.

Подать документы можно лично в приемную комиссию либо выслать их по электронной почте, воспользовавшись указанным на сайте учебного заведения адресом. На официальных сайтах учебных заведений также можно найти информацию о контрольных цифрах приема, а также стоимости обучения по факультетам за прошлые годы, которая носит исключительно ознакомительный и ориентировочный характер. Контрольные цифры приема на будущий год распределяются в настоящем году и размещаются на сайтах вузов ближе к началу приемной кампании, минимальная же сумма оценок, необходимая для зачисления, формируется только по итогам конкурса. Что же касается стоимости обучения, то она может повышаться ежегодно согласно темпам инфляции, хоть вузы и стремятся искать способы смягчения данной ситуации для студентов и их родителей. Например, не брать сразу семестровую сумму, а перейти на помесячную оплату, дать различного вида отсрочки платежа на более поздний срок. Есть и еще более конструктивные способы решения. Например, вузы помогают студентам выстраивать такие отношения с работодателем, чтобы можно было заключить договор о целевом обучении, который предполагает оплату со стороны работодателей.

Правила приема по большей части носят универсальный характер. В основных параметрах они неизменны. Это обеспечивает преемственность и предсказуемость. Варьируемыми величинами являются сроки и способы подачи документов в зависимости от обстоятельств. Так, например, в связи с пандемией коронавирусной инфекции в 2020 г. сроки подачи документов были сдвинуты, прием документов осуществляется преимущественно дистанционно. За весь период работы приемной комиссии на официальном сайте вузов ежедневно обновляется информация о количестве поступающих, рейтинге, отмечаются какие-то важные сообщения, даты или события.

Приемная кампания в вузах ведется по набору слушателей на бакалавриат, специалитет и в магистратуру всех форм обучения. Зачисление на бакалавриат и специалитет осуществляется по результатам ЕГЭ. Шанс поступления напрямую зависит от результатов экзамена и дополнительных баллов за индивидуальные достижения. Документы, свидетельствующие об индивидуальных достижениях, подтверждаются наличием портфолио абитуриента, куда входят: сертификаты, грамоты, дипломы призовых местах в олимпиадах, конкурсах, спортивных состязаниях, нагрудные знаки и т.д. Баллы влияют на выбор учебного заведения, выбираемый факультет и специальность. Преимуществом выпускников, набравшим высокие баллы по ЕГЭ, является возможность выбрать престижное учебное заведение. Закономерность такова, что чем престижнее статус вуза, тем выше проходной балл. После сдачи экзаменов, когда полученные абитуриентами на ЕГЭ баллы будут внесены в базу, приемные комиссии проведут рейтин-

гование и по его результатам — зачисление. Следовательно, позиция в рейтинге позволяет примерно оценить шансы на поступление. Для тех, кто не прошел по конкурсу на бюджетные места, есть платное отделение, куда проходные баллы обычно ниже, и есть все шансы на поступление. По внутренним испытаниям могут поступать выпускники средних профессиональных учреждений, абитуриенты, которые сдавали ЕГЭ в предыдущие годы (не более 4 лет назад), иностранные студенты. Что касается магистратуры, зачисление проходит по результатам внутренних испытаний, чаще проводимых в виде тестирования и собеседования.

Абитуриент может подавать документы сразу в несколько вузов, однако только наличие оригинала документа об образовании позволяет его зачислить в вуз по итогам рейтингования. При подаче документов первоначально можно подать копию, предоставить подлинник необходимо до выхода приказа о зачислении студентов «первой волны». Если абитуриент претендует на бюджет, заранее точно узнать проходной балл в конкретном вузе невозможно, поскольку он складывается из суммы оценок по результатам ЕГЭ подавших документы абитуриентов. Проходная сумма баллов зависит от статуса вуза, количества конкурирующих за бюджетное место абитуриентов, выбранной специализации, формы обучения, баллов, полученных при сдаче ЕГЭ, оценки за вступительные испытания (если они предусмотрены), дополнительных баллов за индивидуальные достижения.

Примерно в конце июля на сайтах вузов публикуются рейтинговые списки поступающих с указанием набранных баллов. Первые места в них занимают победители олимпиад, представители льготных категорий, те абитуриенты, которые зачисляются вне конкурса. Обычно для них отводится 10% бюджетных мест. Остальные 90% распределяются между кандидатами, поступающими на общих основаниях. И приоритет среди них принадлежит тем, кто набрал наибольшее количество баллов. Таким образом, обычная формула работы приемной кампании такова: первым приказом зачисляются те, кто имеет особые льготы, особые права и квоты. Потом — приказ, зачисляющий абитуриентов на 80% бюджетных мест. И, наконец, последний приказ, когда зачисляются на оставшиеся 20%. Так складывается 100% зачисления[1].

Успешное проведение приемной кампании зависит от соблюдения важнейших принципов ее организации, которые можно разделить на три группы.

I. Этапность эффективной организации, предусматривающей последовательное внедрение основных составляющих процесса приемной кампании: разработка ее концепции, информационная и рекламная поддержка в СМИ, акции и мероприятия (экскурсии по учебному заведению, общение с руководителями учебных заведений и др.), инновационные, творческие решения (виртуальный День открытых дверей, видеообращения студентов к абитуриентам и т.д.).

II. Грамотно организованная работа приемной комиссии. В первую очередь ориентация на менеджмент отношений, что подразумевает взаимодействие между участниками отношений, исполнителями различных функций, на многих уровнях. Создание корпоративной атмосферы, в ходе которой происходит обмен информацией и опытом. Создание информационных центров, обеспечивающих консультирование, помощь в профориентации, телефонный маркетинг и онлайн-коммуникации. Проведение тренинговых занятий с целью развития коммуникативных навыков сотрудников приемной комиссии (бесконфликтное общение, ведение переговоров и т.д.) [176].

---

[1] **Приказ Минобрнауки России** от 14.10.2015 № 1147 «Об утверждении Порядка приема на обучение по образовательным программам высшего образования — программам бакалавриата, программам специалитета, программам магистратуры» // СПС «КонсультантПлюс».

III. Профориентация как рекламная кампания предполагает точное определение целей и задач рекламных кампаний учебного заведения, понимание специфики рекламных действий для продвижения образовательных услуг, подготовку и проведение рекламной кампании, разработку рекламных образов и символов, грамотное медиапланирование (выбор наиболее эффективных медиаканалов и медианосителей), управление информацией и отношениями с общественными и целевыми аудиториями, создание событий в вузе (памятных дат, вузовских праздников и т.д.). Необходимо повышать эффективность продвижения учебного заведения в Интернете через рекламу, социальные сети, модернизацию официального сайта, создание рекламно-информационных материалов для распространения. Вручение эксклюзивных вузовских сувениров, подарков и наград повышает привлекательность учебного заведения для абитуриентов и студентов.

Результаты приемной кампании всегда являются отражением системного подхода к профориентационной работе в целом [179]. Современность такова, что вузам приходится использовать любые известные инструменты профориентации и создавать новые, чтобы привлечь слушателей и заинтересовать студентов. Включение преподавателей в профориентационную работу в течение учебного года, а именно: участие в организации и проведении дней открытых дверей университета и факультета, участие в проведении олимпиад, конференций, форумов, семинаров, мастер-классов, публикации о жизни факультета и университета в различных СМИ и др. — это известные доступные способы профориентационной работы. В новинку входят различные форматы Дней открытых дверей, выездные, виртуальные; выездное профтестирование с консультацией педагогов-психологов и преподавателей; привлечение работодателей к встречам с абитуриентами и студентами; создание профильных классов на базе школ, курирование над школами и создание лицеев, межвузовской ярмарке вакансий и др. [180, 181].

Профориентационная работа — основной вид деятельности преподавателя с целью привлечения абитуриентов в учебное заведение, поскольку именно от набора абитуриентов в вуз зависят показатели эффективности учебного процесса, качество и количество работы преподавателей и даже штатное расписание профессорско-преподавательского состава. Для этого используются привычные массовые профориентационные мероприятия, без которых не обойтись, и которые привлекают внимание старшеклассников: Дни открытых дверей, выступления в школах, олимпиады и конкурсы. Профориентационная работа вуза должна раскрывать реальные возможности абитуриентов, а также способности к освоению той или иной профессии с учетом их индивидуально-психологических особенностей [182]. В ходе всей профориентационной работы необходимо оказывать поддержку слушателям в процессе выбора ими профиля обучения и сферы будущей профессиональной деятельности, способствовать формированию сознательного профессионального самоопределения в условиях свободы выбора сферы деятельности в соответствии со своими возможностями, способностями и с учетом требований рынка труда.

Стоит подчеркнуть, что профориентационная работа ведется со студентами на протяжении всего их обучения в вузе и реализовывается, главным образом, в организации для них участия в городских, областных, всероссийских и международных мероприятиях по различным профилям и интересам студентов с целью поддержки способных, инициативных, талантливых обучающихся; создании условий, необходимых для всестороннего развития и социализации личности будущего специалиста; налаживании сотрудничества с различными предприятиями и организациями по профилю обучения; формировании единой информационной системы профориентации и информирования

работодателей о достижениях обучающихся в научной, образовательной и социальных сферах (база потенциальных специалистов); создание профсоюзной организации студентов. Что же касается непосредственной профориентационной работы с абитуриентами, то она сводится к следующему: организация системы довузовской подготовки абитуриентов; организация, координация и контроль деятельности в институте по вопросам приема и зачисления абитуриентов [183]. Данные задачи решаются через следующие функции: организация и проведение дополнительных занятий (подготовительных курсов); подготовка предложений по контрольным цифрам приема; обучение технического персонала приемной комиссии работе, связанной с организацией и проведением набора слушателей; контроль организации и результатов приемной кампании; прием абитуриентов и их родителей по вопросам поступления и обучения; прием документов абитуриентов; осуществление информационного и методического обеспечения проведения вступительных испытаний; подготовка проектов приказов о зачислении; подготовка и передача личных документов абитуриентов и зачисленных слушателей.

Следует отметить, что для преподавателя приемной кампании профориентационная работа начинается с момента обращения абитуриента в приемную комиссию. Поскольку, как известно, некоторые выпускники будущую профессию выбирают прямо на месте, изучая информационный стенд с перечнем кафедр и специальностей, поэтому «дежурящие» преподаватели консультируют и агитируют абитуриентов прямо на входе в учебное заведение, чем иной раз помогают определиться абитуриенту и выбрать подходящую для него специальность.

Таким образом, можно сделать вывод, что работа по привлечению преподавателей к приемной кампании и набору слушателей является органичной частью образовательного процесса, позволяющей формировать у преподавателя дополнительные необходимые профессиональные навыки, накапливать опыт и развивать компетенции, владение которыми могут пригодиться в карьере. Для слушателей, потенциальных студентов учебного заведения, преподаватель приемной комиссии выступает проводником в будущую профессию.

Вопросы и задания для самоконтроля

1. Что представляет собой приемная кампания? Выделите ее отличительные характеристики.
2. Соотнесите понятия «акция», «действие», «мероприятие» с термином «приемная кампания». В чем сходство и различие данных понятий?
3. Опишите, в чем заключается основная деятельность преподавателя в процессе организации и проведения приемной кампании.
4. Приведите примеры потенциальных рисков приемной кампании.
5. Какие профориентационные мероприятия проводятся преподавателями с абитуриентами и слушателями? Приведите примеры.

3.2. ИНДИВИДУАЛИЗАЦИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРОГРАММ

История становления индивидуализации образования берет свое начало еще в античные времена. В известных эвристических беседах Сократа и его учеников не раз звучало понимание уникальности человека. Позднее в средние века требования общества к обучению изменились из-за увеличения количества обучаемых, что повлекло за

собой повышение производительности труда преподавателей и, как следствие, формирование новых образовательных технологий, применяемых до сих пор. Цифровизация современного мира привела к ключевым изменениям приоритетов в образовании.

В западной психологии и образовании индивидуализация рассматривается широко: от дифференциации учебных заданий обучающимся и до их полностью самостоятельной работы. Отечественная же психология и педагогика данное понятие определяет, как способ решения практических задач обучения и воспитания обучающихся. Классически индивидуализация образования представлена в работах А.А. Кирсанова, И. Унт, И.П. Подласого и других. (табл. 3.1).

Таблица 3.1

Дефиниция понятия «индивидуализация обучения»

Автор/источник	Трактовка «индивидуализации обучения»
Унт И.Э.	Учет в процессе обучения индивидуальных особенностей учащихся во всех его формах и методах, независимо от того, какие особенности и в какой мере учитываются
Кирсанов А.А.	Система воспитательных и дидактических средств, соответствующих целям деятельности и реальным познавательным возможностям коллектива класса, отдельных учеников и групп учащихся; позволяющих обеспечить учебную деятельность ученика на уровне его потенциальных возможностей с учетом целей обучения
Педагогическая энциклопедия	Организация учебного процесса, при котором выбор способов, приемов, темпа обучения учитывает индивидуальные различия учащихся, уровень развития их способностей к учению
Подласый И.П.	Приспособление форм и методов педагогического воздействия к индивидуальным особенностям обучающегося с тем, чтобы обеспечить запроектированный уровень развития личности

Источник: составлено авторами на основе [184—187].

Все представленные определения различны, но имеют общее — это направленность индивидуализации на достижение целей обучения посредством учета индивидуальных особенностей обучающихся при помощи различных средств и методов обучения. При этом средствами выступают задания, которые могут различаться по степени сложности, по объему оказываемой дополнительной преподавателем помощи и с учетом других критериев. Именно данный подход к индивидуализации проработан в отечественной теории педагогики и получил практическое развитие в России.

В конце XX в. в образовании делается акцент на индивидуализацию образовательной деятельности и раскрытие потенциала отдельно взятой личности. Данный этап развития индивидуальных подходов к образованию был ориентирован на целостную личность, индивидуальность в ее неповторимости, своеобразии, уникальности, формирование разнообразного образовательного пространства, основанного на возможности выбора, реализация индивидуальных траекторий каждого обучающегося.

Новым толчком в развитии индивидуализации образовательной деятельности стало присоединение России к Болонскому соглашению. Тем не менее, европейские подходы к образовательному процессу в российском образовании не привели к активизации продвижения индивидуализации обучения.

Классический пример индивидуализации обучения — это американская образовательная модель, которая максимально направлена на потребности студентов и учиты-

вает потенциал и внутренние ресурсы каждого отдельно взятого студента, а также его возможности в самостоятельном определении содержания, темпа и направления своего обучения. В основе методологии индивидуализации обучения в США лежат бихевиористические идеи, гуманистические идеи и когнитивное направление (рис. 3.1).

Методологическая основа индивидуализации обучения в США

Бихевиористические идеи Д. Брунера, В. Скиннера	Гуманистические идеи А. Комбса, А. Маслоу, Г. Олпорта, К. Роджерса	Когнитивное направление (школа Ж. Пиаже, идеи К. Левина, Э. Толмена)
Психологические основы бихевиоризма — источник разработки персонализированной системы обучения в высшей школе США. В данной системе один и тот же учебный материал подается различным способом и его изучение организуется с учетом индивидуальных особенностей студентов	Личность студента — целостное единство. Важнейшие потребности: в самореализации, в свободе самовыражения, творческой деятельности, в личностном росте. Под влиянием гуманистических идей возникли группы «открытого обучения», открытые университеты, где студенты могут свободно определить свои научно-исследовательские интересы и в диалоге с преподавателями, выражать различные точки зрения, критически анализировать научные позиции	Представители направления рассматривают развитие индивидуальности в обучении на основе развития мышления при информационном обмене. Сопряжено с развитием теории когнитивной социологии и психологии управления (теории социальной справедливости Г. Теджфела), показавших зависимость поведения индивида от его субъектных представлений

Рис. 3.1. Методологическая основа индивидуализации обучения в США
Источник: [188, с. 111].

Фундамент американской системы высшего образования — широкая вузовская автономия. Американские вузы не применяют типовые учебные планы, каждый университет их разрабатывает самостоятельно. Ядром профессиональной подготовки являются базовые курсы с вводным, промежуточным или продвинутым уровнем освоения компетенций. В качестве дисциплин по выбору выступают в основном специальные, гуманитарные и общеобразовательные курсы. Принципиальные отличия американского обучения от российского поточно-группового заключаются в следующем:

- формирование групп студентов для обучения основывается на изучении конкретных дисциплин в течении одного семестра;
- существует возможность выбора области знаний с учетом интересов студентов и замены направления обучения при условии увеличения временных рамок обучения в образовательной организации;
- наличие междисциплинарной специализации;
- отсутствие временных рамок в обучении, позволяющих студенту изучить учебный материал за определенный промежуток времени в соответствии со своими индивидуальными способностями.

Американская модель обучения старших курсов основана на индивидуальных учебных планах. При этом не происходит замена обучения в коллективе на индивидуальное обучение. Как результат, американское образование имеет сочетание коллек-

тивного обучения с элементами индивидуализации. Многие вузы США активно используют смешанное (гибридное) обучение. Для достижения целей и поставленных задач данное обучение подразумевает взаимодействие преподавателя и студента в очном и дистанционном формате, самостоятельное изучение, обобщение и анализ изучаемого материала. Данный подход к образовательному процессу способствует устранению недостатков непосредственно индивидуального обучения.

Один из способов реализации смешанного обучения — это электронное обучение, в основе которого лежит дистанционное обучение, обучение с использованием гаджетов, виртуальное обучение. Под руководством преподавателей реализуются потребности студентов в самообучении, формируются навыки самостоятельного приобретения знаний, их применения, а также умение ориентироваться в огромном количестве разнообразной информации. Благодаря этому обучающийся уже не просто потребитель образовательных услуг, а субъект процесса обучения.

Важный принцип организации высшего образования в американских вузах — это самостоятельная работа студентов, объем которой сопоставим с аудиторной работой. Объем самостоятельной работы тщательно планируется, фиксируется в учебных планах и в расписании индивидуальных занятий. Основная форма контроля — индивидуальные письменные работы. Немаловажная роль в разработке и реализации индивидуального плана обучения принадлежит и научному руководителю студента. Цель научного руководителя заключается в организации творческой работы обучающегося, проведении лабораторных работ, руководстве междисциплинарными курсовыми и выпускными квалификационными работами, участии в дальнейшем трудоустройстве выпускника. Таким образом, высшее образование в США ориентировано преимущественно на личность студента, на формирование условий для его профессионального развития.

Исходя из вышеизложенного, под индивидуализацией обучения можно понимать систему многоуровневой подготовки обучающихся, при которой учитываются и раскрываются индивидуальные особенности обучающихся. При этом содержательная часть может трансформироваться в индивидуальные программы и элективные учебные курсы, а индивидуализация процесса обучения способствовать развитию научно-исследовательской деятельности студентов.

Индивидуализация влечет за собой и дозирование объема учебного материала в зависимости от способностей обучающихся, а также учет особенностей обучающихся, в том числе психических и физических, от которых могут зависеть итоги обучения (рис. 3.2.).

Учебная деятельность обучающихся подвержена влиянию разного рода социальных факторов. В частности, с одной стороны, необходимо принимать во внимание индивидуальные особенности личности обучающегося, а с другой, ограниченность условий применения индивидуализации на практике.

В процессе индивидуализации учебной деятельности необходимо учитывать особенности каждого обучающегося, такие как: обучаемость; учебные умения; сформированные знания, умения и навыки; познания и интересы.

Индивидуализация обучения способствует: расширению и углублению знаний студентов, с учетом их предпочтений, способностей и интересов; формированию и развитию логического мышления и креативности; созданию предпосылок для развития интересов и специальных способностей обучающегося; повышению и поддержке учебной мотивации.

Можно выделить следующие формы обучения, использующие индивидуализацию: индивидуальное обучение; индивидуально-групповое обучение; индивидуализированное обучение (рис. 3.3).

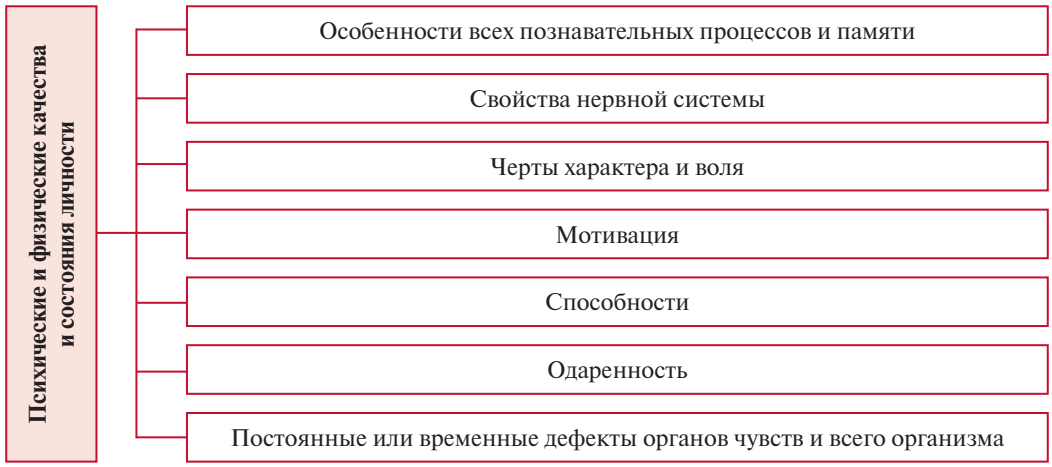


Рис. 3.2. Психические и физические качества и состояния личности
Источник: [189, с. 4].

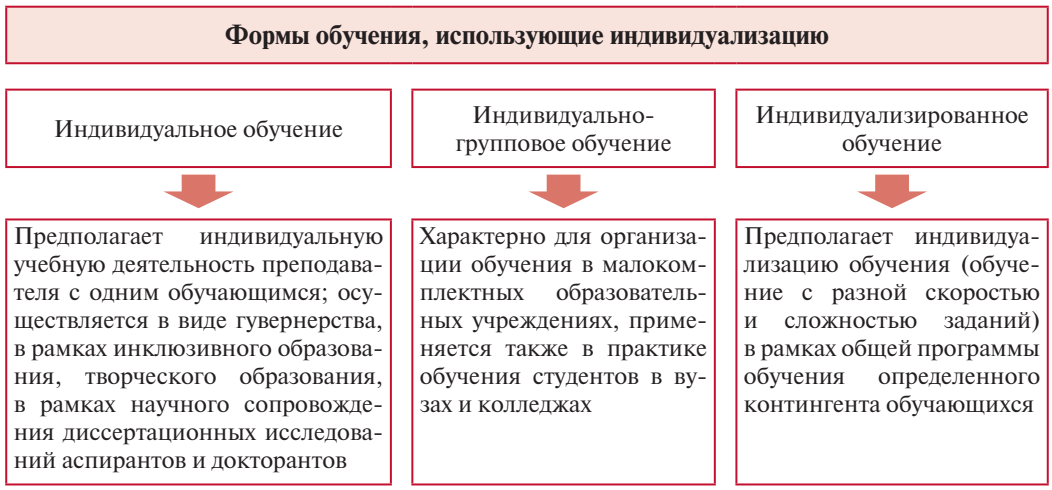


Рис. 3.3. Формы обучения, использующие индивидуализацию
Источник: [187, с. 37—38].

В России основы индивидуализация обучения определяются соответствующими статьями Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации». Согласно подп. 3 п. 1 ст. 34 «Основные права обучающихся и меры их социальной поддержки и стимулирования» обучающимся предоставляются академические права на обучение по индивидуальному учебному плану, в том числе ускоренное обучение, в пределах осваиваемой образовательной программы в порядке, установленном локальными нормативными актами. Данный факт свидетельствует о свободе выбора как неотъемлемой части образовательного процесса.

В России индивидуализация обучения базируется на самостоятельной работе студентов и на создании постоянных или временных студенческих групп по конкретной дисциплине.

Выделяются следующие этапы индивидуализации обучения в вузе (соответствуют курсу, на котором обучается студент):

I курс — становление эмоциональных предпочтений в выборе стиля обучения, определение степени трудности изучения тех или иных предметов;

- II курс — обращение к исследованию собственных потребностей и интересов;
- II—III курсы — самоопределение образовательного маршрута;
- III—IV курсы — рациональная оценка собственной познавательной деятельности, своих способностей и интересов применительно к будущей профессиональной деятельности.

Далее на этапе магистратуры/аспирантуры принимается решение о тематической направленности и содержании научно-исследовательской работы.

В основе индивидуализации обучения лежит построение индивидуальной образовательной траектории, выбор, выстраивание и реализация которой дают возможность студенту развить определенные личностные качества, востребованные современным обществом.

Помимо термина «индивидуальная образовательная траектория» есть и близкие к нему понятия, такие как «индивидуальный образовательный маршрут», «индивидуальная образовательная программа» (табл. 3.2).

Таблица 3.2

Понятийный аппарат индивидуализации образования

Термин	Характеристика
Индивидуальная образовательная программа	Предварительный план, составленный самим студентом при поддержке педагога-наставника, его образовательной и иной деятельности, направленной на личностное и профессиональное развитие; разработанный с учетом личностных, образовательных и профессиональных интересов, потребностей и запросов обучающегося
Индивидуальный образовательный маршрут	Заранее намеченный студентом путь на основе созданной ранее индивидуальной образовательной программы; в маршруте четко определены временные и образовательные критерии, а также этапность обучения; его построение происходит при осуществлении наставником педагогической поддержки
Индивидуальная образовательная траектория	Индивидуальный путь в образовании, выстраиваемый и реализуемый субъектом образовательного процесса самостоятельно при осуществлении наставником педагогической поддержки его самоопределения и самореализации, направленный на реализацию индивидуальных устремлений, выработку жизненных стратегий, формирование основ индивидуально-творческого и профессионального развития личности студента

Источник: [190, с. 4].

Показательным является опыт индивидуализации образования в университетах Великобритании, где активно применяется понятие «планирование индивидуального развития» (Personal Development Planning). В основе данного понятия лежит «...структурированный и сопровождаемый процесс, реализуемый самим обучающимся. Он заключается в том, что студент осмысливает свой процесс обучения, успеваемость и (или) достигнутые результаты, а также составляет план собственного индивидуального, образовательного и профессионального развития» [191]. Студент может подключиться к данному процессу в любое время своего обучения (на любой ступени высшего образования), при изучении любых программ. Сопровождение и управлением образова-

тельным процессом осуществляется тьюторами, другими студентами, координаторами процесса прохождения студенческих стажировок, консультантами по трудоустройству.

Понятие Personal Development Planning (PDP) содержательно включает в себя круг определенных действий, представленных на рис. 3.4.

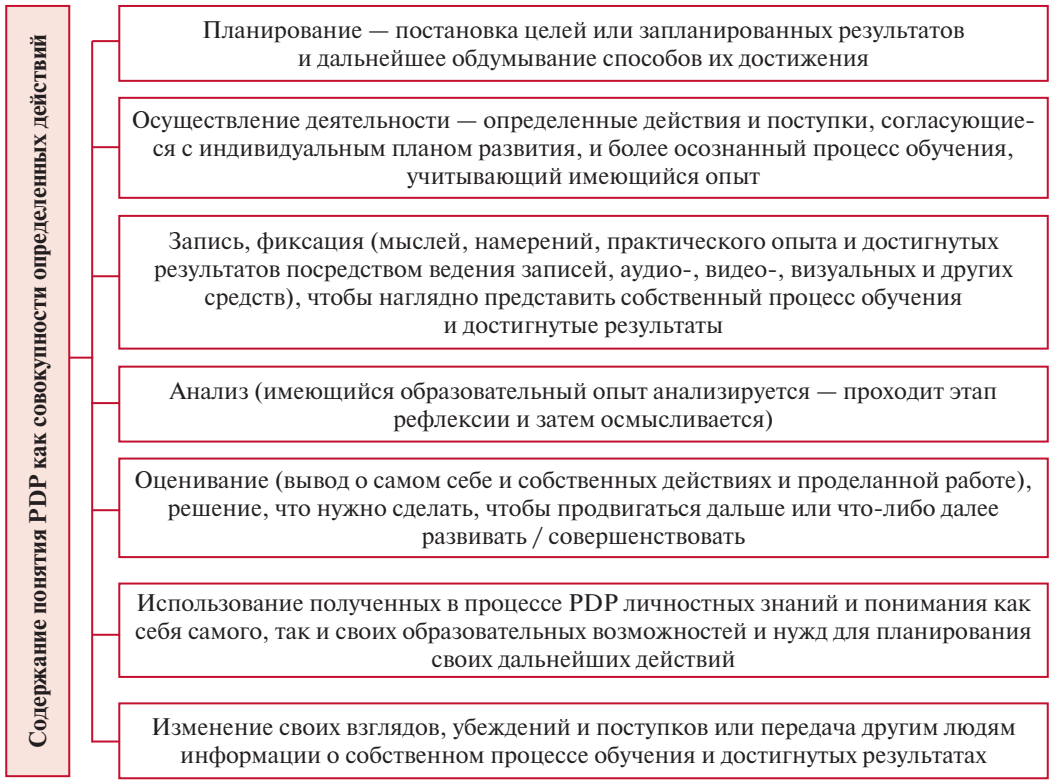


Рис. 3.4. Содержание понятия Personal Development Planning
Источник: [191, с. 245].

Personal Development Planning, во-первых, основано на получении академических и неакадемических знаний студентами, во-вторых, формирует умения и навыки студента, необходимые ему для роста личностного потенциала, в-третьих, делает упор на развитие самостоятельности обучающихся, в-четвертых, дает возможности для передачи сведений о ходе процесса обучения и его результатах заинтересованным лицам, в частности, работодателям, преподавателям и т.д.

Одним из примеров индивидуализации образовательной деятельности в России является опыт ФГАОУ ВО «Тюменский государственный университет». Данный вуз с 2015 г. начал выстраивать новую образовательную модель. В рамках данной модели единое образовательное пространство позволяет формировать не только учебные курсы из разных областей знаний, но и дает возможность выбирать образовательные форматы, формы и способы работы с содержанием дисциплины. Тюменский государственный университет одним из первых внедрил индивидуализацию образования, базирующуюся в первую очередь на индивидуальных особенностях обучающегося, максимально раскрывающую потенциал и способности каждого студента [192]. Процесс индивидуализации учебного процесса дает возможность студентам учиться по

собственному индивидуальному учебному плану, основанному на выборе учебных курсов из более чем 200 элективов наряду с изучением обязательных дисциплин. В рамках индивидуальных образовательных траекторий нет типовых учебных планов и академических групп, поскольку группы слушателей курсов формируются отдельно на каждый курс или семестр.

Образовательное пространство университета включает в себя 4 элемента (табл. 3.3).

Таблица 3.3

Образовательное пространство ФГАОУ ВО «Тюменский государственный университет»

Элемент	Характерные особенности
Модуль Core — «Ядро»	Модуль, формирующий общекультурные компетенции и являющийся основой идентичности студентов
Модуль Major — «Основной»	Основной профессиональный модуль, включающий комплекс дисциплин по направлению подготовки
Модуль Minor — «Вторичный»	Дополнительный профессиональный модуль, который студент может выбрать со второго курса
Модуль Electives — «Избирательные»	Вариативный модуль, включающий дисциплины; из неосновных предметных областей, которые студент может выбрать самостоятельно

Источник: составлено авторами на основе [193, с. 42].

Базовым элементом образовательного пространства является Core или образовательное «ядро». Это наиболее распространенный из форматов реализации общеобразовательного блока. Core предполагает единый набор курсов для всех студентов бакалавриата с целью формирования общей интеллектуально-культурной базы.

Основой модуля Core ФГАОУ ВО «Тюменский государственный университет» являются дисциплины, представленные в табл. 3.4.

Таблица 3.4

Дисциплины, входящие в модуль Core ФГАОУ ВО «Тюменский государственный университет»

Дисциплина модуля Core	Описание дисциплины
Россия и Мир	Дисциплина, рассматривающая традиции и культурный контекст, с которыми студент всегда сталкивается, изучая любую тему, предмет и объект исследования
Цифровая культура	Дисциплина, изучающая новейшие технологии и их место в мире
Философия: технологии мышления	Метадисциплина философия и обобщенный междисциплинарный курс по естественным наукам, в котором представлены элементы физики, географии, биологии и химии
Принципы естественно-научного познания	
Математика	Дисциплина, развивающая компетенцию системного мышления, в рамках ИОТ студентам можно выбирать уровень сложности
Иностранный язык	Дисциплина, в основе концепции преподавания которой лежит представление о том, что студент должен научиться говорить на иностранном языке
Безопасность жизнедеятельности	Дисциплина, являющаяся обязательной для российских университетов; изучается в виде онлайн курса
Физкультура	Дисциплина, теоретическая часть которой преподается в виде онлайн курса

Источник: составлено авторами на основе [193, с. 43—45].

В основе ключевого модуля (Major) лежит формирование профессиональных компетенций и изучение дисциплин базового направления подготовки. Набор этих дисциплин соответствует требованиям федерального государственного образовательного стандарта (ФГОС). Major реализуется на протяжении четырехлетнего периода обучения и составляет около 70% всей программы. [193, с. 42].

Вторичным модулем выступает Minor, дающий студентам возможность получить дополнительную квалификацию. Трек состоит из нескольких элективных дисциплин, изучать которые следует в течение 2—3 лет одну за другой. Возможность получения дополнительного профиля повышает привлекательность выпускника на рынке труда.

Модуль Electives дает возможность сделать образование студентов максимально широким и построить свой индивидуальный маршрут. Благодаря данному модулю студент самостоятельно может собрать уникальный набор компетенций, который будет отличать его от других. Выбор элективов начинается с I курса обучения.

Важным аспектом реализации индивидуальных образовательных траекторий в Тюменском государственном университете является проведение среди преподавателей и внешних соискателей ежегодного конкурса элективов.

Тюменский государственный университет реализует индивидуализацию образования посредством системы Modeus. Механизм работы данной системы включает: выбор студентами интересующих их дисциплин, добавление их в личное расписание; формирование системой списков студентов и передача их преподавателям; формирование преподавателями модулей учебного процесса (МУП), внесение требований к каждому занятию и промежуточной (итоговой) аттестации.

Возможности элементов системы Modeus позволяют вузу эффективно управлять учебным процессом: разрабатывать гибкие учебные планы; планировать нагрузку преподавателей; составлять индивидуальные расписания и контролировать успеваемость студентов. В современных условиях, характеризующихся активным использованием мобильных устройств, студенты могут получать информацию о расписании занятий, сообщения из деканата при помощи своих гаджетов.

Таким образом, индивидуализация образовательного процесса способствует созданию условий для проявления студентами активности и самостоятельности, атмосферы заинтересованности, стимулирования инициативности, формирования адекватной сделанному выбору самооценки. Процесс обучения, базирующийся на индивидуализации, является, безусловно, инновационным и требующим формирования содержательного образовательного пространства на основе качественного методического обеспечения.

Вопросы и задания для самоконтроля

1. В чем состоят принципиальные отличия американского обучения от российского поточно-группового?
2. Какие идеи лежат в основе методологии индивидуализации обучения в США?
3. Перечислите формы обучения, использующие индивидуализацию.
4. Что понимается под «индивидуализацией обучения»?
5. В чем различие понятий «индивидуальная образовательная программа», «индивидуальный образовательный маршрут» и «индивидуальная образовательная траектория»?

3.3. ВОСПИТАТЕЛЬНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ И ОБЩЕСТВЕННАЯ РАБОТА В ВУЗЕ

Воспитание — важнейшая функция системы высшего образования. От того, как эта функция будет реализована, зависит развитие студента не только как профессионала, но и как личности. Воспитание — одно из ключевых понятий педагогической науки. В поисковой системе на слово «воспитание» выдается 47 500 000 результатов. Этот термин имеет огромное количество определений. Как справедливо отмечает Г.К. Селевко воспитание — одна из основных, но весьма многозначных категорий педагогики; это и общественное явление, и деятельность, и процесс, и ценность, и система, и воздействие, и взаимодействие и т.д. [194].

Воспитание — это:

1) целенаправленный и организованный процесс формирования личности; создание условий для разностороннего развития и саморазвития человека, становления его социальности; целенаправленный процесс передачи социального опыта от одного поколения к другому; руководство (управление) процессом формирования и развития личности; передача общественно-исторического опыта новым поколениям с целью подготовки их к общественной жизни и производительному труду;
2) в *узком педагогическом смысле* воспитание — это процесс и результат воспитательной работы, направленной на решение конкретных воспитательных задач [195].

В *узком социальном смысле* под воспитанием понимается направленное воздействие на человека со стороны общественных институтов с целью формирования у него определенных знаний, взглядов и убеждений, нравственных ценностей, политической ориентации, подготовки к жизни;

3) в *широком педагогическом смысле* воспитание — это специально организованное, целенаправленное и управляемое воздействие коллектива, воспитателей на воспитуемого с целью формирования у него заданных качеств, осуществляемое в учебно-воспитательных учреждениях и охватывающее весь учебно-воспитательный процесс.

В *широком социальном смысле* воспитание — это передача накопленного опыта от старших поколений к младшим. Под опытом понимаются известные людям знания, умения, способы мышления, нравственные, этические, правовые нормы — то есть, все созданное в процессе исторического развития духовного наследия человечества.

В Федеральном законе «Об образовании» воспитание, наряду с обучением, входит в понятие «образование» и определяется как деятельность, направленная на развитие личности, создание условий для самоопределения и социализации обучающегося на основе социокультурных, духовно-нравственных ценностей и принятых в обществе правил и норм поведения в интересах человека, семьи, общества и государства.

В Министерстве просвещения в этом году были названы *базовые ценности*, которые должна прививать новая федеральная программа воспитания. Это — Родина, семья, дружба, взаимопомощь, спорт и здоровье, любовь к природе, стремление к знаниям, труд, личность. Согласно поправкам президента, расширяется понятие воспитания, оно будет связано с формированием чувства патриотизма и гражданственности и уважением к памяти защитников Отечества и подвигам его героев. Также необходимо будет воспитывать уважение к закону и правопорядку, человеку труда и старшему поколению, бережное отношение к культурному наследию и традициям многонационального народа РФ, к природе и окружающей среде.

Государством в настоящее время уделяется много внимания вопросам воспитания как детей, так и молодежи. Так, распоряжением Правительства РФ от 29.05.2015 № 996-р

в России была утверждена «Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года», а распоряжением Правительства РФ от 29.11.2014 № 2403-р — «Основы государственной молодежной политики Российской Федерации на период до 2025 года».

Под ***молодежью*** понимается социально-демографическая группа, выделяемая на основе возрастных особенностей, социального положения и характеризующаяся специфическими интересами и ценностями. Эта группа включает лиц в возрасте от 14 до 30 лет, а в некоторых случаях, определенных нормативными правовыми актами Российской Федерации и субъектов РФ, — до 35 и более лет.

Студенческая молодежь — группа молодых людей, объединенная выполнением учебных и социальных функций и общностью условий жизни, ценностных ориентаций и быта. При этом возраст студентов варьируется в диапазоне 18—25 лет, аспирантов, докторантов и молодых ученых — до 35—40 лет.

В связи с этим некоторые ученые, к примеру Н.Л. Селиванова, говорят о том, что необходимость воспитания молодежи не однозначна. По ее словам, «многие исследователи и практики считают, что студенты, являясь, по сути, взрослыми людьми, не нуждаются в каком-либо воспитании. Кроме того, основной целью вуза является профессиональная подготовка студентов» [196].

Вместе с тем другие исследователи [197, 198] отмечают, что рост интереса молодежи к современным социокультурным процессам и личностному самоопределению свидетельствует о том, что их стремление к получению образования выходит за рамки простого овладения узкопрофессиональными знаниями и навыками. Студент стремится проявить инициативу в различного рода ситуациях, для того чтобы попытаться найти свое призвание. Не вызывает сомнений, что необходимо создавать оптимальные условия для развития личности студентов, оказывать им помощь в самовоспитании, самоопределении, нравственном самосовершенствовании, освоении широкого круга социального опыта.

В связи с этим если ***цели воспитания*** можно обозначить через ожидаемые изменения в личности молодого человека, осуществляемые в процессе реализации системы воспитательных действий, то такие изменения должны учитывать, с одной стороны, потребности его самого, а с другой — потребности общества, опирающиеся на задачи государственной молодежной политики. Максимальный результат при этом достигается при совпадении первого и второго.

К целям воспитания можно отнести:

- усвоение социально-значимых знаний — цели первого уровня;
- развитие социально-значимых отношений — цели второго уровня;
- приобретение опыта социально-значимого действия — цели третьего уровня [199].

Воспитание студенческой молодежи в вузе — это организованная ***система***, которая включает в себя:

- цели, выраженные в исходной концепции (совокупность идей, для реализации которых она создается);
- деятельность, обеспечивающая реализацию концепции;
- субъекты деятельности, ее организующие и в ней участвующие. К ним относят обучающихся всех ступеней высшей школы, наставников, тьюторов, профессорско-преподавательский состав (ППС), учебно-вспомогательный персонал (УВП), административно-управленческий персонал (АУП) университета, студенческие объединения;

- появляющиеся в деятельности и общении отношения, интегрирующие субъектов в некую общность;
- среду системы. Воспитательная среда представляет собой социально-ценностные установки, влияющие на личностное и профессиональное развитие субъекта и содействующие его вхождению в современную культуру. Воспитательная среда содержит событийное и информационное, социально-поведенческое и предметно-пространственное окружения;
- управленческую деятельность, которая обеспечивает интеграцию элементов в целостную систему и развитие этой системы.

Управленческая деятельность является одним из важных элементов воспитательной системы вуза, так как на сегодняшний день нет унифицированной модели организации воспитательной деятельности. В каждом вузе воспитательная деятельность регламентируется локальными нормативными актами, стратегией, концепцией и реализуется на основе различных вариантов построения воспитательной работы в университетах.

Так, на уровне ректората курировать воспитательную деятельность может проректор по образовательной деятельности, по воспитательной работе, по реализации молодежных программ, по внеучебной работе, молодежной политике, социальным вопросам.

Структурные подразделения, которые занимаются вопросами воспитательной деятельности в вузе, могут носить следующие названия: Департамент по молодежной политике, социальным вопросам и развитию системы, физкультурно-спортивного воспитания; Управление по социальной и воспитательной работе; Управление развития студенческого потенциала; Центр социальной поддержки обучающихся и реализации молодежных проектов; Департамент по социальной и воспитательной работе; Организационно-протокольное управление; Управление студенческим развитием; Управление молодежной политики; Департамент внеучебной работы; Управление воспитательной работы; Управление социальной и воспитательной работы и др. Также функции воспитательной работы в некоторых вузах сохранились на базе институтов, факультетов и высших школ через систему работы заместителей по воспитательной работе, кураторов групп, через лаборатории и центры.

Какая бы управленческая модель не была представлена в вузе, воспитательная деятельность может базироваться на следующих идеях, предлагаемых Е.Д. Расщепкиной [200].

Идеи первой группы связаны с учебной работой.

1. Осуществление воспитания студента в университете в контексте целей и задач высшего образования. Отбор содержания воспитательной деятельности на основе опоры на основную образовательную программу и возможность получения дополнительной квалификации.
2. Реализация воспитательной функции вуза в единстве учебной и внеучебной деятельности.

Идеи второй группы связаны со студенческой жизнью.

1. Ориентация при организации воспитательного процесса на нравственные идеалы и ценности гражданского общества.
2. Развитие сети разнообразных студенческих объединений (сообществ студентов и преподавателей). Их взаимодействие с детскими и молодежными объединениями (организациями).
3. Вариативность, добровольность и право выбора студента участвовать в решении значимых для него личных и общественных проблем как необходимые условия его личностного и профессионального становления.

Идеи третьей группы связаны с административным управлением и самоуправлением студентов.

1. Сбалансированное системное сочетание административного управления и самоуправления студентов.
2. Работа органов студенческого самоуправления в связи с необходимостью решения самими студентами конкретной группы проблем в той или иной сфере деятельности и возможностью реально влиять на студенческую жизнь в вузе.
3. Усиление активности подразделений вуза в воспитании студентов.
4. Укрепление связей подразделений (институтов, факультетов, высших школ) с общевузовскими структурами, занимающимися воспитательной деятельностью.
5. Открытость воспитательной системы вуза — усиление роли партнерских связей в реализации воспитательной функции образования.
6. Гибкость системы воспитательной деятельности в вузе, возможность ее саморазвития.

Воспитательная система вуза определяет направления и содержание воспитательной работы со студентами. О.Р. Жоголева выделяет следующие ***направления***: творческое (саморазвитие и самореализация личности); интеллектуальное; гражданско-патриотическое; социально-педагогическое; организация социальной помощи студентам (инвалидам, малообеспеченным, из многодетных семей, сиротам, молодым родителям); информационное обеспечение студентов; создание системы поддержки студентов, активно участвующих в организации воспитательной внеучебной работы; развитие материально-технической базы и объектов, предназначенных для организации внеучебных мероприятий и т.д. [201].

Главными средствами, обеспечивающими успешность решения задач каждого из компонентов воспитательной системы, являются ***методы воспитания***. Это способы взаимодействия субъектов воспитания для достижения воспитательных целей.

Можно выделить *две группы методов воспитания*: прямого и косвенного влияния. Методы прямого влияния предполагают немедленную или отсроченную реакцию молодого человека и его сопутствующие действия, направленные на самовоспитание.

Методы косвенного влияния предполагают создание такой ситуации, такую организацию деятельности, в которые включаются все субъекты воспитания, при этом у студентов формируется соответствующая установка на самосовершенствование, на выработку определенной позиции в системе его отношений с сокурсниками, преподавателями, администрацией, обществом.

Достижение разных уровней целей воспитания во многом зависит от ***форм деятельности*** [199]. В таблице 3.5 представлены варианты таких форм в зависимости от групп целей.

Таблица 3.5

Формы воспитательной деятельности

Условия для усвоения социально значимых знаний	Условия для развития социально значимых отношений	Условия для приобретения опыта социально значимых действий
• Открытые лекции, встречи • Развлекательные игры • Конкурсы, соревнования • Праздники • Театрализации • Экскурсии	• Беседы • Дискуссии • Дебаты • Ролевые и деловые игры • Слеты, сборы • Исследовательские проекты • Студенческие клубы • Студенческие объединения	• Социальные проекты • Творческая деятельность • Экспедиции • Экологические, волонтерские, гражданско-патриотические, социальные и другие акции

Все формы организации воспитательной деятельности можно представить в многообразии ***классификаций***:

- по времени проведения — кратковременные, продолжительные, систематические;
- количеству участников — индивидуальные, групповые, массовые;
- уровню организации — международные, всероссийские, региональные, вузовские, институтские (факультетские);
- особенностям подготовки — спонтанные и запланированные;
- регулярности проведения — традиционные, событийные;
- субъекту организации — инициатива организации принадлежит студенту, инициативу проявили иные субъекты общества (ППС, УВП, АУП, работодатель и др.), совместная инициатива студентов и иных субъектов общества;
- количеству организаторов — организуемые одним человеком, группой участников или всеми членами коллектива;
- видам деятельности — просветительские, развлекательные, коммуникативные, творческие и др.;
- направлениям работы — экологические, оздоровительные, трудовые и др.;
- характеру вовлечения — добровольные, обязательные;
- результату воспитательной работы — социально-значимый результат, принятие решения или коллективного мнения, просвещение и др.;
- формату проведения — открытые и закрытые;
- уровню сложности — простые, составные, комплексные.

В отличие от других сфер профессиональной деятельности человека в воспитании недостаточно представлен научно обоснованный и действенный механизм оценки его качества. Это серьезно затрудняет инновационные процессы в области воспитания, препятствует повышению эффективности воспитательной деятельности. К наиболее распространенным относятся следующие ***критерии качества***: степень стабильности и четкости работы всех звеньев системы воспитательной работы вуза; массовость и постоянство участия студентов в различных институтских и внутривузовских мероприятиях; качество участия, результативность участников конкурсов, соревнований, олимпиад, дружеских встреч, фестивалей и т.п.; присутствие постоянной инициативы студентов, их самостоятельный поиск новых форм внеучебной работы; уровень их ожиданий к качеству проведения культурно-массовых, информационных мероприятий; стремление реализовать себя в дальнейшей профессиональной деятельности; степень влияния института, университета на характер молодежной политики в регионе.

Особым элементом воспитательной системы вуза является работа ***молодежных общественных организаций и движений***.

Их деятельность регламентируется рядом Федеральных законов: от 19.05.1995 № 82-ФЗ «Об общественных объединениях», от 12.01.1996 № 7-ФЗ «О некоммерческих организациях», от 11.08.1995 № 135-ФЗ «О благотворительной деятельности и благотворительных организациях», от 12.01.1996 № 10-ФЗ «О профессиональных союзах, их правах и гарантиях деятельности», от 28.06.1995 № 98-ФЗ «О государственной поддержке молодежных и детских общественных объединений».

В частности, в последнем указано, что федеральный орган исполнительной власти, осуществляющий функции по оказанию государственных услуг и управлению государственным имуществом в сфере государственной молодежной политики, формирует и ведет *Федеральный реестр молодежных и детских объединений*, пользующихся государственной поддержкой, включающий сведения об общероссийских, о международных молодежных и детских объединениях.

Таким органом власти является Федеральное агентство по делам молодежи РФ. В рамках его работы по направлению «Поддержка и взаимодействие с общественными организациями и движениями» главная цель заключается в развитии института молодежных общественных объединений и институтов лидерства.

В настоящее время на территории РФ насчитывается 24 организации, входящая в Федеральный реестр молодежных и детских общественных объединений, пользующихся государственной поддержкой. Наиболее крупные и активно работающие на базе вузов молодежные общественные организации — «Российские студенческие отряды», «Российский союз молодежи», «Российский спортивный союз молодежи», среди общественных движений — «Волонтеры Победы», «Ассоциация студентов и студенческих объединений России».

Вопросы и задания для самоконтроля

1. Проанализируйте содержание понятия «воспитание». Как вы думаете, с чем связано большое количество и разнообразие определений?
2. Перечислите основные цели воспитания.
3. Ознакомьтесь с перечнем форм воспитательной деятельности. Какими формами можно его дополнить?
4. Как вы думаете, что влияет на качество воспитательной деятельности?
5. Какие молодежные общественные организации и движения вам известны? Какие наиболее развиты на базе известных вам вузов?

3.4. ПЕРСПЕКТИВЫ МЕТОДОВ ТЬЮТОРСТВА И НАСТАВНИЧЕСТВА В ВЫСШЕМ ОБРАЗОВАНИИ

Смена парадигмы и стратегии образования направлены на преодоление разрыва между тем чему учат в образовательных организациях и тем, что необходимо современному человеку. Сегодня от любого специалиста требуется быстро ориентироваться в происходящих изменениях, ставить самостоятельно цели и определять жизненные и профессиональные задачи. Оценить и своевременно восполнить свои ресурсы, а также сопоставить свои ожидания с возможностями организации. Уметь использовать доступные ресурсу, быстро восстанавливать свои силы в стремительно меняющихся условиях.

В педагогической литературе выделяют три основные стратегии образования: традиционную, ориентированную на передачу социокультурного опыта и стандартизацию; социально-ориентированную или компетентностную направленную на социальный заказ и разработку новых программ; антропологическая или личностно-деятельностная предполагающая реализацию индивидуальной образовательной траектории, что способствует решению проблем связанных с развитием «человеческого капитала», а это невозможно без личностного присутствия человека в своем образовании. В современном образовании этому способствуют наставничество и тьюторство.

Наставничество рассматривается как форма методической работы (Н.Л. Лабунская, Н.П. Максимова, В.И. Наумова, Е.П. Никонова); система отношений и ряд процессов, когда один человек предлагает помощь, руководство, совет и поддержку другому (Г. Льюис). И. Рыбаков, сооснователь Рыбаков Фонда, трактует наставничество как универсальную технологию передачи жизненного, личностного и профессионального опыта, формирования навыков, компетенций и ценностей через неформальное взаи-

мообогащающее общение, основанное на доверии и партнерстве [202]. Данный вид деятельности направлен на образование, активную социализацию, продуктивное развитие, социальную адаптацию путем передачи опыта от наставника к наставляемому. В вузовской системе образования наставником может быть преподаватель и студент, проявляющий активность, ответственность, обладающий лидерскими качествами.

Тьюторство при этом понимается как один из типов наставничества, направленное на развитие личности, социальное и образовательное самоопределение, самообразование.

Т.М. Ковалева, Л.М. Долгова тьюторство определяют как исторически сложившуюся особую педагогическую позицию, которая обеспечивает разработку индивидуальных образовательных программ учащихся и студентов и сопровождает процесс индивидуального образования в школе, вузе, в системах дополнительного и непрерывного образования [203]. По мнению Т.М. Ковалевой, тьютор — это высококвалифицированный педагог-наставник, который в соответствии с принципом индивидуализации сопровождает процесс построения программы, научает самостоятельно решать проблемы, помогает в направлении процесса самообразования, осуществляет индивидуальный образовательный поиск.

Современный тьютор в образовательной организации — это педагогический работник, который рассматривается как: организатор и координатор всех образовательных воздействий; посредник во всех взаимодействиях участников образовательной деятельности; наставник в совместной деятельности; менеджер индивидуальной образовательной программы каждого подопечного; консультант каждого человека в его личностном и профессиональном самоопределении.

Тьюторское сопровождение рассматривается: 1) как педагогическая деятельность по индивидуализации образования, направленная на выявление и развитие образовательных мотивов и интересов человека, поиск образовательных ресурсов для создания индивидуальной образовательной программы; 2) особая педагогическая технология, основанная на взаимодействии тьюторанта и тьютора, в ходе которого подопечный осознает и реализует собственные образовательные цели и задачи (Г. Беспалова); 3) особый тип педагогического сопровождения, при котором человек выполняет действие по самостоятельно разработанным нормам, которые затем обсуждает с тьютором[1].

Данный вид деятельности строится на принципах: индивидуализации (каждый человек проходит собственный путь к освоению личностно-значимого знания, следовательно, ориентация на личностные образовательные запросы учащихся, его особенности, интересы и склонности, общую направленность); гибкости (поддержка инициативы в выборе способов деятельности); непрерывности; открытости (самостоятельное выстраивание учащимися своей образовательной программы) [203].

В психолого-педагогической литературе выделяются следующие функции тьютора:

- *принятие:* любая активность студента — субъектная и может стать осмысленной и оформиться в продуктивные культурные формы (С. Сироткин, Д. Гребенкин);
- *сопровождение* — тьютор раскрывает потенциал образовательного пространства при критическом построении индивидуального движения студента (С. Сироткин, Д. Гребенкин);
- *означение* — деконструкция смыслов, оформление в культурную форму субъектной позиции студента (С. Сироткин, Д. Гребенкин);
- *консультирование* — при выборе индивидуальной образовательной программы, самоопределении, в процессе индивидуального развития (П.Г. Щедровицкий);

[1] URL : http//www.mioo.edu.ru/kaf-oot/2011-11-07-06-36-19/educational-technology

консультирование по проблематике учебного курса [204, с. 51—65]; информирование, совет слушателям, информационная поддержка обучения (Т. Койчева);
- *административная* — выполнение студентом учебных заданий [204, с. 51—65];
- *поддержка и помощь* — в реализации познавательного интереса
- *представление интересов* человека на этапе реализации разработанного проекта
- *разработка рекомендаций* по эффективному обучению с помощью информационно-коммуникативных технологий [204, с. 51—65];
- *проектирование* индивидуального образовательного маршрута;
- *управленческая, менеджера* — руководство и мотивация слушателей, консультация и коммуникация со слушателями (Т. Койчева);
- *фасилитатора* — налаживание и поддержка информационных связей и взаимодействия между слушателями и другими участниками системы дистанционного образования (Т. Койчева).

Тьюторское сопровождение предполагает индивидуальную образовательную деятельность человека и широкое обсуждение в рамках тьюторской встречи — основной единицы тьюторского сопровождения. Цель сводится к обсуждению самостоятельных шагов, для решения образовательного вопроса. Сам образовательный вопрос возникает при реализации техники активного слушания, которое предполагает: объективное слушание; приписывание сказанному правильного значения, которое возможно благодаря уточнению; сохранению информации, повторению ключевых слов, выражений; анализ умозаключений; поддержка; альтернативная интерпретация. Тьютор целенаправленно создает ситуации осмысления человеком собственных образовательных выборов и действий. У подопечного есть некая образовательная потребность, тьютор знает, как ее удовлетворить культурным образом. Однако тьюторанту не преподносятся готовые знания, а происходит обсуждение, как самостоятельно достичь собственных целей: выбрать цель; определить способы достижения; действия; осуществить анализ результатов; определяет ценность полученного результата для себя [205—207, 203].

Описываемое сопровождение осуществляется в виде единого цикла:
- диагностический этап (встреча, создание благоприятной атмосферы, фиксация первичного образовательного запроса);
- проектировочный этап (сбор информации, выбор ведущего образовательного направления);
- реализационный этап (реализация образовательного поиска, предоставление сведений, результатов);
- аналитический этап (рефлексия, анализ проделанной работы) [206].

Специфика сопровождения в высшей школе определяется студенческим возрастом, образовательной средой вуза и культурно-нравственной атмосферой высшего профессионального учреждения, ведущей деятельностью студента. Вузовское сопровождение осуществляется на трех уровнях: «ректорат» — формулируются основные цели и направления; уровень «факультет» — с учетом специфики факультета конкретизируются цели и задачи, внедряются технологии сопровождения; уровень «курс» — реализуется технология сопровождения, отслеживается личностно — профессиональное развитие студента; уровень «студент» — изучаются потребности студентов, разрабатываются индивидуальные образовательные маршруты, реализуются конкретные мероприятия и образовательные события.

В рамках антропоцентрического подхода, согласно которому при объяснении всех явлений и процессов действительности в фокусе необходимо ставить человека, возможно, если человек для учреждения является ценностью, а не средством «выживания»

образовательного учреждения. Ценность обладает двумя составляющими: функциональное значение и личностный смысл, который определяется объектом и зависит от него. Образование — это целенаправленный процесс непрерывно связанных между собой ситуаций педагогического взаимодействия, способствующих развитию и саморазвитию субъектов. В рамках данного подхода каждый человек располагает определенными качествами личности, именно их и необходимо эффективно использовать в профессиональной деятельности. Следовательно, возникает задача выявить и оценить эти качества, подыскать направление, где они могли бы быть максимально реализованы. Основными его характеристиками являются: внимательное отношение к человеку, обогащение рефлексивного опыта, осознание собственной сущности, актуализация потенций (реализация того, чем он еще не является), открытость целей, взаимодействие на эмоционально-психологической основе [208]. Достоинством данного подхода является — обеспечение условий саморазвития, самообразования, обеспечения пространства выбора, возможностей свободного творческого действия, следовательно, и профессионального развития. Поскольку не специальность, а конкретный человек оказываются в центре внимания, удовлетворяется потребность каждой отдельной личности, что невозможно без объективации личностных смыслов, фиксации познавательного интереса. Однако, несмотря на все достоинства антропоцентрического подхода, в современной действительности он практически не реализуется, поскольку для этого необходимо закладывать в учебные планы дополнительные часы на работу, как с группой, так и на индивидуальное взаимодействие, вводить тьюторов и реализовывать программы тьюторского сопровождения на уровне «студент».

В рамках тьюторского сопровождения студента фокусировка смещается в сторону более самостоятельной работы тьюторанта по разработке приемлемых именно для отдельной личности норм и правил, которые, непременно, обсуждаются с тьютором. Чтобы тьюторское сопровождение работало, студент должен сам привести в действие такую «образовательную пробу», результаты которой и будут объектом их совместного анализа.

Т.М. Ковалева отмечает два важных компонента тьюторского действия: создание среды выбора («избыточная среда», дается возможность попробовать себя в разных видах деятельности) и навигация (обсуждаются риски и преимущества выбора тьюторанта). Когда человек делает собственный выбор, он берет ответственность на себя, следовательно, ему придется приложить максимум усилий для осуществления намеченного плана. Навигация имеет значение для сохранения безопасной образовательной среды. С одной стороны, «свобода заканчивается там, где начинается свобода другого человека»; с другой — необходимо рассмотреть последствия выбора для себя, что не всегда удается и зрелому человеку.

В нормативных документах и психолого-педагогической литературе используется несколько взаимосвязанных терминов, связанных с проектированием деятельности обучающихся: это индивидуальная образовательная программа, маршрут и траектория. Об этом подробнее уже говорилось в соответствующем разделе настоящего учебника. Но еще раз повторим, так как это важно для понимания задач тьютора. Например, Н.Л. Галеева характеризует взаимосвязь данных понятий следующим образом:

- индивидуальный учебный план — что и когда изучает;
- индивидуальная образовательная программа — что и когда изучает + какие виды учения реализует;
- индивидуальный образовательный маршрут — что и когда изучает; какие виды учения реализует + что, когда, кто и как организует и контролирует;

- индивидуальная образовательная траектория — полная дорожная карта персонального развития.

Следовательно, план выбирается, программа разрабатывается вместе с сопровождающим, маршрут реализуется, так как это один из вариантов движения, а траектория — это зафиксированный вариант пройденного маршрута, так как это след движения тела. В связи с этим компоненты маршрута и траектории совпадают, а именно:

- целевой — постановка целей на основе стандартов и мотивов, потребностей обучающихся;
- диагностический — определение методик для осуществления мониторинга;
- содержательный — отбор учебных дисциплин, в рамках высшего образования это курсы по выбору, факультативы, элективные курсы;
- технологический — использование психолого-педагогических технологий;
- организационный — пути и условия достижения поставленных целей; структурирование (согласование мотивов, целей, образовательных потребностей, а, следовательно, и индивидуального образовательного маршрута с возможностями образовательной среды); сопровождение (осуществление консультативной помощи при разработке и реализации индивидуального образовательного маршрута); регулирование (обеспечение реализации индивидуального образовательного маршрута через использование адекватных форм деятельности);
- результативный — фиксация ожидаемых результатов.

Реальностью стало модульное обучение в высших образовательных учреждениях, где модуль рассматривается как целостный набор подлежащих освоению умений, знаний, отношений и опыта (компетенций), описанных в форме требований, которым должен соответствовать обучающийся по завершении модуля, и представляющий составную часть более общей функции (сегодня это обобщенная трудовая функция, трудовое действие, компетенции). Будущие студенты, магистранты при поступлении выбирают направление, например, педагогическое или психолого-педагогическое. В течение первого семестра им необходимо осознанно выбрать профиль, специальность. Следовательно, возникает потребность в тьюторском сопровождении для принятия ответственного решения и дальнейшего сопровождения в освоении будущей профессии. Все это предопределяет необходимость введения тюторского сопровождения студентов в системе модульного обучения (рис. 3.5).

На первом этапе (первый семестр) логично проводить профориентационную работу — этап самопознания. Данный этап реализуется с целью осуществить осознанный выбор профиля, специальности. За этот промежуток времени имеет смысл реализовать коучинг технологии с целью осознания своих истинных целей, осуществить диагностику познавательного интереса и особенностей личности. С целью познакомить с особенностями специальности или профиля, предлагается устраивать рекламные акции, мастер — классы. Встреча с тьютором — 1 раз в неделю на протяжении всего семестра. Результатом данного семестра является профессиограмма — перечень требований, предъявляемых к личности, к ее особенностям и возможностям, необходимых для профессиональной реализации в будущем. Профессиограмма состоит из следующих элементов: перечень качеств необходимых для профессии (образец, идеал) и перечень качеств, которые необходимо изменить для успешной профессиональной деятельности. В структуру професиограммы входят следующие пункты:

- специальность;
- учебное заведение;
- компетенции;

- психофизиологические требования;
- возможности роста;
- перечень моральных стимулов труда;
- профессиональные вредности.

На данном этапе фиксируется два образа: ***образ настоящего*** — описание, карта личности, карта профессиональных интересов, мои опоры, мои дефициты, компетентностная карта, мои достижения, профессиональный стиль; и ***образ будущего*** — описание, компетент-карта, достижения.

На втором этапе (второй семестр) составляется программа саморазвития — это этап самоопределения. Программа должна отвечать следующим условиям: быть гибкой, превышать требования стандарта, способствовать интеграции учебной и внеучебной деятельности, отвечать индивидуальным образовательным запросам и особенностям тьюторантов. Цель тьютора — сопровождение учебно-профессиональной самореализации студента в образовательной среде вуза. На этом этапе:

- составляется карта по реализации познавательного интереса, запускается технология «Портфолио»;
- составляется тематический портфолио со сбором необходимой информации для обсуждения, портфолио проекта;
- открываются клубы, организуются конференции, круглые столы, образовательные марафоны;
- проводятся раз в неделю тьюториалы.

Этот и последующие этапы ориентированы на исследовательскую деятельность студентов, поэтому тьютор выполняет роль фасилитатора, помогает развиваться посредствам участия в конкурсах, мастер — классах, тренингах, т.е. сопровождает всю внеаудиторную деятельность.

1 курс этап самопознания	• Осознание себя в профессии. • Технологии: коучинг, тьюторское сопровождение, МАК. • Диагностика познавательного интереса. • Составление профессиограммы. • Фиксация образа настоящего и образа будущего • Результат: осознанный выбор направления, профиля, специальности.
2 курс этап самоопределения	• Самодиагностика личностного и интеллектуального развития. • Составление и реализации программы саморазвития. • Технология -портфолио. • Участие в научно-практических конференция.
3 курс	• Определение научных интересов. • Определение возможностей для реализации научных интересов. • Написание статьи. • Участие в конкурсах.
4 курс этап самореализации	• Ответственные профессиональные пробы. • Диагностика профессиональных способностей • Определение места реализации профессиональных компетенций.

Рис. 3.5. Логика тьюторского сопровождения студентов в системе модульного обучения

На третьем этапе (до окончания вуза) реализуется сопровождение перехода к ответственным профессиональным пробам, этап самореализации. Тьютор руководит практикой своих тьюторантов, выполняя следующие роли: поддержка, прогноз, осознание ситуаций, анализ, планирование, рефлексия, партнерство. Поскольку он имеет представление о сильных и слабых сторонах своего подопечного, то может эффективно помочь в выборе методов, приемов и форм работы.

Тьюториал основная форма тьюторского сопровождения. Т.М. Ковалева характеризует его как «открытое учебное занятие с применением методов интерактивного и интенсивного обучения, направленное на приобретение опыта использования модельных и нестандартных ситуаций в построении индивидуальных образовательных программ» [206, с. 95]. Поскольку это учебное занятие, только проводимое тьютором, логично, если оно будет зафиксировано в расписании, хотя бы групповые тьюториалы. Это одно из необходимый условий для организации тьюторских семинаров. Во-первых, подобная фиксации дисциплинирует тьюторантов (они знают точное время и дату его проведения и могут планировать более эффективно свою работу и время) и самих тьюторов (о фиксированных занятиях не надо никого предупреждать, о них сложно забыть, они уже в расписании, их воспринимают как данность, и всем понятно, что к ним надо готовиться, следовательно, настрой на деятельность осуществляется заранее). Проводится один раз в две-три недели. Обучение реализуется на примере, в ситуации взаимодействия, предоставляет информацию для осознания и прояснения собственных смыслов. Основная цель тьюториалов — стимулирование познавательной и исследовательской деятельности, творческих способностей, побуждение к применению знаний на практике. Проводится тьютором или старшими товарищами.

В классической модели тьюторства (Британская система) тьюториал это занятие с одним или несколькими тьюторантами, целью которого является развитие метакогнитивных способностей. Метакогнитивные способности включают составляющие: развитие исполнительности и активного контроля при размышлении; планирование, мониторинг и оценивание процесса относительно целей [209]. Выделяют несколько видов тьюториалов:

- объяснение непонятного материала;
- тьютор объясняет, как он сам видит, что они обсуждают;
- тьютор предоставляет новый материал в помощь найденному;
- обмен мнениями по обсуждаемому материалу.

На первом этапе *«Предоставление и представление»* — устное выступление студента, оглашение основных тезисов или проведение мини лекции.

На втором этапе *«Обсуждение»* тьюторанты отвечают на вопросы слушателей, основная задача — ориентация в потоке информации, аргументация своих идей.

Третий этап *«Метод самораспрашивание»* посвящен определению главного вопроса или проблемы, осознание слабых и непонятных аргументов.

На четвертом этапе *«Аргументирования»* оттачивается умение нахождения сильных аргументов (рис. 3.6).

В Вестфальском университете Вильгельма г. Мюнстера тьюториалы являются обязательным в педагогическом институте. Занятия с тьютором (лучшим студентом) проводятся после каждой лекции.

В современном образовании тьюториалы направлены на работу с личными дефицитами, доступными ресурсами, призваны фиксировать индивидуальное продвижение обучающихся.

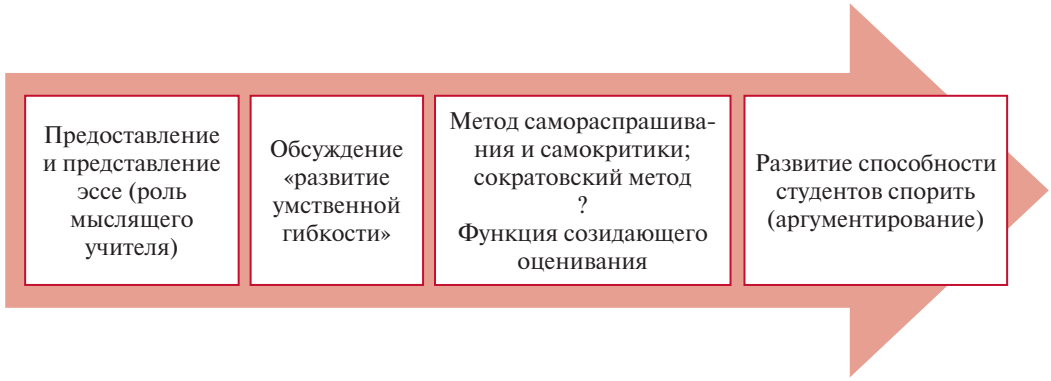


Рис. 3.6. Этапы тьюториала (Британская модель тьюторства)

Функции тьюториалов:

- развитие познавательных, коммуникативных и рефлексивных способностей;
- активизация процесса обучения.

Это возможно, если будет создана атмосфера доверия, поддержки, заинтересованности в дальнейшем взаимодействии.

Выделяют два вида тьюториалов: индивидуальные и групповые.

Индивидуальные тьюториалы — организованные встречи с тьюторантом, с целью стимулирования продвижения по разработанному индивидуальному образовательному маршруту. Цель формулируется в зависимости от этапа тьюторского сопровождения:

- диагностико-мотивационный этап — фиксация интереса тьюторанта, диагностика стиля деятельности, определение желаемого будущего, формулировка целей;
- проектировочный этап — определение ресурсов социума, составление ресурсной карты, проектирование индивидуального образовательного маршрута;
- реализационный этап — рефлексия проб, событий; поддержка и помощь в преодолении трудностей; корректировка образовательных стратегий;
- аналитический — анализ результативности проделанного пути.

Групповые тьюториалы — специально организованное активное групповое взаимодействие с целью:

- активизация познавательной деятельности обучающихся;
- стимулирование проявления творческих способностей и применение теоретических знаний на практике;
- обмен опытом;
- освоение эффективных методов деятельности, в том числе и самостоятельной;
- обнаружение внутригрупповых ресурсов;
- создание общего содержательного поля;
- осмысление изучаемого материала;
- обнаружение и организация деятельности в мини-группах по интересам.

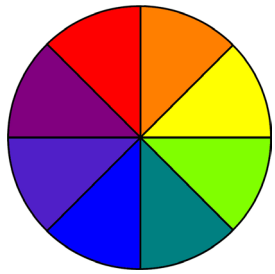
Тьюториалы проводятся с целью приобретения опыта, следовательно, целесообразно использование активных методов обучения, которые направлены на приобретение новых знаний, осмысление собственных и необходимых умений, формирование навыка группового продуктивного взаимодействия, осознание своего будущего (табл. 3.6).

Таблица 3.6

Инструменты работы тьютора

<table>
<tr><th>Инструменты</th><th>Характеристика</th></tr>
<tr><td>Дискуссии</td><td>• способ обсуждения спорного вопроса, проблемы в группе.</td></tr>
<tr><td>Дебаты</td><td>• это интеллектуальная игра, в которой две команды, обсуждая заданную тему, сформулированную в виде утверждения, выдвигают свои аргументы и контраргументы по поводу предложенного тезиса, чтобы убедить членов жюри в своей правоте и опыте риторики.
Основное назначение дебатов — обучение приемам дискуссии, развитие интеллектуальных, лингвистических, коммуникативных навыков, поиск истины и достижение консенсуса. Этапы:
• подготовка, выбор темы;
• построение сюжета доказательств, подбор аргументов;
• собственно, дебаты. оглашение позиций (дискуссия). раунд перекрестных вопросов;
• судейство;
• рефлексия</td></tr>
<tr><td>Case study</td><td>• метод активного проблемно-ситуативного анализа, основанный на обучении путем решения конкретных задач-ситуаций. В основе реальные события, факты. Выделяют следующие этапы.
1. Индивидуальная работа с текстом конкретной ситуации.
2. Обсуждение в малых группах.
3. Публичное выступление и групповая дискуссия.
4. Преподаватель обобщает результаты работы с конкретной ситуацией</td></tr>
<tr><td>Деловые игры</td><td>• имитационное моделирование профессиональной деятельности людей с целью изучения и решения проблем. Участники создают, разыгрывают и решают проблемные ситуации, общаясь друг с другом. Цель — практика принятия решений в условиях, приближенных к реальным</td></tr>
<tr><td>Организационно-деятельностные игры</td><td>• имитационное моделирование, направленное на решение новых проблем, проведения технологических процедур с целью освобождения участников от шаблонов мыследеятельности</td></tr>
<tr><td>Мозговой штурм</td><td>Метод коллективного генерирования идей и конструктивной их проработки для решения проблем. Этапы:
• генерация идей;
• конструктивная критика и проработка предложений с целью отбора наилучших;
• проектирование решений на основе отобранных идей</td></tr>
<tr><td>Метод Уолта Диснея</td><td>• креативная ролевая игра в которой участники рассматривают поставленную задачу поочередно с трех позиций: мечтателя, реалиста, критика, каждый раз анализируя и изменяя продукт предыдущей позиции.
Игра продолжается до тех пор (переходим от одной позиции к другой по кругу, пока не найдется решение)
<table><tr><th>МЕЧТАТЕЛЬ</th><th>РЕАЛИСТ</th><th>КРИТИК</th></tr><tr><td>• фантазирует,
• генерирует идеи,
• предлагает разные нереальные варианты решения задачи.
Итог: новые идеи</td><td>• прагматик,
• анализирует, что можно реализовать в имеющихся условиях,
• структурирует, планирует, определяет алгоритм действий.
Итог: конкретные предложения.</td><td>• находит слабые места,
• определяет ценность.
Итог: стимул к доработке.</td></tr></table></td></tr>
</table>

Окончание

Инструменты	Характеристика
«Колесо баланса», «Колесо ожиданий», «Колесо развития»	• коучинговое упражнение, помогающее оценить свою позицию, по отношению к заданным областям, проанализировать и спланировать дальнейшие действия.  Области зависят от запроса. Если составляется «Колесо жизненного баланса», то это могут быть: здоровье, семья, друзья, личностный рост, учеба или образование, карьера, творчество, отдых, досуг, работа. Содержанием областей могут быть и предметы, или темы в одном предмете. *Инструкция*: • на листе А4, чертим круг. Делим его на 4—8 областей; • подписывает каждый сектор; • оцениваем текущее состояние от 0 (центр) до 10 (окружность); • определите приоритетные сферы, или области над которыми готовы поработать. *Вариант 1.* Заполните таблицу: Хочу Когда Результат *Вариант 2.* Отвечает на вопросы и записываем в области. Что хочу? Почему это важно? Как могу это достичь? Когда достигну, что изменится? Что может помешать?

Таким образом, тьюторское сопровождение является перспективным направлением в высшем образовании, оно многофункционально и позволяет решить следующие задачи: оптимизация процесса формирования и развития профессиональных знаний, навыков, умений будущих специалистов; оказание помощи в адаптации тьюторантов к условиям образовательной организации; воспитание профессионально-значимых качеств личности, как будущих сотрудников; оказание моральной и психологической поддержки тьюторантов в преодолении ими профессиональных трудностей; обеспечение личностного развития; объединение людей с одним познавательным интересом, тьютор заинтересован в том, чтобы помочь не безразличным людям встретиться и начать действовать, а следовательно, учиться друг у друга, реализовать свой интерес.

Вопросы и задания для самоконтроля

1. Приведите определения терминов: наставничество и тьюторство. Охарактеризуйте назначение, роли и функции наставника и тьютора в образовательном процессе.

2. Дайте определения ключевым терминам, связанным с проектированием обучающихся.
3. Охарактеризуйте этапы тюторского сопровождения студентов в системе модульного обучения.
4. Опишите особенности классической модели тьюторства.
5. Охарактеризуйте ключевые инструменты тьюторского сопровождения в образовательном процессе.

3.5. СТУДЕНЧЕСКИЕ ОЛИМПИАДЫ КАК НЕОТЪЕМЛЕМЫЙ ЭЛЕМЕНТ СИСТЕМЫ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ И СОЦИАЛЬНЫЙ ЛИФТ

При всей сложной и неоднозначной экономической ситуации в стране, в условиях жесткой конкуренции на мировом рынке образования, трансформации традиционных образовательных моделей в сторону digital- технологий можно с уверенностью утверждать, что государство сегодня предоставляет студентам огромный спектр возможностей для получения качественного образования и построения реальной карьерной траектории — нужно только обладать пониманием этого спектра и желанием ставить цели и прикладывать усилия к их достижению.

Конечно, вопрос социального лифта всегда будет актуальным для студенчества и во-многом, задача преподавателя высшей школы как раз и сводится к тому, чтобы открыть для студента горизонты его возможностей и профессионально развить научный или практический интерес к той или иной области знаний, замотивировать молодого человека на симбиоз коммерческих и профессиональных целей, внушить ему уверенность в том, что во-многом, уровень профессионализма будет в дальнейшем определять степень востребованности молодого специалиста в конкурентной среде.

Мир стремительно меняется, информационные технологии позволяют развивать и масштабировать коммуникационное поле — а это является неотъемлемым элементом успешного социального лифта. И во-многом, важнейшим элементом этого социального лифта является прекрасно выстроенная государством в последние годы система студенческих олимпиад.

Министерство науки и высшего образования РФ всегда с пристальным вниманием относилось к качеству реализации Всероссийских и Международных студенческих олимпиад и до недавнего времени схема реализации творческого потенциала студента была следующей: ежегодно на уровне Министерства науки и высшего образования утверждался перечень вузов, которые на конкурсной основе становились организаторами городских, региональных, всероссийских и международных олимпиад. И процесс участия студента в этих этапах определялся последовательностью достижений на каждом из этих этапов, начиная с внутривузовского. Таким образом, студент в первую очередь подтверждал свою квалификацию в рамках выбранного направления либо в личном, либо в командном зачете, а преподаватель — возможность также своего профессионального роста именно как преподаватель- предметник.

Считается, что международные студенческие олимпиады являются фактически единственным объективным инструментом сравнения конкурентоспособности студентов вузов на глобальном уровне. В отличие от школьного образования, не существует глобальной системы оценки уровня подготовки студентов, подобных PISA, ILSA или PIRLS.

Мировой опыт развития студенческих олимпиад показывает, что сейчас в центре олимпиадного движения — естественные науки и ИТ. Олимпиады с самым высоким уровнем конкуренции, привлекающие студентов со всего мира — по программированию, математике и физике. Как и прежде, олимпиады фокусируются на отдельных предметных областях. Большинство университетов и даже стран успешно конкурируют на студенческих олимпиадах только в одной предметной области. Лишь немногие из них успешно выступают на международном уровне сразу в нескольких предметных областях. Страны, вузы которых занимают центральное положение в глобальном олимпиадном движении, в частности — Великобритания, Германия, Китай, Польша, Россия и США [210].

Mosiur the three university missions было проведено исследование, целью которого являлось проследить степень вовлеченности мировых вузов в отраслевые международные олимпиады. Выборка составила число стран-участниц ряда олимпиад более 100, представители 55 из них становились победителями и призерами. Среди 164 вузов, студенты которых неоднократно становились призерами олимпиад — престижнейшие университеты: MIT, Гарвардский, Йельский, Оксфордский, Кембриджский [211].

Среди олимпиад глобального уровня преобладают естественнонаучные и технические. Наиболее многочисленными по количеству участников и страновому охвату являются олимпиады в сфере информационных технологий и по прикладной математике.

Это, среди прочего, объясняется растущим глобальным спросом на специалистов в этих областях. Олимпиады в сфере ИТ, математики, физики, напротив, позволяют участвовать командам, владеющим английским языком на среднем уровне, а система оценки участников более унифицирована. Вузы, студенты которых участвуют и побеждают в международных олимпиадах, это, как правило, крупные университеты, наиболее значимые для академического сообщества своей страны и активно вовлеченные в деятельность в сфере «третьей миссии»: развитие доступного образования (МООКи) и публикация исследований, востребованных широкой аудиторией. Кроме того, среди европейских вузов победы в студенческих олимпиадах — зачастую признак престижных, лучше обеспеченных академическими кадрами университетов, привлекающих больше зарубежных студентов.

По совокупному числу вузов, студенты которых занимают призовые места на престижнейших международных олимпиадах, лидируют США, Россия, Китай, Великобритания, Канада.

С поправкой на уровень конкуренции на каждой из олимпиад, наиболее успешно на олимпиадах по информационным технологиям выступают студенты из России, Китая и Польши. На олимпиадах по математике среди победителей превалируют студенты европейских университетов, а наиболее успешны из них студенты из России, Нидерландов, Польши, Бельгии, Испании. Лидеры в области естественных и инженерных наук — Китай, США, Великобритания, Канада, Испания. На международных гуманитарных олимпиадах наиболее успешны студенты вузов англоговорящих стран — Австралии, США, Великобритании, Канады и Новой Зеландии.

В случае математических олимпиад значение имеет географический фактор: все страны-лидеры по числу побед — европейские, и в Европе на постоянной основе проводится крупнейшая олимпиада в этой сфере с наибольшим числом вручаемых премий — IMC. В случае международных гуманитарных олимпиад лидерство студентов вузов англоговорящих стран объясняется особенностями олимпиадных задач этой предметной сферы. Для победы на таких олимпиадах, будь то чемпионат по решению бизнес-кейсов, дебатам или юриспруденции, необходимы не только исключительные знания и навыки в соответствующей области, но и высокий уровень владения английским языком.

Исследование показало, что если рассмотреть победы студентов на международных олимпиадах в масштабе страны, то окажется, что наиболее успешно олимпиадное вузовское сообщество США, Германии и Великобритании — их университеты за 5 лет получали награды во всех четырех областях знаний. У большинства вузов этих стран, однако, есть победы только в одной из рассмотренных студенческих олимпиад. Исключение составляют Кембриджский, Гарвардский и Пенсильванский университеты — студенты этих вузов за 5 лет завоевали награды на четырех различных олимпиадах; Университет Глазго, Калифорнийский университет в Беркли, Университет Карнеги-Меллон, Университет Колорадо в Боулдере (победы на трех различных олимпиадах) и Йельский университет, в активе которого победы на двух олимпиадах. Студенты университетов Сингапура, Гонконга, Нидерландов, Польши, России, Аргентины и Китая стали победителями и призерами олимпиад в трех из четырех областей, студенты вузов еще 18 стран — в двух из четырех.

Наглядно это представлено на рис. 3.7.

В последнее десятилетие в России понимание стратегической цели студенческих олимпиад претерпело существенные изменения. Олимпиады стали своего рода «ярмаркой талантов» — это своего рода карьерный трек для студентов в части возможности прохождения стажировок в самых разных компаниях — начиная от госкорпораций и заканчивая частными компаниями, которые нуждаются в талантливых специалистах.

Площадка «Россия — страна возможностей» изначально задумывалась для общения, обмена опытом между предпринимателями, управленцами, молодыми профессионалами, добровольцами и социальными активистами. И за несколько лет смогла сформировать прочный фундамент для реализации масштабного студенческого олимпиадного движения, в первую очередь, конечно, с инженерной направленностью. Сформировался устойчивый тройственный союз: вузы, заинтересованные в реализации профессиональных способностей своих студентов, компании — работодатели, часто выступающие в роли заказчиков олимпиадных состязаний по конкретной тематике и студенты, которым по итогам состязаний предоставляется спектр возможностей: от бесплатной профессиональной стажировки до многочисленных льгот при поступлении на следующую ступень образования — магистратура или аспирантура, а также денежные призы.

Краткая характеристика основных олимпиадных «монстров» в рамках площадки «Россия — страна возможностей»

1. Международный инженерный чемпионат «CASE-IN». Крупнейший в России и странах СНГ инженерный чемпионат для молодежи. Основная отрасль — топливно-энергетический и минерально-сырьевой комплекс. Победители получают льготы при поступлении в российские вузы, проходят стажировку или получить работу в ведущих отраслевых компаниях, а также принимают участие в отраслевых летних образовательных форумах. Конкурс реализуется в рамках федерального проекта «Социальные лифты для каждого» национального проекта «Образование» и входит в ТОП-15 олимпиад мира по версии рейтингового агентства RAEX.

2. Международная физическая олимпиада. Принимают участие школьники и студенты первых курсов из 45 стран мира. Организаторами по решению Правительства России стали Министерство просвещения РФ, Министерство науки и высшего образования РФ, Правительство Москвы и МФТИ.

3. Студенческая олимпиада «Я — профессионал». В 2019 — 2020 учебном году дипломантами стали 3758 участников из 70 регионов и 335 вузов страны. Среди них 142 золотых, 184 серебряных и 262 бронзовых медалиста, 1117 победителей и 2053 призера.

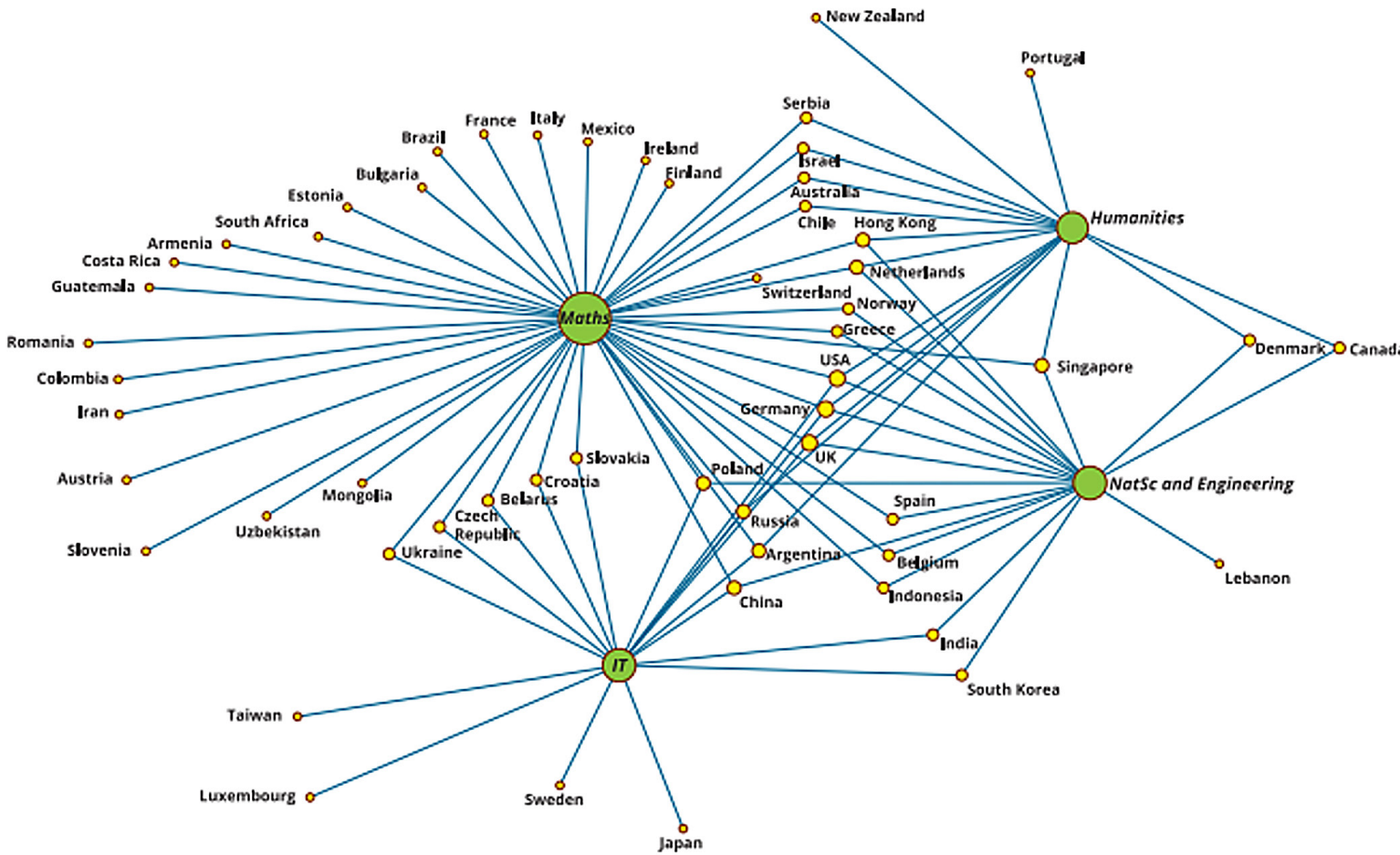


Рис. 3.7. Студенты из США, Великобритании и Германии получили награды во всех предметных областях

Все дипломанты получают льготы при поступлении на следующую ступень обучения (магистратура, аспирантура, ординатура), а также возможность пройти стажировку в крупной профильной компании. Медалистам предусмотрены и денежные премии от 100 тыс. до 300 тыс. руб.

4. Профстажировки 2.0. Механизм взаимодействия студента, образовательной организации и работодателя, задействующий студенческие работы и стажировки в качестве социального лифта для молодежи: работодатель размещает кейсы на сайте конкурса. Студент выполняет практико-ориентированную курсовую или дипломную работу. Два раза в год подводятся итоги конкурса. Победители получают приглашения на практики и стажировки.

Международная олимпиада для иностранных абитуриентов магистратуры и аспирантуры Open Doors проводится при поддержке Министерство науки и высшего образования РФ. Организатором проекта выступает Ассоциация «Глобальные университеты». Университет ИТМО — соорганизатор и активный участник проекта с первых дней его работы

Олимпиада проводится на русском и английском языках, в два этапа, каждый из которых проходит в онлайн-режиме, что позволяет привлекать в ведущие российские университеты наиболее подготовленных и мотивированных иностранных абитуриентов магистратуры из разных стран мира.

Что дает данная система олимпиадного движения преподавателю, который готовит команду студентов к олимпиадным испытаниям?

В первую очередь понимание международных трендов и требований рынка. Сейчас недостаточно обладать просто фундаментальными знаниями в той или иной предметной области — важно уметь в этой предметной области проявлять конкретные компетенции. А чтобы эти компетенции были раскрыты — преподаватель сам в первую очередь должен четко понимать запросы рынка и работодателей. Он должен сам обладать таким профессиональным чутьем, которое бы позволило бы ему подготовить команду достойных соперников на профессиональной арене.

Второе — формирование коммуникативного поля. Участие в качестве эксперта, члена жюри или даже просто наблюдателя позволяет, как это ни банально звучит, расширять собственный кругозор и формировать профессиональную позицию, в том числе, по рекомендациям работодателей.

Возможность самому проходить необходимую стажировку.

Быть наставником олимпиадной команды — это огромный труд, не всегда замечаемый. И порой он проявляется в пролонгированном эффекте, потому что процесс накопления знаний студентом требует не только времени, но и серьезной психологической подготовки. Тем ценнее становятся отборочные межвузовские и региональные этапы, позволяющие вовремя скорректировать методику формирования команд — победителей.

Вопросы и задания для самоконтроля

1. Сформулируйте основные тренды участия и победы студентов в рамках международных олимпиад.
2. Какие основные преференции получают студенты-победители всероссийских олимпиад?
3. Является ли участие и победа в студенческих олимпиадах элементом социального лифта для большинства студентов? Обоснуйте свою позицию.
4. Перечислите основные, на ваш взгляд, мотивационные факторы для преподавателя-предметника как руководителя олимпиадной команды.
5. Каким образом для преподавателя формируется горизонтальная коммуникация в процессе тренировки олимпийской команды?

РАЗДЕЛ 4

НАУЧНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ

4.1. ПРИОРИТЕТНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ НАУЧНЫХ ИССЛЕДОВАНИЙ, НАУЧНЫЕ ШКОЛЫ РОССИИ

Памяти В.Г. Борковской посвящается

Преподавателю высшей школы важно иметь четкое представление о системе управления сферой науки, приоритетных направлениях научных исследований и научных школах. Эти знания важны, независимо от сфер деятельности преподавателя, их необходимо транслировать студентам, так как результаты научных исследований являются интеллектуальным капиталом страны.

Система управления сферой науки в Российской Федерации

Общее руководство сферой науки осуществляет Президент РФ, который утверждает приоритетные направления развития науки, технологий и техники, перечень критических технологий Российской Федерации, а также определяет направления государственной научно-технической политики на среднесрочный и долгосрочный периоды.

Проведение единой государственной научно-технической политики обеспечивает Правительство РФ. В 2018 году в его структуре выделен отдельный федеральный орган исполнительной власти в сфере науки — Министерство науки и высшего образования РФ (далее — Минобрнауки России), осуществляющее функции по выработке и реализации государственной политики и нормативно-правовому регулированию в сфере научной, научно-технической и инновационной деятельности, нанотехнологий, развития федеральных центров науки и высоких технологий, государственных научных центров и наукоградов и т.д.

Высшим научным учреждением страны является Российская академия наук[1], которая проводит фундаментальные и прикладные научные исследования по важнейшим проблемам естественных, гуманитарных и технических наук, осуществляет научно-методическое руководство научной и научно-технической деятельностью научных организаций и высших учебных заведений. Ее деятельность построена по научно-отраслевому и территориальному принципу. РАН включает 13 отделений по областям науки, 3 региональных отделения и 15 региональных научных центров. Помимо РАН функционируют отраслевые академии наук: Российская академия образования; Российская академия художеств; Российская академия архитектуры и строительных наук.

[1] Федеральный закон от 27.09.2013 № 253-ФЗ (ред. от 19.07.2018) «О Российской академии наук, реорганизации государственных академий наук и внесении изменений в отдельные законодательные акты Российской Федерации».

Государственная научно-техническая политика в отношении отраслей разрабатывается и реализуется соответствующими органами исполнительной власти с привлечением хозяйствующих субъектов и их объединений с учетом единой государственной научно-технической политики.

Вклад в развитие науки вносят также отраслевые (ведомственные) научно-исследовательские институты. Большой объем научных исследований в стране выполняется образовательными организациями высшего образования (университетами, академиями, институтами). Так, в секторе высшего образования научную деятельность осуществляют 952 научных организации, или 25% от общего количества научных организаций.

Важную координационную функцию осуществляет Совет при Президенте РФ по науке и образованию[1].

Поддержку научной, научно-технической, инновационной деятельности на конкурсной основе осуществляют, Российский научный фонд[2] (далее — РНФ) и Российский фонд фундаментальных исследований[3] (далее — РФФИ).

РФФИ предоставляет финансовую и организационную поддержку фундаментальных научных исследований на конкурсной основе, его основная задача — проведение конкурсного отбора лучших научных проектов из числа тех, что представлены Фонду учеными в инициативном порядке, и последующее организационно-финансовое обеспечение поддержанных проектов.

Сотрудничество РФФИ с субъектами РФ осуществляется в форме совместных конкурсов[4], двусторонних и многосторонних соглашений, направленных на поддержку научных исследований, необходимых для решения актуальных социально-экономических проблем регионов. Более 1000 региональных проектов ежегодно финансируется Фондом на паритетной с субъектами Федерации. Международные программы научных исследований реализуются в рамках соглашений с более чем 30 зарубежными партнерами[5].

РНФ создан в целях финансовой и организационной поддержки фундаментальных научных исследований и поисковых научных исследований, подготовки научных кадров, развития научных коллективов, занимающих лидирующие позиции в определенной области науки, на рис. 4.1 представлены данные об объеме финансирования.

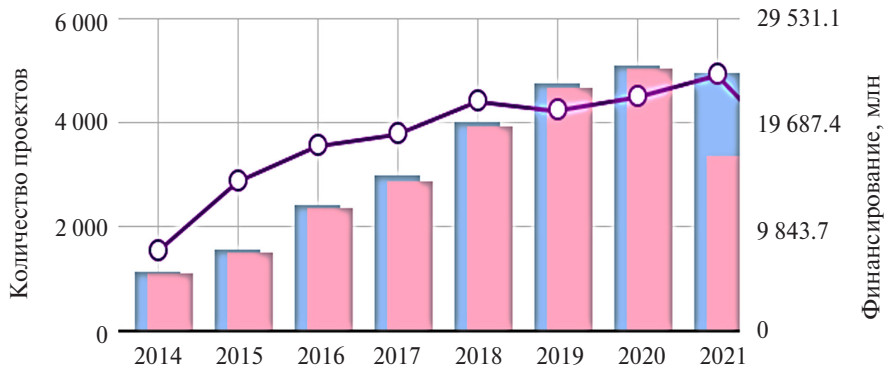


Рис. 4.1. Объемы финансирования научных проектов РНФ, млн руб.

[1] http://www.kremlin.ru/structure/regulation/6
[2] https://rscf.ru/
[3] https://www.rfbr.ru/rffi/ru/
[4] http://www.rfbr.ru/rffi/ru/regions
[5] http://www.rfbr.ru/rffi/ru/international

О дорожной карте объединения РНФ и РФФИ

Опубликовано распоряжение Правительства РФ от 31.12.2020 № 3710-р «Об институтах развития», в котором, в том числе, расписана дорожная карта[1] по объединению Российского научного фонда и Российского фонда фундаментальных исследований.

До 31 января 2021 г. РФФИ должен прекратить объявление новых конкурсов. К этому же сроку будет утвержден детализированный план по объединению фондов, проведена инвентаризация обязательств РФФИ. К 15 февраля должен быть определен оператор программ, реализуемых РФФИ в рамках нацпроекта «Наука и университеты», а также иных программ и мероприятий, не связанных с распределением грантов на научные исследования.

Приоритетные направления научных исследований

Президентом РФ 07.07.2011 был подписан Указ за № 899 «Об утверждении приоритетных направлений развития науки, технологий и техники в Российской Федерации и перечня критических технологий Российской Федерации».

Перечень приоритетных направлений развития науки, технологий и техники в Российской Федерации, включают следующие разделы.

1. Безопасность и противодействие терроризму.
2. Индустрия наносистем.
3. Информационно-телекоммуникационные системы.
4. Науки о жизни.
5. Перспективные виды вооружения, военной и специальной техники.
6. Рациональное природопользование.
7. Робототехнические комплексы (системы) военного, специального и двойного назначения; Транспортные и космические системы.
8. Энергоэффективность, энергосбережение, ядерная энергетика.

Перечень критических технологий Российской Федерации включают следующие разделы.

1. Базовые и критические военные и промышленные технологии для создания перспективных видов вооружения, военной и специальной техники.
2. Базовые технологии силовой электротехники.
3. Биокаталитические, биосинтетические и биосенсорные технологии.
4. Биомедицинские и ветеринарные технологии.
5. Геномные, протеомные и постгеномные технологии.
6. Клеточные технологии.
7. Компьютерное моделирование наноматериалов, наноустройств и нанотехнологий.
8. Нано-, био-, информационные, когнитивные технологии.
9. Технологии атомной энергетики, ядерного топливного цикла, безопасного обращения с радиоактивными отходами и отработавшим ядерным топливом.
10. Технологии биоинженерии.
11. Технологии диагностики наноматериалов и наноустройств.
12. Технологии доступа к широкополосным мультимедийным услугам.
13. Технологии информационных, управляющих, навигационных систем.
14. Технологии наноустройств и микросистемной техники.
15. Технологии новых и возобновляемых источников энергии, включая водородную энергетику.

---

[1] СПС «КонсультантПлюс».

16. Технологии получения и обработки конструкционных наноматериалов.
17. Технологии получения и обработки функциональных наноматериалов.
18. Технологии и программное обеспечение распределенных и высокопроизводительных вычислительных систем.
19. Технологии мониторинга и прогнозирования состояния окружающей среды, предотвращения и ликвидации ее загрязнения.
20. Технологии поиска, разведки, разработки месторождений полезных ископаемых и их добычи.
21. Технологии предупреждения и ликвидации чрезвычайных ситуаций природного и техногенного характера.
22. Технологии снижения потерь от социально значимых заболеваний.
23. Технологии создания высокоскоростных транспортных средств и интеллектуальных систем управления новыми видами транспорта.
24. Технологии создания ракетно-космической и транспортной техники нового поколения.
25. Технологии создания электронной компонентной базы и энергоэффективных световых устройств.
26. Технологии создания энергосберегающих систем транспортировки, распределения и использования энергии.
27. Технологии энергоэффективного производства и преобразования энергии на органическом топливе.

Критическая технология — технология, разработка и использование которой обеспечивают интересы государства в сфере национальной безопасности, экономического и социального развития

Приоритетное направление — тематическое направление научно-технологического развития межотраслевого (междисциплинарного) значения, способное внести наибольший вклад в обеспечение безопасности страны, ускорение экономического роста, повышение конкурентоспособности страны за счет развития технологической базы экономики и наукоемких производств.

Президентом РФ 01.12.2016 был подписан Указ за № 642 «О Стратегии научно-технологического развития Российской Федерации». В документе приведены наиболее значимыми для Российской Федерации, с точки зрения научно-технологического развития, так называемы большие вызовы:

а) исчерпание возможностей экономического роста России, основанного на экстенсивной эксплуатации сырьевых ресурсов, на фоне формирования цифровой экономики и появления ограниченной группы стран-лидеров, обладающих новыми производственными технологиями и ориентированных на использование возобновляемых ресурсов;

б) демографический переход, обусловленный увеличением продолжительности жизни людей, изменением их образа жизни, и связанное с этим старение населения, что в совокупности приводит к новым социальным и медицинским проблемам, в том числе к росту угроз глобальных пандемий, увеличению риска появления новых и возврата исчезнувших инфекций;

в) возрастание антропогенных нагрузок на окружающую среду до масштабов, угрожающих воспроизводству природных ресурсов, и связанный с их неэффективным использованием рост рисков для жизни и здоровья граждан;

г) потребность в обеспечении продовольственной безопасности и продовольственной независимости России, конкурентоспособности отечественной про-

дукции на мировых рынках продовольствия, снижение технологических рисков в агропромышленном комплексе;

д) качественное изменение характера глобальных и локальных энергетических систем, рост значимости энерговооруженности экономики и наращивание объема выработки и сохранения энергии, ее передачи и использования;

е) новые внешние угрозы национальной безопасности (в том числе военные угрозы, угрозы утраты национальной и культурной идентичности российских граждан), обусловленные ростом международной конкуренции и конфликтности, глобальной и региональной нестабильностью, и усиление их взаимосвязи с внутренними угрозами национальной безопасности;

ж) необходимость эффективного освоения и использования пространства, в том числе путем преодоления диспропорций в социально-экономическом развитии территории страны, а также укрепление позиций России в области экономического, научного и военного освоения космического и воздушного пространства, Мирового океана, Арктики и Антарктики.

Постановлением Правительства РФ от 29.03.2019 № 377 была утверждена государственная программа РФ «Научно-технологическое развитие Российской Федерации».

Цель Программы — развитие интеллектуального потенциала нации; научно-техническое и интеллектуальное обеспечение структурных изменений в экономике; эффективная организация и технологическое обновление научной, научно-технической и инновационной (высокотехнологичной) деятельности.

Задачи Программы — создание условий для выявления и развития талантов и профессионального роста научных, инженерных и предпринимательских кадров; создание условий для повышения уровня капитализации образовательного потенциала населения; получение новых знаний за счет развития и поддержки фундаментальных исследований, обеспечивающих готовность страны к большим вызовам и своевременной оценке рисков, обусловленных научно-технологическим развитием; поддержка всех стадий «жизненного цикла» знаний за счет формирования эффективной системы коммуникации в области науки, технологий и инноваций, повышения восприимчивости экономики и общества к инновациям, создания условия для развития наукоемкого бизнеса; опережающее развитие инфраструктуры научной, научно-технической и инновационной деятельности, включая формирование и реализацию национальных и международных проектов класса «мегасайенс», инфраструктуры информационного обеспечения научной, научно- технической и инновационной высокотехнологичной деятельности с обеспечением беспрепятственного доступа к ней.

Мировые индексы, отражающие уровень развития сферы научных исследований

Глобальный индекс конкурентоспособности талантов (INSEAD) составлен ведущей французской бизнес-школой INSEAD совместно с сингапурской консалтинговой компанией Human Capital Leadership Institute и швейцарским кадровым агентством Adecco. В нем оцениваются возможности стран и городов по развитию человеческого капитала и их способности привлекать талантливых работников.

Глобальный индекс конкурентоспособности талантов составляется на основании шести параметров:

1) рыночные и нормативные условия на рынке труда;
2) шансы для карьерного роста;

3) возможности работодателей привлекать таланты со всего мира;
4) способности удерживать квалифицированный персонал;
5) производственные навыки сотрудников;
6) глобальные знания (уровень образования и навыков, достаточный для инновационной деятельности).

Рейтинг стран мира по уровню научно-исследовательской активности (Scientific and Technical Activity) считается одним из ключевых показателей научно-технического развития страны и рассчитывается как общее количество научно-исследовательских статей, опубликованных в рецензируемых научных журналах и изданиях, включенных в систему индекса научного цитирования: Science Citation Index (SCI) и Social Sciences Citation Index (SSCI). В качестве источника информации выступает база данных научной статистики Thomson Reuters, Национального научного фонда США (US National Science Foundation) и международных научных организаций. Показатель научно-исследовательской активности стран мира публикуется в специальном отчете Национального научного фонда США под названием «Science and Engineering Indicators».

Глобальный инновационный индекс (Global Innovation Index) составляет с 2007 г. консорциум Корнельского университета (США), Школы бизнеса INSEAD (Франция) и Всемирной организации интеллектуальной собственности. GII-2019 сформирован на основе 80 показателей, объединенных в семь групп, по 129 странам. Итоговый рейтинг рассчитывается как среднее двух субиндексов — ресурсов инноваций (институты, человеческий капитал и наука, инфраструктура, развитие внутреннего рынка и бизнеса) и результатов инноваций (прогресс технологий и экономики знаний, развитие креативной деятельности). Коэффициент эффективности инноваций определяется как отношение двух субиндексов, отражая таким образом агрегированную результативность инновационной деятельности при данном инновационном потенциале.

Индекс экономики знаний (Knowledge Economy Index) рассчитывается международной организацией «Всемирный Банк». Индекс отражает состояние основных слагаемых экономики знаний: экономических стимулов и институционального режима, инновационной активности страны, уровня образования населения и развития ИКТ. Индекс используется для выявления «уязвимых мест» в научно-технической и инновационной политике, а также для измерения готовности страны перейти к экономике, основанной на знаниях.

Индикаторы науки в Российской Федерации. Информацию о состоянии и развитию науки в России можно найти в тематических сборниках Росстата[1], содержание которых включает следующие разделы.

1. Организации науки.
2. Кадры науки.
3. Финансирование исследований и разработок.
4. Материально-техническая база науки.
5. Секторы науки.
6. Результативность исследований и разработок.
7. Общественное мнение о науке.
8. Международные сопоставления.

[1] https://www.gks.ru/folder/14477 ; https://www.hse.ru/org/hse/primarydata/

Научные школы России

В теории науки существует понятие «научное сообщество». Это объединение ученых, принадлежащих, как правило, к одной научной дисциплине, работающих в одном научном направлении, придерживающихся общих теоретических оснований, принципов и методов решения исследовательских задач. Данное определение является базовым при формировании научных школ. Вместе с тем представляется, что научная школа, являясь научным сообществом, может объединять ученых различных научных дисциплин, но связанных разработкой цельной научной проблемы. Такой подход позволяет создавать общеуниверситетские и межкафедральные научные школы. Научное сообщество в виде научной школы может структурироваться горизонтально и вертикально — в нем может выделяться иерархия научных авторитетов, существовать «центр» и «периферия».

Мировое звучание имели научные школы А.Ф. Иоффе, Л.Д. Ландау, П.Л. Капицы и многих, многих других российский ученых светил. Они обеспечили подъем, славу и мировой уровень отечественной науки. Исследователи отмечают, что сформировавшийся в XIX веке в мировой науке системный подход во многом исходил из практики русских научных школ.

Научные школы — это не только и не столько административные, производственные образования на факультетах и в научных подразделениях. Научные школы — это *неформальные коллективы*. Являясь *ядром научного сообщества*, они играют особую роль в формировании гражданского общества. Если формальная трудовая принадлежность к научному сообществу не столь значима для гражданского общества, то ***научная школа является существенным элементом гражданского общества***.

Научная школа выполняет все функции научной деятельности: 1) производство знаний (исследование); 2) распространение знаний (коммуникацию); 3) воспроизводство как знаний, так и самого научного сообщества.

Научная школа обладает такими основными признаками, как:

1) минимальный цикл, позволяющий фиксировать существование школы;
2) три поколения исследователей (основатель, последователь-преемник, ученики преемника);
3) наличие лидера — крупного ученого, обладающего педагогическим мастерством и личным авторитетом;
4) сохранение в научной школе атмосферы творчества, общей программы исследований и подхода к изучаемым проблемам;
5) формирование и постоянное пополнение группы последователей лидера, поддерживающих с ним контакты, разделяющих ценности и традиции школы, способных к самостоятельному поиску.

Существуют несколько определений научных школ.

Научная школа — это научный коллектив, завоевавший известность высоким уровнем исследований в конкретном научном направлении, устойчивостью научной репутации и традиций, преемственностью поколений в ходе подготовки научных кадров высокой квалификации.

Научная школа — это интеллектуальная, эмоционально-ценностная, неформальная, открытая общность ученых разных статусов, разрабатывающих под руководством лидера выдвинутую им исследовательскую программу.

Сам термин «научная школа» многозначен. Анализ показывает, что используются в основном три категории понятий «научная школа»:

1) формальное объединение, научно-образовательная организация различного статуса (университет, кафедра, факультет, научно-исследовательский институт, лаборатория);
2) исследовательский (творческий) коллектив, не обязательно имеющий формальную принадлежность к какому-либо структурному подразделению университета или научно-исследовательского института;
3) направление в науке, объединившее интересы группы исследователей.

При оценке научных школ учитывается количество подготовленных кандидатских и докторских диссертаций («учитель — ученик»); цитируемость трудов участников школы; общие научные идеи и ценности, которых придерживаются члены школы. Важным показателем научной школы является многогранность исследований членов научного коллектива. Использование при идентификации научных школ только количественных показателей в отрыве от других видов оценки позволяет очертить лишь контур проблемы — необходим более широкий подход, учитывающий своеобразие и многогранность феномена научной школы.

В таблице 4.1 приведен перечень направлений научных школ, функционирующих в России.

Таблица 4.1

Научные школы в Российской Федерации

Научные школы	Количество	Научные школы	Количество
Биологические науки	106	Сельскохозяйственные науки	72
Ветеринарные науки	14	Социологические науки	8
Географические науки	14	Технические науки	315
Геолого-минералогические науки	15	Фармацевтические науки	4
Искусствоведение	12	Физико-математические науки	63
Исторические науки	27	Филологические науки	56
Медицинские науки	296	Философские науки	47
Педагогические науки	162	Химические науки	51
Политические науки	6	Экономические науки	162
Психологические науки	25	Юридические науки	26

Создание научных школ — это потребность науки, необходимость объединения ученых и поступательного развития науки, связи поколений и передачи методик. Научное сообщество нуждается в постоянных контактах, обмене информацией, взаимной оценке трудов, а, следовательно, в формировании научных школ, направлений, временных творческих коллективов.

В заключение необходимо рассказать о сайте «Агрегатор информации о фондах поддержки научной, научно-технической и инновационной деятельности» (далее — Фонды)[1].

Агрегатор содержит реестр и информацию о фондах поддержки научной, научно-технической и инновационной деятельности (далее — Фонды) создан с целью стимулирования заинтересованности и увеличения количества обращений грантополучателей за финансовой поддержкой в Фонды, а также с целью обеспечения грантополуча-

[1] https://funds.riep.ru/instruction/

телям доступа к оперативной информации о деятельности Фондов. Агрегатор имеет навигатор (систему фильтров), позволяющий выбрать Фонд, оптимально подходящий под запрос лиц, заинтересованных в получении грантовой поддержки Фондов.

Навигатор предполагает возможность поиска необходимого Фонда, оказывающего поддержку проектов по Стадиям жизненного цикла проекта или Направлениям поддержки проекта. Одновременно осуществлять поиск Фонда и по Стадиям жизненного цикла проекта, и по Направлениям поддержки проекта невозможно. Необходимо выбрать из Стадий жизненного цикла проекта или из Направлений поддержки проекта наиболее подходящую Вашему запросу стадию или направление.

Пример. При выборе поиска по Стадиям жизненного цикла проекта, становятся доступны для выбора следующие стадии:

- исследования;
- разработки;
- производство;
- рынок.

Далее при выборе, например, стадии «исследования», пользователь получает возможность выбрать формы поддержки Фондов, предоставляемые на выбранной стадии. Формы поддержки, которые заинтересовали пользователя необходимо отметить «галочками».

Аналогичным образом осуществляется работа с Навигатором и по Направлениям поддержки.

После того, как формы поддержки выбраны, пользователь может нажать НАЙТИ или для более детализированного поиска продолжить устанавливать фильтры:

- отрасли наук;
- тематика конкурсов;
- территориальная принадлежность Фонда.

Установив все фильтры, необходимо нажать кнопку НАЙТИ.

В случае если по вашему запросу не найдено ни одного Фонда, необходимо расширить параметры поиска, путем снятия наименее существенных для вас фильтров.

Вопросы и задания для самоконтроля

1. Расскажите о системе управления сферой науки в Российской Федерации.
2. Расскажите о приоритетных направлениях науки и «больших вызовах».
3. Что такое критическая технология? Какие критические технологии вы знаете?
4. Приведите перечень основных мировых индексов, отражающих уровень развития сферы научных исследований.
5. Раскройте роль научных школ в развитии науки, перечислите основные школы.
6. Раскройте возможности агрегатора информации о фондах поддержки научной, научно-технической и инновационной деятельности.

4.2. МЕТОДЫ ВЕДЕНИЯ НАУЧНЫХ ИССЛЕДОВАНИЙ

4.2.1. Базы данных и электронные ресурсы для исследовательской работы

Право на информацию, являясь незыблемой основой гражданского общества и правового государства, является в первую очередь правом на правовую информацию. Границы должного поведения и ответственность за нарушение этих границ должны быть общеизвестны. Примечательно, что создание системы общественных центров до-

ступа населения к государственным информационным ресурсам отнесено к основным направлениям реализации Стратегии развития информационного общества[1].

Информационные технологии являются продуктами социально-экономического развития, совершенствование этих технологий неотделимо от экономических процессов. Обеспечение доступа к информации с применением современных информационных технологий является вполне самостоятельным видом экономической деятельности, со своей отраслевой спецификой, со своими потребностями в кадрах, научно-исследовательских и опытно-конструкторских разработках, со своим особенным материально-техническим обеспечением. Социальная значимость данного вида экономической деятельности представляется бесспорной.

Использование студентами и преподавателями в своей повседневной работе баз данных или электронных ресурсов способствует повышению качества сбора и анализа информации, помогает в проведении научных работ.

В Федеральной целевой программе «Развитие единой образовательной информационной среды (2001—2005 годы)»[2] и Паспорте национального проекта «Образование»[3] важная роль отводится сети «Интернет», которая обеспечивает быструю публикацию информационных ресурсов и возможность доступа к ним независимо от географического расположения пользователя. Актуальные публикации не всегда доступны (особенно в регионах), зачастую плохо систематизированы, часто запаздывают; книги дороги и при этом быстро устаревают в условиях динамично меняющейся российской действительности.

Доступность баз данных и электронных ресурсов подразумевает такое состояние информационной системы, при котором лица, имеющие права доступа к ресурсу, могут их реализовывать[4].

Необходимо осуществлять обучение преподавателей и студентов работе с базами данных и электронными ресурсами. Это позволит у студентов прививать навык практической работы, самостоятельно работать с первоисточниками в дальнейшей работе. Применение баз данных и электронных ресурсов как базового средства при работе с информацией ведет к повышению качества обучения, практической и научной работы. Все понимают, что нужно только кликнуть «мышкой» для получения информации, но важно знать, куда кликать. Поэтому перейдем непосредственно к рассмотрению технологии поиска информации, базам данных и электронным ресурсам.

Технология поиска в информационных системах

Условно все системы, в которых представлена информация, можно разделить на две большие категории: универсальные, которые содержат наиболее полный набор текстов, и специализированные, в которых информация представлена по какой-либо тематике и содержат специализированные поисковые возможности.

---

[1] Указ Президента РФ от 09.05.2017 № 203 «О Стратегии развития информационного общества в Российской Федерации на 2017—2030 годы» // СПС «КонсультантПлюс».

[2] **Федеральная целевая программа** «Развитие единой образовательной информационной среды (2001—2005 годы)», утв. постановлением Правительства РФ от 28.08.2001 № 630 // СЗ РФ. 03.09.2001. № 36. Ст. 3578.

[3] **Паспорт национального проекта** «Образование» (утв. президиумом Совета при Президенте Российской Федерации по стратегическому развитию и национальным проектам, протокол от 24.12.2018 № 16) // СПС «Гарант».

[4] **Рекомендации по стандартизации** Р 50.1.053-2005. Информационные технологии. Основные термины и определения в области технической защиты информации. — URL : https://docs.cntd.ru/document/1200039555.

Можно утверждать, что универсальные системы служат общим задачам удовлетворения потребностей в информации. Такие системы, как правило, обладают ограниченным набором поисковых возможностей, для них основное — дать доступ к текстам. Зачастую такие системы доступны в Интернете.

Что же касается специализированных систем, как правило, касающихся одной конкретной темы, то, не давая доступа к универсальному набору информации, они представляют значительно больше возможностей для анализа информации. Они представляют собой не просто банк данных (набор документов), а являются экспертными системами, в которых собраны специальные научные сведения в определенной предметной сфере. Некоторыми исследователями при этом подчеркивается, что такие системы аккумулируют опыт и знания экспертов — проводится четкий отбор материалов для системы, при этом некоторые научные материалы готовятся для нее специально, эксперты постоянно следят за состоянием системы, специализированные возможности представления информации и дополнительные виды поиска дают возможность воспользоваться знаниями экспертов и решать конкретные правовые проблемы.

Для поиска информации, исследователь должен обладать необходимыми навыками и умениями:

- разбираться в терминах;
- мог бы построить цифровую модель;
- разбираться в предметной области, для того, что найти нужную информацию.

Конечно, сейчас можно найти любой ответ в поисковой системе «Яндекс» или Google без каких-либо навыков поиска в системе, но в ответ выйдет разрозненная, несистематизированная, часто не заслуживающая доверия информация. Часто исследователь сталкивается с проблемой правильной формулировки запроса. Перед тем как искать необходимую информацию в информационной системе, всегда нужно понять задачу, что мы хотим на выходе получить. Любую задачу необходимо четко сформулировать и найти критерии для запроса. Технология — это всегда математика (алгоритм) или векторная модель. Необходимо понимать, что документы в сети — это тексты. Мы можем определить, сколько раз встречается запрошенное слово в каждом документе, получить частоту искомых слов в документах. Точность результата поиска — это доля релевантных среди найденных документов, а полнота результатов — это доля найденных среди релевантных. Таким образом, точность и полнота отображает качество информационной системы.

Пример. Модель больших коллекций текстов с целью сделать разведывательный информационный поиск. Этот поиск не очень распространен и может быть не современен, но точен, чтобы найти заданную информацию. *Задача*: у вас длинный документ по какой-то теме или текст статьи, и вам хочется узнать что-то новое по этой теме, какие работы современных авторов встречаются по вашей теме, подобрать схожие дела, подзаконные акты. Это очень сложный поисковый запрос, не короткая строка текста, а длинный текст со множеством критериев поиска.

Для того чтобы найти информацию по этому запросу, необходимо провести тематическое моделирование. Выделяем в тексте у каждого документа определенный тематический состав, в котором затронуты темы, дальше ищем документы, в которых состав схожий. Это называется «поиск по аналогии». Мы ищем по смыслу, а не по ключевым словам и ищем в коллекции документов или в базе данных.

Алгоритм действия:

- прочитать текст;
- осмыслить его;

- сформулировать поисковый запрос в виде короткой строки и найти информацию; средства поиска: «Яндекс», «Google», различные коллекции, энциклопедии, БД; в результате он должен найти всю информацию по данной теме;
- оценить точность и полноту поиска.

Но на этом мы не останавливаемся и строим иерархическую тематическую модель, где из текста находим мало тем, дальше разбиваем эти темы на подтемы.

Такая модель поиска более точно показывает результат. Мы избегаем ошибок, где слова путаются с друг другом, и это не позволяет в поисковом запросе обеспечивать точность. Иерархическая тематическая модель оказывается точнее в поиске информации. В чем разница смыла и текста?

Например, в «Яндексе», чем более длинный запрос вы укажете, тем меньше получите документов, а надо искать не точное вхождение слов, т.е. когда вы задаете пользовательский запрос в систему, то система пытается искать, как вы указали в своем запросе, а мы предлагаем из пространства слов перейти в пространство тем и получаем короткий запрос в терминах тем.

Таким образом, мы переходим из слов к темам, а темы — это гораздо более крупные смысловые образования, у вас 1000 слов, но в них 5 тем, и вы ищите не по словам, а по темам.

Тематическая модель — это механизм кластеризации, когда в коллекции 1 млн документов, дальше вы обрабатываете информацию через модель поиска и получаете представление каждого документа в темах. Таким образом вы получаете описание каждого документа в темах.

Перейдем к рассмотрению некоторых баз данных и электронных ресурсов, которые необходимы для проведения научных исследований.

Источники правовой информации

Основными источниками правовой информации для студентов служат информационно-правовые системы «Гарант», «КонсультантПлюс», «Кодекс». У студентов существует устойчивое мнение, что этим системам можно доверять. Во всех вузах есть доступ к полной версии этих систем. Но пользуются этим доступом далеко не все студенты, мотивируя это тем, что полная версия необходима не каждый день, а только для написания курсовых работ. Студенты также активно используют мобильные приложения СПС. В СПС представлен большой набор операций редактирования текстов и атрибутов документов, операций определения гипертекстовой связи между документами базы данных. Реализованы удобные механизмы поиска документов и по тексту.

В СПС используется специальная сортировка — сортировка по степени соответствия. Она позволяет упорядочить документы по степени их близости теме запроса. Чем полнее конкретный документ раскрывает тему запроса, тем выше его место в полученном списке.

В основе сортировки лежит вычисление релевантности документа, найденного по запросу. Для организации подобного поиска используется специальный способ хранения данных — инвертированные списки, в которых хранится информация о лексеме и о ее позиции в документе.

Информационные учетные системы федеральных органов государственной власти

Государственный учет, понимаемый как систематическое осуществление органами власти сбора и хранения данных о лицах, объектах и (или) явлениях различной природы, является ключевым институтом государственного управления. Находящаяся в распоряжении государства информация используется для определения, защиты и ограни-

чения прав и свобод граждан и тем самым достоверность, оперативность и безопасность сбора этой информации оказывают влияние на качество функционирования государственных институтов.

27 июля 2010 г. в России принят Федеральный закон «Об организации предоставления государственных и муниципальных услуг»[1], который дает право заявителям получить такую услугу, в том числе в электронном виде.

Для реализации данной идеи был создан единый ***интернет-портал gosuslugi.ru***

Портал организован таким образом, чтобы обеспечить быстрый поиск информации о государственной и муниципальной услуге. Все услуги на портале разделены по категориям потребителей. Здесь размещено описание практически всех услуг, которые оказываются федеральными, региональными органами государственной власти и органами местного самоуправления.

К числу важнейшим систем государственного учета относятся:

- паспортная система;
- система записи актов гражданского состояния;
- система регистрации юридических лиц, индивидуальных предпринимателей, налогоплательщиков;
- система регистрации прав на недвижимое имущество.

На сайте Федеральной службы государственной регистрации, кадастра и картографии (Росреестр) https://rosreestr.ru предоставляются следующие государственные услуги:

- государственная регистрация прав, ограничений (обременений) прав на недвижимость и сделок с ней;
- получить сведения из ЕГРН;
- предоставление сведений из государственного кадастра недвижимости.

Федеральная служба по надзору в сфере и науки (Рособрнадзор) собирает информацию и ведет учет:

- реестр сведений о документах об образовании и (или) о квалификации;
- документах об обучении;
- реестр апостилей, проставленных на документах об образовании и (или) о квалификации.

Федеральная служба по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций (Роскомнадзор) формирует:

- единый реестр доменных имен, указателей страниц сайтов в сети «Интернет» и сетевых адресов, позволяющих идентифицировать сайты в сети «Интернет», содержащие информацию, распространение которой в РФ запрещено;
- реестр зарегистрированных СМИ и реестр лицензий на телевизионное вещание, радиовещание.

На сайте ***Федеральной налоговой службы (ФНС России)*** в свободном доступе находятся общие сведения о юридических лиц, а также данные о ЕГРЮЛ. ЕГРЮЛ и ЕГРИП содержат сведения о создании, реорганизации и ликвидации юридических лиц, о приобретении физическими лицами статуса индивидуального предпринимателя и прекращении такого статуса. Содержащиеся в реестрах сведения и документы являются открытыми и общедоступными, за исключением паспортных данных физических лиц и сведений о банковских счетах юрлиц и индивидуальных предпринимателей. ЕГРЮР является информацией о компаниях, поскольку содержит всю информацию о юрлице с момента его государственной регистрации.

---

[1] **Российская газета.** — 30.07.2010. — № 168.

Федеральная служба по интеллектуальной собственности (Роспатент) ведет следующие реестры:

- информация о товарных знаках и знаках обслуживания;
- сведения о наименованиях мест происхождения товаров;
- сведения о промышленных образцов РФ;
- информация про изобретения, полезных моделей РФ, программ для ЭВМ;
- информация про программы для ЭВМ;
- реестр топологий интегральных микросхем.

На сайте ***Федерального агентства по техническому регулированию и метрологии (Росстандарт)*** можно найти:

- национальные стандарты;
- правила стандартизации, нормы и рекомендации в области стандартизации;
- применяемые в установленном порядке классификации, общероссийские классификаторы технико-экономической и социальной информации; стандарты организаций;
- своды правил.

Федеральная служба государственной статистики (Росстат). Сведения на сайте формируются на основе анализа публичных документов, отчетности компании, социологических опросов.

Росстат разрабатывает Индекс потребительских цен на товары и услуги (ИПЦ), который используется в качестве одного из основных показателей, характеризующих уровень инфляции в Российской Федерации.

Информация об общероссийских классификаторах (ОКВЭД, ОКПД, ОКТМО, ОКОПФ) размещена на сайте Росстата в разделе «Информация для респондентов»[1]. В составе каждого классификатора содержится введение, в котором дано описание принципов построения классификатора и порядок его ведения.

Периодичность и сроки выпуска официальных статистических публикаций установлены Федеральным планом статистических работ, так же, как и сроки выхода официальной статистической информации, в том числе оперативной.

Оперативные статистические данные публикуются в ежемесячно издаваемых публикациях: оперативном докладе «Информация о социально-экономическом положении России», докладе «Социально-экономическое положение России», бюллетене «Информация для ведения мониторинга социально-экономического положения субъектов РФ», в других бюллетенях, электронные версии которых размещены на интернет-портале Росстата в разделе «Публикации/Каталог публикаций/Периодические издания». Наиболее оперативно данные Росстата публикуются в «Срочных информациях» и справках по актуальным вопросам.

Единая государственная информационная система учета результатов научно-исследовательских, опытно-конструкторских и технологических работ гражданского назначения (ЕГИСУ НИОКР) предназначена:

- для учета данных о научных исследованиях и разработок по всем областям знаний в Российской Федерации;
- предоставления информации всем заинтересованным лицам о результатах научно-исследовательских работ, опытно-конструкторских и технологических работ;
- использования результатов интеллектуальной деятельности.

---

[1] http://gks.ru/classification

Информационные агентства, СМИ

Интерфакс является на сегодняшний день самой крупной базой. База включает в себя:

- раскрытие информации для компаний-эмитентов;
- информация по юрлицам РФ, Украины, Казахстана;
- информация по компаниям всего мира;
- маркетинговая информация;
- медиа-мониторинг;
- отчеты кредитного бюро;
- пресс-конференции;
- интернет-реклама.

Здесь имеются удобные инструменты для анализа данных, например, поиск компаний по аффилированным лицам. У компании «Интерфакс» имеется учебный центр, где они предоставляют свои вебинары бесплатно для всех желающих. Есть возможность получения платных и кратких справок о компаниях.

С помощью ресурса ***«Интегрум»*** можно проверить компании в один клик сразу по всем возможным источникам данных. Они ежедневно пополняют информацию для проверки организации по ИНН из всех официальных источников, из которых вы можете узнать об актуальных реквизитах компании, регистрационных данных, лицензиях, корпоративной структуре, совладельцах, дочерних компаниях и филиалах, руководстве, финансовой отчетности, описании деятельности, данных по банкротствам и решениям арбитражных судов, перечне клиентов для многих компаний, патентах и товарных знаках, государственных контрактах и о многом другом.

В Приложении 1 представлен ряд информационных ресурсов, в том числе в сфере научной работы, где исследователь может почерпнуть информацию.

Таким образом, базы данных и электронные ресурсы дают возможности:

- студентам — работать с первоисточниками Российского законодательства и комментариями; фактическую и аналитическую информацию для подготовки рефератов и курсовых; позволяют систематизировать материал предметной области в ходе изучения нового материала и при подготовке к экзаменам; закрепляют новые, системные знания, позволяют готовиться к экзаменам;
- аспирантам — работать с первоисточниками и с актуальной информацией, систематизировать материал предметной области, заниматься системными аналитическими исследованиями в предметной области;
- преподавателям — упрощают подготовку материала для иллюстрации лекционного курса по праву и экономике, актуализировать пособия и учебники, отслеживать динамику нормотворчества, проводить научные исследования;
- научным работникам — доступ к актуальным материалам для аналитических и системных исследований в предметной области, архивным и труднодоступным материалам;
- служащим государственной системы образования — использовать систематизированную базу документов отрасли и смежных областей деятельности.

Вопросы и задания для самоконтроля

1. Какие источники информации вы могли бы порекомендовать для проведения студенческой научной работы по вашему направлению?
2. Какие достоинства и недостатки работы сданными Росстата?

3. Перечислите основные государственные регистры и характер содержащейся в них информации.
4. Проведите анализ данных информационных агентств, сделайте вывод о возможностях их использования в научных исследованиях по интересующей вас тематике.
5. Назовите основные источники правовой информации, каким источником вы пользуетесь чаще всего и почему?

4.2.2. Изучение педагогического опыта преподавателя высшей школы: методические рекомендации

В ряду эмпирических методов, используемых в научно-педагогических исследованиях в высшей школе, особая роль принадлежит методам изучения и обобщения педагогического опыта, изучения продуктов деятельности преподавателей и студентов. Особенность эта обусловлена, во-первых, значительной частотой применения данных методов, что находит отражение в материалах конференций, семинаров, в научных публикациях, в диссертациях, выпускных квалификационных работах, в представляемых на конкурс проектах. Во-вторых, в постоянно обновляющемся методическом инструментарии применения этих методов в связи с изменением контента педагогической деятельности, функций педагога, организационных форм, внедрением цифровых технологий, а также в связи с изменениями психологических особенностей студенчества.

Педагогический опыт — это комплекс компетенций, приобретаемых преподавателем в процессе образовательной деятельности. Педагогический опыт — наиболее значимый источник получения научных фактов для организации педагогического исследования.

Для характеристики педагогического опыта в высшей школе используются понятия *«положительный опыт», «передовой опыт», «отрицательный опыт»*.

Положительный опыт — это практическая педагогическая работа, позволяющая на основе традиционных подходов стабильно добиваться в обучении, воспитании, развитии результатов, соответствующих целям и задачам профессиональной подготовки, получать результаты, превосходящие массовую практику.

Передовой опыт — это опыт, позволяющий на основе применения научных достижений, рекомендаций добиваться в подготовке специалистов значительных результатов, имеющих инновационный характер.

Изучение положительного (передового) опыта позволяет выявить новые идеи и замыслы, оригинальные методы и формы, позволяющие повысить эффективность решения образовательных задач.

Отрицательный опыт — это повседневная образовательная практика, результаты которой не соответствуют современным требованиям, предъявляемым к подготовке специалистов. Изучение отрицательного опыта позволяет выявить характерные ошибки, недостатки, чтобы наметить пути, средства для их преодоления [212].

Основные причины превращения педагогической практики в отрицательный опыт — устаревшие подходы к организации образовательного процесса, неадекватность содержания, применяемых методов, приемов, средств целям и задачам профессиональной подготовки в соответствии с потребностями практики, бюрократизация образовательного процесса.

Бюрократизация образовательного процесса в вузе — одна из причин ослабления научно-образовательного, культурного потенциала высшей школы, снижения эконо-

мической эффективности деятельности университетов. На преодоление бюрократических барьеров расходуется много сил, времени, ресурсов, что мешает выполнению университетами своей миссии, не способствует решению задач по подготовке специалистов. Изучение отрицательного опыта приводит к выводу о том, что выполнение избыточных административных требований — это бесполезные, ничем не восполняемые материальные затраты. Рост отчетной документации, объема запрашиваемой информации, придумывание многообразия форм и шаблонов учебно-методических документов, многократное увеличение функциональной нагрузки, не отражаемой в индивидуальных планах работы преподавателя, формализация оценки его труда ведут к отвлечению работников университета от выполнения ими основных функциональных обязанностей, препятствуют раскрытию творческого потенциала студентов и преподавателей.

Таким образом, отрицательный опыт является причиной организации научно-педагогических исследований для разрешения противоречий, для устранения несоответствий, для поиска новых подходов, средств, условий, позволяющих сформироваться положительному и передовому опыту.

Потребности студентов, преподавателей, работодателей в повышении качества подготовки специалистов, в преодолении недостатков в организации процесса обучения и воспитания являются побудительным мотивом поиска новых подходов, образовательных технологий, проектирования новых организационных форм для получения положительных результатов, соответствующих новым требованиям. Исследователь, нашедший и обобщивший положительный (передовой) опыт, предлагает своим коллегам по существу новые и эффективные средства решения профессиональных задач.

Накопленный преподавателем положительный (передовой) опыт определяется понятием «педагогическое мастерство». Педагогическое*, или профессиональное, мастерство* преподавателя — это свойство личности, приобретаемое человеком в процессе собственного опыта, представляющее собой высший уровень овладения профессиональными знаниями, навыками, умениями, способностью к творческой деятельности.

Что значит изучать педагогический опыт? Изучать — значит отбирать, анализировать и обобщать научные факты, измерять результаты практической деятельности, давать экспертную оценку применяемым подходам, методам и средствам обучения и воспитания, методическому обеспечению образовательного процесса, условиям его организации, эффективности управления. Изучение опыта (анализ, обобщение) необходимо для оценки качества образовательного процесса, его положительных сторон, недостатков, противоречий. Изучение массового опыта необходимо для выявления ведущих тенденций в развитии образовательной практики.

Для изучения педагогического опыта необходимы заранее определенные критерии. Критериями, например, передового опыта являются: наличие новшеств, опора на результаты научных исследований, результативность и оптимальность, стабильность результатов, возможность тиражирования (повторения другими преподавателями). Метод изучения педагогического опыта предполагает определенную последовательность действий: описание фактов, действий педагога (фиксация опыта); анализ опыта; обобщение, классификация его признаков; выявление типичного; выявление связей; выведение рекомендаций.

Остановимся подробнее на таком действии, как описание опыта. Описание опыта (фиксация опыта) должно соответствовать следующим требованиям:

- характеристика актуальности проблемы, противоречия, на разрешение которого направлен данный опыт;

- характеристика условия, в которых опыт формировался; восстановление возникновения и разработки замысла;
- описание самого опыта: идея, факторы, обеспечивающие успех, используемые методы, приемы, средства и формы работы;
- представление, систематизация результатов опыта;
- описание трудностей, барьеров, ошибок;
- определение границ применения опыта, его распространения;
- раскрытие полезности опыта для других преподавателей;
- определение вопросов, требующих дальнейшего решения.

Молодому исследователю при обобщении опыта целесообразно начинать с описания отдельных, наиболее значимых его сторон, а затем уже переходить к целостной его характеристике.

Существуют различные диагностические методики оценки степени готовности преподавателя-исследователя к изучению и обобщению педагогического опыта. В качестве примера приведем одну из них. Обучающимся дается задание оценить степень сформированности перечисленных ниже параметров по трехуровневой шкале («владею хорошо», «владею слабо», «не владею»). Параметры эти следующие:

- знание сущности педагогического опыта в вузе;
- знание признаков положительного (передового) педагогического опыта;
- знание критериев анализа педагогического опыта;
- знание алгоритма изучения педагогического опыта;
- готовность к процессуально-действенному описанию работы преподавателя;
- готовность к процессуально-действенному описанию работы студентов;
- знание методов и форм обобщения положительного (передового) педагогического опыта;
- знание актуальных направлений по обобщению личного опыта работы;
- владение методикой внедрения положительного (передового) педагогического опыта;
- знание причин разработки и распространения положительного (передового) педагогического опыта;
- понимание цели внедрения положительного (передового) педагогического опыта;
- владение приемами распространения положительного (передового) педагогического опыта;
- знание условий успешного внедрения положительного (передового) педагогического опыта;
- знание причины неудачного внедрения положительного (передового) педагогического опыта.

Полученные результаты обучающимся предлагается представить в табличной форме. Исходный, самый важный признак педагогического опыта — его актуальность. Актуальными направлениями в изучении педагогического опыта являются:

- цели, задачи, способы и средства обновления образования;
- социальные аспекты деятельности образовательных организаций, разнообразие их типов, видов;
- освоение новых технологий организации образовательного процесса;
- оценка качества образовательного процесса, качества подготовки студентов;
- разработка стандартов, методического обеспечения образовательного процесса;
- технология педагогического образования, подготовка педагогических кадров;

- организация работы с одаренными студентами, школьниками;
- технология формирования социальной адаптивности, мобильности, жизненной устойчивости, самостоятельности, предприимчивости, инициативности, готовности к лидерству;
- обновление образования в условиях кризиса, неопределенности;
- условия, средства реализации компетентностного подхода;
- разнообразие форм образования и типов образовательных организаций.

Наиболее актуален в новых условиях опыт применения педагогами высшей школы информационных технологий, организации онлайн обучения.

Преподаватель университета в настоящее время особенно интенсивно осваивает технологии дистанционного образования, платформы онлайн-коммуникации, что в свою очередь требует изменения традиционного формата проведения лекций, семинарских занятий, текущей и промежуточной аттестации. Благодаря, например, дистанционному обучению, у студентов, магистрантов и аспирантов появится возможность слушать лучших специалистов из ведущих вузов. Для развития онлайн образования потребуются и новые специальности в педагогической профессии: автор курса, профессор-консультант, тьютор, сценарист курса, педагогический дизайнер.

Особое внимание педагогов высшей школы направлено на изучение опыта применения открытых образовательных модульных мультимедиа систем, объединяющих информационные, практические и контрольные электронные учебные модули. Современный преподаватель должен иметь знания основных источников методического обеспечения высшего образования и владеть методами поиска информации, необходимой для разработки учебно-методического комплекса дисциплины. Например, владеть навигацией поиска необходимых методических материалов на портале Федерального центра информационных образовательных ресурсов (ФЦИОР).

Площадка ФЦИОР предназначена для размещения сервисов, рекомендованных к использованию образовательными организациями общего, начального, среднего профессионального и дополнительного образования. В каталоге нет раздела для вузов, однако темы и некоторые материалы могут быть использованы в программе вуза с успехом. Данный проект включает каталог методических материалов, электронных учебных модулей, электронные обучающие средства, виртуальные коллективные среды, электронные учебники, словари, аудиозаписи, учебные видеофильмы. Учитывая, что каждый учебный модуль автономен и представляет собой законченный интерактивный мультимедиа продукт, нацеленный на решение определенной учебной задачи, то очень важно накапливать опыт (как положительный, так и отрицательный) при проектировании УМКД. Каждый выпускник магистратуры, аспирантуры может получить личный опыт использования созданных по тематическим элементам учебных дисциплин учебных модулей, ориентированных на разные ступени образования (их насчитывается более пяти тысяч)[1]. Есть недостаток данного ресурса, что некоторая информация может устареть, так как большинство модулей разработаны в 2010 г.

Изучение опыта (анализ, обобщение) необходимо для оценки качества образовательного процесса, его положительных сторон, недостатков, противоречий.

Изучение массового опыта, как эмпирический метод исследования, является инструментом и для выявления ведущих тенденций развития высшего образования. Одна из таких тенденций — тенденция роста в российских университетах потребности использования в учебном процессе видеоматериалов и технологии конференц-связи.

[1] Проект ФЦИОР. URL : http://fcior.edu.ru/o-proekte

Резко возросла потребность в использовании для коммуникации платформ Cisco WebEx, BigBlueButton, Zoom. Современные университеты, разрабатывающие онлайн продукты, таким способом расширяют свою географию, а для студентов такие продукты служат средством приобщения к опыту лучших практик, форматом получения постоянно обновляющихся знаний. Практически во всех университетах теперь есть опыт, когда онлайн-курсы интегрированы в образовательный процесс [213].

Следует также ожидать резкий рост потребности в заочном образовании, в самообразовании, а также в альтернативном дистанционном обучении — на курсах, стажировках. Например, в Росдистанте в онлайн-режиме учатся студенты из многих стран мира, из всех регионов России, в том числе, из Москвы, Санкт-Петербурга. В проекте принимают участие около трехсот преподавателей. Есть собственные аудио- и телестудии, специалисты, разрабатывающие соответствующее методическое обеспечение по шестидесяти трем образовательным программам [214]. Такой актуальный опыт требует своевременного изучения и обобщения.

Изменяется место, роль среднего специального образования. Для трудоустройства среднее специальное образование не менее полезно, чем высшее. Когда многие традиционные профессии начинают исчезать, а на рынке труда все чаще появляются новые профессии, колледж, техникум, благодаря своей практико-ориентированности, возможностям оперативно учесть запросы работодателя, подготовить специалиста в сжатые сроки, может оказаться более востребованным молодежью, чем университет.

По оценкам специалистов, социальное пространство в условиях электронной системы коммуникации становится виртуальным. Вот почему нельзя исключать, что в нем также появятся новые возможности для получения образования. В связи с этим возрастает потребность в распространении опыта социального предпринимательства в образовании, в изучении опыта фандрайзинга для развития высшей школы, потребность использования различных негосударственных проектов (открытых репозиториев, банков знаний, сервисов, другой поддерживающей инфраструктуры).

Методика работы с передовым опытом

1. Выявление и оценка опыта по следующим критериям: актуальность и перспективность; новизна в проектировании компонентов педагогического процесса; опора на научные достижения; стабильность положительных результатов; возможность переноса на другие объекты; оптимальность расходования сил, времени, средств.
2. Описание опыта в реальной последовательности событий, ситуаций.
3. Сущностный анализ: выделение ведущих идей, замысла, задач, технологии воплощения.
4. Обобщения и рекомендации, сделанные на основе успешных результатов.

Педагогический опыт может быть представлен не только в виде текста, но и в форме ролика, аудиозаписи, презентации, фотографии, телепередачи, интервью, компьютерной игры, макета, тренажера, виртуальной лаборатории, модели виртуальной реальности, конкурсного проекта. Данные объекты являются продуктами деятельности педагогов, аспирантов, студентов и содержат в себе педагогический опыт. Вот почему метод изучения и обобщения опыта тесно связан с методом изучения продуктов деятельности.

Исследовательский метод изучения продуктов деятельности позволяет опосредованно, не вступая в личный контакт с носителем опыта, оценить уровень его профессионального мастерства, сформировать представления об индивидуальных психических свойствах автора продукта.

Изучение продуктов деятельности также требует разработки совокупности критериев. Например, преподаватели университета, выступая на семинаре с обобщением личного положительного опыта, демонстрировали подготовленные ими ролики. Ролики эти, отражавшие профессиональные достижения, методические находки их авторов, стали учебным материалом для обучения магистрантов и аспирантов применению метода изучения продуктов деятельности преподавателей университета. Обучающимся была поставлена задача изучить и оценить проективно-творческие умения авторов видеоматериалов. После просмотра каждого ролика обучающиеся давали устные оценки увиденного. Для перевода качественных оценок конструкторских, творческих умений в количественные результаты обучающимся было предложено составить таблицу (табл. 4.2).

Таблица 4.2

Конструктивно-творческие умения автора ролика

№ п/п	Критерии оценки	Уровень сформированности умения		
		высокий	средний	низкий
1	Качество сценария			
2	Мастерство композиции (режиссура)			
3	Качество дикторского текста			
4	Оправданность выбора музыкального сопровождения			
5	Восприятие главного героя, автора ролика			
6	Смысловая ясность, четкость, хронологическая оптимальность эпизода			
7	Техническая оснащенность			

Другая задача, поставленная обучающимся, — фиксация ценности педагогического опыта. Для решения этой задачи необходимо выбрать другие критерии (табл. 4.3).

Таблица 4.3

Ценность педагогического опыта автора ролика

№ п/п	Критерии оценки опыта	Уровень ценности опыта		
		высокий	средний	низкий
1	Актуальность опыта			
2	Новизна методов, приемов, средств			
3	Новизна организационных форм			
4	Использование методических материалов ФЦИОР, других платформ			
5	Воспитательное значение			
6	Наличие стабильных положительных результатов			
7	Распространение положительного педагогического опыта			

Готовность преподавателя к научно-исследовательской деятельности определяется его общей профессиональной готовностью.

Изучение педагогического опыта, оценка и отбор лучших практик, внедрение, распространение достижений требует творческого подхода, наличия у исследователя творческих способностей.

Для оценки готовности преподавателя-исследователя к творческой деятельности целесообразно использовать такие методы, как анкетирование, тестирование.

Анкетирование — это комплекс вопросов для сбора необходимых данных о предмете исследования. Анкетирование позволяет установить: взгляды, мнения; выявить мотивацию деятельности участников образовательного процесса, систему их отношений. Анкета — это структурно организованный набор вопросов, каждый из которых логически связан с центральной задачей исследования. Известно несколько типов анкет:

1-й тип — анкеты, направленные на самооценку респондентами своих качеств, свойств;

2-й тип — анкеты, направленные на оценку респондентами своих действий, поступков в конкретных жизненных ситуациях;

3-й тип — анкеты, направленные на выражение личного отношения к участникам образовательного процесса.

Методические требования, предъявляемые к методу анкетирования:

- разъяснение целей, задач анкетирования;
- вопросы анкеты должны точно характеризовать изучаемое явление, давать необходимую информацию;
- использование как прямых, так и косвенных вопросов;
- формулируемые вопросы не должны содержать подсказок;
- предупреждение двойственного толкования смысла вопросов;
- использование как «закрытых» анкет с ограниченным вариантом подобранных исследователем ответов, так и «открытых», дающих возможность респонденту высказать свое собственное мнение;
- предоставление опрашиваемому возможности анонимных ответов;
- сбор достаточного количества ответов;
- построение анкеты по принципу движения от простых ответов к более сложным.

В качестве примера анкеты 1-го типа приведем анкету «Готовность преподавателя к педагогическому творчеству».

Опрашиваемым предлагается ответить на следующие вопросы.

1. Есть ли у вас устойчивый интерес к инновациям в педагогической деятельности?
2. Сколько раз в прошедшем учебном году вы пытались применить какие-либо новинки в своей работе?
3. Подчеркните две главные причины, тормозящие внедрение в массовую практику новых педагогических идей, подходов и приемов работы:
   - недостаточное финансирование инновационного движения;
   - недостаточность информации о новых идеях и подходах в обучении и воспитании;
   - слабая связь науки и практики;
   - недостаток времени и сил для создания и применения педагогических новшеств;
   - привычка работать по наработанным образцам, боязнь неудач при применении нового;
   - неубедительность критериев оценка качества и результативности работы преподавателя;
   - стабильность положительных результатов при использовании традиционных приемов и средств.

4. Чем привлекательна инновационная деятельность:
   - создает условия для самореализации;
   - повышает мотивацию студентов к учению;
   - повышает профессиональную репутацию;
   - появляются дополнительные возможности для получения стимулирующей надбавки.
5. Подчеркните три причины, препятствующие инновационной творческой деятельности:
   - формализация образовательного процесса, утрата смыслов;
   - требование повышения публикационной активности, не подкрепленное созданием условий для инновационной деятельности;
   - постоянные изменения стандартов, неоднократные переписывания учебно-методических комплексов дисциплин;
   - значительное увеличение функциональной нагрузки, не отражаемой в индивидуальном плане;
   - многократное повторение запрашиваемой информации, вал регламентирующей образовательный процесс документации (приказы, положения, распоряжения, методические указания, служебные записки, памятки, регламенты, правила, инструкции и т.п.);
   - неготовность значительной части студентов к получению высшего образования, имитация образовательного процесса.
6. Подчеркните признаки своей готовности к созданию инноваций:
   - ориентируюсь в актуальных проблемах педагогической науки и образования;
   - знаю новые педагогические идеи, современные педагогические подходы;
   - имею коммуникативные способности;
   - владею активными и интерактивными технологиями обучения;
   - умею использовать компьютер в учебной и научной работе;
   - умею проектировать учебно-методическое обеспечение образовательного процесса.
7. Подчеркните, какие факторы в реализации жизненных планов могут вам помочь:
   - семейные традиции, поддержка руководства, коллег, ваш педагогический и научный авторитет;
   - достаточность условий для научных разработок и внедрения результатов в практику;
   - надежда на собственные силы и способности;
   - большая личная трудоспособность, умение достичь успеха в деле, полезные связи и знакомства.
8. Чему вы отдаете приоритет в достижении жизненных целей: общекультурному и профессиональному саморазвитию, качеству профессиональной подготовки в вузе, удачной семейной жизни, физическому и психическому здоровью, доброжелательному отношению к людям, полезным знакомствам, профессиональному сотрудничеству, изобретательности и творчеству своего Я.

Более полную, достоверную информацию о предмете исследования дает сочетание различных эмпирических методов. Приведенная выше анкета может быть дополнена тестом «Оценка уровня творческого потенциала личности». Предлагаемый тест позволяет по 9-балльной шкале провести самооценку личностных качеств, а также оценить уровень развития творческого потенциала личности.

Вопросы теста

1. Как часто начатое дело вам удается довести до логического конца?
2. Оцените вашу способность генерировать идеи.
3. Как вы оцените вашу способность к решительным действиям?
4. В какой степени ваш конечный «продукт», ваше творение чаще всего отличается от исходного проекта, замысла?
5. Способны ли вы проявить требовательность, настойчивость, чтобы люди выполнили свое обещание?
6. Способны ли вы выступать с критическими оценками в чей-либо адрес?
7. Какова роль вашей энергии и напористости в решении возникающих проблем?
8. Оцените в процентах количество ваших сторонников, поддерживающих ваши инициативы и предложения?
9. Какова степень вашего оптимизма в отношении к жизни, наличие хорошего настроения?
10. Насколько успешно вам удается отстаивать свои идеалы, принципы, убеждения?
11. Какова роль вашей общительности, коммуникабельности в решении важных для вас проблем?
12. Как часто ответственность за решение важных проблем в коллективе вам приходится брать на себя?
13. Насколько успешно вам удается воплощать в жизнь ваши идеи, проекты?
14. Какова ваша готовность к проявлению находчивости, предприимчивости, чтобы опередить своих соперников по работе или учебе?
15. Оцените в баллах отношение к вам окружающих как к человеку воспитанному и интеллигентному.
16. Какова ваша способность к принятию решений, воспринимаемых окружающими в качестве новых и неожиданных?
17. Какова ваша способность находить новые способы в преодолении проблем, принимать решительные меры, коренным образом меняющие вашу жизнь?

Суммируйте полученные баллы и определите уровень вашего творческого потенциала.

Сумма баллов	Уровни
18—39	Очень низкий
40—54	Низкий
55—69	Ниже среднего
70—84	Чуть ниже среднего
85—99	Средний
100—114	Чуть выше среднего
115—129	Выше среднего
130—142	Высокий
143—162	Очень высокий

Репутация, авторитет педагога-новатора, чей опыт достоин изучения и распространения, в немалой степени завит от отношения студентов к личности преподавателя. Трудно представить опыт преподавателя положительным и передовым, если в отношении к данному преподавателю у студентов преобладают отрицательные оценки. По этой причине необходимо изучение отношения студентов к преподавателю — носителю опыта. Такое изучение возможно с помощью диагностической методики «Преподаватель глазами студента» [215].

Студентам предлагается оценить в соответствии с указанными параметрами (по 10-балльной шкале: от 0 до 10) профессиональную деятельность преподавателей, которые вели у них занятия. Для оценки предлагаются следующие параметры.

1. Эрудиция, широта кругозора, способность привлекать знания из других областей.
2. Владение методикой преподавания, приемами повышения интереса к изучению дисциплины.
3. Коммуникативные способности: готовность к общению, взаимодействию со студентами, внимание к их потребностям, отзывчивость.
4. Связь обучения с жизнью, теории с практикой.
5. Проведение занятий с опорой на результаты собственных исследований.
6. Доступность объяснения, наличие ярких примеров, способность к импровизации.
7. Использование на занятиях оригинальных развивающих заданий.
8. Соблюдение правил, норм профессиональной этики, педагогический такт.
9. Открытость к дискуссии, к диалогу, готовность выслушать и принять позицию студентов.
10. Готовность к сотрудничеству, к поддержке студенческих инициатив.

Объем знаний растет, усложняется их содержание. Труднее становится и работа по овладению знаниями, нахождению путей их применения на практике. Однако изучение отрицательного опыта позволяет выявить характерные ошибки, недостатки, чтобы наметить пути, средства для их преодоления. Изучение положительного (передового) опыта позволяет выявить новые идеи и замыслы, оригинальные методы и формы, позволяющие повысить эффективность решения образовательных задач.

Когда отрицательный опыт изучен, а его недостатки преодолены, то неизбежно повышается качество образования, появляются новые возможности в решении кадровых проблем, в повышении конкурентоспособности российских вузов.

Вопросы и задания для самоконтроля

1. Для чего нужно проводить анализ педагогического опыта?
2. Как выбрать объект педагогического анализа?
3. Назовите актуальные направления в изучении педагогического опыта.
4. Приведите пример критерия оценки педагогической ценности обучающего видеоролика.
5. Поразмыслите над вопросом этики проведения педагогического анализа путем опроса обучающихся. Приведите доводы за и против проведения опросов студентов о качестве работы преподавателя. Выскажите свое мнение о путях решения задачи оценки качества обучения и поддержания статуса преподавателя.

4.3. ПРИВЛЕЧЕНИЕ ФИНАНСИРОВАНИЯ И ПРЕДСТАВЛЕНИЕ РЕЗУЛЬТАТОВ НАУЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

4.3.1. Особенности проведения конкурсов и грантов российскими и международными научными фондами

Грант — финансовая дотация, предоставляемся заявителя для выполнения научных исследований или иных социально значимых мероприятий. Гранты являются основным источником финансирования науки для западных ученых. Для российских ученых получение финансирования на конкурсной основе является делом относительно новым.

В Советском Союзе бурное развитие науки во всех областях научно-исследовательских и опытно-конструкторских разработок (НИОКР) в послевоенный период сопровождалось постоянным увеличением финансирования и ростом численности кадров. Расходы на НИОКР 1950—1985 гг. показывают, что темпы ежегодного прироста финансовых вливаний в науку составляли почти 11%. В абсолютных величинах инвестиции в НИОКР за этот период увеличились более чем в 30 раз — с 1 млрд руб. в 1950 г. до 33,2 млрд руб. — в 1987 г.[1]

Финансирование НИОКР в СССР было централизованным: осуществлялось за счет государственного бюджета, средств министерств и ведомств. В 1985 году из 28 млрд руб., затраченных на развитие науки, 13,4 млрд руб. (почти 50%) составляли средства государственного бюджета и еще половина — финансовые ресурсы министерств и подведомственных структур.

Средства из государственного бюджета использовались преимущественно для проведения фундаментальных и прикладных исследований в области естественных и социальных наук. Финансирование же индустриальных, экспериментальных и опытно-конструкторских работ шло за счет средств министерств и отраслевых ведомств.

Для улучшения финансирования промышленных НИОКР в 1968 г. был создан Единый фонд развития науки и техники, объединив ресурсы министерств. Средства этого источника шли в основном на развитие исследований отраслевого сектора НИОКР СССР.

Важной особенностью финансирования науки является преобладание расходов на научные исследования в области военных НИОКР над затратами в гражданском секторе, вызванное гонкой вооружений. В середине 1980-х гг. ОПК поглощал в среднем около 71% всех ассигнований на науку. Эта диспропорция в финансировании гражданских и оборонных разработок углубляла разрыв между уровнем исследований, производства, материально-технической базой и квалификацией кадров, а следовательно, и научными достижениями, сделанными в гражданском секторе и ОПК[2].

С развалом СССР резко изменилось отношение к финансированию науки. По оценке агентства Томсон — Ройтерс, «проблема заключается в значительном сокращении финансирования фундаментальных и прикладных исследований в России после развала Советского Союза». В 1990 г. внутренние расходы на НИОКР составляли 2,03% ВВП (13,1 млрд руб.). В 1992 году в результате «шоковой терапии» этот показатель со-

---

[1] **Постановление Правительства РФ** от 26.08.1995 № 827 «О Федеральном фонде производственных инноваций» (с изм. и доп. от 02.11.1995, 31.03.1998, 10.07.1998).

[2] **Федеральный закон** от 22.02.1999 № 36-ФЗ «О федеральном бюджете на 1999 год» (с изм. и доп. от 5, 17 июля, 25 октября, 20 ноября, 31 декабря 1999 г., 2 января 2000 г.).

кратился почти в 3 раза — до 0,74% ВВП (3,2 млрд руб. в постоянных ценах 1989 г.). Благодаря обвальному падению ВВП в 1990-е гг. к 2000 г. этот показатель вырос до 1,05% (3,3 млрд руб. в постоянных ценах 1989 г.), но затем рост прекратился и в 2012 г. составил 1,08% ВВП.

В 2000—2011 гг. бюджетное финансирование НИОКР выросло в текущих ценах с 17 млрд до 319 млрд руб. — почти в 20 раз. Но в условиях высокой инфляции рост не так впечатляет. В постоянных ценах рост составил всего 56%. Расходы на науку в постоянных ценах 1989 г. составляют 5,8 млрд руб. То есть сегодня Россия тратит на науку в 2 раза меньше, чем 23 года назад.

В 2018 год был принят Национальный проект Наука. Структура национального проекта включает следующие федеральные проекты: «Развитие научной и научно-производственной кооперации», «Развитие передовой инфраструктуры для проведения исследований и разработок в Российской Федерации», «Развитие кадрового потенциала в сфере исследований и разработок»[1].

Ключевые цели нацпроекта — обеспечение присутствия Российской Федерации в числе пяти ведущих стран мира, осуществляющих научные исследования и разработки в областях, определяемых приоритетами научно-технологического развития, обеспечение привлекательности работы в Российской Федерации для ведущих российских и зарубежных ученых и молодых перспективных исследователей, увеличение внутренних затрат на научные исследования и разработки.

Задачи проекта «Развитие научной и научно-производственной кооперации»: создание научно-образовательных центров мирового уровня; создание научных центров мирового уровня (концу 2024 г. не мене 4200 молодых ученых и обучающихся должны будут принять участие в реализуемых научными центрами мирового уровня, проектах и программах).

Задачи проекта «Развитие передовой инфраструктуры для проведения исследований и разработок в Российской Федерации»: обновление лабораторной базы ведущих организаций, выполняющих научные исследования и разработки; развитие передовой инфраструктуры научных исследований и разработок, инновационной деятельности, включая создание и развитие сети уникальных установок класса «мегасайнс».

Задачи проекта «Развитие кадрового потенциала в сфере исследований и разработок»: формирование целостной системы подготовки и профессионального роста научных и научно-педагогических кадров, обеспечивающих условия для осуществления молодыми учеными научных исследований и разработок, создание научных лабораторий и конкурентоспособных коллективов. В рамках этой задачи будут усовершенствованы механизмы обучения в аспирантуре по программам подготовки научных и научно-педагогических кадров, предусматривающие, в том числе, специальную грантовую поддержку выполняемого научного или научно-технического проекта. Поддержку получат научные проекты по приоритетам научно-технологического развития, не менее 50% из которых руководят молодые перспективные исследователи. В рамках НОЦ, выполняющих исследования и разработки, будут открыты центры развития компетенций руководителей научных, научно-технических проектов и лабораторий. Будут созданы новые лаборатории, не менее 30% из которых руководят молодые перспективные исследователи. Увеличится количество лиц, включенных в кадровый резерв на замещение должностей руководителей и заместителей руководителей научных и образовательных организаций, прошедших обучение по программам подготовки управленче-

[1] http://government.ru/rugovclassifier/851/events/

ских кадров. Увеличится доля аспирантов, представивших к защите диссертацию при освоении программы подготовки научных и научно-педагогических кадров, а также доля диссертаций, научные результаты которых опубликованы в научных журналах, индексируемых в международных базах даны, увеличится число аспирантов, успешно защитивших диссертационную работу и выбравших карьеру исследователя и преподавателя. Планируется поддержать молодых перспективных исследователей в рамках стимулирования внутрироссийской академической мобильности. То есть, для молодых исследователей, преподавателей будет создано множество карьерных лифтов для самореализации. Всего на национальный проект выделено 635 959 млн руб.[1]

Из этого следует, что государство готово вкладывать средства в научные разработки и исследования. Сегодня основным механизмом финансирования науки являются государственные исследовательские субсидии (гранты), государственные и отраслевые стипендии и премии в области наук.

Информация о фондах и грантах обобщена на ресурсе Агрегатор информации о грантовой поддержке исследователей[2]. Агрегатор создан с целью стимулирования заинтересованности и увеличения количества обращений грантополучателей за финансовой поддержкой в фонды, а также с целью обеспечения грантополучателям доступа к оперативной информации о деятельности фондов. Настоящий ресурс имеет систему фильтров, позволяющую выбрать фонд, оптимально подходящий под запрос лиц, заинтересованных в получении грантовой поддержки. Ресурс предполагает возможность поиска необходимого фонда, оказывающего поддержку проектов по стадиям жизненного цикла проекта или направлениям поддержки проекта.

Преимущественно финансирование научных исследований осуществляется через государственные и негосударственные российские фонды, а так же зарубежные фонды поддержки научных исследований.

Российские государственные фонды поддержки научных исследований[3]

Российский фонд фундаментальных исследований (РФФИ). Целью Фонда является конкурсная поддержка научно-исследовательских работ, призванная построить новые отношения между учеными и государством. Основная задача Фонда — проведение конкурсного отбора лучших научных проектов из числа тех, что представлены Фонду учеными в инициативном порядке, и последующее организационно-финансовое обеспечение поддержанных проектов. Фондом реализуются финансирование следующих конкурсов: фундаментальные научные исследования по восьми областям знаний (конкурс «а»); организация российских и международных научных мероприятий; экспедиции и полевые исследования; ориентированные фундаментальные исследования по семи актуальным темам; поддержка исследований, проводимых молодыми учеными; региональные конкурсы, включая междисциплинарные ориентированные фундаментальные исследования; международные конкурсы, в том числе многосторонние конкурсы фундаментальных исследований; издание научных трудов; подготовка информационных материалов по результатам поддержанных Фондом научных проектов.

Реализуются совместные программы с субъектами Российской Федерации, более чем 30 зарубежными партнерами. Молодым ученым предоставляется возможность

---

[1] Паспорт Национального проекта Наука. Утвержден президиумом Совета при Президенте Российской Федерации по стратегическому развитию и национальным проектам (протокол от 24.12.2018 № 16).

[2] https://funds.riep.ru/

[3] http://www.rfbr.ru

приобрести опыт руководства научным коллективом в рамках конкурса «Мой первый грант». Пройти стажировку по программе «Мобильность молодых ученых» из России и стран СНГ. Это конкурс, предоставляющий право на работу молодым российским ученым в ведущих научных организациях РФ и др. Особенностью конкурсов является необходимость иметь публикации по теме исследования, желательно в журналах, входящих в список ВАК и некоторый задел по проекту. Например, исследование (анкетирование, опрос, опыты), доказывающее актуальность темы, заявленной в гранте. Максимальный размер для инициативного проекта порядка 1,5 млн руб. Суммы грантов ежегодно изменяются.

Российский научный фонд (РНФ)[1]**.** РНФ осуществляет финансовую и организационную поддержку фундаментальных научных исследований и поисковых научных исследований посредством финансирования прошедших конкурсный отбор научных, научно-технических программ и проектов.

Действует Президентская программа исследовательских проектов, реализуемых ведущими учеными, в том числе молодыми учеными (далее — Программа) разработана Российским научным фондом (далее — Фонд) в соответствии с п. 11 Перечня поручений Президента РФ от 05.12.2016 № Пр-2346 по реализации Послания Президента РФ Федеральному Собранию.

Программа является одним из инструментов реализации Стратегии научно-технологического развития Российской Федерации (далее — Стратегия), утвержденной Указом Президента РФ от 01.12.2016 № 642. Мероприятия Программы должны реализовываться в соответствии с приоритетами научно-технологического развития Российской Федерации, определенными в Стратегии.

Программа предусматривает предоставление на конкурсной основе грантов на срок до семи лет для реализации проектов фундаментальных и поисковых исследований, выполняемых под руководством ведущих ученых, в том числе молодых ученых, и является составной частью программы деятельности Российского научного фонда на трехлетний период (далее — программа Фонда). Мероприятия Программы осуществляются в рамках приоритетного направления деятельности Фонда «Проведение фундаментальных научных исследований и поисковых научных исследований по поручениям (указаниям) Президента РФ», а их результаты учитываются в сводных показателях результативности реализации программы Фонда.

Фонд финансирует исследования по математике, информатике и науке о системах; физике и науке о космосе; химии и науке о материалах; биологии и науке о жизни; фундаментальные исследования для медицины; сельскохозяйственным наукам; науке о Земле; гуманитарным и социальным наукам; инженерным наукам. Конкурсы проводятся для инициатив, проводимых молодыми учеными, для научных групп, под руководством молодых ученых, проведение исследований научными лабораториями мирового уровня в рамках реализации приоритетов научно-технологического развития Российской Федерации, инфраструктурные проекты, проведение исследований на базе существующей научной инфраструктуры мирового уровня.

Особенностью конкурсов являются высокие требования к руководителям проекта, как то: наличие определенного количества публикаций в рецензируемых российских и зарубежных научных изданиях, индексируемых в базах данных «Сеть науки» (Web of Science Core Collection) или «Скопус» (Scopus) за три-четыре предыдущих года. Необходимый минимум публикаций различен для разных конкурсов по научным отраслям.

[1] http://rscf.ru

Обычно от 6 до 10 статей. Поэтому очень часто руководителями проектов становятся статусные, активно публикующиеся ученые. Для молодых руководителей имеется некоторое послабление — от них требуется три, четыре статьи. Однако требования каждый год ужесточаются. Но и размер гранта выше — в среднем от 3 млн до 6 млн руб.

К сожалению, тенденция к сокращению государственных фондов, финансирующих науку, очевидна. Российский гуманитарный научный фонд, поддерживавший, как понятно из названия, гуманитарную науку, прикладные исследования, был объединен с Российским фондом фундаментальных исследований, что уменьшило шансы получения государственной помощи ученым-гуманитариям. Фундаментальный фонд, что следует из его названия финансирует неприкладные исследования.

Российский фонд фундаментальных исследований и Российский научный фонд в 2020—2021 гг. находятся в стадии реорганизации, уточнения направлений их деятельности во избежание дублирования функций.

Совет по грантам Президента Российской Федерации[1]**.** Гранты предоставляются российским научным организациям или образовательным организациям высшего образования, а также организациям, осуществляющим производство научно-технической продукции, за исключением казенных учреждений, имеющим трудовые отношения с молодыми учеными и членами коллективов ведущих научных школ Российской Федерации и ставшим победителями конкурсов, проводимых Министерством науки и высшего образования РФ.

Фонд перспективных исследований (ФСИ)[2]**.** Целью деятельности Фонда является содействие осуществлению научных исследований и разработок в интересах обороны страны и безопасности государства, связанных с высокой степенью риска достижения качественно новых результатов в военно-технической, технологической и социально-экономической сферах, в том числе в интересах модернизации Вооруженных Сил РФ, разработки и создания инновационных технологий и производства высокотехнологичной продукции военного, специального и двойного назначения.

Фонд поддерживает физико-технические, химико-биологические и медицинские а так же информационные исследования. В отличие от РФФИ и РНФ в этом фонде нет срока начала и окончания подачи заявок. Фонд занимается поддержкой:

а) научных исследований, проводимых молодыми (до 35 лет) российскими учеными — кандидатами наук. На конкурс могут быть представлены работы, связанные с развитием тем кандидатских диссертаций, отличающиеся значительной научной новизной, свидетельствующие о заметном вкладе молодых ученых в развитие науки и техники и об их творческом даровании, а также связанные с подготовкой докторских диссертаций;

б) научных исследований, проводимых молодыми (до 40 лет) российскими учеными — докторами наук. На конкурс могут быть представлены работы, связанные с развитием тем докторских диссертаций;

в) научных исследований, проводимых ведущими научными школами Российской Федерации.

Ведущей научной школой Российской Федерации считается сложившийся коллектив исследователей различных возрастных групп и научной квалификации, связанных проведением исследований по общему научному направлению и объединенных совместной научной деятельностью. Указанный коллектив должен осуществлять подго-

---

[1] https://grants.extech.ru/

[2] http://fpi.gov.ru

товку научных кадров, иметь в своем составе руководителя и молодых (до 35 лет) исследователей[1].

Конкурсы для молодых кандидатов и докторов наук проводятся ежегодно по математике и механике; физике и астрономии; химии, новым материалам и химическим технологиям; биологии и науке о жизни; биологии и науке о жизни; науке о земле, экологии и рациональном природопользовании; общественным и гуманитарным наукам; медицине; техническим и инженерным наукам; информационно-телекоммуникационные системы и технологии; сельскохозяйственным наукам. Главным условием был возраст до 35 лет для кандидатов науки и 40 лет для докторов.

В 2020 году изменилась тематика конкурсов. Все направления ориентировались на переход:

- к передовым цифровым, интеллектуальным производственным технологиям, роботизированным системам, новым материалам и способам конструирования, создание систем обработки больших объемов данных, машинного обучения и искусственного интеллекта;
- экологически чистой и ресурсосберегающей энергетике, повышение эффективности добычи и глубокой переработки углеводородного сырья, формирование новых источников, способов транспортировки и хранения энергии;
- персонализированной медицине, высокотехнологичному здравоохранению и технологиям здоровьесбережения, в том числе за счет рационального применения лекарственных препаратов (прежде всего антибактериальных);
- высокопродуктивному и экологически чистому агро- и аквахозяйству, разработку и внедрение систем рационального применения средств химической и биологической защиты сельскохозяйственных растений и животных, хранение и эффективную переработку сельскохозяйственной продукции, создание безопасных и качественных, в том числе функциональных, продуктов питания.

Тематика других конкурсов касалась важных направлений исследований России:

- противодействие техногенным, биогенным, социокультурным угрозам, терроризму и идеологическому экстремизму, а также киберугрозам и иным источникам опасности для общества, экономики и государства;
- связанность территории российской федерации за счет создания интеллектуальных транспортных и телекоммуникационных систем, а также занятия и удержания лидерских позиций в создании международных транспортно-логистических систем, освоении и использовании космического и воздушного пространства, мирового океана, Арктики и Антарктики;
- возможность эффективного ответа российского общества на большие вызовы с учетом взаимодействия человека и природы, человека и технологий, социальных институтов на современном этапе глобального развития, в том числе применяя методы гуманитарных и социальных наук.

Для молодых ученых-аспирантов Совет по грантам предлагает стипендиальные конкурсы. Любой молодой (до 35 лет) ученый и аспирант может принять участие в конкурсе на соискание стипендии Президента РФ, если он является гражданином РФ; осуществляет перспективные научные исследования и разработки по приоритетным направлениям модернизации российской экономики; работает на должностях научных или педагогических работников в российских научных или образовательных орга-

[1] Постановление Правительства РФ от 27.04.2005 № 260 «О мерах по государственной поддержке молодых российских ученых — кандидатов наук и докторов наук и ведущих научных школ Российской Федерации».

низациях либо обучается в аспирантуре по очной форме обучения; имеет опубликованные научные труды в ведущих рецензируемых научных журналах и изданиях.

Финансирование победителей конкурса осуществляется в соответствии с приказом Минобрнауки России, издаваемым по результатам конкурсного отбора. Стипендия Президента РФ устанавливается в размере 22 800 руб., выплачивается ежемесячно и назначается на срок выполнения Программы научных исследований и разработок, утвержденной ученым (научным, научно-техническим) советом организации, в соответствии с Календарным планом.

В 2020 году впервые прошел конкурс персональной стипендии имени Ж.И. Алферова для молодых ученых в области физики и нанотехнологий выделяется за выдающиеся научные достижения в области физики и нанотехнологий.

Фонд развития промышленности (ФРП)[1] основан для модернизации российской промышленности, организации новых производств и обеспечения импортозамещения. Фонд создан в 2014 г. по инициативе Министерства промышленности и торговли РФ путем преобразования Российского фонда технологического развития.

Фонд предлагает льготные условия софинансирования проектов, направленных на разработку новой высокотехнологичной продукции, импортозамещение, экспорт, лизинг производственного оборудования, реализацию станкостроительных проектов, цифровизацию действующих производств, производство предприятиями ОПК высокотехнологичной продукции гражданского и (или) двойного назначения, производство комплектующих, маркировку лекарств и повышение производительности труда.

Для реализации новых промышленных проектов Фонд предоставляет целевые займы по ставке 1, 3 и 5% годовых сроком до 7 лет в объеме от 5 млн до 750 млн руб., стимулируя приток прямых инвестиций в реальный сектор экономики.

Фонд развития промышленности принимает активное участие в реализации следующих национальных проектов: «Международная кооперация и экспорт», «Цифровая экономика», «Производительность труда и поддержка занятости», «Малое и среднее предпринимательство и поддержка индивидуальной предпринимательской инициативы», «Экология» и «Здравоохранение».

Результаты ФРП с 2015 по 2019 г.:

- запуск программы льготного заемного финансирования;
- повышение производительности труда;
- популяризация рабочих профессий: World Skills, Профстажировки 2.0;
- создание более 23 тыс. рабочих мест.

Кроме фондов, поддерживаемых государством и президентом, существует большое количество негосударственных фондов, активно поддерживающих проведение научных исследований.

Негосударственные фонды, некоммерческие фонды

В основном это благотворительные фонды. Каждый из них реализует собственную программу.

Фонд В. Потанина[2] основан в 1999 г., поддерживает проекты в сфере образования и культуры, музейного дела, развивает магистерские программы, поощряет создание новых программ магистратуры, внедрение инновационных методов обучения, повышение квалификации преподавателей магистратуры.

---

[1] http://frprf.ru

[2] http://www.fondpotanin.ru

Фонд «Династия»[1], созданный в 2002 г., проводит поиск и поддержку талантов, их идей и проектов в области естественных и общественных наук.

Алферовский фонд[2], основанный в 2001 г., выплачивает гранты и стипендии для поддержки и развития российской науки, системы высшего и среднего образования наиболее талантливым школьникам, студентам, молодым ученым, в том числе стипендию им. Д.Н. Третьякова, присуждаемую за выдающиеся достижения в учебном процессе и успехи в научно-исследовательской деятельности в области технологии полупроводниковых материалов.

Грантовая программа ***Фонда имени В.И. Вернадского***[3] предусматривает выделение грантов с целью оказания конкретной поддержки российским организациям в решении эколого-социальных проблем территорий с последующим отчетом об их использовании и предоставлением результатов работы.

На настоящий момент насчитывается около 70 фондов, предоставляющих субсидии на проведение научных исследований практически по всем научным направлениям. Любая организация-донор, вкладывая свои средства, ждет от своих реципиентов не только научных открытий, но и известности.

Рассмотрим некоторые из зарубежных фондов, финансирующих научные исследования. Работая с зарубежными фондами, исследователю необходимо не только обладать знаниями в своей научной сфере, но и достаточным уровнем владения иностранными языками, быть осведомленным в законодательстве других стран и неукоснительно сверять свои взаимоотношения в зарубежными фондами с приоритетами национальной политики и стратегии национальной безопасности.

Зарубежные научные фонды и организации

Гранты программы фулбрайта для преподавателей вузов (FFDP)[4]**.** Главная цель Программы — укрепление культурно-академических связей между народами США и России, улучшение взаимопонимания между нашими странами. Программа полностью финансируется Госдепартаментом США. Гранты Программы Фулбрайта для преподавателей вузов (FFDP) предоставляются на конкурсной основе для разработки нового учебного курса для российского вуза в рамках заявленной соискателем дисциплины. Причем наличие ученой степени необязательно.

Германская служба академических обменов (DAAD)[5]**.** Организация, объединяющая все немецкие высшие учебные заведения и способствующая развитию академических отношений за рубежом, прежде всего посредством обмена студентами и учеными. Кроме того, DAAD оказывает поддержку высшим учебным заведениям в их международной деятельности посредством целого ряда услуг — информационные программы, маркетинг, консультативная помощь, оказание помощи студентам и научным сотрудникам. DAAD на консультативной основе принимает участие в формировании внешней политики Германии в области культуры и науки.

Программа ERASMUS+[6]**.** Данная программа Европейского союза поддерживает проекты, партнерства, мероприятия и мобильность в области образования, профессионального обучения, работы с молодежью и спорта. Программа предоставляет финан-

---

1 http://www.dynastyfdn.com/grants

2 http://alferov-fond.ru

3 http://www.vernadsky.ru

4 http://fulbright.ru/ru/russians/ffdp

5 http://www.daad.ru/

6 https://ec.europa.eu/programmes/erasmus-plus/

сирование для развития сотрудничества во всех этих областях как между европейскими странами, так и между европейскими странами и странами-партнерами во всем мире, в число которых входит и Россия.

«Горизонт-2020» (Horizon 2020)[1] — рамочная программа Европейского союза по научным исследованиям и инновациям, рассчитанная на 7 лет (2014—2020) и пришедшая на смену 7-й рамочной программе (закончилась в 2013 г.).

Деятельность программы направлена на превращение Евросоюза в конкурентоспособную и динамичную экономику в мире в соответствии с Лиссабонской стратегией, а также на выполнение задач Стратегии развития Европы до 2020 г. «Европа — 2020» (Europe 2020 Strategy), представляющей собой план развития и экономического роста Европейского союза на долгосрочную перспективу. Главная роль в выполнении поставленных задач отведена деятельности в сфере образования, науки и инноваций.

Европейский научный фонд ESF[2]**.** С точки зрения получения грантов на научные проекты ESF, возможно, не представляет непосредственного интереса для отдельных исследователей и небольших коллективов, так как не осуществляет самостоятельного финансирования отдельных научных работ. Однако, если вы — известный на европейском уровне ученый или руководитель крупного научного коллектива или организации и уже ведете научные изыскания, поддержанные каким-либо фондом (в особенности европейским), вы можете интегрировать с помощью ESF свои исследования в европейскую программу вместе с коллегами из европейских институтов. Европейский научный фонд также поддерживает организацию конференций и семинаров. Все виды деятельности, поддерживаемые ESF, как правило, включают участников не менее чем из 6 европейских стран (в среднем — 12).

Европейское сотрудничество в области науки и техники (COST)[3] является самым продолжительным межправительственная структура Европы по сотрудничеству в области науки и техники. COST была основана в 1971 г. и предлагает исследователям возможность встать на снизу вверх, многопрофильное сотрудничество во всех научных и технологических областях. Финансирование включает сетевые мероприятия, такие как встречи (например, проезд, питание, местный организатор поддержку), конференции, семинары, краткосрочные научные обмены, учебные заведения, публикации и деятельность по распространению информации. COST не финансирует научно-исследовательские себя.

Европейское агентство по научному сотрудничеству (EURECA)[4]**.** Европейская сеть промышленных исследований и разработок в сфере высоких технологий, созданная в 1985 г. Программа «Эврика» имеет статус международной правительственной организации. Научно-технологические проекты программы «Эврика» осуществляются в гражданской сфере и предназначены для последующей коммерческой реализации на мировом рынке высокотехнологичной продукции. Участие российских организаций и предприятий в программе EUREKA предоставляет им возможность выйти на сотрудничество с научными и производственными организациями и расширить рынок сбыта. Для заявления проекта как проекта EUREKA он должен иметь отношение к одной из девяти областей распространения Программы и иметь европейского партнера.

Но все существующие государственный и негосударственные фонды и организации объединяет одно — залог успеха в поиске финансирования состоит в хорошо подготовленной заявке. Требования к соискателям в фондах отличаются, так же как и фор-

---

1 https://ec.europa.eu/programmes/horizon2020/

2 https://www.esf.org/

3 https://www.cost.eu/

4 https://www.eurekanetwork.org/

ма заявки и сроки подачи. В некоторых — сроков окончания нет и заявки можно подавать весь год. Так же как и к соискателю не всегда предъявляются требования иметь опубликованные статьи и научные задел. Однако зачастую преимущество бывает у межрегиональной и международной научной группы, состоящей из российских ученых и ученых стран или регионов грантодателей.

Заявка объединяет в себе пять следующих функций.

1. *Это программа*, которую вы создали. Цель программы — решение реально существующей важной научной проблемы. Если отсутствует четко определенная проблема, то невозможно предлагать программу по ее решению. В заявке прописываются ваши идеи и пути решения проблем.
2. *Это план*. В заявке представлен подробный алгоритм действий по выполнению вашего проекта. План должен отражать тему или научную область вашей заявки.
3. *Это просьба,* хорошо продуманная и аргументированная.
4. *Это убеждение* в необходимости выделения денежных средств именно вам и для решения именно вашей наиважнейшей задачи.
5. *Это инструмент*, который используется для того, чтобы убедить грантодателя в возможности реализации ваших идей, чтобы, в конечном итого, грантодатель согласился с вами и с вашей программой, и профинансировал ваш проект.

Для поиска источника финансирования (грантодателя, организации-донора) необходимо следующее.

1. Четко и ясно описать, на что направлен ваш проект. Какая проблема существует и как она будет решена? Кто конкретно выиграют в результате вашей деятельности? Каким образом?
2. Тщательно исследуйте необходимость в решении предлагаемой вами проблемы. Надо также точно определиться с тем, к какому фонду обращаться с ней. Если проблема не исследована, у вас не будет материала.
3. Изучите фонды, актуальные грантовые программы, конкурсы. Найдите по крайней мере нескольких потенциальных грантодателей, интересы которых совпадают с вашими научными и темой проекта.
4. Обдумайте логику проекта.
5. Определитесь с областью интересов грантодателя, какие проекты и в каком объеме он готов финансировать. Ознакомьтесь, если это возможно, с профинансированными ранее проектами, их тематикой, выделяемой суммой.
6. Обращайтесь в фонды, работающие с вашим регионом.
7. Не превышайте смету заявки верхним пределом выделяемых сумм. Полезно снизить сумму и аргументировать все затраты.

Фонд либо другой грантодатель желает профинансировать такой проект, который бы принес ему известность и представил как вашу организацию, так и фонд в наиболее выгодном свете. Фонды ищут проекты с ясно и четко определенными потребностями и проблемами, с хорошо проработанной и исследованной темой.

Формы заявок и требования к ним различны. В основном каждый фонд разрабатывает собственную электронную систему подачи заявок.

Основные элементы заявки

Аннотация. Краткое содержание всей вашей заявки, выражающее ее суть: какую проблему предлагается решить в ходе проекта, для кого этот проект, чьи интересы он затрагивает, почему проект должен быть реализован и кто будет его реализовывать, а так же, что ожидается получить в итоге.

Содержание проекта. Подробно представляется проблема на решение которой направлен проект, актуальность и современное состояние мировых исследований по данной научной проблеме, конкретная задача, которую вы планируете решить, и какие методы и приемы вы при этом намерены применить, ожидаемые результаты, подробный план работ на все время реализации проекта, существующий научный задел (если это требует организации-донор) виде публикаций, патентов и т.д.

Материально-техническое содержание проекта. Представляется все имеющееся оборудование (при необходимости), которое может потребоваться при решении научной задачи, которое числиться на балансе организации, на базе которой будет происходить работа над проектом.

Финансово-экономическое обоснование проекта. Постатейно прописываются все планируемые траты по проекту: вознаграждение участникам проекта, расходы на наем помещений и транспортные расходы, траты на приобретение оборудования, расходные материалы, оплата аренды помещений и т.д. Будьте внимательны, чтобы не превысить максимально допустимую сумму по гранту!

Также будет полезно дополнить заявку графическими, презентационными материалами, видеороликом и другими поясняющими атрибутами, которые позволят более наглядно и полно выразить актуальности и социальную значимость, а также степень проработанности вашего проекта. Кроме того, необходимо озаботиться письмами поддержки проекта от видных ученых, партнерских или экспертных организаций. Это повысит шанс заявки на успех.

И не отчаивайтесь, если с первого раза ничего не получится. Внимательно прочитайте отзывы экспертов, исправьте все недочеты, пройдите обучение и повторите снова.

Вопросы и задания для самоконтроля

1. Что такое грант?
2. Какие государственный научные фонды предоставляют субсидии на исследования молодым ученым?
3. Какие государственные научные фонды поддерживают региональные проекты?
4. Целью какого фонда является укрепление культурно-экономических связей между США и Россией?
5. Какие зарубежные фонды финансируют программы академических обменов?
6. В каком разделе описывается подробный план работы по проекту?

4.3.2. Публикационная активность преподавателя как ученого

Научно-исследовательская деятельность представляет собой процесс познания действительности и ее преобразования. Результатом этого процесса становятся научные открытия, полученные опытно-экспериментальные данные, а также различные теоретические положения, которые впоследствии образуют методологию и выступают инструментами для дальнейших исследований. Результаты научно-исследовательской деятельности могут оформляться в виде патентов, полезных моделей, опытно-конструкторских разработок, а также научных публикаций — монографий, статей в научных журналах, тезисов докладов на научных конференциях.

Именно результаты научно-исследовательской деятельности выступают предметом исследования *наукометрии* как области *науковедения*, исследующей науку количественными методами. Одной из первых фундаментальных работ в СССР в этой области была монография Василия Васильевича Налимова и Зинаиды Максимовны Мульчен-

ко «Наукометрия: изучение развития науки как информационного процесса» (1969). В ней в числе прочего обсуждался вопрос об оценке эффективности работы научных коллективов и вклад различных стран в мировой информационный поток [216].

В США в 1956 г. Юджином Гарфилдом был создан Институт научной информации (англ. Institute for Scientific Information) в Филадельфии. В институте была разработана первая библиографическая база данных ***Индекс научного цитирования*** (англ. Science Citation Index) и определена область научных исследований — *наукометрия* (англ. Scientometric). Именно Юджин Гарфилд считается ученым, который предложил термин наукометрия и связанные с ним особенности классификации публикаций [364]. В 1978 году вышел первый выпуск журнала «Наукометрия» (англ. Scientometrics). Если социология науки исследовала модели поведения ученых, то наукометрия фокусировалась на количественном анализе публикаций.

По данным на 2020 г., интеллектуальные права на библиографическую базу Индекс научного цитирования принадлежат компании из США Клэривейт аналитикс (англ. Clarivate Analitics). Архив базы начинается с 1900 г. и содержит 150 научных областей. Индекс научного цитирования включает в себя информационно-аналитическую платформу ***«веб оф сайнс»*** (англ. Web of Science), что в переводе означает «сеть науки». Причем слово «сеть» используется в значении «Интернет», поскольку информационно-аналитическая платформа — это прежде всего интернет-сайт, а не сама библиографическая база. И информационно-аналитическую платформу ***«скай серч»*** (англ. SciSearch), что в переводе означает «научный поиск». В Индекс научного цитирования также включены дополнительные каталоги — это «индекс цитирования по специальностям» (англ. Specialty Citation Index), «индекс цитирования в области нейронауки» (англ. Neuroscience Citation Index) и «индекс цитирования в области химии» (англ. Chemistry Citation Index).

Платформа ***Web of Science*** включает в себя несколько каталогов: ядро (Web of Science Core Collection), различные региональные базы — китайскую, российскую, латиноамериканскую и т.д. В базу включены свыше 12 тыс. наименований журналов и 160 тыс. наименований сборников конференций в таких областях как биологические науки, сельское хозяйство, медицина и науки о жизни, физика и химия, антропология, право, библиотечные науки, архитектуру, танцы, музыку, кино и театр.

В России аналогом библиографической базы данных Индекс научного цитирования является ***Российский индекс научного цитирования (РИНЦ)***. РИНЦ представляет собой библиографическую базу данных научных публикаций, как правило, на русском языке и базируется на платформе elibrary, разрабатываемой коммерческой компанией «Научная электронная библиотека» с 2005 г. По состоянию на 2020 г. в базе содержится свыше 69 тыс. журналов на различных языках, 17 тыс. из которых — на русском языке, и только 5 тыс. индексируются в РИНЦ.

РИНЦ включает в себя отдельные каталоги: «ядро РИНЦ», куда входят российские и зарубежные журналы, отвечающие высоким стандартам качества и RSCI (англ. Russian Science Citation Index), куда входят журналы, включенные в базу данных Russian Science Citation Index на платформе Web of Science. На платформе elibrary размещаются также публикации, не входящие в библиографическую базу РИНЦ. Как правило, это публикации с различных заочных конференций и журналов, где институт рецензирования либо отсутствует вовсе, либо вызывает сомнения у экспертного сообщества.

Другой крупнейшей реферативной базой научных публикаций является ***«Скопус»*** (англ. Scopus), владельцем которой является компания «Эльзевир» (англ. Elsevier) из Нидерландов. В базе насчитывается свыше 36 тыс. наименований научных журналов

из таких областей как физические науки (физика, химия, материаловедение, математика, астрономия, науки о земле, энергетика и т.д.), медицинские науки (медицина и стоматология, сестринское дело, фармакология, ветеринария), науки о жизни (сельское хозяйство, биохимия и генетика, иммунология, нейронауки и т.д.) и социогуманитарные науки (искусствоведение и гуманитарные науки, бизнес, экономика, теории принятия решений, психология и общественные науки).

Существуют и отраслевые библиографические базы данных — PubMed (по медицинским и биологическим наукам) из США, ERIH PLUS (по гуманитарным и социальным наукам) из Норвегии, Astrophysics Data System (по астрономии и физике) из США, GeoRef (по наукам о земле) из США, MathSciNet (по математике) из США и многие другие. Есть поисковые системы, вроде Академии гугл (англ. Google Scholar), Scirus, CiteSeerX и российской Киберленинки, которые ориентированы на журналы открытого доступа по различным научным областям. В ряде случаев университеты сами создают свои базы, например, ИСТИНА в МГУ им. М.В. Ломоносова.

Целью всех без исключения библиографических баз данных является сбор, обработка, хранение и ранжирование научных публикаций по различным критериям — наукометрическим показателям.

Наукометрические показатели *— это индексы публикационной активности авторов, журналов или организаций*. Индексы представляют собой объект базы данных, который создается с целью повышения производительности поиска внутри базы. Совокупность таких индексов, чьи критерии связаны с публикационной активностью, и называется наукометрическими показателями. Информация в базах, как правило, содержится в табличной форме и индекс формируется из значений одного или нескольких столбцов таблицы и указателей на соответствующие строки таблицы и, таким образом, позволяет искать строки, удовлетворяющие критерию поиска.

По сути, индекс — это критерий для поиска информации в базе. Но в научно-исследовательской сфере он одновременно становится инструментом оценки деятельности ученого или университета, приобретая политический характер, поскольку зачастую на основании полученных данных принимаются управленческие решения. «Публикуйся или умри!» (англ. Publish or Perish) — афоризм, характеризующий положение дел в академической среде.

В академической среде отношение к индексам неоднозначное, но основные аргументы против, как правило, сводятся к тому, что сам индекс может стать инструментом давления на ученых или самоцелью, когда, например, для отчетности количество публикаций становится важнее, чем их качество. Отсюда вытекает другая проблема: множественные дублирующие публикации, когда статья может быть опубликована несколько раз под одним и тем же или разными заголовками в различных журналах. Индексы провоцируют и другие проблемы: феномен «цитатных ферм», когда кластеры ученых активно цитируют друг друга, чтобы поднять свой рейтинг и получить дополнительное финансирование на исследования; превращение научных публикаций в высокодоходный бизнес, где утрачивается суть науки; развитие имитационной науки, когда становится важным не значимость научного открытия, а стабильность публикаций ученого; дробление результатов исследований на множество статей, вместо представления целостной картины и др.

Индекс Хирша или ***h-индекс*** является одним из ключевых наукометрических показателей, оценивающих степень вклада ученого в отрасль науки, в отличие от таких простых показателей как число публикаций и общее число цитирований. Индекс был предложен в 2005 г. аргентино-американским физиком Хорхе Хиршем из Калифор-

нийского университета в статье «Индекс для количественной оценки продуктивности индивидуальных результатов научных исследований» [217]. Рассчитывается индекс по простой формуле: ученый с индексом *h* опубликовал *h* статей, на каждую из которых сослались как минимум h раз. Соответственно, чтобы индекс Хирша достиг, предположим, 15 пунктов, то на 15 статей ученого, должны были сослаться не менее 15 раз на каждую из них. При этом автор может иметь как 16, так и 100 статей, а количество цитирований как 225, так 2 тыс.

В зависимости от реферативной базы индекс Хирша будет различаться у одного и того же ученого, поскольку каждая база рассчитывает его самостоятельно в зависимости от журналов, которые есть в ее коллекции. Например, российский ученый может иметь в РИНЦ индекс Хирша 20, в базе данных Web of Science 3, а в базе Scopus 5. Индекс Хирша также будет зависеть от языка публикаций, поскольку зарубежные базы содержат коллекции журналов в основном на английском языке. Таким образом возникает еще один дискуссионный вопрос — язык науки.

Индекс Хирша почти во всех случаях различается в зависимости от областей науки: у математиков, например, он традиционно ниже, чем у физиков. Различия заметны также в области исследований: в математической логике он будет заметно ниже, чем в динамических системах, комплексном анализе и математической статистике. Ключевой недостаток индекса Хирша — невозможность определить значимость статей, их качество, влияние на отрасль или даже другие области научных исследований.

Позднее, Хорхе Хирш ввел ***m-индекс***, позволяющий скорректировать h-индекс в зависимости от продолжительности карьеры ученого. Он высчитывается как h-индекс, деленный на число лет с момента первой публикации.

В 2006 году два исследователя Марек Космульски [218] и Ганган Пратхап [219] независимо друг от друга опубликовали статьи, в которых предложили модифицировать индекс Хирша применительно к организациям. Впоследствии он получил называние ***i-индекс***. Рассчитывается он аналогично: организация имеет индекс *i*, если не менее *i* ученых из этой организации имеют h-индекс не менее i. Соответственно, чтобы университет или научно-исследовательский институт имели i-индекс, предположим, 15 пунктов, следовательно, 15 ученых из этой организации должны иметь индекс Хирша не ниже 15.

Еще один часто используемый наукометрический показатель — это ***g-индекс***, предложенный библиотекарем Лео Эгге из Университета Хасселта в Бельгии в 2006 г. в статье «Теория и практика g-индекса» [220]. g-Индекс определяется путем сортировки всех публикаций организации в библиографической базе данных в порядке убывания количества их цитирований и нахождения такого наибольшего числа первых N публикаций, которые суммарно были процитированы не менее N^2 раз. Соответственно, чтобы организация имела g-индекс, предположим, 30 пунктов, следовательно, 30 статей авторов из этой организации должны иметь не менее 900 ссылок.

В 2017 году Джастином Флаттом из Цюрихского университета был предложен ***S-индекс***, характеризующий уровень самоцитирования автора статей. Данный индекс базируется на тех же принципах, что и индекс Хирша, только в расчет берется количество статей и количество самоцитирования. В то же время не существует четких критериев, которые разграничивали бы, например, допустимое и некорректное самоцитирование. Вполне логично, что на ранних этапах научной карьеры многие молодые ученые используют самоцитирование для продвижения. Существуют также области, вроде астрономии или физики, где встречаются статьи с сотнями соавторов, что повышает средний показатель самоцитирования.

Существует свой наукометрический индекс и для журналов, издающих научные работы — ***импакт-фактор***. Он представляет собой численный показатель цитируемости статей, опубликованных в журнале. Рассчитывается он следующим образом: число цитирований статей в текущем году, опубликованных в журнале за предыдущие два года, поделенное на число этих статей. Учитывается в том числе самоцитирование (ссылки из журнала на статьи в этом же журнале). Импакт-фактор используется для расчета ***квартиля журнала — Q***. Это категория журнала на основе наукометрических показателей его репутации. Выделяют 4 категории в порядке убывания: Q1 (высший уровень), Q2, Q3, Q4 (низший уровень). Процедура ранжирования такова: журналы в заданной предметной области сортируют по убыванию и делят на 4 равные части. Такая классификация позволяет определить успешность журнала, его репутацию.

Публикационная продуктивность ученых и преподавателей университетов сопряжена не только с наукометрическими показателями. Существуют выявленные закономерности, часто оказывающие негативное воздействие на научно-исследовательский процесс. Одной из таких закономерностей является ***эффект Матфея***. В своей статье «Эффект Матфея в науке» [221] в 1968 г. американский социолог Роберт Мертон сформулировал следующий тезис: ученые, обладающие исходными преимуществами (ресурсами, местом в структуре науки, потенциалом), в дальнейшем преумножают их и, как правило, достигают больших результатов, чем те ученые, которые не обладали такими преимуществами на старте. В академической среде охотнее цитируют уже именитых ученых, чем труды их менее известных коллег. Иными словами, признается не сам результат, а уже признанный результат, что мешает объективному восприятию и зачастую оставляет действительно интересные результаты исследований, обладающие новизной, в стороне. В академической среде есть даже такая шутка: «Величие ученого определяется отрезком времени, на которое он остановил дальнейшее развитие науки».

Формирование собственного бренда в области научно-исследовательской деятельности и публикационной активности является важным условием для работы ученого и преподавателя в условиях тотальной наукомтерии. Библиографические базы данных Web of Science, Scopus, РИНЦ и другие предоставляют возможности создания личных кабинетов на своих платформах, где можно отслеживать количество обращений к публикациям автора, привязывать ссылки или вносить необходимые правки, добавлять работы из других баз данных, либо незагруженные ранее труды и т.д. При регистрации, как правило с подтверждением адреса электронной почты, автору присваивается уникальный идентификатор — ID-автора, либо SPIN-код. Они необходимы для того, чтобы сопоставить выходные данные из публикаций и «привязать» публикацию к автору. Дополнительно способствует этому открытый идентификатор исследователя и участника (англ. ORCID или Open Researcher and Contributor ID), представляющий собой независимый реестр, где бесплатно может зарегистрироваться любой автор и связать ORCID со своим личным кабинетом в разных библиографических базах данных. Некоторые базы имеют связанный с ней идентификатор, например у Web of Science есть ResearcherID.

Зарубежные базы данных регистрируют автора только при условии предоставления электронного адреса корпоративной почты, чтобы подтвердить его принадлежность к университету или научно-исследовательскому институту. Кроме того, библиографические базы данных, являясь бизнес-проектами, как правило, имеют платную подписку и полноформатную работу с ними можно осуществлять только с IP-адресов компьютеров организации, с которой заключен договор.

Существуют площадки, созданные по принципу социальных сетей, где автор может выкладывать статьи в открытый доступ, при условии, что он не нарушает договора о правах с издательством. Среди таких площадок можно выделить: Research Gate, Academia.edu, Epernicus, Mendeley, Scispace.net и др. Research Gate, например, насчитывает свыше 15 млн пользователей со всего мира и дает возможность не только отслеживать метрики, связанные с прочтением статей автора, или обсуждать результаты исследований, находя единомышленников, но и вести блог.

Сайт университета также является площадкой для формирования бренда преподавателя или ученого в области научно-исследовательской деятельности. Каждое структурное подразделение (факультет, институт, кафедра, лаборатория), как правило, создают страничку внутри общего сайта университета. На сайте может быть размещена следующая информация о преподавателе: фотография, ФИО, ученая степень и звание, область научных интересов, список наиболее значимых публикаций (либо список за последние 5 лет), темы грантов и исследовательских проектов, награды и достижения, контакты для связи (электронная почта, рабочий телефон), ссылки на профиль автора в различных библиографических базах данных.

Публикации в виде научных статей и монографий являются важным условием оценки результата научно-исследовательской работы преподавателя и ученого. И не только в стенах университета в рамках «эффективного контракта» или для занятия должности. Данный критерий является одним из ключевых, например, в международных рейтингах университетов — Times Higher Education, QS, Academic Ranking of World Universities и др. Наиболее перспективными, как правило, являются публикации, где состав авторов отличается не только по принадлежности к университету, но и к стране. Это не только укрепляет международное сотрудничество в вопросах научных исследований, но и дает положительный долгосрочный эффект как для репутации университетов, их узнаваемости, так и для научного результата. Хотя академическое сообщество уже столкнулось с такой проблемой как ***гиперавторство***, когда в одной статье, обычно экспериментального характера, число авторов может достигать несколько тысяч. По этому поводу даже появилась шутка: «Число коллег может измеряться в килоавторах».

Выбор научного журнала для публикации работы — это отдельная «головная боль» любого преподавателя и ученого. Иногда определиться с выбором бывает затруднительно, поскольку число наименований самих журналов ежегодно растет, а некоторые из них являются «хищническими». ***«Хищнический журнал»*** — понятие, предложенное в 2010 г. библиотекарем из Университета штата Колорадо Джеффри Биллом, обозначающее журнал, целью которого является извлечение прибыли без оказания надлежащих редакционно-издательских услуг и, как правило, не имеющих полноценного института рецензирования.

Основными ***признаками «хищнических журналов»*** являются:

- отсутствие института рецензирования (автора просят прислать рецензию вместе со статьей) или его низкого качества;
- необходимость оплаты автором редакционно-издательских услуг;
- широкий круг научных дисциплин;
- постоянное изменение объема выпуска журнала;
- ложный или отсутствующий импакт-фактор;
- незаконное использование ISSN;
- сходство в названии и оформлении с уже известными мировыми журналами и др.

Научные журналы выпускаются в разных видах: *бумажные*, *электронные* и *гибридные*, когда журнал имеет электронную версию в Интернете и бумажную. И тот, и дру-

гой вариант обладают собственными преимуществами и недостатками. Электронная версия, как правило, позволяет публиковать статьи бо́льшего объема, быстрее находить статьи через обычные поисковики вроде Google, Yandex и т.д. по ключевым словам или автору. Бумажные версии отличает солидность формата. Периодичность издания и сроки, как правило, не зависят от того, в какой версии издается журнал. Здесь играют роль финансовые и технические вопросы, связанные непосредственно с редакционно-издательским процессом.

Критерии выбора научного журнала:

- наличие международного стандартного серийного номера издания ISSN (англ. — International Standard Serial Number);
- периодичность выхода журнала не менее 4 раз в год, при этом объем каждого отдельного номера журнала должен быть приблизительно одинаковым;
- на сайте, как и внутри журнала, должна присутствовать информация о редакционной коллегии, осуществляющей рецензирование;
- наличие цифрового идентификатора объекта DOI (англ. Digital Object Identifier), который в последние годы присваивается даже бумажным изданиям (пример DOI статьи Лео Эгге о g-индекс https://doi:10.1007/s11192-006-0144-7);
- включение в различные библиографические базы является обязательным условием для научных периодических изданий;
- наличие импакт-фактора для журналов, издающихся не менее 3 лет, если журнал издается давно и не имеет импакт-фактора, это может быть косвенным признаком «хищнического журнала» или журнала с крайне низкой научной репутацией;
- наличие свидетельства о регистрации средства массовой информации (для изданий, зарегистрированных на территории РФ);
- вхождение в ассоциацию научных редакторов и издателей может также свидетельствовать о том, что журнал старается поддерживать репутацию;
- журнал, издающийся на русском языке, должен осуществлять перевод метаданных статьи (ФИО автора, название статьи, год и номер издания, аннотация, ключевые слова) на английский язык.

Любой журнал всегда можно проверить по библиографическим базам данных, посмотреть его показатели, проконсультироваться с коллегами. В России авторитетными журналами, как правило, считаются журналы, включенные в «Перечень рецензируемых научных изданий, в которых должны быть опубликованы основные научные результаты диссертаций на соискание ученой степени кандидата наук, на соискание ученой степени доктора наук» Высшей Аттестационной Комиссией РФ при Министерстве науки и высшего образования РФ, либо журналы, входящие в одну из международных библиографических баз цитирования — Web of Science, Scopus, PubMed, Georef и др.

Журналы проводят различную редакционно-издательскую политику. Есть журналы ***закрытого доступа*** — они предлагают приобретение целого номера издания или отдельной статьи за плату в форме подписки. Такую бизнес-модель практикуют крупные зарубежные издатели Elsevier, Springer, Routledge и др. Есть журналы ***открытого доступа*** — они предлагают бесплатный полнотекстовый доступ как к отдельным статьям, так и к журналам целиком, которые они издают. Как правило, такие издания либо имеют серьезную финансовую поддержку университета или какой-то организации, либо взымают плату с авторов статей, иначе они не смогут осуществлять свою деятельность.

Вопросы и задания для самоконтроля

1. Что такое наукометрические показатели?
2. Что означает индекс Хирша и как он рассчитывается?
3. Что означает i-индекс и g-индекс? Как они рассчитываются?
4. Что такое импакт-фактор и квартиль журнала?
5. Каковы критерии выбора научного журнала для публикации?

4.3.3. Особенности научного и научно-публицистического стиля, требования к оформлению проектных и исследовательских работ

Результатом научно-исследовательской деятельности преподавателя и ученого выступают научные статьи, монографии, доклады конференций, справочники, учебники или учебные пособия и т.д. Конспекты, рефераты, авторефераты, аннотации и т.д. — это *вторичные тексты*, т.е. тексты, составленные на основе уже имеющихся. Всех их объединяет абстрактно-логическое изложение информации.

Тексты научного характера обладают собственным стилем, синтаксическими и морфологическими особенностями. Особенности научного жанра проявились уже в Древней Греции, когда стала создаваться терминология, как совокупность специальных слов, обозначающих конкретное понятие, явление или закономерность в рамках специальной сферы. В Средневековье научный жанр обогащался терминологией из латыни, ставшей интернациональным языком. Неким образцом научно-логического описания явлений действительности стал язык Исаака Ньютона.

Научный стиль как функциональный стиль речи литературного языка отличает логичность, последовательность, ясность. Построение текста, как правило, носит монологический характер, т.е. в текстах отсутствует употребление местоимения от первого лица: «я считаю, что...». Это связанно с тем, что цель научно текста — изложить факты, показать объективные причинно-следственные связи, лишенные субъективного отношения пишущего к описываемому им явлению.

Морфологические особенности научного текста заключаются в минимальном использовании глаголов, которые, как правило, функционируют в роли связочных: «быть», «составлять», «являться» и т.д. Глаголы используются в широкой, абстрактной семантике: «иметь», «существовать», «появляться» и т.д. Процент глаголов настоящего времени может значительно превышать процент форм прошедшего времени, а прошедшее время приобретает характер вневременного значения: «произведено n опытов...», «в опросе приняло участие n респондентов...» и т.д. Большая часть глаголов, используемых в научных текстах, глаголы несовершенного вида: «данный вид обитает...» и т.д.

Синтаксические особенности научного текста заключаются в том, что в нем распространены разные типы сложных предложений, в частности с использованием составных подчинительных союзов: «в то время как», «вследствие того что» и т.д. Вводные слова и сочетания позволяют связать части текста: «во-первых», «таким образом», «с другой стороны» и т.д. Предложения почти всегда повествовательные, имеют сложное построение и законченный вид. Пунктуация в научных текстах стандартизированная, лишенная эмоционального окраса, довольно часто используется тире.

Научно-публицистический или ***научно-популярный стиль*** обладает почти такими же характеристиками, как и научный, с той лишь разницей, что пишется упрощенно и в нем могут быть использованы эмоционально-экспрессивные средства речи, разговорная лексика и фразеологизмы. Как правило, такие тексты пишутся для менее под-

готовленной аудитории, которая может не иметь специальных знаний. Именно поэтому в них присутствуют сравнения с бытовыми ситуациями, привычными предметами или явлениями, отсутствуют в больших количествах цифры и специальные термины. Обычно такой стиль используется для статей в СМИ, детских энциклопедий, научно-популярных книг и т.д.

Научный дискурс, как и само понятие дискурс, представляет собой систему языковой деятельности и совокупность понятий, связанных с этой системой. Это система сложившегося научного знания, как доказательная система, которая позволяет рационально удостоверять полученный человеком познавательный результат. В другой трактовке научный дискурс — общая совокупность всех научных текстов. И в том, и в другом случае, научный дискурс представляет собой явление языковой действительности, речевой акт, а также сложную иерархию знаний, включающую в себя и экстралингвистические факторы (знание о мире, цели, установки и т.д.). Дискурс не просто текст, а способ мышления и выражения идей. Дискурс, по мнению британского социолога Э. Гидденса, есть способ высказывания и мышления о предмете, основанный на общих допущениях и служащий для формирования человеческого понимания этого предмета и действия в отношении него [222]. Именно поэтому дискурс становится одновременно и предметом исследования в различных областях — социологии, психологии, лингвистике, философии и др., а также методом исследования — дискурс-анализ.

Сходное с понятием дискурс является понятие нарратива. ***Нарратив*** представляет собой повествование о множестве связанных событий, опыта, будь то правдивый или вымышленный рассказ [223]. Изначально термин появился в историографии: исторические события рассматривались в контексте рассказа об этих событиях, когда последние неразрывно связаны с интерпретацией и не претендуют на объективность. Позднее, термин перекочевал в философию постмодернизма, фокусирующей внимание не на истории, а на способе ее изложения. Понятие нарратива также используется в психологии, утверждающей, что жизни, как таковой не существует, а есть сочиняемый нами сюжет. Все мы рассказываем о себе истории как бы создавая себя. Наиболее часто этот прием используется для работы с клиентами, когда, например, история сказки или рассказываемая клиентом история становится историей преодоления психологической травмы. В некоторых случаях нарратив рассматривают как подвид дискурса, но в отличие от последнего, он содержит в себе не только логическую, но и эмоциональную, эстетическую и ассоциативную структуры.

В конце XX в. сформировалось новое лингвистическое направление — ***академическое письмо*** (англ. Academic Writing). Оно представляет собой часть языковой и коммуникативно-ориентированной подготовки специалиста, нацеленное на корректное написание исследовательской статьи, проекта в соответствии с лексико-грамматическими правилами и нормами научного стиля в отличие от разговорно-бытового языка [224]. Академическое письмо постепенно обретает популярность в качестве самостоятельной учебной дисциплины и курсов повышения квалификации, начинают издаваться учебники (например, [225]).

Несмотря на то что все научные тексты обладают сходством, подчиняясь общим правилам научного стиля, каждая область науки имеет собственные отличительные особенности. Естественно-научные тексты ставят своей целью отображение действительности в максимально точной и однозначной трактовке, в то время как гуманитарные тексты сами по себе уже являются предметом исследования, поскольку ставят своей целью познание человека в его действии. Русский философ и литературовед Михаил Михайлович Бахтин ввел понятие «текста» для разграничения гуманитарного и есте-

ственно-научного познания. Бытие человека никогда не совпадает с самим собой и потому неисчерпаемо в своем смысле и значении, оно не единично и не вещно [226]. Бахтин также ввел понятие *диалогичности*, обозначающей двуплановость любого текста — это контекст, т.е. то, что находится вне текста и сам текст, как нечто индивидуальное и неповторимое, связанное с субъектностью автора. В XX веке возникло философское течение под названием герменевтика, базирующееся на интерпретации литературных текстов. В естественно-научных же текстах субъект как посредник между объектом и знанием об объекте исключен, поскольку сам субъект не оказывает влияния на конечный результат эксперимента.

Опасностью в гуманитарных исследованиях может стать умножение сущего, когда знание добывается ради процесса или уже известного знания, но представленного в иной форме. Именно поэтому существует методологический принцип, получивший название бритвы Оккама: «не следует множить сущее без необходимости». И хотя данный методологический принцип изначально был ориентирован на порядок рассмотрения гипотез и редукционизм, т.е. объяснение сложных явлений с помощью законов, свойственных явлениям более простым, он подходит также и для гуманитарных исследований.

Текст может выступать и *инструментом исследования*. В истории, например, изучение архивных источников позволяет реконструировать события давно минувший дней, получить важный контекст для понимания тех или иных событий, исторических процессов. Наряду с официальными нормативными документами (законами, актами, распоряжениями и регламентами) особую ценность имеют различные мемуары, дневники и частная переписка. В психологии и психоанализе, например, часто используются дневники наблюдений и дневники самоанализа, когда исследователь беспристрастно фиксирует собственные ощущения, мысли, сны и фантазии, чтобы потом впоследствии проанализировать текст на предмет различных отклонений. Канонический пример книга Зигмунда Фрейда «Толкование сновидений», в которой Фрейд фактически анализировал себя и свою реакцию на смерть отца.

Монографический метод исследования, как текстовое исследование, представляет собой изучение отдельного случая (кейса), всесторонний длительный анализ единичного объекта, рассматриваемого в качестве типичного для данного класса явлений. Монографический метод может быть основан как на включенном наблюдении за объектом, так и на анализе и систематизации вторичных данных (теории, статистики, архивных источниках). Монографический метод используется не только в гуманитарной области познания. Он используется в медицине, биологии, экономике, социологии и т.д.

Научно-исследовательские работы, оформляемые в виде научных статей, также подчиняются определенным требованиям. Существует несколько видов научных статей: исследовательские (или экспериментальные) статьи, теоретические статьи, обзорные статьи, методические статьи. Все статьи должны быть разделены на структурные элементы и обязательно содержать введение, постановку проблемы, анализ и заключение. Указанные элементы могут не выделяться специально в виде параграфов и разделов статьи, по причине редакционно-издательской политике журнала, но они обязательно должны быть представлены в виде смысловых блоков. Все статьи имеют собственную уникальную структуру, а также приемы документирования результатов [227].

Исследовательские (или экспериментальные) ***статьи*** содержат описание эмпирического исследования. Такой вид статей наиболее характерен для естественно-научной области, но распространен и в социогуманитарных исследованиях. Исследовательская

статья должна включать в себя формулировку цели исследования, методы исследования, результаты и обсуждение, а также заключение. Цель исследования может быть сформулирована в виде исследовательских вопросов. В разделе «методы исследования» важно дать характеристику самого эксперимента: состав участников, непосредственно методы, диагностические методики, сроки проведения, принципы формирования выборки, процедуры проведения эксперимента и т.д. В разделе «результаты и обсуждение» представляются результаты (полученные данные, цифры, таблицы, диаграммы) и обсуждается почему получились такие результаты, что это дает конкретной научной области, возможные ограничения (малочисленность выборки, недостаточно длительный период исследования и т.д.). В заключении даются общие выводы и ответы на сформулированные в начале статьи исследовательские вопросы.

Теоретические статьи пишутся на основе обзора научной литературы и их целью является развитие существующей теории, обогащение теоретических данных, введение новых теоретических конструктов, терминов или понятий, прогнозирование, выявление противоречий или разного рода скрытых конфликтов и т.д. Такого вида статья может по разделам дублировать исследовательский вид статей, либо разбита на разделы, по смыслу связанные с замыслом статьи или предлагаемой в ней теорией. Теоретические статьи наиболее характерны для политологии, международных отношений, истории, философии, лингвистики и т.д.

Обзорные статьи можно отнести и к теоретическим, но ключевым отличием в данном случае будет обширный список проанализированных источников, когда они сами по себе выступают предметом исследования. Такие статьи, как правило, ставят своей целью систематизацию полученных данных, обобщение и выдвижение гипотез для последующих теоретических исследований. Структурные элементы статьи также будут зависеть от замысла исследования, но обязательно должны содержать введение, методы исследования, где будут описаны критерии отбора источников, результаты и обсуждение, заключение.

Методические статьи представляют собой анализ научных публикаций по использованию различных методик (диагностических, методик преподавания), обоснование корректировки существующей или разработки новой методики и результаты ее апробации. Такие статьи, как правило, наиболее характерны для психолого-педагогических исследований.

Важными элементами научной статьи, публикуемой в журнале, являются метаданные и аффилиация автора с организацией, а также дополнительные данные. Метаданные включают в себя название статьи, аннотацию, ключевые слова и сведения об авторе — ФИО, ученая степень и звание, ID-коды из библиографических баз данных, либо ORCID, место работы автора, список литературы. Место работы автора или аффилиация являются важным элементом, поскольку автор своей статьей вносит вклад в развитие университета или научно-исследовательского института, в котором он работает. Многие университеты предусматривают систему различных поощрений в случае высокой публикационной активности автора. Именно поэтому указание аффилиации является важным и не должно содержать ошибок.

При подготовке статьи следует соблюдать ***исследовательскую этику***: ссылаться на источники заимствования, не злоупотреблять самоцитированием, избегать предвзятости и оценочных суждений. По негласным правилам исследовательской этики все участники эксперимента должны быть максимально обезличены — категорически не рекомендуется указывать полные ФИО участников. Они могут быть зашифрованы буквенно-цифровым кодом, либо могут быть указаны имя и первая буква фамилии.

В дополнительных данных могут быть указаны лица и организации, оказавшие помощь в проведении исследования, но которые не могут быть указаны в качестве авторов, а также информация о финансировании. Публикации, подготавливаемые в рамках гранта или госзадания, обязательно должны соответствовать теме гранта или госзадания, решать задачи соответствующего этапа исследования и содержать ссылку на номер гранта или госзадания с указанием финансирующей организации.

Проектные работы также могут выступать частью исследовательской деятельности автора и учитываться многими университетами или научно-исследовательскими институтами. Не стоит думать, что проектные работы существуют только в сфере строительства, они есть и в других сферах — в медицине, экономике, образовании и т.д. Проектные работы оформляются на договорной основе как с государственными, так и с частными организациями. Цель проектных работ — создание проекта, позволяющего решить конкретную исследовательскую или прикладную задачу.

Проектные работы в обязательном порядке должны включать в себя *техническое задание*, определяющее ход работы (этапы), критерии (индикаторы достижения), различные дополнительные условия, сроки выполнения работ.

Существуют различные подходы к определению понятия проект: Международной организации по стандартизации (англ. International Organization for Standardization) в Швейцарии в документе ISO/IEC/IEEE 24765:2017 и Института управления проектами в США (англ. Project Management Institute) в документе Руководство PMBOK (англ. Project Management Body of Knowledge).

Проект — предприятие с определенными датами начала и завершения, предпринятое для создания продукта или услуги (сервиса) в соответствии с заданными ресурсами и требованиями; предприятие с определенными целями, масштабом и длительностью; совокупность мероприятий для разработки нового продукта или улучшения существующего продукта [228].

Проект — временно́е предприятие, направленное на создание уникального продукта, услуги или результата [229].

Несмотря на некоторые различия в формулировках, есть общее понимание того, что является проектом. Оно выражено в требованиях.

Требования, предъявляемые к проектным работам:

- цель должна быть четко сформулирована, измерима и достижима, отвечать требованиям SMART (аббревиатура от англ. Specific — конкретность, Measurable — измеримость, Attainable — достижимость, Relevant — уместность, Time-bound — ограниченность во времени) и разбита на шаги (задачи, этапы);
- должны быть четко определены ограничения деятельности и просчитаны все необходимые составляющие для достижения результата (релевантные сроки, материальные и нематериальные ресурсы, количество и квалификация исполнителей, критерии качества планируемого результата, возможные риски);
- результат проекта должен быть уникальным (нельзя отнести к проекту серийное производство — так, например, разработка вакцины от коронавируса будет являться проектом, а выпуск апробированной на испытуемых вакцины в виде готового препарата для инъекций — серийное производство).

Требования к оформлению проектных работ согласовываются с заказчиком, оплачивающим реализацию проекта. Как правило, структура содержит преамбулу или пояснительную записку, где указываются используемые термины, аббревиатуры, необходимые пояснения контекста, идея проекта и т.д., основную часть с техническим заданием и приложения в виде различных расчетов, проектных эскизов и т.д. В некоторых

случаях отдельно оформляют реферат — краткое изложение основных тезисов проекта, который может использоваться для удобства ведения переговоров между заказчиком и исполнителем.

Вопросы и задания для самоконтроля

1. Что такое научный стиль? Каковы его особенности?
2. Что представляют собой научный дискурс и нарратив?
3. В чем отличие естественно-научных и гуманитарных текстов?
4. Что представляет собой монографический метод исследования?
5. Какие виды научных статей существуют?

4.3.4. Защита авторского права и результатов интеллектуальной деятельности преподавателя

Представляя результаты научных исследований, преподавателю вуза необходимо заботиться не только о публичности научного дискурса, но и о защите прав интеллектуальной собственности.

Внедрению действующих сегодня правил и норм по защите интеллектуальной собственности, способствовало принятие Федерального закона от 18.12.2006 № 231-ФЗ «О введении в действие части четвертой Гражданского кодекса Российской Федерации» (согласно ст. 1 Федерального закона № 231-ФЗ ввести в действие ч. 4 ГК РФ с 01.01.2008) [230]. С вступления в действие четвертой части ГК РФ впервые в истории России защита прав интеллектуальной собственности стала в целом соответствовать требованиям цивилизованного общества. Однако, несмотря на это, в нашей стране попрежнему наблюдается значительный рост числа нарушений авторских и патентных прав, в том числе и в академическом секторе.

Рост числа нарушений прав интеллектуальной собственности в академическом секторе связан с несколькими причинами, одна из которых — низкий уровень правовой культуры преподавателей, ученых, научно — педагогических работников вузов, академий, научных организаций. Очень часто преподаватели вуза, не зная — каким образом защищать свою интеллектуальную собственность, теряют приоритет в отношении своих решений, теряют право авторства на созданные ими решения. Часто в научных дискурсах, например при обсуждении какого-либо вопроса на кафедре — появляются новые решения — при этом, многие преподаватели вуза — не знают, кому в этой ситуации должны принадлежать интеллектуальные права и как их оформлять.

При этом, к решению вопроса об охране своей интеллектуальной собственности как правило приступают уже после совершения неправомерного заимствования, что существенно осложняет задачу охраны интеллектуальной собственности, так как в этих ситуациях еще нужно доказать, кто действительно является автором и чьим творческим трудом создано произведение и что не маловажно — когда оно создано. Например, в ходе написания диссертации, статьи, монографии, выступлении на конференции, подготовки к занятиям, чтением лекций, проведению лабораторных и практических занятий, выполнения работ по служебному заданию вуза, гранту или проекту, руководству курсовыми и выпускными квалификационными работами им (возможно совместно с обучающимися, коллегами) создается не бывшее ранее решение, результат его интеллектуального труда.

Часто в результате его творческой, научной, преподавательской деятельности появляются интересные решения в различных областях (педагогические, технические,

организационные и т.д.) — произведения науки, литературы и искусства, объекты промышленной собственности, ноу-хау, открытия и т.д. Не зная, каким образом можно эффективно защитить свою интеллектуальную собственность преподаватель вуза будет испытывать серьезный дискомфорт, что будет снижать его продуктивность и как ученого и как преподавателя [230].

Работая преподавателем вуза, человек постоянно вступает в деловые, научные отношения с коллегами по работе, в различные коллаборации и т.д. и именно в таком сложном взаимодействии появляются не бывшие ранее решения. Появление новых решений в таком сложном пространстве — только осложняет задачу охраны интеллектуальной собственности. При этом преподаватель вуза должен уметь не только эффективно защищать свою интеллектуальную собственность, но и быть примером в этом направлении для своих студентов.

Основу собственности в любой ее форме составляет наличие у собственника исключительного права на осуществление в своих интересах любых не противоречащих сложившихся в обществе нормам, обычаям, законам действий в отношении объекта своей собственности.

Право есть совокупность установленных или санкционированных государством общеобязательных правил поведения (норм), соблюдение которых обеспечивается мерами государственного воздействия.

Собственность можно рассматривать как общее понятие, включающее в себя взаимосвязанные элементы — имущественную и интеллектуальную собственность (рис. 4.2) [230, 231].

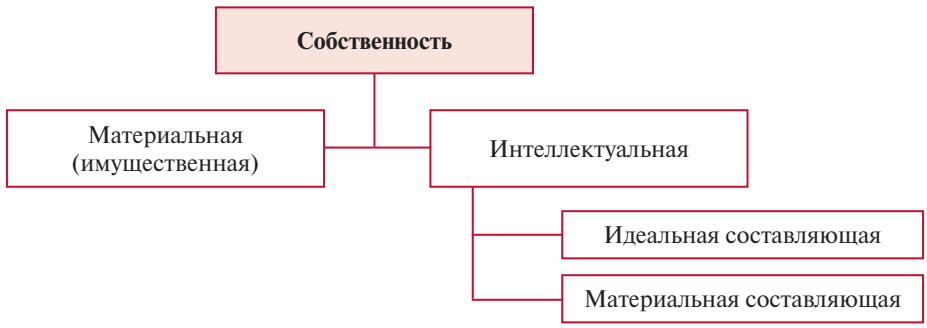


Рис. 4.2. Структура собственности

В настоящее время под интеллектуальной собственностью принято понимать результаты интеллектуальной деятельности и приравненные к ним средства индивидуализации юридических лиц, товаров, работ, услуг и предприятий, которым предоставляется правовая охрана [232, 233].

Можно выделить 5 институтов права интеллектуальной собственности в РФ (рис. 4.3) [230, 231].

Преподаватель вуза может создавать результаты интеллектуальной деятельности, относящиеся к разным институтам права. Преподаватель должен четко знать и понимать, в рамках какого института права интеллектуальной собственности наиболее эффективна охрана результата его интеллектуальной деятельности.

Автор — это гражданин, творческим трудом которого создан объект интеллектуальной собственности. Творцом такого объекта может быть любое физическое лицо, независимо от пола, возраста, гражданства и состояния его дееспособности. В том случае,

когда он создается совместным трудом двух и более лиц возникают интеллектуальные права, которые принадлежат соавторам совместно, независимо от того, образует ли объект интеллектуальной собственности нечто неразрывное целое или состоит из частей, каждая из которых имеет самостоятельное значение (соавторство) (рис. 4.4) [230, 231]. Преподаватель вуза может столкнуться с ситуацией — когда необходимо указать своего научного руководителя или еще кого-нибудь гражданина в качестве соавтора, при этом эти люди не внесли творческий вклад (возможно, они помогали финансово, организационно и т.д.). Такие ситуации противоречат закону об охране интеллектуальной собственности [230, 234].

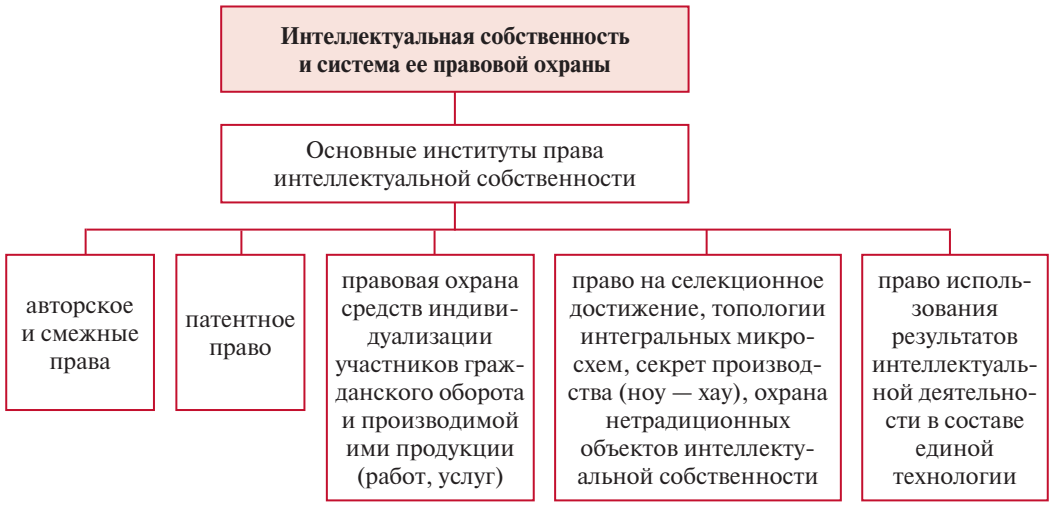


Рис. 4.3. Основные институты права интеллектуальной собственности в Российской Федерации

В Российской Федерации охраняемыми законом объектами интеллектуальной собственности в настоящее время являются (ст. 1225 ГК РФ) [230]:

1) произведения науки, литературы и искусства;
2) программы для электронных вычислительных машин (программы для ЭВМ);
3) базы данных;
4) исполнения;
5) фонограммы;
6) сообщение в эфир или по кабелю радио- или телепередач (вещание организаций эфирного или кабельного вещания);
7) изобретения;
8) полезные модели;
9) промышленные образцы;
10) селекционные достижения;
11) топологии интегральных микросхем;
12) секреты производства (ноу-хау);
13) фирменные наименования;
14) товарные знаки и знаки обслуживания;
15) наименования мест происхождения товаров;
16) коммерческие обозначения.

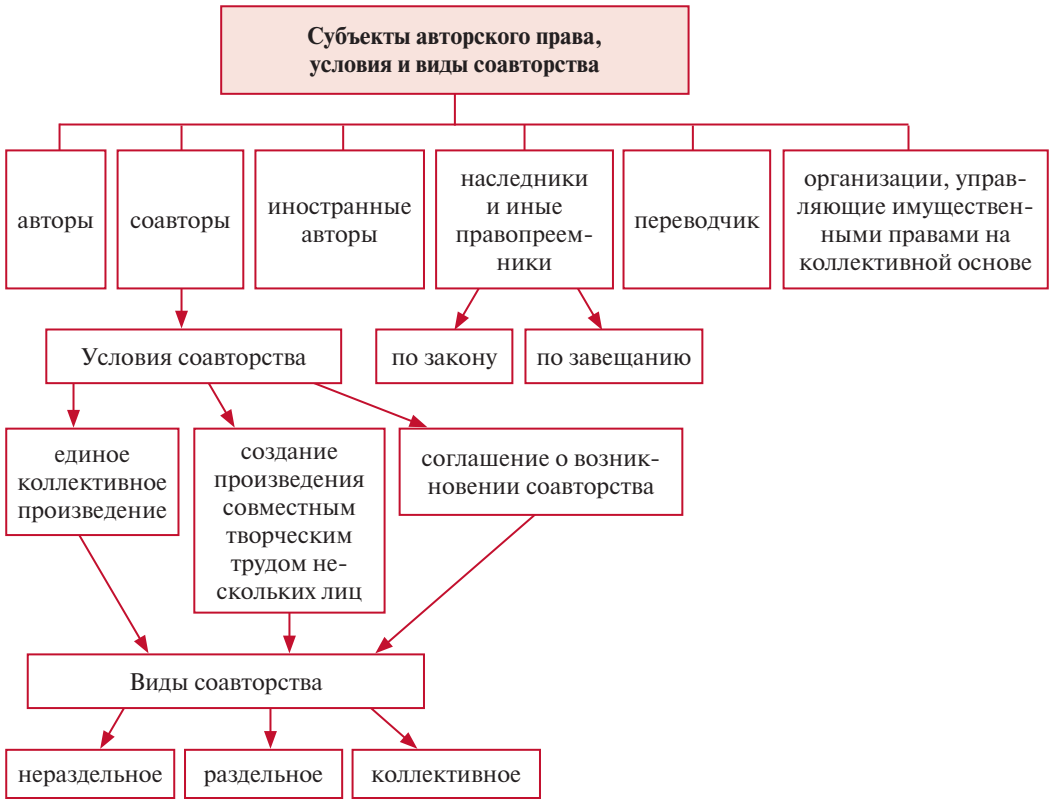


Рис. 4.4. Субъекты авторского права, условия и виды соавторства

Каждый объект интеллектуальной собственности должен отвечать определенным критериям (признакам) [230—231, 234—236]. Например, произведения науки, литературы и искусства обладают следующими критериями (признаками), формами и видами (рис. 4.5, 4.6). Объекты промышленной собственности — изобретения, полезные модели и промышленные образцы обладают уже другими критериями (рис. 4.7), а средства индивидуализации — товарные знаки и знаки обслуживания — своими критериями (рис. 4.8).

Как правило, в каждом вузе есть отдел (структура, подразделение), занимающийся защитой прав интеллектуальной собственности. Также, как правило, в вузе есть положение об охране интеллектуальной собственности, устав, а также, когда человек оформляется на работу — с ним заключается трудовой договор. Начинающему преподавателю важно изучить эти документы, в том числе в разрезе интеллектуальной собственности. Условия, связанные с интеллектуальной собственностью от вуза к вузу — могут существенно отличаться друг от друга. Так, например, авторский гонорар при заключении лицензионного соглашения о предоставлении автором вузу своего произведения существенно отличается в зависимости от внимания руководства вуза на этот вопрос, финансовой успешности вуза, статуса вуза и т.д.

В зависимости от конкретной ситуации преподаватель вуза должен уметь определять наиболее эффективный алгоритм защиты прав интеллектуальной собственности. Так, например, новое средство обучения может быть заявлено и как произведение, и как объект промышленной собственности, и как ноу-хау.

Рис. 4.5. Признаки и формы произведений

Общей характерной чертой перечисленных объектов интеллектуальной собственности является существование их в виде системы идеальных понятий (категорий, образов и т.д.). Хотя результат интеллектуальной деятельности может иметь вещественную форму, но не она, а именно идеальная составляющая определяет его сущность. Иными словами, вещественная форма объекта интеллектуальной собственности всегда вторична по отношению к идеальной и не имеет определяющего значения. Например, научное произведение может быть издано отдельной книгой, представлять собой рукописный текст или выставлено на сайте в Интернет — во всех случаях результат интеллектуальной деятельности един — это содержание текста, система образов и идей, созданная автором.

Право на объект интеллектуальной собственности не зависит от права на материальный носитель, то есть на ту вещественную форму, в которой этот объект выражен. Например, сборник научных статей (как вещественный объект) может находиться в собственности многих людей, а произведение (тот же сборник, но как объект интеллектуальной собственности) в то же время принадлежит другому человеку (обладателю права на нее).

Для чего преподавателю вуза защищать свою интеллектуальную собственность, можно ли в принципе это осуществить, и если да, то при каких условиях она может принести автору реальный доход? Ответы на эти вопросы являются решающими для создателя интеллектуального продукта при выборе того или иного варианта его действий.

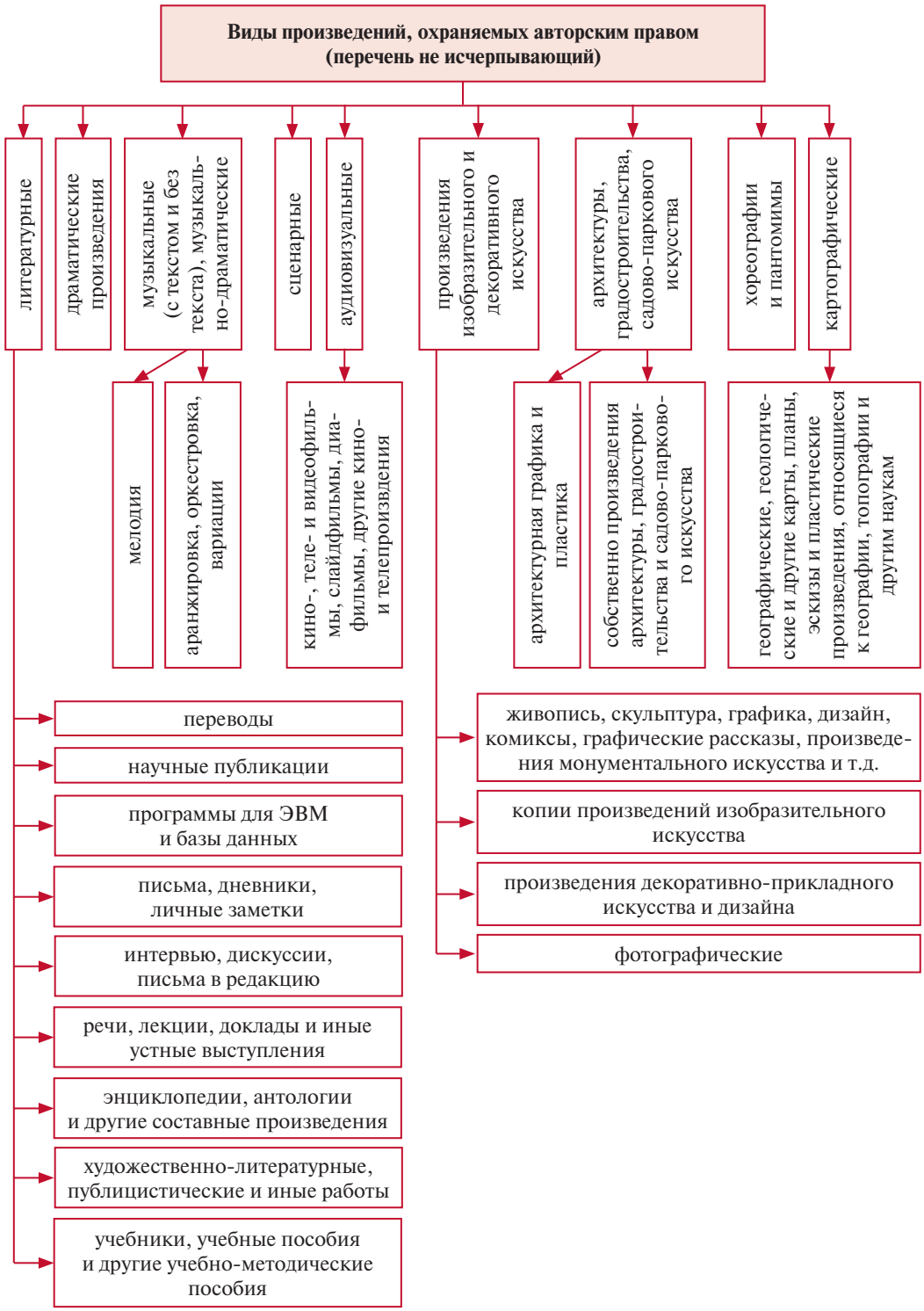


Рис. 4.6. Виды произведений, охраняемых авторским правом

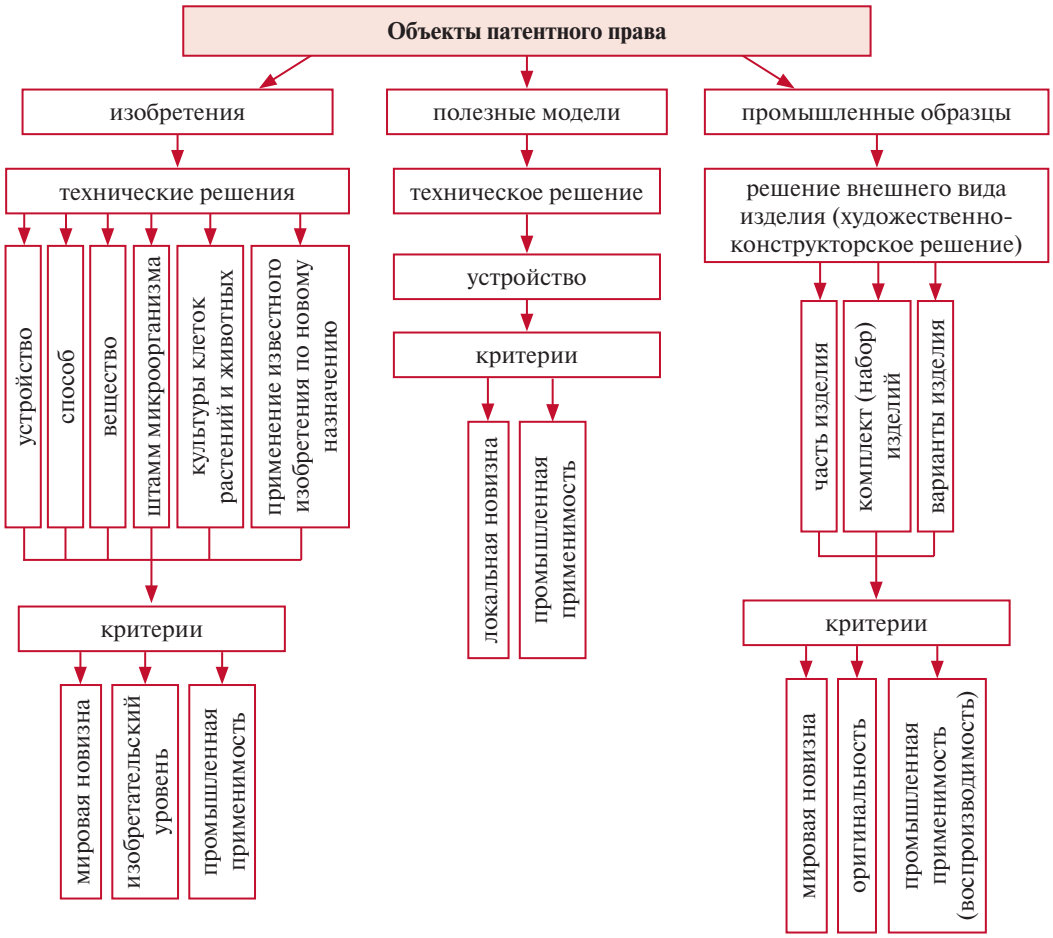


Рис. 4.7. Объекты промышленной собственности и их критерии

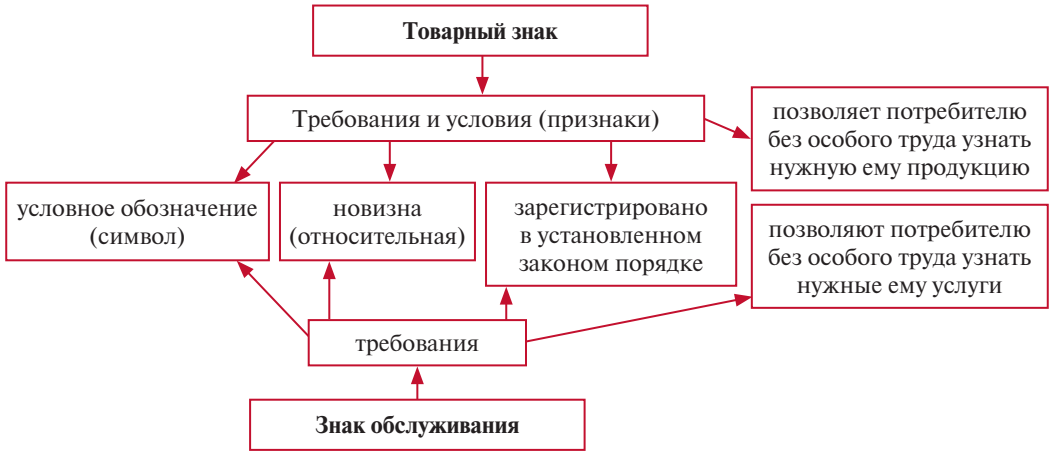


Рис. 4.8. Признаки средств индивидуализации (товарного знака и знака обслуживания)

Объект интеллектуальной собственности — это совокупность идей, мыслей, образов, являющихся следствием творческой деятельности автора в той или иной области человеческих знаний и выраженных в доступной для восприятия человеческими чувствами конкретной форме, допускающей возможность воспроизведения.

В отношении интеллектуальной собственности у соответствующих лиц возникают интеллектуальные права (рис. 4.9):

- исключительное право (носящее имущественный характер и не связанное с личностью, а потому свободно отчуждаемое);
- личные неимущественные права (право авторства, право на авторское имя, право на защиту авторского варианта произведения — неотчуждаемые права);
- иные права.

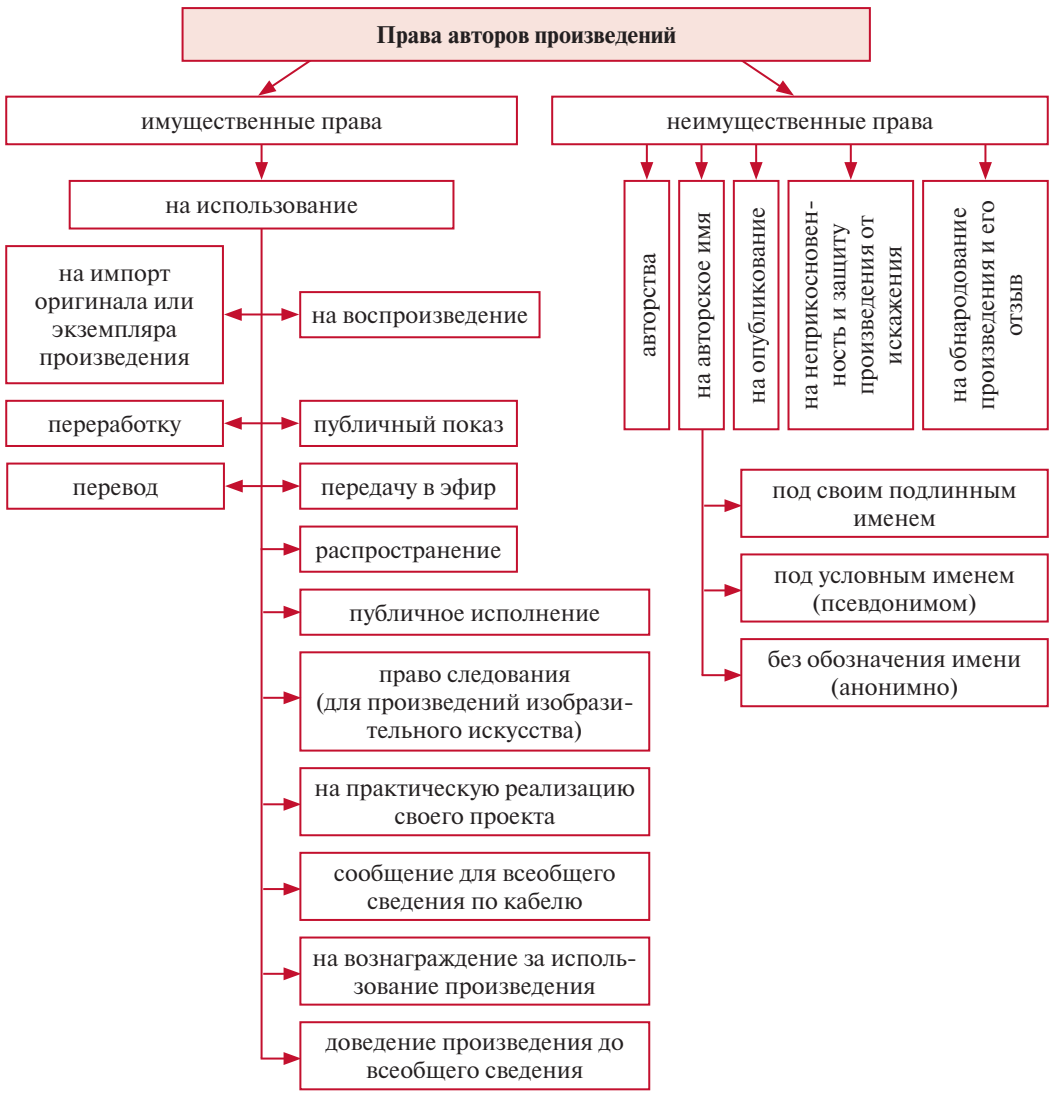


Рис. 4.9. Права авторов произведений

Интеллектуальные права (в части личных неимущественных прав), как правило, возникают в силу самого факта создания соответствующего объекта интеллектуальной собственности. Выполнения каких-либо формальностей или иных специальных действий обычно не нужно. Возникновение интеллектуальных прав, однако, может связываться с государственной регистрацией результатов интеллектуальной деятельности и средств индивидуализации. Государственной регистрации, в частности, подлежат объекты промышленной собственности (изобретения, полезные модели, промышленные образцы), товарные знаки и т.д. Кроме того, ряд объектов (компьютерные программы, топологии интегральных микросхем) могут быть зарегистрированы по желанию правообладателя.

В предусмотренных законом случаях для возникновения интеллектуальных прав и поддержания их в силе необходимо уплачивать патентные и иные пошлины.

Личные неимущественные права автора объекта интеллектуальной собственности напрямую связаны с его личностью. Они возникают у автора в силу самого факта создания объекта. Личные неимущественные права определяются видом созданного объекта интеллектуальной собственности (произведение науки, литературы и искусства, программа для ЭВМ, изобретение или др.). Основными из них являются право авторства и право на авторское имя.

Право авторства — это юридически обеспеченная возможность признаваться автором объекта интеллектуальной собственности, в том числе возможность требовать признания данного факта другими лицами. Право на авторское имя — это право использовать или разрешать использовать объект интеллектуальной собственности под подлинным именем автора, псевдонимом или анонимно (винтовка Мосина, автомат Калашникова и др.).

Следует отметить, что интеллектуальные права не зависят от права собственности на материальный носитель (предмет, вещь), в котором выражены соответствующие результаты интеллектуальной деятельности. В то же время переход права собственности на вещь не влечет переход или предоставление интеллектуальных прав на результат интеллектуальной деятельности, выраженные в этой вещи.

Исключительное право на объект интеллектуальной собственности имеет определенный срок охраны со стороны государства, зависящий от созданного объекта. Например, для произведений науки, литературы и искусства срок действия составляет продолжительность жизни автора (или последнего из соавторов) и еще 70 лет после его смерти; для исполнения — срок жизни исполнителя, но не более 50 лет; для изобретения — 20 лет с возможностью продления на срок не более 5 лет; и т.д. В отличие от исключительных прав личные неимущественные права (права авторства и имя автора), не зависят от объекта интеллектуальной собственности и не имеют ограничений по срокам, т.е. охраняются бессрочно [230, 233].

Содержание понятия «исключительное право» включает в себя практически любые имущественные права в отношении объекта интеллектуальной собственности.

Исключительное право — это право использовать результат интеллектуальной деятельности или средство индивидуализации автором (правообладателем) по своему усмотрению любым не противоречащим закону способом. Это право может быть передано автором (соавторами) другому лицу (в том числе юридическому, например вузу) по договору, а также может перейти к другим лицам по иным основаниям, установленным законом.

Гражданин (преподаватель вуза) или юридическое лицо, обладающие исключительным правом на результат интеллектуальной деятельности или на средство индиви-

дуализации (правообладатель), вправе использовать такой результат или такое средство по своему усмотрению любым не противоречащим закону способом. В том числе:

правообладатель может распоряжаться исключительным правом на результат интеллектуальной деятельности или на средство индивидуализации путем: а) полного отчуждения исключительного права по специальному договору с переходом этого права от автора другому лицу (лицам) за деньги или безвозмездно; б) предоставления другому лицу (лицам) прав использования соответствующих результатов интеллектуальной деятельности или средств индивидуализации в установленных договором пределах (лицензионный договор простой или исключительной лицензии). В последнем случае исключительное право к другому лицу не переходит. Кроме того, правообладатель может передать исключительное право в залог;

- правообладатель может по своему усмотрению разрешать или запрещать другим лицам использование результата интеллектуальной деятельности или средства индивидуализации. Отсутствие запрета не считается согласием (разрешением);
- другие лица не могут использовать соответствующие результат интеллектуальной деятельности или средство индивидуализации без согласия правообладателя, за исключением отдельных случаев, предусмотренных ГК РФ [230, 233].

Использование результата интеллектуальной деятельности или средства индивидуализации, если такое использование осуществляется без согласия правообладателя, в большинстве случаев является незаконным и влечет ответственность, установленную законами РФ. Действие интеллектуальных прав ограничивается территорией РФ, однако и за ее пределами они также могут защищаться в соответствие с принятыми международными нормами. При этом преподаватель должен понимать, что оформление прав на территории РФ не означает автоматического признания этих прав за пределами территории РФ.

Права на интеллектуальную собственность передаются на основании договора. Очень важно разграничивать авторский договор и трудовой договор, так как если произведение создано в рамках выполнения служебного задания, то права на его использование принадлежат работодателю, а работодатель крайне заинтересован отношения с автором рассматривать как трудовые. Достаточно часто в условиях трудового договора работодатель пытается прописать обязанности работника по созданию и передачи организации своего произведения, участие работника в подготовке произведений и т.д. Следует помнить, что создание и передача результатов интеллектуальной деятельности осуществляется в рамках авторского договора, а не трудового. При внесении подобных условий в трудовой договор автор изначально теряет шансы на получение каких-либо выплат, связанных с созданием объектов интеллектуальной собственности. В то же время, ответственность автора также никто не снимает. Бывают случаи, когда преподаватель вуза передает исключительное право на свое произведение работодателю-вузу, получает при этом авторский гонорар, но при этом еще передает права на использование своего произведения — третьим лицам, не только нарушив свою договоренность со своим работодателем в отношении своего произведения, но и вводя в заблуждение третьих лиц, которые приобретают права, думая, что они обладают исключительными правами на это произведение.

Специфика ответственности сторон за нарушение авторского договора состоит в том, что основные обязанности сторон не могут быть исполнены под принуждением (нельзя принудить автора создать произведение и т.д.). Поэтому принуждение ограничивается расторжением договора, взысканием убытков и т.д. Основания, объем и форма ответственности пользователя определяются конкретным авторским договором.

Основными договорами, по которым передаются интеллектуальные права на произведения, являются договор об отчуждении исключительного права и лицензионный договор.

По договору об отчуждении исключительного права автор (правообладатель) передает право на произведение приобретателю в полном объеме. Договор об отчуждении исключительного права, как правило, должен предусматривать определенное вознаграждение со стороны приобретателя исключительного права, но может быть и безвозмездным, что специально оговаривается условиями договора.

Лицензионный договор — это договор о предоставлении обладателем исключительного права на произведение (лицензиаром) другому лицу (лицензиату, например, вузу) права использования произведения в предусмотренных договором пределах. В этом договоре оговариваются предмет договора, срок, вознаграждение и другие условия.

Лицензионный договор может предусматривать:

1) предоставление лицензиату права использования результата интеллектуальной деятельности или средства индивидуализации с сохранением за лицензиаром права выдачи лицензий другим лицам (простая, неисключительная, лицензия);
2) предоставление лицензиату права использования результата интеллектуальной деятельности или средства индивидуализации без сохранения за лицензиаром права выдачи лицензий другим лицам (исключительная лицензия).

Определяя значимость защиты интеллектуальной собственности в деятельности преподавателя вуза, следует отметить, что эффективность его действий во многом зависит от того, каков уровень его правовой культуры, как он не только защищают и отстаивают свои личные неимущественные и исключительные права, но и соблюдают соответствующие обязанности перед студентами и работодателем. Авторское и патентное право в их современном трактовании, провозгласив право собственности на произведения науки, литературы и искусства, а также объекты промышленно применимой собственности, должно стимулировать быстрое и устойчивое развитие российского общества в его социальном, культурном и технологическом аспектах.

Вопросы и задания для самоконтроля

1. В чем отличие авторского договора от трудового?
2. Кто является обладателем имущественных прав, если произведение создано несколькими соавторами?
3. Кому принадлежат права интеллектуальной собственности (имущественные и неимущественные), если обучающийся при выполнении выпускной квалификационной работы создает оригинальное решение?
4. Охраняется ли литературное произведение (например, научная статья, опубликованная в сборнике конференции) в Российской Федерации, за рубежом?
5. Ваш коллега после устной беседы, где вы ему изложили суть вашей оригинальной научной идеи, описал эту идею в своей статье, при этом не сославшись на вас. Ваши действия?

РАЗДЕЛ 5

ПСИХОЛОГО-ПОВЕДЕНЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ КАЧЕСТВА И РЕЗУЛЬТАТИВНОСТИ РАБОТЫ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ

5.1. ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ РАЗВИТИЕ ЛИЧНОСТИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

Категория «личность» является одной из основных в психолого-педагогической науке, поскольку именно развитие личности человека определяет осуществление образовательной и воспитательной деятельности преподавателя. Понятие «личность» в психологии многозначно и не имеет единого определения. Для понимания специфики понятия «личность» необходимо рассмотреть его соотношение с другими понятиями, используемыми по отношению к личности: индивид, субъект, индивидуальность. Определение понятия «личность» предваряет необходимость рассмотрения соотношения уровней организации человека, выделенных различными авторами.

В психологии, когда рассматривают организацию личности, чаще всего ориентируются на трехчленное строение. Как правило, используют различные триады: организм, личность, индивид; индивид, субъект деятельности, личность; индивид, личность, индивидуальность. Б.Г. Ананьев выделяет следующие уровни: индивид, субъект, личность, индивидуальность [237].

В.Е. Клочко рассматривает человека как психологическую систему, в которой выделяет три уровня: индивид (телесный уровень), субъект деятельности (психологический уровень), личность (социальный уровень).

Индивид является природной характеристикой человека. Индивид есть человек как представитель рода, имеющий природные свойства, телесное бытие человека (В.Е. Клочко, В.И. Слободчиков, Е.И. Исаев) [238, 239]. Признаками человека как индивида, по В.Н. Панферову, выступают возраст, пол, этничность, конституция и телосложение, темперамент, строение и функционирование центральной нервной системы [240, 241].

Основным свойством субъекта является активность. А.В. Брушлинский определяет субъекта как творца своей истории, способного инициировать и осуществлять изначально практическую деятельность, общение, познание, созерцание и другие виды специфической человеческой активности — творческой и нравственной [242]. Субъект деятельности осуществляет ее и имеет способность ее творчески преобразовывать.

Личность можно назвать социальной характеристикой человека. В.И. Слободчиков, Е.И. Исаев определяют личность как позицию, интегральную характеристику, способ жизни и действования, проявляющийся в свободном и творческом определении своего места в сообществе, самостоятельных поступках, принятии ответственности [239]. Согласно В.Н. Панфенову основными признаками личности являются следующие ее определения: личность — это социальный индивид, человек в контакте с другими людьми, носитель общественных функций, исполнитель социальных ролей,

значимый человек [241]. Личность как носитель языка также открывает широкий спектр возможных интерпретаций [238, 239, 243].

А.В. Петровский дает два определения личности: 1) человек как субъект социальных отношений и сознательной деятельности; 2) системное качество индивида, определяемое включенностью в социальные связи и формирующееся в совместной деятельности и общении [244]. А.В. Петровский отмечает, что личность как субъект межличностных отношений представляет собой единство параметров: как относительно устойчивая совокупность интраиндивидных качеств; как включенность человека в пространство межиндивидных связей; как «идеальная представленность» человека в жизни других людей.

Неотъемлемой характеристикой личности выступает индивидуальность, то неповторимое, что отличает ее в среде. Б.Г. Ананьев обозначил индивидуальность как глубинное измерение человека, возникающую в интеграции природных и социальных характеристик каждого конкретного человека [237]. В.И. Слободчиков, Е.И. Исаев, описывая индивидуальность, говорят о человеке как уникальной, самобытной личности, реализующей себя в творческой деятельности [239]. Признаками индивидуальности В.Н. Панферов называет уникальность, единичность, тождественность себе, неповторимость, самоидентичность, оригинальность [240, 241].

В ходе осуществления профессиональной деятельности происходит развитие личности, предполагающее осуществление определенных изменений в развитии ее структурных компонентов и составляющих.

В.А. Бодров считает, что профессиональное развитие личности предполагает: проявление личности в профессии, которое заключается в овладении профессией, и развитие личности в профессии, направленное на формирование профессионально ориентированных качеств личности [245].

А.К. Маркова связывает профессиональное становление с формированием профессионализма личности, и в этом случае каждому уровню развития профессионализма соответствует определенный этап:

1) допрофессионализм связан с этапом первичного ознакомления с профессией;
2) профессионализм включает три этапа — адаптации человека к профессии, самоактуализации человека в профессии, свободное владение профессией в форме мастерства;
3) суперпрофессионализм включает три этапа — свободное владение профессией в форме творчества, овладение рядом смежных профессий, творческое самопроектирование себя как личности;
4) непрофессионализм предполагает выполнение труда по профессионально искаженным нормам на фоне деформации личности;
5) послепрофессионализм состоит в завершении профессиональной деятельности [246].

Э.Ф. Зеер выделяют следующие стадии профессионального становления:

1) аморфная стадия — зарождение профессионально ориентированных интересов;
2) оптации — человек направлен на выбор профессии;
3) профессиональной подготовки — начинается с поступления в профессиональное учебное заведение и завершается его окончанием;
4) профессиональной адаптации;
5) первичной профессионализации;
6) вторичной профессионализации;
7) профессиональное мастерство [247].

Профессиональное становление означает динамику изменений личности, включая формирование различных психологических новообразований, преобразование ценностно-смысловой сферы, направленности, опыта, установок, социального интеллекта и мышления, образа мира и стиля мышления, способностей человека, развитие профессионально важных качеств.

В.Е. Орел понимает под профессионально-важными качествами профессиональные способности и характеристики личности, обеспечивающие эффективное выполнение деятельности [248].

В.Д. Шадриков определяет профессионально важные качества как такие индивидуальные качества субъекта деятельности, которые влияют на эффективность деятельности и успешность ее освоения. Ученый обнаружил, что наблюдается гетерохронность развития групп профессионально важных качеств на этапах профессионализации, при этом на каждом этапе доминирующими выступают различные группы. В.Д. Шадриков определил следующие этапы формирования профессиональных способностей, на каждом из которых происходит развитие специфических профессионально важных качеств: а) вхождение в деятельность; б) первичная профессионализация; в) стабилизация; г) вторичная профессионализация [249].

В соответствии с представлениями В.А. Бодрова, Э.Ф. Зеера, А.К. Марковой, мы считаем возможным выделить некоторые инвариантные этапы: подготовка к профессии, адаптация к профессии, первичная профессионализация; самоактуализация в профессии (профессионализм), мастерство как свободное владение профессией [250].

Преподаватель высшей школы несомненно имеет уникальное содержание данных уровней организации человека. В концепции современного образования именно личность преподавателя выступает основным профессиональным инструментом. Только транслируя знания через призму собственного опыта, системы ценностей, индивидуальности, можно подлинно раскрыть потенциал студента. Однозначно ответить на вопрос, какими личностными характеристиками должен обладать преподаватель, конечно, невозможно. Данные параметры задаются общественным заказом и потребностями потребителя. Однако можно выделить факторы формирования личности в процессе осуществления профессиональной деятельности.

Направленность. Направленность личности составляет совокупность побуждений и мотивов человека. Направленность представляет опору, «стержень» личности и, одновременно, вектор ее жизнеосуществления, направление развития. Так, Л.И. Божович отмечает, что целостная структура личности определяется ее направленностью [251]. Направленность является сложносоставным свойством личности, которое определяет цели и мотивы деятельности личности, а также позволяет прогнозировать ее поведение. Устойчивость направленности обеспечивается системой доминирующих мотивов [251]. Направленность личности социально обусловлена и формируется в процессе социализации, воспитания и самовоспитания. Основной функцией направленности личности выступает смыслоообразование.

В психологии направленность рассматривалась с разных позиций: как проявление склонностей (Р. Кеттелл, В. Штерн); как система отношений (А.Ф. Лазурский, В.Н. Мясищев); как совокупность потребностей и мотивов (Л.И. Божович), целей (А.Н. Леонтьев, К.К. Платонов), ценностей (В.А. Ядов, Я.А. Коломенский).

Выделяют различные виды личностной направленности. М.С. Нейсмарк рассматривает направленность как результата устойчивого доминирования преобладающих мотивов [252]. В основе типологии направленности Л.И. Божович, Т.Е. Конниковой, В.Э. Чудновского лежат типы отношений (к себе, к окружающим, к обществу) [251,

253, 254]. На основании этого выделены типы направленности: личностная (направленность на себя, стремление к самореализации, удовлетворению личных потребностей, достижению личных целей), коллективистическая (основная потребность — общение и контакт с другими людьми, выражена конформность, низкая активность в отстаивании собственного мнения) и деловая (ориентация на деятельность, сочетание личных и общественных интересов). Д.И. Фельдштейн, И.Д. Егорычева понимают направленность как систему доминирующих отношений (к себе, к другим) и выделяют гуманистическую, эгоистическую, депрессивную и суицидальную направленность [255]. Основу типологии направленности Н.И. Рейнвальда составила общественная ценность или опасность. Выделены три основные типа направленности личности: тип созидания, тип потребителя, тип разрушителя.

Описывая сущность педагогической направленности, выделяют разные подходы к ее пониманию: эмоционально-ценностное отношение к профессии преподавателя [256], профессионально-значимое качество личности или компонент педагогических способностей, рефлексивное управление развитием обучающихся [257]. Иерархическая структура педагогической направленности включает направленность на обучающегося, направленность на самосовершенствование, направленность на предметную строну профессии [257].

Активность, социальное мышление. Подход К.А. Абульхановой-Славской представляет личность как субъекта жизненного пути и субъекта деятельности [258]. Формирование личности предполагает здесь развитие активности, способности к организации времени, социального мышления. Активность является атрибутом личности и определяется, как жизненно-функциональные высшие способности, обеспечивающие (или нет) возможность быть субъектом [258]. Социальное мышление личности направленно на познание взаимодействия, субъектов взаимодействия, на социальную действительность, на жизнь человека [259]. Социальное мышление зависит от способа жизни человека, при этом на основе социального мышления формируется образ жизни человека, его мировоззрение, но в тоже время оно выражает обобщенный образ жизни человека. Под социальным мышлением, в общем, понимается обобщенная картина индивидуальных и коллективных представлений о действительности, которая содержится в характеристике менталитета личности.

Индивидуально-типологические особенности (темперамент, характер, способности). Рассматривая индивидуально-типологические особенности личности, правомерно обратиться к представлениям о личности С.Л. Рубинштейна, который полагал, что сознание личности полностью зависит от общественного бытия [260]. Психический облик личности формируется в конкретной деятельности, что предполагает зависимость изменения психических процессов от образа жизни и деятельности. С.Л. Рубинштейн называл в структуре личности индивидуально-типологические особенности, которые составляют темперамент, характер и способности [260].

Темперамент — это врожденные особенности человека, которые обусловливают динамические характеристики интенсивности и скорости реагирования, степени эмоциональной возбудимости и уравновешенности, особенности приспособления к окружающей среде [261]. Темперамент составляет основу формирования и развития характера. С физиологической точки зрения он обусловлен типом высшей нервной деятельности человека (И.П. Павлов), проявляется в особенностях поведения, уровне жизненной активности. Общепринятой классификацией являются представления И.П. Павлова о типах темперамента в зависимости от типа высшей нервной деятельности: сангвиник (сильный, уравновешенный, подвижный), холерик (сильный, неу-

равновешенный тип с преобладанием возбуждения), флегматик (сильный, уравновешенный, инертный), меланхолик (слабый). В дальнейшем исследования В.М. Теплова и В.Д. Небылицина дополнили к свойствам нервных процессов лабильность и динамичность.

Характер представляет собой качественную индивидуальную характеристику, которая сочетает в себе постоянные и устойчивые особенности психики, определяющие поведение человека и отношение его к другим людям [261]. Характер в совокупности с темпераментов обуславливает поведение человека, формируется под воздействие социальной среды и может изменяться в течение жизни. А.В. Петровский описывает системы свойств характера, определяемые типами отношений: 1) черты характера, выражающие отношение к коллективу и отдельным людям (н-р, доброта, отзывчивость); 2) черты характера, выражающие отношение к труду (н-р, трудолюбие, лень); 3) черты характера, выражающие отношение к вещам (н-р, аккуратность, брезгливость); 4) черты характера, выражающие отношение самому себе (н-р, тщеславие, гордость, самоуничижение) [244].

Темперамент и характер преподавателя высшей школы исследуется в связи со стилем педагогической деятельности, конфликтологической культурой, успешностью педагогической деятельности. Однако обозначить определенный тип темперамента или черту характера, как удовлетворяющие или препятствующие педагогической и научно-исследовательской деятельности нельзя. Темперамент и характер будут определять стиль деятельности конкретного преподавателя, формировать то уникальное, что отличает именно его. В свою очередь способности напрямую связаны с самой профессиональной деятельностью преподавателя.

Способности представляют собой индивидуальные особенности, которые являются условиями успешного выполнения какой-либо одной или нескольких деятельностей [261]. Способности в литературе рассматриваются по-разному, они понимаются, как: 1) совокупность психических процессов и состояний; 2) высокий уровень развития общих или специальных знаний, умений, навыков, обеспечивающих успешное выполнение деятельности; 3) возможность приобретать, закреплять и эффективно использовать знания, умения и навыки, способствующие успешному выполнению деятельности. Б.М. Теплов описал три отличительных признака способности: 1) индивидуально-психологические особенности, отличающие людей друг от друга; 2) особенности, которые имеют отношение к успешному выполнению деятельности; 3) способность не сводится к знаниям, умениям, навыкам, имеющимся у человека [262].

В узком смысле способности можно рассматривать как особенности, позволяющие успешно выполнять профессиональную деятельность. Вопрос педагогических способностей остаточно разработан в литературе. Н.В. Кузьмина первым уровнем собственно педагогических способностей называет перцептивно-рефлексивные способности, обращенные к объекту-субъекту [256]. Второй уровень составляют проектировочные педагогические способности, обращенные к способам воздействия на объект-субъект учащегося [256]. Л.М. Митина выделяет пять профессионально значимых качеств, формирующих две группы педагогических способностей: 1) проектировочно-гностические способности (педагогическое целеполагание, педагогическое мышление); 2) рефлексивно-перцептивные способности (педагогическая рефлексия, педагогический такт, педагогическая направленность) [263]. И.А. Зимняя описывает ряд педагогических способностей, а именно: дидактические, академические, перцептивные, речевые, коммуникативные, организаторские, авторитарные, прогностические и способность к распределению внимания [264].

Потребностно-мотивационная сфера. Потребностно-мотивационная сфера представляет собой многоуровневую, иерархизированную систему потребностей, мотивов, целей, задач. Потребность определяется как субъективно переживаемое состояние индивида, создаваемое испытываемой им нуждой в объектах, необходимых для его существования и развития, и выступающее источником его активности [265]. Потребность всегда предметна, то есть, направлена на что-то реальное, выступает источником активности, обладает способностью к удовлетворению и последующему возобновлению, изменяется в течение жизни. Изменение потребности происходит за счет варьирования объема поля ее объектов и способов ее удовлетворения. Наиболее знаменита «пирамида» потребностей А. Маслоу. Основу ее составляют физиологические потребности (жажда, голод, половое влечение и др.), далее следуют потребности в безопасности, потребность в общении и принадлежности к группе, потребность в уважении и самоуважении [266]. Венцом пирамиды является потребность в самоактуализации, которая определяет направленность развития личности. Данная структура справедлива для обобщенного «среднего» человека. С.Л. Рубинштейн отмечал, что в потребностях уже заключен сам человек [260].

В трактовке понятия мотива также не существует единой точки зрения. Е.П. Ильин выделяет несколько точек зрения на понимание мотива как реального психологического феномена. Одна из них — это рассмотрение мотива как побуждения, отражающего готовность человека к активности (И.В. Имедадзе, В.А. Крутецкий, К.К. Платонов, Г.Г. Голубев, Х. Хекхаузен). Другой подход трактует мотив как осознанную социальную потребность, побуждающую человека к активности (В.Д. Шадриков, В.И. Ковалев, В.С. Магун, Б.Ф. Ломов, С.Л. Рубинштейн). А.Н. Леонтьев рассматривает мотив как предмет удовлетворения потребности, где мотив — это не переживание потребности, а то, на что направлена деятельность, то есть предмет [267].

А.К. Байметов называет три группы мотивов педагогической деятельности: мотивы долженствования, заинтересованности и увлеченности предметом, мотивы увлеченности общения с детьми [265]. А.С. Орнштайн выделяет позитивные и негативные мотивы педагогической деятельности [268]. Позитивными мотивами являются любовь к детям, желание передавать знания, социально-ценная деятельность, негативными — безопасность работы и пенсия, отпуск, короткая рабочая неделя, проблемы с выбором другой профессии. Н.А. Аминов описывает мотив власти в профессиональной деятельности педагога: власть вознаграждения, власть наказания, нормативная власть, власть эталона, власть знатока, информационная власть [269]. А.Б. Орлов выделяет центрации, каждая из которых может стать доминирующей в педагогической деятельности: эгоистическая (собственные интересы), бюрократическая (интересы администрации), корпоративная (интересы коллег), авторитетная (интересы родителей), познавательная (средства обучения и воспитания), альтруистическая (интересы обучающихся), гуманистическая (уникальность каждого человека) [270].

Самооценка и уровень притязаний. Самооценка понимается как ценность, приписываемая индивидом себе или отдельным своим качествам. То есть, самооценка представляет собой оценивание собственных способностей, возможностей, поведения на основе сравнения себя со значимым «эталоном». Этот процесс включает сравнение себя настоящего с собственным прошлым и ориентирами будущего. Выделяют реалистичную, завышенную и заниженную самооценку.

Понятие «уровень притязаний» введено К. Левином и обозначает стремление индивида к цели такой сложности, которая, по его мнению, соответствует его способностям [271]. Уровень притязаний характеризует степень сложности идеальной цели; вы-

бор цели действия, формирующийся на основе переживания успеха или неуспеха предыдущих действий; желаемый уровень самооценки личности. Выделяют частный (в отдельной деятельности) и общий (субъективное переживание успеха или неуспеха деятельности) уровень притязаний. Возможны две поведенческие стратегии, которые нередко конфликтуют: повышение уровня притязаний для максимизации успеха и снижение уровня притязаний с целью избегания неудачи.

Тип самооценки и уровень притязаний значительно влияют на самопрезентацию и стиль деятельности преподавателя. Так, завышенная самооценка провоцирует неверную оценку собственных результатов. В совокупности с завышенным уровнем притязаний, провоцирует постановку нереалистичных целей, некритичное отношение к собственной деятельности. Заниженная самооценка может свидетельствовать об общей неуверенности педагога. В сочетании с низким уровнем притязаний преподаватель может демонстрировать отказ от самостоятельных проектов, отказ от завершения дела.

Обязательным условием профессиональной педагогической деятельности является постоянное самосовершенствование, как процесс сознательного управления развитием личности. Точкой выбора пути самосовершенствования является осознание собственного несовершенства и выбор достижимого идеала [272]. Согласно М.Ю. Орлову, самосовершенствование педагога имеет этапы: 1) самоанализ личности, деятельности, общения; 2) выбор идеального образа Я; 3) определение порядка и последовательности действия по самосовершенствованию, временных интервалов, необходимых условий, конечных результатов; 4) оценка полученных и прогнозируемых результатов, выбор дальнейшего направления [273].

Ценностно-смысловая сфера. Ценностно-смысловую сферу образуют система ценностных ориентаций и система личностных смыслов. Личностные смыслы выражают субъективную значимость предметов и явлений объективной реальности для человека, «значение-для-меня» [274, 275]. Ценностные ориентации определяют направленность личностной активности. В связи с чем, ценностно-смысловая сфера образует «ядро» личности. Ценностные ориентации динамичны (изменяются во времени), социальны (обусловлены историко-культурным опытом), меняются на разных возрастных этапах [276] и выступают регуляторами индивидуального поведения. Ценностно-смысловая сфера указывает на степень сформированности личности профессионала, так как, по мнению А.Г. Здравомыслова, ценности выступают связующим звеном между социальной средой и внутренним миром личности [277]. Основной функцией ценностно-смысловой сферы выступает регуляция поведения и внутренней активности личности в различных контекстах социальной ситуации.

В исследованиях ценностно-смысловой сферы преподавателя высшей школы обозначают ценности, специфичные для преподавателя: 1) общепрофессиональные ценности (труд, ценность интернальности, ценность притязаний, самокритичность как ценность); 2) общепедагогические ценности (собственно педагогические (знание, развитие, творчество, образование) и гуманистические); 3) специфические ценности ценность научной информации, анализа научной информации, передачи научной информации) [69].

Установки. Установка занимает важное место в ряду факторов развития личности в профессиональной деятельности и объяснения ее поведения. Данный феномен рассматривается в теории установки Д.Н. Узнадзе, который рассматривает личность как целостное и духовное образование, мотивы и поступки которой могут носить и неосознанный характер [278]. Установки играют важную роль при создании модели поведения, помогают прогнозировать поведение сотрудника.

В общем, под установкой понимают неосознанное психологическое состояние, внутреннее качество субъекта, базирующееся на его предшествующем опыте, предрасположенности к определенной активности в определенной ситуации [278]. Установка включает компоненты: 1) аффективный компонент (включает чувства и эмоции, формирует отношение к объекту или явлению, предваряет когнитивный компонент); 2) когнитивный компонент (определяет восприятие объекта, формирует мнение об объекте или явлении); 3) конативный компонент (включает мотивы и цели, определяет модель поведения) [278].

На процесс изменения установки оказывают влияние три группы факторов: вера в сообщающего, вера в сообщение, контекст ситуации восприятия сообщения. К эффективным способам изменения установки относят: предоставление новой информации, воздействие страхом, устранение несоответствия между установкой и поведением, воздействие значимых других, сотрудничество, замещающая компенсация.

В контексте педагогической деятельности рассматривают установки (табл. 5.1): на себя, на деятельность, на взаимодействие с учащимися» [69, 263]; на адаптацию, на самоактуализацию, на стабильность [279].

Таблица 5.1

Виды установок в педагогической деятельности

Установка	Чем инициируется активность	Сильные стороны	Риски
На себя	Удовлетворение своих притязания, личностное благополучие престиж	Саморазвитие, личностный рост	Самопогружение, отстраненность от других
На взаимодействие	Потребность в общении, совместная деятельность, сотрудничество, коллектив	Психологический климат в коллективе, ориентация на внесение собственной пользы в деятельность коллектива	Стремление к взаимодействию в ущерб результативности профессиональной деятельности
На деятельность	Ориентация на достижение цели, реальная результативность профессиональной деятельности, новые навыки и умения	Содержательное развитие профессиональной деятельности	Акцент на выгоде, пользе, формальная результативность
На адаптацию	Пассивное приспособление к среде, конформное принятие целей и ценностных ориентаций группы	Поддержка и ресурсы в начале трудовой деятельности ли при смене организации	Формальное отношение к трудовым функциям, отказ от ответственности, снижение самооценки
На развитие	Профессиональная самореализация, ориентация на развитие себя и другого (ученика, коллег)	Творческий подход к профессиональной деятельности	Подмена реальных результатов желаемыми, зависимость от выбранного эталона, фрустрация при несовпадении желаемых целей и имеющихся ресурсов
На стабильность	Стремление к реализации потребности в безопасности, ориентация на стабильную работу, заработную плату, социальные гарантии	Баланс между установкой на развитие и на адаптацию	Отказ от ответственности за профессиональное развитие и личностный рост, перекладывание ее на работодателя

Важную роль играют профессиональные установки педагогов. Профессиональные установки представляют систему ориентации субъекта профессионального развития на социальные требования по присвоению профессиональной деятельности [280]. Данный вид установок формируется в условиях профессиональной деятельности и предполагают сличение прогноза успешности профессиональной интеграции и системы своих ценностей. Выделяют три уровня функционирования профессиональных установок педагогов: обобщенно-смысловой, деятельностный, ситуативный [281].

Статус и социальные функции-роли. Значимыми факторами развития личности являются социальная роль и социальный статус. Данные феномены позволяют определить исполняемые функции. Социальный статус — положение индивида в социальной структуре группы, связанное с определенными правами и обязанностями [282]. Социальная роль — ожидаемое поведение, обусловленное статусом человека [282]. Существует вертикальное, соответствующее штатному расписанию, и стихийное распределения ролей, горизонтально, отражающее характер взаимоотношений в коллективе.

Социальный статус преподавателя высшей школы формируется общественным мнением, опирается на принятые нормы и идеалы. Ролевые характеристики в профессиональной деятельности преподавателя высшей школы определяются ее функциями. Обучающая функция направлена на передачу теоретических оснований и опыта будущей профессии. Воспитательная функция связана с формированием моральных, этических, эстетически и пр. установок. Организационная функция закрепляет за преподавателем роль куратора, администратора, тьютора. Научно-исследовательская функция предполагает ведение научной работы, которая связана не только с конкретным научно-исследовательским проектом, но и способностью его презентации, продвижения. М.И. Дьяченко и Л.А. Кандыбович указывают, что научно-исследовательская деятельность обогащает эффективность преподавания, увеличивает творческий потенциал и инициирует развитие личности преподавателя [283]. Именно сочетание преподавательской и научно-исследовательской деятельности отличает статусные и ролевые характеристики преподавателя высшей школы. Научная деятельность обогащает процесс преподавания, повышает мотивацию преподавателя, вносит творческое начало в его деятельность.

Социальные роли, сообразные занимаемым статусам, прогнозируют соответствующее поведение личности в организации. Однако часто возможны ситуации конфликта межролевого, внутриролевого или «личность — роль». Межролевой конфликт возникает в результате столкновения многочисленных ролей, носителем которых выступает один сотрудник. Также межролевой конфликт может быть результатом столкновения ожиданий формальных и неформальных групп организации. Внутриролевой конфликт возникает, когда разные люди предъявляют противоречивые требования к роли. Конфликт «роль-личность» возникает при столкновении потребностей, ценностей, отношений индивида с требованиями роли. Р. Мертон выделил способы преодоления ролевых конфликтов: 1) признать большую значимость одних ролей в ущерб другим; 2) определить иерархию ролей и сообщить это окружающим; 3) игнорировать ролевой конфликт с помощью юмора как психологической защиты [282].

Свойства личности развиваются под влиянием особенностей организации, традиций и норм поведения, корпоративной культуры, ее профессионального статуса, стиля управления, социальных гарантий. Формирование личности в организации обусловлено двумя группами факторов. Первую группу составляют ориентиры, определяющие модель поведения личности. Данная группа включает ценности (индивидуальные ценности, организационные цели, критерии оценки эффективности деятельности) и прак-

тические элементы (компетенции, навыки, информация и т.д.). Вторую групп составляют внешние и внутренние воздействия (воспитание, образование, жизненный опыт; воздействия вне организации (семейные, общественные и пр.); формальные воздействия в организации (должностная инструкция, приказы и пр.); неформальные воздействия организации (дружба, соперничество и пр.).

Таким образом, рассматривая феномен психолого-педагогических характеристик личности преподавателя высшей школы можно заключить, что взаимосвязь эффективности организации и человеческого капитала неоспорима. Однако исследования специфики личности педагога высшей школы требуют изучения большого количества феноменов, связанных с непосредственно свойствами личности, субъективными оценками личности различными параметрами организации, процессами взаимодействия личности и коллектива, объективными организационными факторами, условиями принятия корпоративных ценностей и включения в корпоративную культуру.

Вопросы и задания для самоконтроля

1. Как определяется личность? Какие подходы к пониманию личности существуют?
2. Назовите факторы формирования и развития личности преподавателя высшей школы.
3. Какие установки положительно влияют на профессиональную деятельность преподавателя высей школы?
4. Какие мотивы педагогической деятельности являются продуктивными?
5. Какие компоненты включает педагогическая направленность?

5.2. ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ И КРЕАТИВНОСТЬ

Современная социально-экономическая ситуация в стране, а также требования трынка труда предполагают высокую интеллектуальную компетентность преподавателя. При этом «интеллектуальная компетентность» является основой для формирования как профессиональной компетентности в целом, так и отдельных компетентностей, таких, как коммуникативная, педагогическая, психологическая, информационная и др.

Существует несколько определений понятия «Интеллектуальная компетентность». Так, согласно Т. Чаморро-Премучека и А. Фернхема, интеллектуальная компетентность — это индивидуальная способность приобретать и интегрировать знания на протяжении всей жизни [284].

М.А. Холодная дает иное определение, считая, что интеллектуальная компетентность — это совокупность интеллектуальных ресурсов, обеспечивающих высокий уровень достижений в реальных условиях, в том числе в профессиональной деятельности [285].

В работах Н.П. Гончарук и Е.И. Хромовой интеллектуальная компетентность предстает «как интегративная способность актуализировать индивидуальный опыт, мобилизовать интеллектуальные компетенции, личностные качества и использовать для эффективного решения проблем в процессе реализации профессиональных функций» [286].

В более поздних исследованиях Смирнова И.В., Мосина М.А. приходят к следующему определению: «Интеллектуальная компетентность — это способность владеть приемами активных когнитивных процессов по осмыслению, применению, анализу, обобщению, оценке и синтезу информации, что позволяет эффективно решать про-

фессиональные задачи разного уровня сложности, используя свои личностные качества на основе индивидуального опыта с целью достижения результата в определенной предметной области» [287].

Однако, несмотря на разные точки зрения авторов на понятие «интеллектуальная компетентность», сходятся они в одном: интеллектуальная компетентность представляет собой совокупность некоторых способностей или умений, которые и определяют ее структуру.

По мнению О.Н. Ярыгина, интеллектуальная компетентность включается в себя следующие составляющие:

- языковая — выстраивание продуктивной коммуникации и передача знаний, упорядочивание мыслительных процессов, редуцирование новых понятий и саморазвитие языка;
- индуктивная — поисковая деятельность в решении задач;
- дедуктивная — поиск доказательства с целью подтверждения выдвинутой гипотезы;
- алгоритмическая — классификация знаний и их моделирование, создание алгоритмических конструктов, осуществление алгоритмического анализа [288].

Г.С. Сагдеева выделяет следующие компоненты в структуре интеллектуальной компетентности:

- мотивационный. Данный компонент рассматривается автором как готовность к развитию, мотивы обучения в вузе, направленность личности;
- когнитивный. В этот компонент включается комплекс знаний, которые необходимы учащемуся для личностного и профессионального роста;
- метакогнитивный представлен умениями и навыками самоорганизации и самоуправления [289].

Согласно Е.Г. Марчук, интеллектуальная компетентность состоит их таких компонентов, как:

- ценностно-мотивационный — осознание цели интеллектуальной деятельности;
- операционный — способность анализировать и творчески решать интеллектуальные задачи;
- оценочный — способность осознавать, контролировать и корректировать свою интеллектуальную деятельность [290].

Н.П. Гончарук, Е.И. Хромова предлагают несколько иную структуру интеллектуальной компетентности. Авторы выделяют шесть компонентов:

1) когнитивный подразумевает умения задействовать различные познавательные схемы и операции мышления с целью обобщения, анализа, классификации, построения информационных структур;
2) мотивационно-ценностный включает потребность в формировании интеллектуальных умений и познавательные мотивы;
3) коммуникативный подразумевает умение работать в команде, участвовать в совместном решении проблем;
4) метакогнитивный — умения целеполагания, умения осуществлять планирование, выбирать оптимальные стратегии достижения поставленных целей;
5) самообразовательный определяет способность и готовность обучающихся к автономному поиску новейшей информации, знаний и технологий в профессиональной области приемов и методов интеллектуальной деятельности;
6) исследовательский — готовность к разным видам и формам исследовательской работы [286].

И.В. Смирнова, М.А. Мосина в структуре интеллектуальной компетентности помимо компонентов, описываемых Н.П. Гончарук и Е.И. Хромовой, выделяют еще один компонент — личностный, включающий, по мнению авторов, свойства мышления, рефлексивные способности, высокий уровень познавательной мотивации, критичность, самопознание, предприимчивость и автономность, чрезвычайная целенаправленность в решении проблемы, высокий уровень энтузиазма и активности, готовность решать проблемы и противостоять трудностям и препятствиям, умения находить подход и устанавливать контакт с другими людьми и т.п. [291].

Я.И. Сиповская, базируясь на своих исследованиях, представляет следующую структуру интеллектуальной компетентности:

- проявления интеллектуальной компетентности как способности порождать нарратив (активно преобразуя предметные знания);
- концептуальные способности;
- метакогнитивные способности (в терминах произвольных и непроизвольных метакогнитивных способностей);
- интенциональные способности (в терминах умонастроений и убеждений) [292].

А.К. Белоусова показала, что среди условий, оказывающих влияние на развитие компетентности, выступают ситуации взаимодействия, общения участников, которые расширяют уровень личностного знания, эмоционального и социального интеллекта [293].

Таким образом, компоненты интеллектуальной компетентности, выделенные разными авторами, представляют собой свойства или компоненты разных видов интеллекта, в частности практического и социального. В то же время каждый преподаватель высшей школы имеет своеобразное сочетание этих видов интеллекта, которое проявляется в его уникальных особенностях, в том числе в специфике развития стиля мышления.

Так, практический интеллект позволяет преподавателю разобраться в различных жизненных и профессиональных ситуациях, т.е. решать повседневные проблемы и ориентироваться во взаимоотношениях с различными предметами. В связи с чем Йенсен считал, что данный вид интеллекта представляет собой так называемые ассоциативные способности, позволяющие использовать определенные навыки или знания или вообще информацию, хранящуюся в памяти.

Р. Стернберг рассматривает практический интеллект как способность индивида адаптироваться, формировать и выбирать окружение, соответствующее целям общества, культуры. Он предполагает наличие трех компонентов (способностей):

1) аналитических — для анализа и оценки имеющихся возможностей, вариантов (распознавание проблемной ситуации, определение природы проблемы, разработка стратегии решения проблемы, наблюдение за процессами решения);
2) творческих — для порождения способов решения проблемы (принцип «дешево купил, дорого продал» в области идей);
3) практических — для воплощения идей в действие [294].

При этом, с точки зрения Р. Стенберга, социальный интеллект является структурным компонентом практического интеллекта.

Существует достаточно обширный пласт исследований, показывающих, что социальный интеллект выступает одним из детерминантов профессионального становления человека. Профессиональная деятельность, особенности организации, многообразие ситуаций взаимодействия с людьми, особенности конфликтного поведения, разные по возрасту и профессиям субъекты общения оказывают стимулирующее влияние на становление профессионально важных качеств человека [295].

В.Н. Куницына считает, что социальный интеллект — это «глобальная способность, возникающая на базе комплекса интеллектуальных, личностных, коммуникативных и поведенческих черт, включая уровень энергетической обеспеченности процессов саморегуляции; эти черты обуславливают прогнозирование развития межличностных ситуаций, интерпретацию информации и поведения, готовность к социальному взаимодействию и принятию решений» [296, с. 469].

Ушаков Д.В. отмечает, что социальный интеллект — «это способность к познанию социальных явлений, которая составляет лишь один из компонентов социальных умений и компетентности, а не исчерпывает их» [297].

Отсутствие единого подхода к исследованию особенностей социального интеллекта привело к активному изучению его структурных компонентов, таких как социальная компетентность, социальное мышление, социальная перцепция и т.д., а также исследованию соотношения общего уровня развития социального интеллекта и отдельных его способностей с личностными или профессиональными особенностями.

Так, Дж. Гилфорд в своей структуре социального интеллекта выделяет следующее.

1. Познание элементов поведения — способность выделять из контекста вербальную и невербальную экспрессию поведения.
2. Познание классов поведения — способность распознавать общие свойства в некотором потоке экспрессивной и ситуативной информации о поведении.
3. Познание отношений поведения — способность понимать отношения, существующие между единицами информации о поведении.
4. Познание систем поведения — способность понимать логику развития целостных ситуаций, взаимодействия людей, смысл их поведения в этих ситуациях.
5. Познание преобразований поведения — способность понимать изменения значения сходного поведения (вербальное и невербальное) в разных ситуационных контекстах.
6. Познание результатов поведения — способность предвидеть последствия поведения, исходя из имеющейся информации [298].

К процессам, образующим социальный интеллект, Е.С. Михайлова относит социальную сензитивность, социальную перцепцию, социальную память и социальное мышление [299].

Социальный интеллект как особая социальная способность может рассматриваться по крайней мере, в трех измерениях: социально — перцептивных способностей, социального воображения, социальной техники общения [300].

Социальный интеллект — многомерная, сложная структура, имеющая следующие аспекты:

- коммуникативно-личностный потенциал — комплекс свойств, облегчающих или затрудняющих общение, на основе которого формируются такие интегральные коммуникативные свойства как психологическая контактность и коммуникативная совместимость. По мнению автора, это основной стержень социального интеллекта;
- характеристика самосознания — чувство самоуважения, свобода от комплексов, предрассудков, подавленных импульсов, открытость новым идеям;
- социальная перцепция, социальное мышление, социальное воображение, социальное представление. Способность к пониманию и моделированию социальных явлений, пониманию людей и движущих ими мотивов;
- энергетические характеристики — психическая и физическая выносливость, активность, слабая истощаемость [301].

Выявлена взаимосвязь между интеллектом, математическими способностями и социально-перцептивными особенностями человека [302].

Характеризуя концепцию социального интеллекта, А.И. Савенков выделяет три группы описывающих его критериев: когнитивные, эмоциональные и поведенческие. Содержательно каждую из этих составляющих автор представляет следующим образом.

1. Когнитивные: социальные знания; социальная память; социальная интуиция; социальное прогнозирование.
2. Эмоциональные: эмоциональная выразительность, эмоциональная чувствительность, эмоциональный контроль; сопереживание; степень склонности к психическому заражению и собственные суггестивные возможности; эмпатия; установление эмоциональных связей с другими, разделение состояния другого или группы.
3. Поведенческие: социальное восприятие; социальное взаимодействие; социальная адаптация; способность к саморегуляции; способность эффективно работать в условиях стресса [303].

Таким образом, если обобщить представления различных исследователей, можно считать, что социальный интеллект достаточно сложно организован, и в нем выделяются инвариантные составляющие: когнитивные, аффективные и поведенческие [304].

По мнению А.К. Белоусовой, М.А. Вышквыркиной [305, 306], Ю.Н. Емельянова [307], одним из основных процессов в когнитивном компоненте являются мыслительные процессы, направленные на других людей, на себя и на процессы межличностного взаимодействия.

Похожая, но более дифференцированная структура социального интеллекта представлена И.Ф. Башировым. Автор также выделяет три основных компонента: когнитивный, эмоциональный и коммуникативно-организаторский. Согласно взглядам автора в каждый из этих компонентов входят следующие элементы.

1. Когнитивный: социальные знания; социальная память; социальное мышление; социальное прогнозирование; социальная перцепция.
2. Эмоциональный: социальная чувствительность; способность к саморегуляции;
3. Коммуникативно-организаторский: социальная адаптивность; социальное взаимодействие [308].

Е.А. Федорова предлагает модель социального интеллекта следующего вида (табл. 5.2) [309].

Таблица 5.2

Структура социального интеллекта

Уровень развития способностей	Компоненты социального интеллекта		
	Когнитивный компонент	Эмоциональный компонент	Поведенческий компонент
Уровень потенциальных способностей	• способность к рефлексии	• способность к эмпатии	• коммуникативная потребность; • темперамент
Уровень актуальных способностей	• личностная креативность	• эмоциональный интеллект	• социальная перцепция; • точность в передаче информации; • позиция, занимаемая в общении

Среди операциональных подходов к проблеме социального интеллекта можно выделить подход Н.А. Кудрявцевой. Интеллектуальный потенциал, по мнению автора, это класс психических свойств и механизмов, определяющих прогрессивные измене-

ния интеллекта. Его основными компонентами является интеллектуальный статус, познавательная мотивация, способность к самоотражению и самоопределению. А социальный интеллект, с точки зрения Н.А. Кудрявцевой, представляет собой способность к рациональным, мыслительным операциям, объектом которых являются процессы межличностного взаимодействия. При этом предполагается психологическая автономность и независимость субъекта, позволяющая противостоять давлению людей и обстоятельств. В результате исследований автора была подтверждена гипотеза о социальном интеллекте, как способности к рациональным (мыслительным) операциям и преодолению эмоционального заражения [310].

Таким образом, представленные выше структурные компоненты социального интеллекта перекликаются с компонентами интеллектуальной компетентности, подтверждая, что высокий уровень социального интеллекта является не только профессионально важным качеством преподавателя, но и необходимым условием, основной для формирования его интеллектуальной компетентности.

На это же указывает А.А. Бодалев. Автор считает, что профессиональное мастерство преподавателя напрямую зависит от его личностных качеств, а успешность межличностного обучения с обучающимися, умение налаживать контакты с обучающимися, эффективность педагогической деятельности зависит от уровня социального интеллекта преподавателя. А Е.Ю. Пряжникова доказала, что высокий уровень социального интеллекта студентов связан с высоким уровнем социального интеллекта преподавателей [311].

В.А. Ганкина в своем исследовании также доказывает постулат о том, что из-за разных социально-ролевых статусов педагога и обучающегося первые достаточно часто не замечают и не осуществляют анализ тех переживаний учащихся, тех его особенностей, свойств, направленности, которые выражаются через невербальную знаковую информацию, восприятие и понимание которой зависит от уровня социального интеллекта, который в свою очередь определяет не только поведение педагога, преподавателя в целом, но и его отношение к ученикам [312].

Благодаря высокому уровню социального интеллекта педагоги могут быстро и эффективно адаптироваться к постоянно изменяющимся условиям их профессиональной деятельности, и к требованиям к их профессиональной грамотности и компетентности. С точки зрения автора, социальный интеллект позволяет понимать всех участников образовательного процесса, предсказывать свое поведение и поведение других, распознавать мотивы действий, выступая фундаментом саморазвития для педагога. Социальный интеллект представлен в структуре психологической культуры педагога как способность личности к эффективному, бесконфликтному взаимодействию с субъектами образовательного процесса, что определяет его успешность в реализации профессионально-важных качеств [313].

С возрастанием профессиональной квалификации специалистов системы «человек-человек» снижается уровень социального интеллекта. При этом у педагогов высоко развита способность понимать изменение значения сходных вербальных реакций человека в зависимости от контекста вызвавшей их ситуации, Так же автор указывает, что педагоги на разных этапах профессионального развития обладают разными особенностями социального интеллекта, как:

- развитая способность понимать изменения вербальных реакций в зависимости от контекста ситуации;
- развитая способность к логическому обобщению и выделению общих существенных проявлений в невербальном поведении человека;

- способность понимать логику развития ситуации взаимодействия и смысл поведения других в этой ситуации;
- менее развитая способность предвидеть последствия поведения в конкретной ситуации межличностного взаимодействия [314].

Исследования социального интеллекта продолжаются и в контексте проблемы творчества и креативности. Некоторые ученые считают, что креативность свойственна людям с низкой социальной адаптивностью, т.е. с низким социальным интеллектом, другие настаивают, что развитые креативные способности способствуют успешному общению и адаптации личности в современном мире.

В настоящее время возрастают требования к развитию интеллектуального потенциала и интеллектуальной компетентности преподавателей высшей школы, деятельность которых напрямую связана с восприятием и развитием различных инноваций. Среди интеллектуальных особенностей личности особый статус занимает стиль мышления, отражающий индивидуальное своеобразие мыслительной деятельности человека.

В психологии сформировался уже целый пласт исследований, посвященных изучению особенностей стиля мышления: А.А. Алексеев, Л.А. Громова [315], А.К. Белоусова [316], Г.А. Молохина, Д.С. Рубцова [317], Р. Стернберг, А. Харрисон и Р. Брэмсон, М.А. Холодная [318].

А.А. Алексеев, Л.А. Громова считают, что различия между людьми проявляются, прежде всего, в различиях в стиле мышления, под которым они понимают «открытую систему интеллектуальных стратегий, приемов, навыков и операций, к которой личность предрасположена в силу своих индивидуальных особенностей (от системы ценностей и мотивации до характерологических свойств)» [315, с. 15]. Авторы выделяют пять стилей мышления: синтезатор, идеалист, прагматик, аналитик и реалист.

А.К. Белоусова определяет стиль мышления как индивидуально-своеобразный абрис функций, соотношение которых является характерным для человека в процессах вписывания, систематизации новых знаний, информации, производства и развития новообразований, обеспечивая динамику, избирательность и направленность мыслительной деятельности человека [316]. Автор выделяет в структуре мышления набор функций (генерации идей, селекции, смыслопередачи, реализации), сочетание которых и определяет направленность развития стиля мышления. Автором выделено четыре стиля мышления на основе доминирующей функции в мыслительной деятельности человека: инициативный (доминирующая функция — генерация); критический (доминирующая функция — селекции); управленческий (доминирующая функция — смыслопередачи); практический (доминирующая функция — реализации).

Исследования Д.С. Рубцовой [317] показали, что существуют отличия в стиле мышления, в профиле стиля мышления представителей различных типов профессий. Особенно эти различия становятся значимыми для представителей различных профессиональных групп. Так, в работе Е.А. Суроедовой, Н.В. Ломовой были выделены особенности стиля мышления педагогов [319] Ю.П. Поваренков [320] считает, что профессионализация человека определяется интеграцией особенностей личности и требований деятельности, что предполагает определенную направленность развития психологических качеств, в том числе интеллектуальной компетентности и стиля мышления.

Вопросы и задания для самоконтроля

1. Дайте определение понятия «интеллектуальная компетентность».
2. Перечислите компоненты, входящие в структуру интеллектуальной компетентности.

3. Какие компоненты входят в структуру социального интеллекта?
4. Почему для преподавателя вуза важно развивать все компоненты интеллектуальной компетентности?
5. Постарайтесь познакомиться с материалами о специфике стиля мышления педагогов.

5.3. АНАЛИЗ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОПЫТА КАК НЕОБХОДИМАЯ КОМПЕТЕНЦИЯ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ-ИССЛЕДОВАТЕЛЯ

В настоящем учебнике мы уже затрагивали вопросы педагогической экспертизы, давайте более подробно разберем, какие же знания и навыки необходимы преподавателю для того, чтобы с успехом учиться у коллег, перенимать передовой опыт и внедрять инновационные образовательные подходы.

Главная задача магистратуры и аспирантуры — подготовка преподавателя-исследователя, формирование у обучающихся готовности самостоятельно осуществлять научный поиск с использованием современных методов науки. В большинстве вузов магистры и аспиранты изучают дисциплину «Методология научных исследований в профессиональной деятельности», усвоение которой направлено на овладение не только теоретическими знаниями, но и практическими умениями применения методов, приемов и средств научного исследования. Рассмотрим некоторые практические аспекты подготовки в высшей школе преподавателя-исследователя по направлениям «Педагогическое образование», «Образование и педагогические науки».

В ряду эмпирических методов, используемых магистрами, аспирантами, а также молодыми преподавателями вуза в научно-педагогических исследованиях, особая роль принадлежит методам изучения и обобщения педагогического опыта, изучения продуктов деятельности преподавателей и студентов. Особенность эта обусловлена, во-первых, значительной частотой применения данных методов, что находит отражение в материалах конференций, семинаров, в научных публикациях, в диссертациях, выпускных квалификационных работах, в представляемых на конкурс проектах. Во-вторых, в постоянно обновляющемся методическом инструментарии применения этих методов в связи с изменением контента педагогической деятельности, функций педагога, организационных форм, внедрением цифровых технологий, а также в связи с изменениями психологических особенностей студенчества.

Педагогический опыт — это комплекс компетенций, приобретаемых преподавателем в процессе образовательной деятельности. Педагогический опыт — наиболее значимый источник получения научных фактов для организации педагогического исследования.

Для характеристики педагогического опыта в высшей школе используются понятия «положительный опыт», «передовой опыт», «отрицательный опыт».

Положительный опыт — это практическая педагогическая работа, позволяющая на основе традиционных подходов стабильно добиваться в обучении, воспитании, развитии результатов, соответствующих целям и задачам профессиональной подготовки, получать результаты, превосходящие массовую практику.

Передовой опыт — это опыт, позволяющий на основе применения научных достижений, рекомендаций добиваться в подготовке специалистов значительных результатов, имеющих инновационный характер.

Изучение положительного (передового) опыта позволяет выявить новые идеи и замыслы, оригинальные методы и формы, позволяющие повысить эффективность решения образовательных задач.

Отрицательный опыт — это повседневная образовательная практика, результаты которой не соответствуют современным требованиям, предъявляемым к подготовке специалистов. Изучение отрицательного опыта позволяет выявить характерные ошибки, недостатки, чтобы наметить пути, средства для их преодоления [212].

Основные причины превращения педагогической практики в отрицательный опыт — устаревшие подходы к организации процесса обучения, бюрократизация образовательного процесса, неадекватность содержания, применяемых методов, приемов, средств целям и задачам профессиональной подготовки в соответствии с потребностями практики.

Бюрократизация образовательного процесса в вузе — одна из причин ослабления научно-образовательного, культурного потенциала высшей школы, снижения экономической эффективности деятельности университетов. На преодоление бюрократических барьеров расходуется много сил, времени, ресурсов, что мешает выполнению университетами своей миссии, не способствует решению задач по подготовке специалистов. Изучение отрицательного опыта приводит к выводу о том, что выполнение избыточных административных требований — это бесполезные, ничем не восполняемые материальные затраты. Рост отчетной документации, объема запрашиваемой информации, придумывание многообразия форм и шаблонов учебно-методических документов, многократное увеличение функциональной нагрузки, не отражаемой в индивидуальных планах работы преподавателя, формализация оценки его труда ведут к отвлечению работников университета от выполнения ими основных функциональных обязанностей, препятствуют раскрытию творческого потенциала студентов и преподавателей.

Таким образом, отрицательный опыт является причиной организации научно-педагогических исследований для разрешения противоречий, для устранения несоответствий, для поиска новых подходов, средств, условий, позволяющих сформироваться положительному и передовому опыту.

Потребности студентов, преподавателей, работодателей в повышении качества подготовки специалистов, в преодолении недостатков в организации процесса обучения и воспитания являются побудительным мотивом поиска новых подходов, образовательных технологий, проектирования новых организационных форм для получения положительных результатов, соответствующих новым требованиям. Исследователь, нашедший и обобщивший положительный (передовой) опыт, предлагает своим коллегам по существу новые и эффективные средства решения профессиональных задач.

Накопленный преподавателем положительный (передовой) опыт определяется понятием «педагогическое мастерство». Педагогическое, или профессиональное, мастерство преподавателя — это свойство личности, приобретаемое человеком в процессе собственного опыта, представляющее собой высший уровень овладения профессиональными знаниями, навыками, умениями, способностью к творческой деятельности.

Что значит изучать педагогический опыт? Изучать — значит отбирать, анализировать и обобщать научные факты, измерять результаты практической деятельности, давать экспертную оценку применяемым подходам, методам и средствам обучения и воспитания, методическому обеспечению образовательного процесса, условиям его организации, эффективности управления. Изучение опыта (анализ, синтез, обобщение) необходимо для оценки качества образовательного процесса, его положительных сто-

рон и недостатков. Изучение массового опыта необходимо для выявления ведущих тенденций в развитии образовательной практики.

Для изучения педагогического опыта необходимы заранее определенные критерии. Критериями, например, передового опыта являются: наличие новшеств, опора на результаты научных исследований, результативность и оптимальность, стабильность результатов, возможность тиражирования (повторения другими преподавателями). Метод изучения педагогического опыта предполагает определенную последовательность действий: описание фактов, действий педагога (фиксация опыта); анализ опыта; обобщение, классификация его признаков; выявление типичного; выявление связей; выведение рекомендаций.

Остановимся подробнее на таком действии, как описание опыта. Описание опыта (фиксация опыта) должно соответствовать следующим требованиям:

- характеристика актуальности проблемы, противоречия, на разрешение которого направлен данный опыт;
- характеристика условия, в которых опыт формировался; восстановление возникновения и разработки замысла;
- описание самого опыта: идея, факторы, обеспечивающие успех, используемые методы, приемы, средства и формы работы;
- представление, систематизация результатов опыта;
- описание трудностей, барьеров, ошибок;
- определение границ применения опыта, его распространения;
- раскрытие полезности опыта для других преподавателей;
- определение вопросов, требующих дальнейшего решения.

Молодому преподавателю-исследователю при обобщении опыта целесообразно начинать с описания отдельных, наиболее значимых его сторон, а затем уже переходить к целостной его характеристике.

Существуют различные методики самодиагностики степени готовности магистранта, аспиранта к изучению и обобщению педагогического опыта. В качестве примера приведем диагностическую методику «Готовность преподавателя к изучению педагогического опыта» (Приложение 2). Использование данной методики для самодиагностики позволит молодому преподавателю понять сущность педагогического опыта, критерии его оценки; сформировать более четкие представления о степени личной подготовленности к изучению и обобщению опыта, определить источники для овладения недостающими компетенциями; закрепить умения и навыки обработки результатов самодиагностики.

Исходный, самый важный признак педагогического опыта — его актуальность. Актуальными направлениями в изучении педагогического опыта являются:

- цели, задачи, способы и средства обновления образования;
- социальные аспекты деятельности образовательных организаций, разнообразие их типов, видов;
- освоение новых технологий организации образовательного процесса;
- оценка качества образовательного процесса, качества подготовки студентов;
- разработка стандартов, методического обеспечения процесса обучения и воспитания;
- технология педагогического образования, подготовка педагогических кадров;
- организация работы с одаренными студентами, школьниками;
- технология формирования социальной адаптивности, мобильности, жизненной устойчивости, самостоятельности, предприимчивости, инициативности, готовности к лидерству;

- обновление образования в условиях кризиса, неопределенности;
- условия, средства реализации компетентностного подхода;
- разнообразие форм образования и типов образовательных организаций.

Наиболее актуален в новых условиях опыт применения педагогами высшей школы информационных технологий, организации онлайн обучения.

Преподаватель университета в настоящее время особенно интенсивно осваивает технологии дистанционного образования, платформы онлайн-коммуникации, что в свою очередь требует изменения традиционного формата проведения лекций, семинарских занятий, текущей и промежуточной аттестации. Благодаря, например, дистанционному обучению, у студентов, магистрантов и аспирантов появится возможность слушать лучших специалистов из ведущих вузов. Для развития онлайн образования потребуются и новые специальности в педагогической профессии: автор курса, профессор-консультант, тьютор, сценарист курса, педагогический дизайнер.

Особое внимание педагогов высшей школы направлено на изучение опыта применения открытых образовательных модульных мультимедиа систем, объединяющих информационные, практические и контрольные электронные учебные модули. Современный преподаватель должен иметь знания основных источников методического обеспечения высшего образования и владеть методами поиска информации, необходимой для разработки учебно-методического комплекса дисциплины.

Для тех магистрантов, аспирантов, соискателей, темы диссертаций которых связаны с общей педагогикой, в частности с педагогикой общеобразовательной школы, особенно важно (например, при организации формирующего эксперимента) владеть навигацией поиска необходимых методических материалов на портале Федерального центра информационных образовательных ресурсов (ФЦИОР).

Площадка ФЦИОР предназначена для размещения сервисов, рекомендованных к использованию образовательными организациями. Данный проект включает каталог методических материалов, электронных учебных модулей, электронные обучающие средства, виртуальные коллективные среды, электронные учебники, словари, аудиозаписи, учебные видеофильмы[1].

Для тех магистрантов, аспирантов, соискателей, темы исследований которых связаны с проблемами высшей школы, может быть полезным изучение опыта, размещенного на портале «Онлайн-образование», опыта реализации проекта Росдистант, активно осваивающего передовые информационные, медийные и педагогические технологии, практики применения актуальных знаний, новых форматов организации занятий и консультирования, средства контроля качества знаний в соответствии с задачами профессионально — ориентированного обучения[2].

Опыт ведущих вузов страны позволяет утверждать, что в современных условиях дистанционный формат актуализировал конструктивно-проективные умения преподавателя — умения работать с веб-сериалами, разрабатывать образовательные проекты, выстраивать педагогическую коммуникацию, внедрять в онлайн обучение игровые элементы, использовать иммерсивные технологии.

Изучение массового опыта является инструментом и для выявления ведущих тенденций развития высшего образования. Одна из таких тенденций — тенденция роста в российских университетах потребности использования в учебном процессе видеоматериалов и технологии конференц-связи. Резко возросла потребность в использовании

---

[1] Проект ФЦИОР/ — URL : http://fcior.edu.ru/o-proekte

[2] Росдистант. 0151 URL : https://www.rosdistant.ru/about/

для коммуникации платформ Cisco WebEx, BigBlueButton, Zoom — Zoom. Современные университеты, разрабатывающие онлайн продукты, таким способом расширяют свою географию, а для студентов такие продукты служат средством приобщения к опыту лучших практик, форматом получения постоянно обновляющихся знаний. В некоторых университетах уже есть опыт, когда онлайн-курсы интегрированы в образовательный процесс [213].

Таким образом, актуальный опыт требует своевременного изучения и обобщения, а его активными распространителями должны стать в первую очередь молодые преподаватели — исследователи.

Изменяется место, роль среднего профессионального образования (СПО). Для трудоустройства СПО не менее полезно, чем высшее образование. В то время, когда некоторые традиционные профессии начинают исчезать, а на рынке труда все чаще появляются новые специальности, колледж, благодаря своим возможностям оперативно учесть запросы работодателя, подготовить специалиста в сжатые сроки, может оказаться более востребованным молодежью, чем университет.

По оценкам специалистов, социальное пространство в условиях электронной системы коммуникации становится виртуальным. Вот почему нельзя исключать, что в нем также появятся новые возможности для получения образования. В связи с этим возрастает потребность в распространении опыта социального предпринимательства в образовании, в изучении опыта фандрайзинга для развития высшей школы, потребность использования различных негосударственных проектов (открытых репозиториев, банков знаний, сервисов, другой поддерживающей инфраструктуры).

Методика работы с передовым опытом преподавателей

1. Выявление и оценка опыта по следующим критериям: актуальность и перспективность; новизна в проектировании компонентов педагогического процесса; опора на научные достижения; стабильность положительных результатов; возможность переноса на другие объекты; оптимальность расходования сил, времени, средств;
2. Описание опыта в реальной последовательности событий, ситуаций;
3. Сущностный анализ: выделение ведущих идей, замысла, задач, технологии воплощения;
4. Обобщения и рекомендации, сделанные на основе успешных результатов.

Педагогический опыт может быть представлен не только в виде текста, но и в форме ролика, аудиозаписи, презентации, фотографии, телепередачи, интервью, компьютерной игры, макета, тренажера, виртуальной лаборатории, модели виртуальной реальности, конкурсного проекта. Данные объекты являются продуктами деятельности педагогов, аспирантов, студентов и содержат в себе педагогический опыт. Вот почему метод изучения и обобщения опыта тесно связан с методом изучения продуктов деятельности.

Исследовательский метод изучения продуктов деятельности позволяет опосредованно, не вступая в личный контакт с носителем опыта, оценить уровень его профессионального мастерства, сформировать представления об индивидуальных психических свойствах автора продукта.

Изучение продуктов деятельности также требует разработки совокупности критериев. Например, преподаватели университета, выступая на семинаре с обобщением личного положительного опыта, демонстрируют подготовленные ими ролики, презентации. Разработанные преподавателями методические материалы можно использовать в качестве учебных средств. Например, ролики, содержание которых отражает профес-

сиональные достижения, методические находки их авторов, стали дидактическим средством для обучения магистрантов и аспирантов применению метода изучения продуктов деятельности преподавателей университета. Обучающимся была поставлена задача изучить и оценить проективно-творческие умения авторов видеоматериалов. После просмотра каждого ролика обучающиеся давали устные оценки увиденного. Для перевода качественных оценок конструкторских, творческих умений в количественные результаты обучающимся было предложено составить таблицу (табл. 5.3).

Таблица 5.3

Конструктивно-творческие умения автора ролика

№ п/п	Критерий оценки	Уровень сформированности умения		
		высокий	средний	низкий
1	Качество сценария			
2	Мастерство композиции (режиссура)			
3	Качество дикторского текста			
4	Оправданность выбора музыкального сопровождения			
5	Восприятие главного героя, автора ролика			
6	Смысловая ясность, четкость, хронологическая оптимальность эпизода			
7	Техническая оснащенность			

Другая задача, поставленная обучающимся, — фиксация ценности педагогического опыта. Для решения этой задачи необходимо выбрать другие критерии (табл. 5.4).

Таблица 5.4

Ценность педагогического опыта автора ролика

№ п/п	Критерий оценки опыта	Уровень ценности опыта		
		высокий	средний	низкий
1	Актуальность опыта			
2	Новизна методов, приемов, средств			
3	Новизна организационных форм			
4	Использование методических материалов			
5	Воспитательное значение			
6	Наличие стабильных положительных результатов			
7	Распространение положительного педагогического опыта			

В выпускных квалификационных работах, диссертациях магистранты, аспиранты, соискатели нередко в качестве одной из задач исследования ставят задачу изучения степени мотивации преподавателя к педагогическому творчеству. Для оценки готовности преподавателя к творческой деятельности целесообразно использовать такие методы, как анкетирование, тестирование.

Метод анкетирования предполагает использование комплекса вопросов для сбора необходимых данных о предмете исследования. Анкетирование позволяет установить взгляды, мнения, выявить мотивацию деятельности участников образовательного процесса, систему их отношений.

Методические требования, предъявляемые к методу анкетирования:

- разъяснение целей, задач анкетирования;
- вопросы анкеты должны точно характеризовать изучаемое явление, давать необходимую информацию;
- использование как прямых, так и косвенных вопросов;
- формулируемые вопросы не должны содержать подсказок;
- предупреждение двойственного толкования смысла вопросов;
- использование как «закрытых» анкет с ограниченным вариантом подобранных исследователем ответов, так и «открытых», дающих возможность респонденту высказать свое собственное мнение;
- предоставление опрашиваемому возможности анонимных ответов;
- сбор достаточного количества ответов;
- построение анкеты по принципу движения от простых ответов к более сложным.

В качестве примера приведем анкету «Отношение преподавателя к педагогическому творчеству», разработанную аспирантами II курса (направление подготовки «Образование и педагогические науки») для изучения отношения молодых преподавателей (педагогический стаж до пяти лет) к инновационной деятельности (Приложение 3).

Качественный анализ ответов на вопросы анкеты позволит выявить мотивацию деятельности молодых преподавателей, оценить их действия в конкретных педагогических ситуациях, установить их отношение к участникам образовательного процесса.

Более полную, достоверную информацию о предмете исследования дает сочетание различных эмпирических методов. Приведенная выше анкета может быть дополнена тестом «Оценка уровня творческого потенциала личности» (Приложение 4). Предлагаемый тест позволяет по 9-балльной шкале провести магистрантам и аспирантам самооценку личностных качеств, а также оценить уровень развития собственного творческого потенциала.

Объем знаний постоянно и интенсивно растет, усложняется их содержание. Труднее становится и работа по овладению знаниями, нахождению путей их применения на практике. Однако применение эмпирических методов позволяет выявить характерные ошибки, недостатки в образовательной практике вузов, чтобы наметить пути, средства для их преодоления. Обучение в магистратуре и аспирантуре позволяет будущему преподавателю-исследователю своевременно находить новые идеи и замыслы, оригинальные методы и формы обучения и воспитания, позволяющие повысить эффективность решения образовательных задач.

Когда положительный и отрицательный опыт изучен, а его недостатки преодолены, то неизбежно повышается качество образования, появляются новые возможности в решении кадровых проблем, в повышении конкурентоспособности российских вузов.

Вопросы и задания для самоконтроля

1. Какие формы обмена педагогическим опытом вы встречали? Посещали ли вы конференции, тренинги, семинары, курсы, публичные лекции?
2. Почему преподавателю важно все время учиться самому?
3. Для чего по вашему мнению необходимо изучать негативный педагогический опыт?

4. Как оценить степень мотивации преподавателя к педагогическому творчеству?
5. Как вы объясните необходимость проявления творческого потенциала личности преподавателя в контексте повышения качества высшего образования?

5.4. ЭМОЦИОНАЛЬНЫЙ ИНТЕЛЛЕКТ ПЕДАГОГА

В своей повседневной жизни и профессиональной деятельности мы сталкиваемся с необходимостью все время общаться, взаимодействовать с людьми, влиять на них, управлять ими, противостоять влиянию. И для успеха в этом нам необходимы определенные знания, компетенции, способности и умения верно применять имеющеюся информацию. Конечно, интеллект и саморегуляция — важнейшие составляющие успеха. Однако учет эмоционального фактора при принятии решений делает поведение человека, как ни парадоксально, более разумным.

Успешность профессиональной деятельности преподавателя определяется его умениями выстроить конструктивные взаимоотношения со студентами, коллегами, администрацией. Важно уметь ориентироваться в разных ситуациях, обладать способностями взаимодействовать с учащимися, понимать и принимать их достоинства и недостатки, применять индивидуальный подход, воспринимая уникальность и неповторимость каждого из них. Продуктивность работы педагога зависит от умения регулировать свои и чужие эмоции. Поэтому рассмотрение и развитие профессионально-важных качеств преподавателя невозможно без учета такого феномена как «эмоциональный интеллект».

Проблематикой эмоционального интеллекта заинтересовались исследователи социального интеллекта (Г. Айзенк, Х. Гарднер, Дж. Гилфорд, Э. Торндайк и др.) и в дальнейшем эта тема развивалась на стыке психологии мышления, психологии эмоций, психофизиологии, нейрофизиологии. Впервые понятие «эмоциональный интеллект» (EQ) было предложено Дж. Майером и П. Сэловеем в 1990 г. Этот термин понимался как «разновидность социального интеллекта, подразумевающего способность индивида отслеживать, понимать, объяснять и регулировать свои и чужие эмоции и чувства» [321]. Впоследствии пионеры исследований эмоционального интеллекта охарактеризовали его как «способность перерабатывать информацию, содержащуюся в эмоциях: определять значение эмоций, их связи друг с другом, использовать эмоциональную информацию в качестве основы для мышления и принятия решений».

Популяризация данного феномена началась благодаря публикациям Д. Гоулмана (1995), который понимал эмоциональный интеллект как «способность человека истолковывать собственные эмоции и эмоции окружающих, с тем чтобы использовать полученную информацию для реализации собственных целей» [322]. Аббревиатуру для обозначения эмоционального интеллекта — EQ предложил израильский психолог Рувен Бар-Он. В его понимании EQ — «набор некогнитивных способностей, компетенций и навыков, которые влияют на способность человека справляться с вызовами и давлением внешней среды». Различные авторы в термин EQ emotional intelligence включали такие понятия как «эмоциональный потенциал» «эмоциональное мышление», «эмоциональное сознание», «эмоциональная чувствительность».

В отечественной прикладной психологии термин «эмоциональный интеллект» сравнивается с оксюмороном — «сочетанием несочетаемого». При этом дается следующее определение: «*эмоциональный интеллект — способность человека оперировать эмоциональной информацией, то есть той, которую человек получает/передает при помощи эмоций*» [323].

Обобщая подходы к пониманию феномена ***эмоционального интеллекта***, дадим расширенную трактовку этого термина: это *«интеллектуальное использование эмоций или ряд компетенций, или способностей, проявляющихся в том, насколько человек знает себя, управляет собой, знает других и управляет своими отношениями с другими»* [324].

Умение услышать собеседника, распознать и понять его эмоции, отреагировать логично, не под влиянием, но с учетом эмоций, чуткость и тактичность — именно так в повседневности проявляется EQ. Р. Стернберг эмоциональный интеллект называет интеллектом успешности [294].

Обозначим сущностные аспекты эмоционального интеллекта с точки зрения психологии. По мнению ученых, эмоции функционирует совместно с перцептивной, когнитивной и двигательной системами [325]. Эмоции выполняют регулятивную функцию. Мотивационная теория эмоций настаивает на функциональном единстве эмоциональных и мотивационных процессов. Не всегда человек способен осознать мотивы своего поведения, а эмоции переживает практически постоянно. Эмоции, являясь, по С.Л. Рубинштейну, «субъективной формой существования потребностей (мотиваций)», сопровождают процесс мотивации и лучше осознаются. Именно поэтому возникает представление, что человек при принятии решений в большей степени руководствуется эмоциями. Один из исследователей эмоционального интеллекта, М. Ка де Ври, полагает, что «эмоциональный потенциал — это понимание мотиваций своих и других людей». Данная идея на современном этапе находит отражение в изучение феномена лидерства, эмоциональной вовлеченности, что немаловажно при рассмотрении роли эмоционального интеллекта в профессиональной деятельности преподавателя.

Лимбическая система мозга человека, эмоционального центра мозга, является открытой системой. Ее деятельность детерминируется состоянием внешней и внутренней среды организма. Открытость системы позволяет осуществлять межличностную лимбическую регуляцию, когда человек посредством транслируемых сигналов способен изменить функцию сердечно-сосудистой системы, гормональной активности, характер иммунной защиты своего собеседника. Таким образом, благодаря открытости этой системы и осуществляется влияние, воздействие, управление.

В прикладном смысле «эмоциональный интеллект — это эмоциональная компетентность». Д. Гоулман дает следующее определение «***эмоциональная компетентность*** — это не что иное, как ***социальная компетентность или навык отношений, т.е. умение налаживать взаимоотношения с другими людьми таким образом, чтобы это было выгодно для обеих сторон»***. Таким образом, практической реализацией EQ является эмоциональная компетентность. Являясь личностной характеристикой, эмоциональная компетентность выступает предиктором эффективной работы и включает в себя компетенции распознавания, понимания и применения эмоциональной информации о себе или других. Сам по себе эмоциональный интеллект — интегративный показатель и не может быть достоверным индикатором будущей успешности в работе. При этом его наличие служит основой для овладения конкретными компетенциями, необходимыми для успешной профессиональной деятельности в сфере социального взаимодействия [326]. В независимости от концептуального подхода все исследователи придают эмоциональному интеллекту особую значимость в контексте карьерного и жизненного успеха.

Структура или модель эмоционального интеллекта

Концепция эмоционального интеллекта в настоящее время интенсивно развивается, и поэтому многообразны подходы к определению структуры данного феномена. Очевидно, что именно эмоции являются важнейшей составляющей многоэлементной

структуры способностей, названных «эмоциональным интеллектом». В настоящее время можно выделить несколько основных моделей эмоционального интеллекта (П. Сэловея, Дж. Майера и Д. Карузо, М. Ка де Ври, Д. Гоулмана, Р. Бар-Она, Д.В. Люсина, М.А. Мануйловой и др.).

Еще в 1990 г. П. Сэловей и Дж. Майер в структуру эмоционального интеллекта включили следующие адаптивные способности:

1) оценка и выражение эмоций;
2) регулирование эмоций;
3) использование эмоций в мышлении и деятельности.

Первая схема теоретической модели эмоционального интеллекта П. Сэловея и Дж. Мейера показана в табл. 5.5.

Таблица 5.5

Концептуализация эмоционального интеллекта (Salovey, Mayer, 1990)

Эмоциональный интеллект									
Оценка и выражение эмоций				Регуляция эмоций		Использование эмоций			
Свои		Чужие							
Вербальные	Невербальные	Невербальное восприятие	Эмпатия	Своих	Чужих	Гибкое планирование	Креативное мышление	Переадресация внимания	Мотивация

Позднее данные авторы обогатили первоначальный вариант модели эмоционального интеллекта компонентом, связанным с личностным и эмоциональным ростом. Акцент также сделали на когнитивной составляющей, отвечающей за переработку информации об эмоциях [327]. По их предположению, структура EQ иерархичная, уровни интеллекта последовательно развиваются в онтогенезе и подразумевают следующие процессы.

1. Восприятие, оценка и выражение эмоций или же идентификация эмоций.
2. Использование эмоций для повышения эффективности мышления и деятельности.
3. Понимание и анализ эмоций.
4. Сознательное управление эмоциями для личностного роста и улучшения межличностных отношений.

Д. Гоулман выделяет четыре главные составляющие эмоционального интеллекта: самосознание, самоконтроль, эмпатия, навыки отношений. Таким образом, модель эмоционального интеллекта, созданная Д. Гоулманом, Э. Макки и Р. Бояцисом, включает 18 компетенций, разбитых на четыре группы:

1) самосознание (распознает внутренние состояния, предпочтения, ресурсы и интуиция);
2) самоорганизация (управляет внутренними состояниями, импульсами и ресурсами);
3) социальная чуткость (отражает то, как человек управляет своими отношениями и пониманием чувств, потребностей и проблем других);
4) управление взаимоотношениями (навык и опыт в стимулировании желательных реакций).

Самоконтроль выступает следствием самосознания и позволяет человеку управлять своими эмоциями (главным образом их внешним проявлением). Навыки отношений или социальная компетентность понимается как «умение налаживать взаимовыгодные отношения с другими людьми». Эмпатия, в восприятии Д. Гоулмана, «это способность „вживания“ в другого. Если человек способен „впрыгнуть“ в шкуру собеседника и лучше, чем он сам мог бы это выразить, понять, чего же он от ждет, успех обеспечен».

М. Ка де Ври выделяет три компонента эмоционального интеллекта, формирующие эмоциональный потенциал:

1) способность активно слушать;
2) понимать невербальную коммуникацию;
3) адаптироваться к широкому спектру эмоций.

Р. Бар-Он определил пять сфер компетентности, отождествляемые Д.В. Люсиным с пятью компонентами эмоционального интеллекта [328]. Каждый из этих компонентов состоит из нескольких субкомпонентов (рис. 5.1).

1. Познание себя: осознание своих эмоций; уверенность в себе; самоуважение; самоактуализация; независимость.
2. Навыки межличностного общения: эмпатия; межличностные взаимоотношения; социальная ответственность.
3. Способность к адаптации: решение проблем; связь с реальностью; гибкость.
4. Управление стрессовыми ситуациями: устойчивость к стрессу; контроль импульсивности.
5. Преобладающее настроение: счастье; оптимизм.

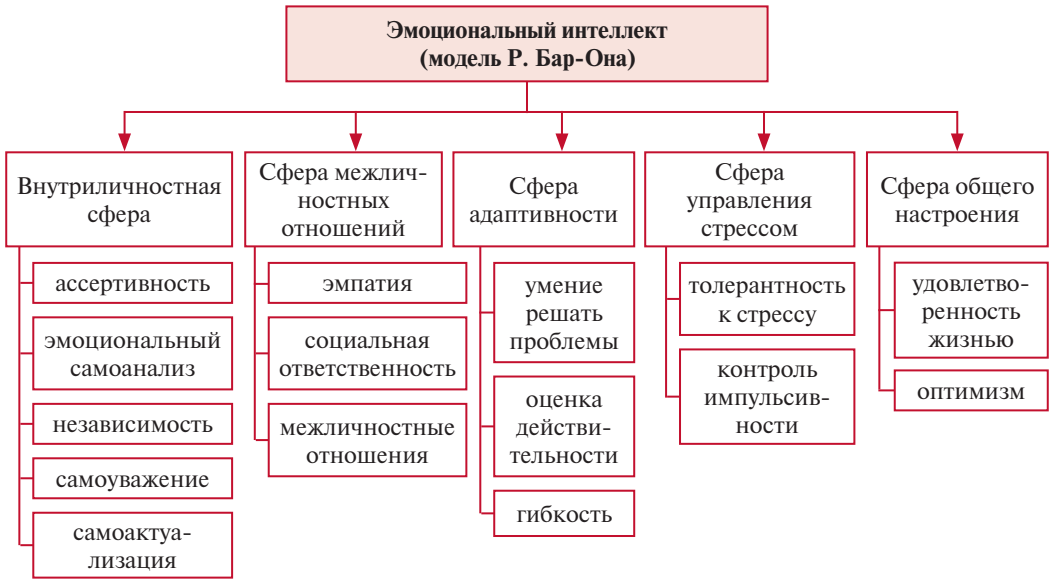


Рис. 5.1. Модель эмоционального интеллекта Р. Бар-Она

На основе предложенных моделей отечественные авторы строят свои структуры эмоционального интеллекта. Отметим наиболее известные из них модели.

Модель способностей выступает фундаментом для понимания сущности эмоционального интеллекта Д.В. Люсиным. В эмоциональном интеллекте Д.В. Люсин выде-

ляет две ключевые способности: 1) к пониманию эмоций; 2) к управлению эмоциями. Направлены способности как на свои, так и на чужие эмоции. Также важными, по его мнению, являются личностные характеристики, определяющие индивидуальность человека и уровень развития EQ. По аналогии с Р. Бар-Он, Д.В. Люсин подчеркивает двойственную природу эмоционального интеллекта, состоящего из взаимосвязанных внутриличностного и межличностного аспектов. Одновременно с этим каждый из аспектов актуализирует различные когнитивные процессы и навыки [329].

М.А. Манойлова, занимаясь исследованиями эмоционального интеллекта высокопродуктивного педагога, утверждает, что это «совокупность эмоциональных, коммуникативных, регуляторных личностных свойств и способностей, обеспечивающих осознание, принятие и регуляцию состояний и чувств других людей и себя самого, а также управление ими, что опосредует уровень продуктивности деятельности, успешность межличностных взаимодействий и личностное развитие человека» [330].

Таким образом, можно отметить, что практически все исследователи в структуру эмоционального интеллекта включают осознание и понимание эмоций, а также волевой компонент, подразумевающий самоконтроль и управление. Помимо этих базовых элементов, модель EQ может охватывать и способности, и личностные характеристики, и коммуникативные навыки, и когнитивные процессы.

Эмоциональная компетентность преподавателя (педагога)

В психологии, педагогике существует несколько подходов к определению сущности эмоциональной компетентности. Обратимся к некоторым определениям понятия, встречающимся в ряде научных работ и рассматривающих эмоциональную компетентность применительно к педагогу (преподавателю).

Согласно Ю.Н. Крайновой, эмоциональная компетентность педагога предстает как системное свойство личности, включающее в качестве основных компонентов навыки адекватной ситуации, рефлексии, саморегуляции, а также оптимальный уровень эмпатии и экспрессивности [331].

В работе Т.А. Бусыгиной, эмоциональная компетентность учителя — это интегративное динамическое образование, имеющее собственную структуру, которая представлена индивидуально-личностными особенностями, способностью к пониманию и управлению своей эмоциональной сферой, способностью к пониманию и управлению эмоциональной сферой учеников, конструктивными способами эмоционального реагирования в педагогическом общении [332].

Есть также определения эмоциональной компетентности как группы развивающихся способностей к саморегуляции и регуляции интерперсональных отношений путем понимания собственных эмоций и эмоций окружающих (Г.В. Юсупова, Е.К. Хакимова, Р.А. Валеева). Базовыми компонентами данного конструкта определены саморегуляция, регуляция взаимоотношений, рефлексия и эмпатия. Перечисленные компоненты образуют функциональные блоки — поведенческий, когнитивный, интраперсональный и интерперсональный [333].

Противоположной точкой зрения (относительно приведенных выше) является понимание сущности эмоциональной компетентности как совокупности только умений. Например, по мнению С. Шабанова, А. Алешиной, эмоциональная компетентность рассматривается как комплекс определенных навыков, связанных с эмоциональной сферой, к которым относятся умения осознавать свои эмоции и эмоции других; умения управлять своими эмоциями и эмоциями других [323].

Анализ существующих трактовок показал, что при раскрытии сущности эмоциональной компетентности преподавателя, одной части авторов не удается в достаточной степени учесть собственно «компетентностную» сущность вводимого термина, другой — избежать исключительно практической его интерпретации, третьей — акцентировать автономность внутриличностной и межличностной составляющих, четвертой — в достаточной степени учесть особенности многоаспектной преподавательской деятельности.

Наиболее интегрированное определение эмоциональной компетентности преподавателя дано Н.А. Рыбаковой. По ее мнению, отличительной чертой эмоциональной компетентности педагога является то, что она может рассматриваться как неотъемлемая часть его общей профессиональной компетентности в целом и, соответственно, должна учитывать особенности его труда [334]. То есть эмоциональная компетентность педагога по многим характеристикам отличается от эмоциональной компетентности, например, менеджера, бизнесмена и др., так как цели педагогической деятельности и, соответственно, она сама имеют гуманистическую центрацию, направленность на личностные интересы и запросы обучающихся [335].

С точки зрения автора, значимой особенностью эмоциональной компетентности педагога является наличие в ней двух самостоятельных аспектов: *внутриличностного* (сфера собственных эмоций) и *межличностного* (сфера эмоций партнеров по педагогическому взаимодействию). Каждый из данных аспектов структурирован мотивационно-ценностным, когнитивным (знать) и деятельностным (уметь, владеть) компонентами. При этом, их содержание связано как с пониманием эмоций, так и с управлением ими.

Базовую позицию в каждом из аспектов эмоциональной компетентности занимает ***мотивационно-ценностный компонент***. Он отражает личностную позицию педагога через систему установок, ценностных ориентаций, мотивов, убеждений, которые должны обеспечивать социально одобряемый характер управления эмоциями (особенно других людей). Относительно внутриличностной эмоциональной компетентности этот компонент представляет собой единство таких параметров, как: убежденность в значимости данной компетентности; интерес к анализу своего, обусловленного эмоциями, поведения и управлению им; ценностное отношение к собственным переживаниям и чувствам; стремление развивать эту компетентность. В структуре межличностной компетентности мотивационно-ценностный компонент представлен аналогичными позициями, однако ориентирован уже на партнера по взаимодействию. Он характеризуется: убежденностью в значимости данной компетентности; интересом к внутреннему миру других людей, к анализу их поведения и управлению им; ценностным отношением к переживаниям и чувствам других; стремлением развивать данную компетентность как инструмент педагогической деятельности.

Когнитивный компонент традиционно трактуется как система знаний, которая включает: 1) декларативные знания (знаю, «что это такое»); 2) процедурные знания (знаю, «как это сделать»); 3) методологические (знаю, «как узнать больше»). Сформированность данного компонента предполагает наличие у специалиста способности воспринимать, понимать, видеть проблемы и прогнозировать тенденции данной области знаний (деятельности) в профессиональной сфере и смежных с ней областях деятельности, мыслить категориями ситуации, процесса [336]. В структуру внутриличностной эмоциональной компетентности включены знания: о ее сущности, факторах формирования и развития; об индивидуальных особенностях своей эмоциональности, ее сильных и слабых сторонах; о способах самоанализа эмоций; о способах управления

ими в разнообразных функциях и ситуациях профессиональной деятельности и др. Содержание когнитивного компонента межличностной компетентности связано со знаниями его сущности; возрастных, статусных, индивидуально-личностных особенностей партнеров по педагогическому взаимодействию, влияющих на возникновение и проявление эмоций; способов анализа, идентификации, оценки эмоционального состояния других; а также влияния на их эмоции, поведение и др.

Деятельностный компонент (уметь, владеть) характеризуется совокупностью умений и навыков, способствующих приобретению и развитию опыта деятельности по использованию данной области знания или технологий в профессионально значимых ситуациях. В самом общем виде деятельностный компонент внутриличностной эмоциональной компетентности педагога выступает как комплекс умений и навыков по пониманию своих эмоций и управлению ими. Среди наиболее значимых для понимания эмоций выделяются следующие умения: осознавать, принимать, адекватно оценивать свои эмоции и чувства; устанавливать степень их выраженности и причины возникновения, прогнозировать возможные последствия и др. Помимо этого, педагогу необходимо владеть вербальным и невербальным языком эмоций, характерным для общепринятых в педагогической культуре форм их выражения; методами и техниками анализа своих эмоциональных состояний и др. Содержательная характеристика деятельностного компонента межличностной эмоциональной компетентности представлена следующими позициями. Для понимания эмоций других необходимо уметь: анализировать, распознавать и адекватно оценивать эмоциональные состояния партнеров по взаимодействию; устанавливать причины возникновения эмоций, прогнозировать их возможные последствия в поведении; определять взаимосвязи между эмоциями других и собственной экспрессией и поведением и др. Кроме этого, важно владеть: методами и техниками распознавания эмоций и степени их интенсивности у партнеров по взаимодействию по вербальным и невербальным признакам.

Таким образом, эмоциональная компетентность является значимой составляющей профессиональной компетентности педагога в целом, так как позволяет преодолеть многие психологически обусловленные нежелательные эффекты его насыщенного труда. Она предстает как интегративное просоциально направленное свойство, обеспечивающее использование потенциала эмоций для достижения высоких результатов деятельности.

Развитие эмоционального интеллекта преподавателя (педагога)

В предыдущем разделе было написано, что отличительной чертой эмоциональной компетентности преподавателя (педагога) является то, что она представляет собой неотъемлемую часть его общей профессиональной компетентности. Эмоциональная компетентность преподавателя, как выражение его эмоционального интеллекта, должна способствовать выстраиванию гуманистически ориентированного общения со студентами и между ними; повышению продуктивности когнитивной, прогностической, организаторской, исследовательской, рефлексивно-творческой, инновационной и прочих функций педагогической деятельности; а также способствовать его собственному всестороннему профессиональному и личностному самосовершенствованию. Данное обстоятельство требует особого внимания к развитию межличностной и внутриличностной эмоциональной компетентности преподавателя (педагога).

В психологической науке существует два отличных друг от друга мнения относительно возможности развития эмоционального интеллекта. Некоторые ученые (к при-

меру, Дж. Мейер) [337] придерживаются позиции, что повысить уровень эмоционального интеллекта невозможно, поскольку это относительно устойчивая способность. Однако увеличить эмоциональную компетентность путем обучения вполне возможно. Их оппоненты (в частности, Д. Гоулман) [338] считают, что эмоциональный интеллект можно развивать в силу такой способности головного мозга, как пластичность.

И.Н. Андреева выделяет следующие методы развития эмоционального интеллекта: групповой тренинг, индивидуальный тренинг, коучинг и др. [339] Большинство из представленных методов направлены на развитие способности управления эмоциями и понимания эмоциональных состояний, что предполагает в первую очередь их осознание и контроль над формой их проявления.

Я. Рейковский (1979), предлагает различать два вида осознания эмоций [340]:

- проявление достаточно обособленного и организованного процесса, влияющего на протекание деятельности и переживаемого субъективно, когда человек знает, что он нечто переживает и что это переживание явно отличается от предыдущих;
- собственно осознание, которое заключается в знании о своем состоянии, выраженном в словесных (знаковых) категориях. Второй вид осознания лежит в основе процессов контроля над эмоциями.

Степень осознанности эмоций может быть различной. Полное осознание эмоционального процесса предполагает как исчерпывающую характеристику самой эмоции, так и понимание связей между эмоцией и вызвавшими ее факторами, с одной стороны, и эмоцией и действиями, к которым она побуждает, с другой. В то же время некоторые эмоциональные явления могут не осознаваться. Среди них: эмоциональные процессы, которые возникли и формировались в раннем детстве; ставшие привычными чувства к людям, с которыми имеется тесная связь; эмоциональные реакции и состояния, не принимаемые (осуждаемые) в данной культуре (гнев у женщин, страх у мужчин); слабые или недостаточно организованные эмоции [296].

В психологической практике существует несколько способов управлениями эмоциями, два из которых наиболее эффективные: контроль интенсивности эмоций и управление их экстенсивной составляющей — эмоциогенными ситуациями [341].

Первый способ управления эмоциями включает несколько этапов. *Первый этап* предполагает осознание себя как субъекта переживания и осознание наличия этого переживания как объекта анализа, «отделение» собственного «Я» от переживаемого чувства («Я испытываю страх, удовольствие», а не «Мир страшен либо приятен»). По мнению Л.С. Выготского (1968), мы можем «противопоставить себя своим переживаниям не в качестве духовно действующей личности, а в качестве простого зрителя, и тогда переживания становятся для нас содержаниями нашего восприятия» [342].

Следующий за осознанием *этап* управления эмоциями, связанный с пониманием эмоций, обозначается как называние. Вербализация собственного эмоционального состояния играет двоякую роль: с одной стороны информирует нашего партнера о переживаемых нами чувствах и снижает его напряжение, с другой — помогает регулировать собственное эмоциональное напряжение. Дело в том, что, будучи названным, эмоциональное переживание утрачивает свою интенсивность и власть над человеком. Отсюда вытекает необходимость в расширении словарного эмоционального тезауруса.

Третий этап управления эмоциями состоит в расширении или ограничении потока эмоциональной информации. Так, защитная, ограничивающая эмоциональный опыт стратегия сопровождается мыслями типа «Не думай об этом», «Это не заслуживает мо-

его внимания», «Я не реагирую». Напротив, такие мысли как «Узнай об этом больше», «Открой себя для этого чувства» и т.д. свидетельствуют об открытости сознания для потока эмоциональных переживаний. Когда человек предпочитает стратегию открытости эмоциональным событиям, то он способен сопереживать окружающим в большей степени, чем, если механизм управления эмоциональным опытом действует в направлении его ограничения [343].

Второй способ управления эмоциями — управление их экстенсивной составляющей эмоциогенными ситуациями — предполагает несколько вариантов. *Распределение эмоций* заключается в расширении круга эмоциогенных ситуаций, что приводит к снижению интенсивности в каждой из них. Распределение эмоций происходит в результате расширения информации и круга общения. Информация о новых для человека объектах способствует формированию у него новых интересов, которые превращают нейтральные ситуации в эмоциональные. Расширение круга общения выполняет ту же функцию, поскольку новые социальные и психологические контакты позволяют человеку найти более широкую сферу проявления своих чувств. *Сосредоточение* необходимо в тех обстоятельствах, когда условия деятельности требуют полной концентрации эмоций на чем-либо одном, имеющем решающее значение в определенный период жизни. В этом случае следует сознательно исключить из сферы своей активности ряд второстепенных эмоциогенных ситуаций, чтобы повысить интенсивность эмоций в тех ситуациях, которые являются наиболее важными. *Переключение* связано с переносом переживаний с эмоциогенных на нейтральные ситуации. При переживании деструктивных эмоций (гнев, ярость, агрессия) необходима временная замена реальных ситуаций иллюзорными или социально незначимыми (по принципу «козла отпущения»). В том случае, если конструктивные эмоции (связанные, прежде всего, с интересами) сконцентрированы на пустяках, иллюзорных объектах, то необходимо переключение на ситуации, имеющие повышенную социальную и культурную ценность [344].

В существующей системе среднего профессионального образования (СПО) и высшего образования (ВО) у будущих преподавателей (педагогов) целенаправленно формируют коммуникативную компетентность и культуру, прививают знания о профессиональной этике, правила гуманистического общения и взаимодействия, развивают эмпатию и т.п. Данные курсы оказывают позитивное влияние на развитие внутриличностного и межличностного аспектов эмоционального интеллекта и могут быть использованы в обучении как эффективное средство формирования эмоционального интеллекта [345]. Основное правило, которого необходимо придерживаться при развитии эмоциональной компетентности — начинать с себя. Только после того, как человек освоит компетенцию распознавания собственных эмоций и управление ими, ему будет доступно распознавание и управление эмоциями других.

Вопросы и задания для самоконтроля

1. В чем сущность эмоционального интеллекта и как соотносится этот феномен с эмоциональной компетентностью?
2. Какова структура эмоционального интеллекта?
3. Какие элементы в модели эмоционального интеллекта выделяет большинство исследователей?
4. Каковы основные компоненты эмоциональной компетентности?
5. Перечислите наиболее эффективные способы управления эмоциями.

5.5. ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ДЕФОРМАЦИЯ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ

Процесс становления личности в профессиональной деятельности сложный и многоплановый. Наряду с формированием профессионально важных качеств, индивидуального стиля профессиональной деятельности, профессиональных навыков, знаний и умений, с увеличением стажа работы неизбежно возникают профессиональные деформации.

Впервые, в начале XX в., к теме влияния профессиональной деятельности на личность человека обратился социолог П. Сорокин. Он ввел научное понятие «профессиональные деформации», вкладывая в это понятие деформацию психически переживаний человека, а также деформацию анатомического строения и соматических проявлений под влиянием профессии. Более того, П. Сорокин считал, что профессиональная деформация затрагивает всего человека и его жизнь в целом, проявляясь не только в профессии, но и во внепрофессиональной деятельности, в его повседневной жизни [346].

В психологической лаборатории В. Вундта в конце XIX и начале XX в. профессиональные деформации изучались с позиции их негативного влияния на соматическое здоровье человека. Позже ученые стали изучать данный феномен с позиции нарушения психической и соматической организации человека под влиянием профессии, отмечая при этом, что любая профессиональная деятельность оставляет отпечаток и в обычной жизни можно узнать представителей одной и той же профессии по схожим проявлениям. Например, дидактичность педагогов, подозрительность юристов, цинизм медицинских работников и т.д.

В 90-е годы XX столетия к проблеме профессиональных деформаций обратились представители различных научных направлений. Появились исследования, посвященные изучению деформации сознания, профессиональной компетентности, деформации духовной жизни личности и общества в целом. В советской психологии труда профессиональная деформация определяется как всякое изменение, вызванное профессией, наступающее в организме и носящий стойкий характер, приводящие к профзаболеваниям.

В современных исследованиях феномен профессиональных деформаций представлен как многоуровневая система адаптации к социуму, как отклоняющийся от общепринятых профессиональных и нравственных норм, путь профессионально-личностного развития; как трехкомпонентная структура, затрагивающая профессиональную деятельность, личность и процесс взаимодействия субъекта и объекта труда (Л.Д. Желдоченко, Е.И. Рогов) [347].

Постепенное накопление научного материала привело к его систематизации и формулированию психологических концепции профессиональных деформаций личности, концептуальных моделей профессионального развития личности. Появились обоснованные систематизации, типологии и классификации профессиональных деформаций по разным основаниям [348].

Феномен профессиональной деформации трактуется рядом исследователей, как в отрицательном, так и положительном аспекте, аргументирую это тем, что на этапе адаптации при вождении в самостоятельную профессиональную деятельность, молодому специалисту необходима некоторая доля профессиональной деформации для «вживания» в профессию. Например, профессиональные стереотипы, которые в на-

чале профессионализации помогают успешно выполнять поставленные профессиональные задачи [349].

Пусковым механизмом в возникновении и развитии профессиональной деформации выступает рассогласование профессиональных ожиданий и реальности, что в свою очередь порождает профессиональные кризисы, которые являются сензитивными периодами нарушения профессионализации. Конструктивное разрешение профессионального кризиса способствует дальнейшему профессиональному росту и развитию. А деструктивные способы разрешения кризисной ситуации могут привести к формированию профессиональной деформации специалиста.

Профессиональная деформация может иметь довольно сложную динамику проявлений в трудовой деятельности человека и затрагивать различные стороны психики: мотивационную, когнитивную, сферу личностных качеств. Ее результатом могут быть специфические установки и представления, появление определенных черт личности. Профессиональная деформация может затрагивать мотивационную сферу, что проявляться в чрезмерной увлеченности какой-либо профессиональной деятельностью при снижении интереса к другим сферам жизни, в «трудоголизме». В личностной сфере профессиональная деформация также может возникнуть из-за чрезмерного развития одной черты, необходимой для успешного выполнения профессиональных обязанностей и распространившей свое влияние на «непрофессиональную» сферу жизни субъекта. Это находит отражение в профессиональных стереотипах и установках.

Таким образом, профессиональная деформация представляет собой сложный и неоднозначный феномен, имеющий как позитивную, так и негативную модальность, сложную динамику проявлений в трудовой деятельности человека, затрагивающую мотивационную, когнитивную и личностную сферу человека. Профессиональная деформация может проявляться на разных уровнях и носить как эпизодический, так и устойчивый характер [350].

На протяжении длительного времени проблема профессиональной деформации в педагогической деятельности не считалась насущной. Педагог априори наделялся положительными характеристиками, а его труд рассматривался как творческий процесс, преимущественно развивающий личность. Однако, как показывает современная действительность и возрастающие требования личности к профессии, а также профессии к личности, именно педагогическая деятельность, наряду с другими социономическими профессиями, относится к категории риска по возникновению и развитию профессиональной деформации. Чрезмерная эмоциональная нагруженность, интенсивное психоэмоциональное взаимодействие с субъектами в образовательном процессе, повышенная ответственность перед обществом, приводит с увеличением стажа работы к профессиональным деформациям. Многочисленные эмпирические исследования позволили ученым разработать классификацию профессиональных деформаций в педагогической деятельности (табл. 5.6).

Таким образом, нарушение профессионального развития в педагогической деятельности может осуществляться по трем направлениям: деформация профессиональной деятельности педагога, деформация личности педагога и деформация профессионального взаимодействия в образовательном процессе. В сфере деятельности утрачивается возможность реализовывать свои навыки, знания и умения; нарушаются функции самоконтроля. В сфере профессионального общения происходит утрата навыков взаимодействия с окружающими, сужается круг общения, повышается конфликтность, снижается коммуникативная толерантность.

Таблица 5.6

Классификация деформаций в педагогической деятельности и их проявления

Профессиональная деформация педагога	Проявление профессиональной деформации педагога
Авторитарность	Единоличное осуществление управленческих функций, использование распоряжений, указаний, властная манера поведения; снижение рефлексии — самоанализа и самоконтроля педагога
Демонстративность	Завышенная самооценка, эмоционально окрашенное поведение, желание проявить себя становится средством самоутверждения
Дидактичность	Стереотипы мышления, речевые шаблоны, нравоучение и назидательность
Педагогический догматизм	Склонность к упрощению проблем, пренебрежительное отношение к инновациям
Доминантность	Подавление других и самоутверждение за счет своих учеников
Педагогическая индифферентность	Эмоциональная сухость, игнорирование индивидуальных особенностей учащихся; педагогическое равнодушие
Консерватизм	Стереотипные приемы педагогического воздействия, постепенно превращающиеся в штампы
Педагогическая агрессия	Враждебное отношение к неуспевающим учащимся, приверженность к «карательным» педагогическим воздействиям
Ролевой экспансионизм	Тотальная погруженность в профессию, фиксация на собственных педагогических проблемах и трудностях
Социальное лицемерие	Стереотипизация морального поведения, возрастная идеализация жизненного опыта
Поведенческий трансфер	Формирование черт ролевого ненормативного поведения
Информационная пассивность педагога	Нежелание совершенствовать навыки работы с информацией и повышать свою информационную компетентность
Обученная беспомощность	Компетентность подменяется систематической демонстрацией собственной беспомощности
Монологизм	Речевые штампы, эталонное оценивание высказываний учеников
Формализм	Формальное отношение к работе, отсутствие творчества
Дидактогения	Выработанная педагогической профессией дидактическая, поучающая манера общения, в некоторых случаях бесцеремонность в общении со студентами, резкость оценок, которая может нанести вред психологическому самочувствию студентов, привести к психологическим травмам

Профессиональные деформации могут проявляться на разных уровнях: общепрофессиональные деформации, специальные профессиональные деформации, профессионально-типологические деформации и индивидуальные деформации.

Общепрофессиональные деформации проявляются независимо от преподаваемого предмета, уровня образовательного учреждения, индивидуально-личностных особенностей и делают педагогов узнаваемыми из всей массы представителей других профессий. *Специальные профессиональные деформации* уже связаны со спецификой преподаваемого предмета и чрезмерного погружения в профессиональную деятельность, что с увеличением стажа работы позволяет окружающим безошибочно, по различным проявлениям в повседневной жизни, с легкостью отличить учителя физкультуры, напри-

мер, от учителя математики. *Профессионально-типологические деформации* являются результатом слияния личностных особенностей педагогов с соответствующими структурами функционального строения педагогической деятельности в целостные поведенческие комплексы.

Е.И. Рогов опытным путем установил четыре таких типологических комплекса: педагог-коммуникатор, для которого характерна излишняя говорливость, общительность, сокращение дистанции с партнером; педагог-организатор, чересчур активный педагог, вмешивающийся в личную жизнь других людей, стремясь научить их «правильно жить»; педагог-интеллигент (просветитель), педагог который в результате длительного пребывания в профессии может сформировать у себя склонность к рассуждательству, мудрствованию или стать «морализатором»; педагог-предметник, изменения личности которого, связаны с преподаваемой дисциплиной. Индивидуальные деформации обусловлены изменениями в структуре личности. Происходит психологическое сращивание личности и профессии, в процессе чего отдельные профессионально важные качества чрезмерно развиваются, преобразуясь в сверхкачества или акцентуации. Это может проявляться в трудовом фанатизме, сверхответственности и т.п. [351].

Для осмысления феномена профессиональной деформации, для своевременной профилактики и коррекции нарушения профессионального развития педагога, важно знать и учитывать факторы, детерминирующие ее развитие, выделяют следующие основные группы факторов:

- объективные, связанные с социально-профессиональной средой, обусловленные спецификой профессии, социально-экономической ситуацией, профессионально-пространственной средой;
- субъективные, обусловленные особенностями личности и характером профессиональных взаимоотношений;
- объективно-субъективные, обусловленные организацией профессионального процесса, качеством управления и профессионализмом руководителя (табл. 5.7).

Таблица 5.7

Факторы, детерминирующие развитие профессиональной деформации

№ п/п	Группа факторов	Фактор
1	Группа объективных факторов	Ухудшение социально-экономических условий жизнедеятельности
		Возрастные психологические изменения
		Эмоциональная напряженность
		Разные формы психологических защит
		Образование стереотипов профессионального поведения
		Случайные события и неблагоприятные обстоятельства
2	Группа субъективных факторов	Неосознаваемые и осознаваемые неудачные мотивы выбора
		Деструкции ожидания
		Снижение уровня интеллекта с ростом стажа работы
		Индивидуальный «предел» развития работника
		Акцентуации характера
3	Группа объективно-субъективных факторов	Организация профессионального процесса
		Внешняя и внутренняя оценка успешности профессиональной деятельности

Таким образом, факторами, детерминирующими профессиональные деформации выступают: стереотипы поведения, мышления и деятельности; некоторые формы психологической защиты; акцентуации черт характера и профессиональная стагнация. Основной детерминантой является сама профессиональная деятельность, которая неизбежно оставляет след, нарушаю процесс профессионализации и развития личности.

Эмпирические исследования подтверждают тот факт, что нарушение профессионального развития педагога может возникать уже на этапе обучения в вузе. Здесь ведущим фактором выступает несформированность профессиональных представлений, когда у абитуриента на этапе профессионального самоопределения представления о будущей профессии, о требованиях выбранной профессии к личности педагога и представления о собственных способностях мозаичные, фрагментарные, неполные. Тогда в процессе обучения в вузе и реализации комплекса практик в профильных образовательных организациях, ожидания и представления студента о выбранной профессии рассогласовываются с реальностью. Риск неоправданных ожиданий характерен и для молодого педагога, на этапе вхождения в самостоятельную профессиональную деятельность, до 5 лет. Следующим сензитивным периодом является стаж работы от 5 до 10 лет. На этом этапе профессионального развития, хронические профессиональные стрессы приводят к развитию синдрома эмоционального выгорания, который, в свою очередь выступает детерминантой профессиональной деформации. Педагогом со стажем более 10 лет характерен частично или полностью сложившийся синдром эмоционального с ярко выраженным симптомом «психосоматические и психовегетативные нарушения» [352].

Таким образом, стаж работы в педагогической деятельности выступает существенным фактором, наряду с синдромом эмоционального выгорания в развитии профессиональной деформации педагога.

Возникает закономерный вопрос — как смягчить негативное воздействие профессии на личность педагога, его профессиональную деятельности и процесс профессионального взаимодействия? Безусловно, вопрос психолого-педагогического сопровождения является насущным и актуальным. Первое направление — это системная профориентационная работа в школах, организация профильного обучения, формирование профильных педагогических классов на старшей образовательной ступени общеобразовательной школы. Задача на данном этапе психолого-педагогического сопровождения — это формирование адекватных профессиональных представлений о педагогической профессии, о требованиях к личности педагога и собственных способностях; помощь выпускнику школы в составлении индивидуального профессионального маршрута. На этапе обучения в вузе, важно поддерживать учебно-профессиональную мотивацию, способствовать формированию профессионально важных качеств. На этапе вхождения в самостоятельную профессиональную деятельность необходимо направлять и поддерживать молодого педагога, и здесь актуально возрождение института наставничества — закрепление за молодым специалистом опытного высококвалифицированного педагога, способного умело корректировать и направлять начинающего педагога в процессе вхождения в профессиональную среду. Для педагогических кадров на любом этапе профессионализации актуально психолого-педагогическое сопровождение, включающее психопрофилактические и психокоррекционные мероприятия.

Таким образом, становится очевидным, что профессиональная деятельность, в том числе и педагогическая, с увеличением стажа работы по ряду причин может приводить к развитию профессиональной деформации специалиста. Нарушение процесса профессионализации протекает по трем направлениям: деформация личности, деятель-

ности и взаимодействия в образовательном процессе. Существует целый спектр детерминант, нарушающих профессиональное развитие педагога, но основным остается сама профессиональная деятельность. Зная это, будущий и действующий педагог должен стремиться не допустить негативного развития деструктивных процессов. Этому помогает общее укрепление физического и психического здоровья, творчество, любые проявления созидательности в труде, гуманное отношение к окружающим, укрепление духовно-нравственных основ развития личности, которое не должно останавливать в течение всей жизни. В любом возрасте человек способен учиться, развиваться, стремиться к новому, становиться лучше. Прогресс во всех смыслах и проявлениях этого понятия — важный инструмент борьбы с выгоранием и деформацией личности. Также важно постоянное участие специалистов-психологов в своевременной диагностике и консультационной работе с преподавателями.

Психолого-педагогическое сопровождения процесса профессионального становления педагога необходимо осуществлять, начиная с профориентационной работы и формирования адекватных профессиональных представлений, продолжать на этапе обучения в вузе, и далее сопровождать на всем пути профессионального развития. Крайне важен постоянный самоанализ для раннего обнаружения признаков профессиональной деформации, трезвая оценка возможности корректировки привычек, отношений с людьми, а также при необходимости, своевременное обращение за помощью к специалистам.

Вопросы и задания для самоконтроля

1. Кто и когда ввел в науку понятие «профессиональные деформации»?
2. Дайте определение понятию «профессиональные деформации».
3. Какие существуют профессиональные деформации в профессиональной деятельности педагога?
4. Назовите уровни профессиональной деформации и раскройте их содержание.
5. Перечислите детерминанты профессиональной деформации.
6. В чем заключается психолого-педагогическое сопровождение процесса профессионализации педагога?

РАЗДЕЛ 6

БЕЗОПАСНОСТЬ ОБУЧАЮЩИХСЯ И ОХРАНА ТРУДА ПРЕПОДАВАТЕЛЯ

6.1. МЕРЫ ОТВЕТСТВЕННОСТИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ РАБОТНИКОВ ЗА ЖИЗНЬ И ЗДОРОВЬЕ ОБУЧАЮЩИХСЯ, НАХОДЯЩИХСЯ ПОД ИХ РУКОВОДСТВОМ

Юридическая ответственность педагогических работников является одним из основных и важнейших элементов системы юридических гарантий осуществления ими своих обязанностей и, тем самым, элементом их правового статуса. Под правовым статусом педагогического работника федеральное законодательство понимает совокупность прав и свобод (в том числе академических прав и свобод), трудовых прав, социальных гарантий и компенсаций, ограничений, обязанностей и ответственности, которые установлены законодательством Российской Федерации и законодательством субъектов РФ (п. 1. ст. 47 Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации»).

Ответственность — категория, которая имеет непосредственное отношение к такому понятию, как статус. Статус же в свою очередь включает в себя помимо ответственности еще права и обязанности. Сначала следует разобраться в самом понятии статус.

Статус — это положение лица в социальной группе, его взаимоотношения с другими лицами и возможности его реализации. Следовательно, статус лица характеризуется его правами, обязанностями и ответственностью. Не стоит забывать, что каждый человек может единовременно находиться в различных социальных группах, и даже будучи только в одной группе, он может по-разному взаимодействовать с ее членами и по-разному реализовывать себя в ней. Поэтому в теории принято выделять разные виды статусов, основными, из которых являются: общий статус личности, индивидуальный статус или личностный статус человека и специальный.

Правовой статус личности — юридически закрепленное положение личности в государстве и обществе. Правовой статус личности представляет собой часть общественного статуса и относится к качествам человека и гражданина.

Понятия «правовой статус» и «правовое положение» личности — равнозначны, поэтому, употребляя то или иное выражение, мы подразумеваем права, обязанности и ответственность лица. Правовой статус личности определяется для людей, в отличие от правового статуса юридических лиц.

В зависимости от социализации личности выделяются:

- индивидуальный статус — характеризует отдельного человека (пол, возраст, семейное положение, должность, трудовой стаж) и представляет собой совокупность персонифицированных прав и обязанностей личности;

- общий (конституционный) статус — закреплен в Конституции и действует для граждан государства;
- специальный (родовой) статус — фиксирует особенности положения определенных категорий граждан (студентов, участников войны, адвокатов), обеспечивает возможность выполнения их специальных функций.

Основой правового статуса личности являются права, свободы, интересы, обязанности и ответственность в совокупности. Правовой статус личности закреплен в Конституции и основан на концепции прав человека, базируется на международно-правовых документах, которые устанавливают общие правовые стандарты прав и свобод личности.

На практике все виды правовых статусов взаимосвязаны и взаимозависимы. Каждый индивид является гражданином своего государства в этом проявляется его общий статус, также он принадлежит к определенной социальной группе или нескольким социальным группам и, следовательно, обладает специальным статусом или несколькими специальными статусами, и одновременно каждый представляет собой отдельную неповторимую личность, т.е. имеет индивидуальный статус.

Индивидуальный статус характеризуется персонифицированными правами, обязанностями, ответственностью и свободами конкретного отдельного лица (пол, возраст, семейное положение, занимаемая должность, иные характеристики). Индивидуальный правовой статус динамичен, меняется в соответствии с изменениями, которые происходят в жизни человека, и в значительной степени зависят от его воли.

Общий статус распространяется на каждого без исключения гражданина и носит всеобщий обязательный характер для всех. Данный статус определяется Конституцией РФ и не зависит от текущих обстоятельств (возраста, здоровья, семейного положения, должности, выполняемых функций и т.д.).

Изменение содержания общего правового статуса зависит от воли уже законодателя, а не от воли отдельного индивида. Он является базовым, исходным для всех остальных. По уровню реализации этого статуса можно судить о степени цивилизованности и демократичности общества в целом.

Специальный статус распространяется на определенные социальные группы, слои, коллективы граждан (преподаватели, студенты, учащиеся и т.д.). Упомянутые слои и группы базируются на общем (конституционном) статусе гражданина, но при этом имеют свою специфику, т.е. дополнительные права, обязанности, ответственность и льготы, закрепленные в национальном законодательстве. Специальные правовые статусы находятся в постоянном развитии, что обусловлено изменениями, происходящими в обществе и, как следствие, в текущем законодательстве.

В данном параграфе мы будем рассматривать одну из составляющих специального правового статуса преподавателя — ответственность, которая прописана главным образом в Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации» и Уставах государственных и муниципальных образовательных организаций, а также в локальных актах этих образовательный учреждений.

В законе об образовании в качестве основного (базисного) положение закреплен приоритет жизни и здоровья человека (п. 3 ст. 3). Раскрытие этого гуманистического принципа заложен в основу не только федерального закона, но и всех отношений, связанных с реализацией права граждан на образование.

В главе пятой названного федерального закона «Педагогические, руководящие и иные работники организаций, осуществляющих образовательную деятельность» в статье 48 говорится об обязанностях и ответственности педагогических работников.

Причем об ответственности там говорится с позиции выполнения преподавателями своих обязанностей. Так в п. 4 ст. 48 записано, что педагогические работники несут ответственность за неисполнение или ненадлежащее исполнение возложенных на них обязанностей в порядке и в случаях, которые установлены федеральными законами. Неисполнение или ненадлежащее исполнение педагогическими работниками обязанностей учитывается при прохождении ими аттестации.

В Российской Федерации педагогические работники обязаны:

1) осуществлять свою деятельность на высоком профессиональном уровне, обеспечивать в полном объеме реализацию преподаваемых учебных предметов, курсов, дисциплин (модулей) в соответствии с утвержденной рабочей программой;
2) соблюдать правовые, нравственные и этические нормы, следовать требованиям профессиональной этики;
3) уважать честь и достоинство обучающихся и других участников образовательных отношений;
4) развивать у обучающихся познавательную активность, самостоятельность, инициативу, творческие способности, формировать гражданскую позицию, способность к труду и жизни в условиях современного мира, формировать у обучающихся культуру здорового и безопасного образа жизни;
5) применять педагогически обоснованные и обеспечивающие высокое качество образования формы, методы обучения и воспитания;
6) учитывать особенности психофизического развития обучающихся и состояние их здоровья, соблюдать специальные условия, необходимые для получения образования лицами с ограниченными возможностями здоровья, взаимодействовать при необходимости с медицинскими организациями;
7) систематически повышать свой профессиональный уровень;
8) проходить аттестацию на соответствие занимаемой должности в порядке, установленном законодательством об образовании;
9) проходить в соответствии с трудовым законодательством предварительные при поступлении на работу и периодические медицинские осмотры, а также внеочередные медицинские осмотры по направлению работодателя;
10) проходить в установленном законодательством Российской Федерации порядке обучение и проверку знаний и навыков в области охраны труда;
11) соблюдать устав образовательной организации, положение о специализированном структурном образовательном подразделении организации, осуществляющей обучение, правила внутреннего трудового распорядка.

В основных понятиях, используемых в Федеральном законе (ст. 2) педагогическим работником названо физическое лицо, которое состоит в трудовых, служебных отношениях с организацией, осуществляющей образовательную деятельность, и выполняет обязанности по обучению, воспитанию обучающихся и (или) организации образовательной деятельности.

При этом в той же статье второй отношения в сфере образования представлены в виде совокупности общественных отношений по реализации права граждан на образование, целью которых является освоение обучающимися содержания образовательных программ (образовательные отношения), и общественных отношений, которые связаны с образовательными отношениями и целью которых является создание условий для реализации прав граждан на образование.

Если анализировать эти дефиниции, то из них не следует, что на преподавателе лежит обязанность за жизнь и здоровье обучающихся. Однако п. 9 статьи 34 устанавли-

вает права обучающегося записано право на уважение человеческого достоинства, защиту от всех форм физического и психического насилия, оскорбления личности, охрану жизни и здоровья. Поскольку обучающиеся имеют право на охрану своей жизни и здоровья, то должно быть и лицо, на которое возложена задача по обеспечению этого права и которое несет за это ответственность. В законе такими лицом названа сама образовательная организация, которая несет ответственность за жизнь и здоровье обучающихся, а также работников образовательной организации (п. 2, 7 ст. 28).

В связи с этим органы государственной власти, общественные и образовательные организации особое внимание уделяют этому вопросу, устанавливая нормативы, давая методические рекомендации, утверждая вопросы ответственности в своих нормативных правовых актах, уставах, локальных нормативных актах (комплект внутренних приказов и документов образовательной организации по обеспечению безопасности (обязанности должностных лиц, правила внутреннего распорядка, инструкции педагогическим работникам и т.д.).

В подпункте 8 п. 1 ст. 41 Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» установлено, что охрана здоровья обучающихся включает в себя в том числе и обеспечение безопасности обучающихся во время пребывания в организации, осуществляющей образовательную деятельность. В соответствии с этой основой деятельности образовательной организации является создание образовательной среды, ориентированной на сохранение жизни и укрепление физического, социального, психологического, нравственного здоровья всех участников образовательной деятельности. Так Департамент образования г. Москвы городской методический центр разработал Методические рекомендации «Ответственность педагогических работников за обеспечение безопасности обучающихся во время образовательной деятельности», где в частности основными задачами образовательной организации в части создания безопасных условий осуществления образовательной деятельности установил:

- обеспечение выполнения участниками образовательного процесса требований законодательных и других нормативно-правовых актов, регламентирующих создание здоровых и безопасных условий обучения и воспитания;
- предотвращение несчастных случаев с обучающимися, воспитанниками в ходе образовательной деятельности и во время проведения мероприятий, организованных образовательной организацией;
- формирование у участников образовательного процесса устойчивых навыков безопасного поведения при возникновении чрезвычайных ситуаций;
- выполнение правил пожарной безопасности и соблюдение противопожарного режима;
- профилактика и пресечение противоправного поведения, защиту детей и работников от преступных посягательств;
- организация транспортной безопасности при перевозке детей;
- обеспечение безопасной эксплуатации зданий и сооружений, оборудования и технических средств обучения[1].

Более того данные осуществляемые меры по выполнению требований правил и инструкций должны носить предупредительный и профилактический характер, не допу-

[1] **Методические рекомендации** Департамента образования г. Москвы ГМЦ «Ответственность педагогических работников за обеспечение безопасности обучающихся во время образовательной деятельности». — URL : https://mosmetod.ru/metodicheskoe-prostranstvo/det-travmatizm/metodicheskie-materialy/metodicheskie-rekomendatsii-otvetstvennost-pedagogicheskikh-rabotnikov-za-obespechenie-bezopasnosti-obuchayushchikhsya-vo-vremya-obraz.html.

ская неблагоприятных обстоятельств. Эти рекомендации, судя по названию, должны были охватить все уровни образования, но регулируют вопросы ответственности только школы.

Конкретные должностные обязанности работников по обеспечению безопасности образовательного процесса излагаются в должностных инструкциях контрактах педагогических работников. Однако если со школой все предельно ясно, поскольку учителя несут персональную ответственность за охрану жизни и здоровья несовершеннолетних учащихся непосредственно на проводимом уроке и во время воспитательных мероприятий, то в рамках высшей школы этот вопрос не совсем ясен. Так, в случае возникновения ситуации, представляющей угрозу жизни и здоровью учащихся, учитель обязан незамедлительно сообщить о ней руководителю образовательной организации и действовать по определенному алгоритму, который разрабатывается в школе и имеет статус локального акта школы. Если ребенок получил травму во время нахождения его в школе, ответственность за причиненный вред здоровью несет образовательная организация.

В соответствии с действующим законодательством РФ родители имеют право предъявить к образовательной организации требования по возмещению вреда, причиненного здоровью ребенка, и за ненадлежащее исполнение своих обязанностей педагог может быть привлечен к дисциплинарной ответственности в соответствии с действующим законодательством. Однако если причинение вреда здоровью и жизни ребенка произошло в нарушение норм и требований безопасности или правил охраны труда, то за это предусмотрена уже уголовная ответственность.

Например, ст. 293 Уголовного кодекса РФ «Халатность» устанавливает, что неисполнение или ненадлежащее исполнение должностным лицом своих обязанностей вследствие недобросовестного или небрежного отношения обязанностей по должности, если это повлекло причинение крупного ущерба или существенное нарушение прав и законных интересов граждан или организаций либо охраняемых законом интересов общества или государства, наказывается штрафом в размере до 120 тыс. руб. или в размере заработной платы или иного дохода осужденного за период до одного года, либо обязательными работами на срок до 360 часов, либо исправительными работами на срок до 1 года, либо арестом на срок до 3 месяцев. Но, если следствием нарушения правил безопасности стала смерть ребенка, то педагог, ответственный за соблюдение этих норм наказывается принудительными работами на срок до 5 лет с лишением права занимать определенные должности или заниматься определенной деятельностью на срок до 3 лет или без такового либо лишением свободы на срок до 7 лет с лишением права занимать определенные должности или заниматься определенной деятельностью на срок до 3 лет или без такового[1]. Также если малолетний гражданин причинил вред во время, когда он временно находился под надзором образовательной организации, то именно образовательная организация отвечает за причиненный вред, если не докажет, что вред возник не по их вине (п. 3 ст. 1073 Гражданского кодекса РФ)[2].

Поскольку вопрос безопасности обучающихся (их жизнь и здоровье) относится к сфере ответственности образовательной организации, то предотвратить угрозу можно только при осуществлении систематического контроля со стороны администрации образовательной организации. В такой административный контроль могут входить следующие мероприятия. Это, прежде всего: своевременное проведение инструктажей

---

[1] **Уголовный кодекс РФ** от 13.06.1996 № 63-ФЗ (ред. от 08.06.2020) // СЗ РФ. — 1996. — № 25. — Ст. 2954.

[2] **Гражданский кодекс РФ** от 30.11.1994 № 51-ФЗ (ред. от 16.12.2019, с изм. от 12.05.2020) // СЗ РФ. — 1994. — № 32. — Ст. 3301.

по правилам и мерам безопасности, предусмотренных учебными программами, в том числе по «специализированным» предметам (химии, криминалистике, физике, информатике, биологии, изобразительного искусства, физкультуры и т.д.). Второе, — это обеспечение безопасного пространства в образовательной организации. Например, огороженные парковочные места для автотранспорта на территории образовательной организации. Третье, — это использование в образовательном процессе только сертифицированного оборудования.

Но, если эти меры могут подходить к разным по уровню образовательным организациям, то следующие в большей степени относятся к школьным учреждениям, а не к вузам. Поскольку в высших учебных заведениях обучающиеся это в основном совершеннолетние люди (конечно, если речь идет о студентах II курса и старше). Так, например, в школьных учреждениях предусматривается наличие локального нормативного акта, который регулирует организацию работы по созданию безопасных условий образовательной среды и в котором предусматривается категорическое запрещение учителям, педагогам дополнительного образования и воспитателям удалять обучающихся с учебных занятий, не пускать в класс опоздавших, отправлять учащихся во время учебного процесса домой за забытыми вещами, оставлять детей одних в кабинетах без присмотра педагога, отпускать школьников с общешкольных мероприятий без письменного заявления родителей или законных представителей ребенка[1].

В любом случае, если происходит ситуация, в результате которой у обучающегося появляются проблемы со здоровьем, то законодательством России установлен порядок действий и ответственность образовательной организации. Так, если педагогический работник проводит занятие (чтение лекций, проведение семинарского занятия, научного кружка, прием населения в юридической клинике) во время которого происходит нештатная ситуация с обучающимся, то он обязан незамедлительно поставить в известность администрацию образовательного учреждения, родителей (законных представителей), если обучающийся несовершеннолетний, о факте случившегося, а также по возможности оказать первую помощь пострадавшему и организовать его доставку в медицинскую организацию.

Конечно, в данном вопросе большое внимание уделяется школе, где в основном обучаются несовершеннолетние дети. Так, по факту нарушения безопасности прокуратура дала пояснения о том, кто отвечает за жизнь и здоровье детей во время учебного процесса: «Ответственность за жизнь и здоровье несовершеннолетних во время учебного процесса в образовательных учреждениях несет само образовательное учреждение. На уроках за детей отвечает учитель, во время перемены — дежурный администратор и дежурный учитель, в детском саду ответственность за жизнь и здоровье несет воспитатель. Директор же несет личную ответственность за каждого учащегося, находящегося на территории образовательного учреждения[2].

Возникновение конфликтов между учащимися и, соответственно, возможность получения ими всевозможных травм обычно происходит в период свободного от занятий времени. В связи с чем дежурный учитель обязан принимать участие в органи-

---

[1] **Методические рекомендации** Департамента образования г. Москвы ГМЦ «Ответственность педагогических работников за обеспечение безопасности обучающихся во время образовательной деятельности». — URL : https://mosmetod.ru/metodicheskoe-prostranstvo/det-travmatizm/metodicheskie-materialy/metodicheskie-rekomendatsii-otvetstvennost-pedagogicheskikh-rabotnikov-za-obespechenie-bezopasnosti-obuchayushchikhsya-vo-vremya-obraz.html

[2] **В прокуратуре пояснили**, кто отвечает за жизнь и здоровье детей во время учебного процесса. — URL : https://news.rambler.ru/education/39090119/?utm_content=news_media&utm_medium=read_more&utm_source=copylink

зации деятельности учащихся и контролировать соблюдение ими правил поведения. Необеспечение надлежащего контроля за поведением учащихся во время образовательного процесса со стороны педагогического коллектива не позволяет своевременно пресекать и предотвращать возникающие между ними конфликты, что недопустимо»[1].

Разумеется, педагоги должны знать свои обязанности и степень своей ответственности за жизнь и здоровье учащихся, которую они могут понести за невыполнение или ненадлежащее исполнение своих должностных, служебных (функциональных) обязанностей и, соответственно, правильная, адекватная реакция, есть важнейшая гарантия того, что педагогический работник сможет и дальше осуществлять свою педагогическую деятельность, профессионально расти и рассчитывать на эффективное гарантирование своих гражданских и профессиональных прав и законных интересов.

Более того правовую ответственность субъектов образовательных правоотношений можно разделить на собственно образовательную, которая предусмотрена законодательными актами, регулирующими только сферу образовательных отношений, и правовую, подпадающую под нормы иных отраслей права. Это нормы, установленные в трудовой, гражданской, административной и уголовной отраслями права. Такая специфика свойственная российскому законодательству.

Например, дисциплинарная ответственность педагогического персонала в основном установлена 273-ФЗ «Об образовании в РФ» и в целом близка к трудовому законодательству. Однако данный вид ответственности не прописывает в законе перечень оснований и мер ответственности и носит в основном опосредованный характер.

Говоря об образовательном процессе, надо учитывать, что одним из основных субъектов этого процесса выступают педагогические работники. Однако законодатель опять-таки опосредованно говорит об ответственности преподавателей (см. п. 4 ст. 48). Конечно, юридическая ответственность педагогических работников школы (учителя) и вузов (преподаватели) несколько отличаются друг от друга, если говорить о здоровье и жизни обучающихся[2].

Таким образом, очевидно, что мера ответственности педагогических работников за жизнь и здоровье обучающихся прямо вытекает из их правового статуса. Правовой статус представляет из себя сложную многоуровневую систему со своими особенностями и структурой. Проанализировав правовое положение преподавателя, а также соответствующую законодательную базу, мы получаем наиболее полную картину о правах, обязанностях, возможных последствиях и мерах ответственности для преподавателя, которые могут возникнуть в результате его профессиональной деятельности по обеспечению безопасности обучающихся. Безусловно, определенная мера ответственности целиком возложена на преподавателя, хотя не стоит забывать о роли самой образовательной организации и о том, что степень ответственности педагогических работников в средней и высшей школах различна. Согласно п. 7 ст. 28 Федерального закона об образовании именно образовательная организация несет ответственность в установленном законодательством РФ порядке за жизнь и здоровье обучающихся при освоении образовательной программы, в том числе при проведении практической подготовки обучающихся, а также за жизнь и здоровье работников образовательной организации при реализации образовательной программы, в том чис-

---

[1] **Образовательное учреждение несет ответственность за жизнь и здоровье обучающихся**, воспитанников и работников образовательного учреждения во время образовательного процесса // Сайт Генеральной прокуратуры РФ. — URL : https://genproc.gov.ru/smi/news/regionalnews/news-447574/

[2] http://фцоз.рф/obrazovatelnoe-pravo/knigi/yagofarov2005/83.php

ле при проведении практической подготовки обучающихся. Важно помнить, что забота о жизни и здоровье обучающихся является одной из наиболее приоритетных задач системы образования, ведь именно от этого во много зависит качество квалифицированного трудового ресурса.

Вопросы и задания для самоконтроля

1. Какие виды правового положения личности можно назвать?
2. В чем особенность правового статуса педагога?
3. Какими актами регулируется правовая ответственность преподавателя?
4. В чем состоит административный контроль за обеспечением безопасности обучающихся, их жизни и здоровья?
5. В чем состоят отличия между ответственностью педагога школы и педагога высшего образовательного учреждения?

6.2. СОЦИАЛЬНЫЕ ГАРАНТИИ И ОХРАНА ТРУДА ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ: ТРУДОВЫЕ ПРАВОВЫЕ И ФИНАНСОВО-ПРАВОВЫЕ ВОПРОСЫ

В России идет процесс постепенной модификации системы образования, подходов к обучению в начальной, средней и высшей школе. Наряду с этим, вопросам статуса преподавателя в морально-этическом, организационном и юридическом аспектах уделяется немалое внимание. В сложившихся условиях возрастает роль юридического регулирования правового статуса педагогических работников различных ступеней образования и, прежде всего, установления для них социальных гарантий и мер по охране труда. Так, в соответствии со ст. 4 Федерального закона от 29.12.2012 № 273-ФЗ (ред. от 08.06.2020) «Об образовании в Российской Федерации» (далее — Федеральный закон № 273-ФЗ) целями правового регулирования отношений в сфере образования являются установление государственных гарантий, механизмов реализации прав и свобод человека в сфере образования, создание условий развития системы образования, защита прав и интересов участников отношений в сфере образования. Под участниками отношений в образовательной сфере понимаются как обучающиеся, так и педагогические работники, руководящий состав образовательных организаций.

С учетом поставленных целей основными задачами, решаемыми в данной сфере, в отношении указанных субъектов выступают: обеспечение и защита конституционного права граждан РФ на получение образования, установление и соблюдение правовых гарантий для согласования интересов участников отношений в сфере образования, определения правового положения участников отношений в сфере образования (конституционные аспекты, аспекты трудового права); создание правовых, экономических и финансовых условий для свободного функционирования и развития системы образования в России (финансово-правовые аспекты). Указанные аспекты в применительно к социальным гарантиям и охране труда преподавателей реализуются взаимосвязано. В данном смысле имеется ввиду, например, что вне финансово-правового регулирования, точнее, наличия денежных средств у государства, равно как и образовательных организаций, затруднительно реально соблюсти права и интересы педагогических работников. Бюджет государства — важнейший стимулирующий фактор, вне зависимости от организационно-правовой формы образовательной организации и источника черпания ею финансовых ресурсов.

Указанные цели и задачи в значительной степени разрешаются как юридическим регулированием отношений в сфере образования, разрешением разного рода необходимых вопросов, в том числе защиты прав и интересов обучающихся, защиты прав и интересов самих преподавателей. И в данном случае регулятивное значение имеют юридические нормативные акты различного уровня — от Конституции РФ до отраслевых нормативных актов — актов трудового права, актов финансового права, актов социального обеспечения, актов законодательства об образовании и организации труда работников специальных категорий — в данном случае педагогических работников. Решающее значение имеют финансово-правовые акты, на основании которых государственные и муниципальные органы могут реально использовать деньги на оплату мероприятий в сфере образования, в том числе на оплату труда преподавателей, создание гарантий их социальной защищенности.

В отношении охраны и организации труда преподавателей действуют как общие нормативные акты[1], так и принимались специальные[2], положения которых проанализированы в настоящей работе с позиций юриста. Общим актом, первоосновой выступает Конституция РФ. Ее положения о праве на получение образования, праве на труд, вознаграждение за трудовую деятельность и праве на социальное обеспечение положены в основу отраслевого регулирования соответствующих вопросов специальными актами.

В Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации» присутствуют положения, регламентирующие различные вопросы охраны труда преподавателей и социальных гарантий. В соответствии со ст. 2 названного закона, педагогический работник — это «физическое лицо, которое состоит в трудовых, служебных отношениях с организацией, осуществляющей образовательную деятельность, и выполняет обязанности по обучению, воспитанию обучающихся и (или) организации образовательной деятельности». Анализ положений Федерального закона № 273-ФЗ позволяет сделать вывод об установлении российским законодательством немалого количества гарантий прав и интересов преподавателей в отношении охраны их труда, обеспечения социального статуса. Положения Федерального закона № 273-ФЗ по вопросам вопросы охраны труда преподавателей и социальных гарантий в их адрес носят отсылочный характер, имеют своей первоосновой кодифицированные акты. Отраслевое законодательство в данном случае базируется на положениях Трудового кодекса РФ[3], в частности содержащихся в его главе 52 под названием «Особенности регулирования труда педагогических работников».

Охрана труда педагогических работников представляет собой совокупность мер и мероприятий по созданию благоприятных условий выполнения трудовых прав и обязанностей педагогическими работниками в образовательных организациях, способствующих сохранению их здоровья и работоспособности, защищенных условий труда. Факторами необходимости охраны труда являются субъективные характеристики особенностей организации труда преподавателей: обязательная концентрация внимания в связи с работой с обучающимися, в том числе несовершеннолетними, напряженность психи-

---

[1] **Постановление Минтруда России, Минобразования России** от 13.01.2003 № 1/29 (ред. от 30.11.2016) «Об утверждении Порядка обучения по охране труда и проверки знаний требований охраны труда работников организаций» // Российская газета. — 2003. — 22.02. — № 35.

[2] **Приказ Минтруда России** от 08.09.2015 № 608н «Об утверждении профессионального стандарта «Педагог профессионального обучения, профессионального образования и дополнительного профессионального образования». — URL : http://www.pravo.gov.ru (утратил юридическую силу, приказ Минтруда России от 26.12.2019 № 832н).

[3] **Трудовой кодекс РФ** от 30.12.2001. № 197-ФЗ (ред. от 24.04.2020) // Российская газета. — 05.01.2002. -- № 2-5; 28.04.2020. — № 92.

ческого и физического состояния; повышенная нагрузка на речевой аппарат и зрение. Все эти моменты требуют повышенного внимания педагогического работника и являются усложняющим фактором в выполнении им работ по занимаемой должности.

Установленные законодательством РФ меры по охране труда педагогических работников включают разнообразные меры и мероприятия. Приведем их перечень с опорой на положения законодательства, в том числе специальные нормативные правовые акты. Итак, мерами охраны труда педагогических работников выступают:

- особые правила приема педагогических работников на работу, перевода с одной должности на другую внутри образовательной организации (ст. 332 Трудового кодекса РФ; приказ Минобрнауки России от 23.07.2015 № 749 «Об утверждении Положения о порядке замещения должностей педагогических работников, относящихся к профессорско-преподавательскому составу»[1]);
- особые правила прекращения трудового договора с педагогическими работниками (ст. 336 Трудового кодекса РФ);
- ограниченный перечень оснований недопущения граждан до занятия педагогической деятельностью и отстранения от работы (ст. 331, 331.1 Трудового кодекса РФ[2]);
- особые правила аттестации педагогических работников как констатация соответствия занимаемой должности на основе юридических требований (приказы Минобрнауки России: 7 апреля 2014 г. № 276 (с изм. от 28 апреля 2020 г.) «Об утверждении Порядка проведения аттестации педагогических работников организаций, осуществляющих образовательную деятельность»; от 30 марта 2015 г. № 293 «Об утверждении Положения о порядке проведения аттестации работников, занимающих должности педагогических работников, относящихся к профессорско-преподавательскому составу»);
- предупреждение конфликта интересов в среде педагогических работников, создание специальных комиссий по урегулированию споров (п. 33 ст. 2, п. 2 ч. 1, ч. 2—6 ст. 45 Федерального закона № 273-ФЗ);
- особый режим рабочего времени и времени отдыха педагогических работников (ст. 100 Трудового кодекса РФ; приказ Минобрнауки России от 11 мая 2016 г. № 536 «Об утверждении Особенностей режима рабочего времени и времени отдыха педагогических и иных работников организаций, осуществляющих образовательную деятельность»):
  - сокращенная продолжительность рабочего времени педагогических работников в связи с особым порядком расчета рабочей нагрузки («учебная нагрузка») (не более 36 часов в неделю; включение в рабочее время учебной (преподавательской) и воспитательной работы, в том числе практической подготов-

---

[1] См. также: **приказ Минздравсоцразвития России** от 14.08.2008 № 424н «Об утверждении Рекомендаций по заключению трудового договора с работником федерального бюджетного учреждения и его примерной форме» // Бюллетень трудового и социального законодательства РФ. — 2008. — № 10.

[2] См. также: **Постановление Правительства РФ** от 5 августа 2015 г. № 796 (ред. от 18 октября 2016 г.) «Об утверждении Правил принятия комиссией по делам несовершеннолетних и защите их прав, созданной высшим исполнительным органом государственной власти субъекта Российской Федерации и осуществляющей деятельность на территории соответствующего субъекта Российской Федерации, решения о допуске или недопуске лиц, имевших судимость, к педагогической деятельности, к предпринимательской деятельности и (или) трудовой деятельности в сфере образования, воспитания, развития несовершеннолетних, организации их отдыха и оздоровления, медицинского обеспечения, социальной защиты и социального обслуживания, в сфере детско-юношеского спорта, культуры и искусства с участием несовершеннолетних, а также формы этого решения» // Российская газета. — 17.08.2015. — № 181.

ки обучающихся, индивидуальной работы педагогических работников с обучающимися, научной, творческой и исследовательской работы и иной педагогической работы в соответствии с индивидуальным планом) (ст. 92, 333 Трудового кодекса РФ; ч. 5 ст. 47 Федерального закона № 273-ФЗ; приказ Минобрнауки России от 22.12.2014 № 1601 (ред. от 13.05.2019) «О продолжительности рабочего времени (нормах часов педагогической работы за ставку заработной платы) педагогических работников и о порядке определения учебной нагрузки педагогических работников, оговариваемой в трудовом договоре». Унифицированная форма учета рабочего времени педагогических работников государственных и муниципальных учреждений утверждена финансовым органом — Министерством финансов РФ[1]. Это объясняется тем, что оплата их труда производится в том числе за счет финансирования из бюджета.);

— повышенная продолжительность оплачиваемого отпуска педагогических работников, право на длительный отпуск сроком до 1 года (ч. 7 ст. 28 Федерального закона № 273-ФЗ; ст. 334, 335 Трудового кодекса РФ; постановление Правительства РФ от 14.05.2015 № 466 (ред. от 07.04.2017) «О ежегодных основных удлиненных оплачиваемых отпусках»; приказ Минобрнауки России от 31.05.2016 № 644 «Об утверждении Порядка предоставления педагогическим работникам организаций, осуществляющих установление ответственности образовательной организации за жизнь и здоровье работников образовательной организации»);
— учет мнения педагогических работников при принятии локальных нормативных актов по вопросам организации их труда (ч. 3 ст. 30 Федерального закона № 273-ФЗ);
— запрет принимать локальные нормативные акты, ухудшающие положение работников образовательных организаций (ч. 4 ст. 30 Федерального закона № 273-ФЗ);
— особые условия обеспечения и охраны труда педагогических работников в случае их привлечения для образовательной деятельности, осуществляемой индивидуальным предпринимателем (ст. 32 Федерального закона № 273-ФЗ);
— обучение педагогических работников навыкам оказания первой помощи, оказание педагогическим работникам иных видов медицинской помощи (п. 11 ч. 1 ст. 41, ч. 2 ст. 42 Федерального закона № 273-ФЗ);
— психолого-педагогическое консультирование педагогических работников (п. 1 ч. 2 ст. 42 Федерального закона № 273-ФЗ);
— поддержание дисциплины в образовательной организации на основе уважения человеческого достоинства педагогических работников (ч. 3 ст. 43 Федерального закона № 273-ФЗ);
— специальные правила организации труда при выполнении работы по совместительству, а также по совмещению (По общему правилу, продолжительность работы по совместительству педагогических работников не может превышать половины месячной нормы рабочего времени, исчисленной из уста-

[1] **Приказ Минфина России** от 30.03.2015 № 52н (ред. от 17.11.2017) «Об утверждении форм первичных учетных документов и регистров бухгалтерского учета, применяемых органами государственной власти (государственными органами), органами местного самоуправления, органами управления государственными внебюджетными фондами, государственными (муниципальными) учреждениями, и Методических указаний по их применению» // СПС «КонсультантПлюс».

новленной продолжительности рабочей недели (ст. 60, 282 Трудового кодекса РФ; постановление Минтруда РФ от 30 июня 2003 г. № 41 «Об особенностях работы по совместительству педагогических, медицинских, фармацевтических работников и работников культуры»[1]));

— обязательный медицинский осмотр педагогических работников (п. 9 ч. 1 ст. 48 Федерального закона № 273-ФЗ; приказ Минздравсоцразвития России от 12.04.2011 № 302н (ред. от 18.05.2020) «Об утверждении перечней вредных и (или) опасных производственных факторов и работ, при выполнении которых проводятся обязательные предварительные и периодические медицинские осмотры (обследования), и Порядка проведения обязательных предварительных и периодических медицинских осмотров (обследований) работников, занятых на тяжелых работах и на работах с вредными и (или) опасными условиями труда»[2]);

— оптимизация труда педагогических работников в условиях электронного, дистанционного обучения (ч. 1 ст. 16 Федерального закона № 273-ФЗ).

В отношении охраны труда преподавателей в условиях пандемии, разразившейся в 2020 г., приняты даже специальные акты: например, письмо Профсоюза работников народного образования и науки РФ от 09.04.2020 № 190 «О необходимости соблюдения трудового законодательства образовательными организациями высшего образования при переводе работников на дистанционную работу в связи с распространением новой коронавирусной инфекции (COVID-19)». Регулирование труда работников, выполняющих дистанционную работу во время режима «самоизоляции», регулируется главой 49.1 Трудового кодекса РФ. В то же время следует учитывать, что, с позиций юридического комментария законодательства, на период действия дополнительного соглашения о дистанционной работе у работодателя нет оснований для предоставления дистанционным работникам дополнительных гарантий и компенсаций за работу во вредных условиях труда. Обозначенный момент ничуть не снижает ценностный ориентир работы преподавателя, но с финансовых позиций имеет организующее значения выстраивания системного подхода к компенсационным выплатам.

Важной мерой охраны труда педагогических работников является и то, что повреждения здоровья педагогических работников образовательных организаций, повлекшее их временную или стойкую нетрудоспособность или смерть, расследуется в соответствии с положениями, закрепленными в ст. 227—231 Трудового кодекса РФ.

Можно привести и иные гарантии, установленные законодательством и сопоставимые с охраной труда преподавателя: предоставление педагогическим работникам свободы в выборе форм обучения, методов обучения и воспитания (абз. 7 п. 1 ст. 3 Федерального закона № 273-ФЗ); участие в разработке федеральных государственных образовательных стандартов, участие в работе учебно-методических объединений и коллегиальных органах управления образовательных организаций в целях обсуждения вопросов организации педагогической деятельности (ч. 2, 4 ст. 19, ч. 4, 6 ст. 26 Федерального закона № 273-ФЗ) и иные.

Помимо прочего, в числе профилактических мер по охране труда — снижение негативного воздействия на здоровье и психологическое состояние педагогического работника в рамках трудовой гигиены, в том числе пожарная и электробезопасность, ясность эвакуации в случае потребности быстрого реагирования на необходимость по-

---

[1] **Бюллетень нормативных актов федеральных органов исполнительной власти.** — 2003. — № 51.

[2] **Российская газета.** — 28.10.2011. — № 243.

кинуть помещение образовательной организации, вывести обучающихся. В связи с этим должен осуществляться контроль за исполнением требований по организации и охране труда со стороны руководства образовательной организации.

Если какие-либо установленные законодательством меры не соблюдаются педагогический работник вправе обратиться к руководству образовательной организации, в случае отсутствия должной реакции со стороны руководителя и имеющим место нарушением прав и свобод, гарантий — обратиться в суд. И такие примеры на практике имеют место (см., например, Апелляционное определение Свердловского областного суда от 19.07.2016 по делу № 33-12281/2016). В свою очередь, в случае несоблюдения педагогическим работником требований охраны труда либо их нарушения, ненадлежащего контроля за обучающимися, он подвергается дисциплинарному взысканию (Апелляционное определение Московского городского суда от 02.09.2016 по делу № 33-33931/2016; Апелляционное определение Московского городского суда от 14.08.2015 по делу № 33-25002/2015). Кроме того, важнейшей частью дисциплины в сфере образовательной деятельности является то, что педагогические работники обязаны соблюдать в своей работе нормы профессиональной этики, с этим даже связаны споры, разрешаемые в судебном порядке (например, Апелляционное определение Санкт-Петербургского городского суда от 21.03.2018 № 33-5067/2018 по делу № 2-2444/2017). В отношении этого вопроса разработан специальный акт — Письмо Минпросвещения России, Профсоюза работников народного образования и науки РФ от 20.08.2019 № ИП-941/06/484 «О примерном положении о нормах профессиональной этики педагогических работников»[1].

Заметим, что в отношении граждан, осуществляющих педагогическую деятельность в качестве работы в должности федеральных государственных служащих трудовое законодательство и законодательство об образовательной деятельности применяется с особенностями, равно как и организация образовательной деятельности должна осуществляться с учетом специфики органа государственной власти, которому подведомственна образовательная организация, на что мы уже обращали внимание в ранее опубликованных работах [353]. Речь идет о работе преподавателей в ведомственных вузах (например, в подведомственных органам полиции, Федеральной службы исполнения наказаний, Прокуратуре РФ (Институт Министерства внутренних дел, Институт ФСИН России, Академия Следственного комитета и др.)). Трудовая деятельность преподавателя ведомственного вуза носит характер государственной службы. Поэтому выполнение такими преподавателями работы, охрана их труда, социальные гарантии регламентированы как трудовым законодательством, так и законодательством о государственной службе, а также ведомственными нормативными правовыми актами, касающимися вопросов функционирования конкретных органов власти и обслуживающих их учреждений, в том числе образовательных[2]. Вопросы оплаты труда педагогических работников таких образовательных организаций связаны с правовым регулированием финансирования соответствующих государственных органов из

---

[1] **Вестник образования России.** — 2019. — № 19.

[2] См., например, **приказ ФСИН России** от 14.06.2019 № 440 «Об утверждении Порядка организации и осуществления образовательной деятельности по основным профессиональным образовательным программам, реализуемым в интересах обеспечения законности и правопорядка в федеральных государственных образовательных организациях, подведомственных ФСИН России». — URL : http://www.pravo.gov.ru; **приказ ФСИН России** от 20.12.2016 № 1082 «О мерах по социальной поддержке гражданского персонала образовательных организаций уголовно-исполнительной системы, осуществляющих в отношении осужденных обучение по образовательным программам начального общего, основного общего и среднего общего образования, расположенных в учреждениях, исполняющих уголовные наказания в виде лишения свободы».

средств бюджета. Тем самым финансовое законодательством выступает основным регулятором отношений оплаты труда в данном случае.

Педагогические работники должны проходить обучение по охране труда. В соответствии с постановлением Минтруда России, Минобразования России от 13.01.2003 № 1/29 (ред. от 30.11.2016) «Об утверждении Порядка обучения по охране труда и проверки знаний требований охраны труда работников организаций» «обучение по охране труда проходят: ...педагогические работники образовательных учреждений начального профессионального, среднего профессионального, высшего профессионального, послевузовского профессионального образования и дополнительного профессионального образования — преподаватели дисциплин „охрана труда“, „безопасность жизнедеятельности“, „безопасность технологических процессов и производств“, а также организаторы и руководители производственной практики обучающихся — в обучающих организациях федеральных органов исполнительной власти, органов исполнительной власти субъектов РФ в области охраны труда». Оплата обучения по охране труда педагогических работников образовательных организаций, имеющих статус казенных учреждений, с финансово-правовой точки зрения производится из средств соответствующего бюджета; бюджетных, автономных и иных образовательных организаций — из средств самой организации (за исключением прямого субсидирования из бюджета соответствующих расходов бюджетных образовательных организаций).

Получение преподавателями знаний в области охраны труда является очень важным, поскольку наличие этих знаний — гарантия защиты прав и законных интересов как самих преподавателей, так и обучающихся — школьников, студентов. Незнание преподавателями основ законодательства об охране труда на практике приводит к плачевным последствиям. Можно привести конкретные примеры из судебной практики, свидетельствующие об этом. Так, по материалам судебного дела № 33-2665/2014 (определение Ленинградского областного суда от 29.05.2014), «иск о взыскании компенсации морального вреда удовлетворен, поскольку причиной произошедшего несчастного случая с малолетним ребенком истца явилось нарушение преподавателем, ответственным за жизнь и безопасность детей, инструкции по охране труда при проведении прогулок в городском оздоровительном спортивном лагере, при этом бюджетное финансирование учреждения-ответчика не может являться основанием для уменьшения взыскиваемой компенсации морального вреда.». Как видно из приведенного судебного дела, знание преподавателями основ законодательства об охране труда — вопрос не столько их личной безопасности и соблюдения их трудовых прав, но и безопасности и прав детей, а также, в отдельных случаях, финансово-правовой вопрос компенсации из бюджета возмещения вреда родителям и детям в случае нарушения прав ребенка образовательным учреждением.

Не менее актуальное значение представляет вопрос социальных и иных отраслевых гарантий. Государство предоставляет различные социальные гарантии педагогическим работникам. Заметим, понимание гарантий и мер охраны труда является сопряженным, т.е. взаимосвязанным. Взаимосвязаны соответствующие категории как с позиции статуса педагогического работника, так и с позиций объекта регулирования: финансовые законы регулируют исполнение законов — актов трудового права, актов об образовательной деятельности и актов о социальном обеспечении. К числу основных отраслевых гарантий педагогическим работникам относятся: ежегодный основной удлиненный оплачиваемый отпуск, сокращенная продолжительность рабочего времени и ряд иных. Эти гарантии носят специальный характер для работников данной категории. На педагогических работников распространяются и общие гарантии — в случаях, предусмотренных законодательством: досрочное назначение трудовой пенсии по ста-

рости, страховые выплаты вследствие несчастного случая, установленные законодательством о социальном обеспечении меры социальной поддержки и др. К отраслевым гарантиям относятся гарантии, предусмотренные, например, трудовым, финансовым законодательством России.

Социальные гарантии в отношении педагогических работников предусмотрены ст. 47 Федерального закона № 273-ФЗ. К числу установленных гарантий относятся следующие гарантии, сопоставляемые законом с трудовыми правами педагогических работников:

1) право на сокращенную продолжительность рабочего времени;
2) право на дополнительное профессиональное образование по профилю педагогической деятельности не реже чем один раз в три года (имеются ввиду программы повышения квалификации, программы профессиональной переподготовки)[1];
3) право на ежегодный основной удлиненный оплачиваемый отпуск, продолжительность которого определяется Правительством РФ;
4) право на длительный отпуск сроком до одного года не реже чем через каждые десять лет непрерывной педагогической работы в порядке, установленном федеральным органом исполнительной власти, осуществляющим функции по выработке и реализации государственной политики и нормативно-правовому регулированию в сфере высшего образования, по согласованию с федеральным органом исполнительной власти, осуществляющим функции по выработке и реализации государственной политики и нормативно-правовому регулированию в сфере общего образования;
5) право на досрочное назначение страховой пенсии по старости в порядке, установленном законодательством РФ;
6) право на предоставление педагогическим работникам, состоящим на учете в качестве нуждающихся в жилых помещениях, вне очереди жилых помещений по договорам социального найма, право на предоставление жилых помещений специализированного жилищного фонда;
7) иные трудовые права, меры социальной поддержки, установленные федеральными законами и законодательными актами субъектов РФ.

Рассмотрим подробнее отдельные социальные гарантии педагогическим работникам с учетом специальных актов.

Досрочное назначение трудовой пенсии по старости возможно педагогическим работникам — гражданам, не менее 25 лет осуществляющим педагогическую деятельность в учреждениях для детей (п. 5 ч. 5 ст. 47 Федерального закона № 273-ФЗ, п. 19 ч. 1 ст. 30, п. 1.1 Федерального закона от 28.12.2013 № 400-ФЗ (с изм. от 22.04.2020) «О страховых пенсиях», п. 19 ч. 1 ст. 27 Федерального закона от 17.12.2001 № 173-ФЗ (ред. от 01.10.2019) «О трудовых пенсиях в Российской Федерации»[2]; постановление Правительства РФ от 29.10.2002 № 781 (ред. от 26.05.2009) «О списках работ, профессий, должностей, специальностей и учреждений, с учетом которых досрочно назначается трудовая пенсия по старости в соответствии со ст. 27 Федерального закона «О трудовых пенсиях в Российской Федерации», и об утверждении Правил исчисления периодов работы, дающей право на досрочное назначение трудовой пенсии по старости в соответствии со ст. 27 Федерального закона «О трудовых пенсиях в Российской Федерации»[3]).

---

[1] **Письмо Минобрнауки России** № 08-415, Общероссийского профсоюза образования № 124 от 23.03.2015 «О реализации права педагогических работников на дополнительное профессиональное образование» // Официальные документы в образовании. — 2015. — № 14.

[2] **Российская газета.** — 20.12.2001. — № 247.

[3] **Российская газета.** — 06.11.2002. — № 212.

Часть 5 ст. 47 Федерального закона № 273-ФЗ предусматривает предоставление педагогическим работникам, нуждающимся в жилых помещениях, жилья по договору социального найма. Финансирование данной социальной гарантии в адрес педагогических работников образовательных организаций, подведомственных Российской Федерации осуществляется из средств федерального бюджета, образовательных организаций регионального и муниципального уровня — из средств бюджетов субъектов РФ. В целях регулирования порядка, объема и условий возмещения таких расходов принимаются нормативные правовые акты, в том числе на уровне субъектов РФ, например постановление администрации городского округа Долгопрудный МО от 22.05.2020 № 260-ПА/н «Об утверждении Порядка предоставления дополнительных мер социальной поддержки отдельным категориям педагогических и медицинских работников на территории городского округа Долгопрудный Московской области»[1]. В случае невозможности предоставить жилое помещение выплачивается из соответствующего бюджета компенсация на основании постановления Правительства РФ от 26.10.2013 № 963 «О предоставлении компенсации расходов на оплату жилых помещений, отопления и освещения педагогическим работникам, руководителям, заместителям руководителей, руководителям структурных подразделений и их заместителям, состоящим в штате по основному месту работы в федеральных государственных образовательных организациях, проживающим и работающим по трудовому договору в сельских населенных пунктах, рабочих поселках (поселках городского типа)». Финансовое обеспечение расходов, связанных с исполнением настоящего постановления, осуществляется в объеме денежных средств, запланированных в бюджете для выделения главным распорядителям федерального бюджета, к ведению которых относятся федеральные государственные образовательные организации, расположенные в сельских населенных пунктах, рабочих поселках.

По поводу финансово-правового обеспечения педагогических работников социальной гарантией в форме улучшения жилищных условий возникало и возникает немало споров в условиях экономии бюджетных средств Российской Федерацией, субъектами РФ, муниципальными образованиями (см. судебные акты по конкретным делам: Апелляционное определение Московского городского суда от 18.10.2019 по делу № 33-41880/2019; Апелляционное определение Судебной коллегии по административным делам Верховного Суда РФ от 10.09.2018 № 85-АПГ18-8; Апелляционное определение Московского городского суда от 22.03.2018 по делу № 33-11585/2018; Определение Ленинградского областного суда от 30.04.2014 № 33-2147/2014).

В качестве мер социальных гарантий педагогическим работникам законодательство также предусматривает различные выплаты компенсационного и стимулирующего характера[2], выплаты в дополнение оплаты труда[3]. Характер этих выплат в большинстве случаев является нецелевым, что важно с позиций финансового законодательства — для контроля за использованием средств (по этому поводу немало судебных

---

[1] **СПС «КонсультантПлюс».**

[2] **Приказ Минздравсоцразвития России** от 29.12.2007 № 818 (ред. от 17.09.2010) «Об утверждении Перечня видов выплат стимулирующего характера в федеральных бюджетных, автономных, казенных учреждениях и разъяснения о порядке установления выплат стимулирующего характера в этих учреждениях».

[3] **Постановление Правительства РФ** от 05.08.2008 № 583 (ред. от 19.01.2019) «О введении новых систем оплаты труда работников федеральных бюджетных, автономных и казенных учреждений и федеральных государственных органов, а также гражданского персонала воинских частей, учреждений и подразделений федеральных органов исполнительной власти, в которых законом предусмотрена военная и приравненная к ней служба, оплата труда которых осуществляется на основе Единой тарифной сетки по оплате труда работников федеральных государственных учреждений».

споров, см., например, Определение Верховного Суда РФ от 29.03.2019 № 303-ЭС19-2794 по делу № А51-28384/2017). К компенсационным выплатам относятся, например, выплаты за работу в местностях с особыми климатическими условиями, выплаты за сверхурочную работу и иные выплаты при выполнении работ в условиях, отклоняющихся от нормальных[1]. К выплатам стимулирующего характера относятся выплаты за интенсивность и высокие результаты работы, качество выполняемых работ, выслугу лет, стаж непрерывной работы; премиальные выплаты по итогам работы.

Для регулирования социальных гарантий педагогических работников, трудящихся в ведомственных образовательных организациях, приняты специальные нормативные акты[2]. Они регламентируют во взаимосвязи особенности функционирования таких образовательных учреждений, статус соответствующего органа власти и вопросы их финансирования из средств бюджета бюджетной системы РФ.

Разразившаяся в 2020 г. пандемия повлияла и на содержание регулируемых государством в адрес преподавателей социальных гарантий. Потребовались меры социальной поддержки из финансовых ресурсов государства. Усилилась взаимосвязь финансово-правового регулирования, трудового права и права социального обеспечения. Принято постановление Правительства РФ от 15.05.2020 № 681 «Об утверждении Правил предоставления в 2020 г. иных межбюджетных трансфертов из федерального бюджета бюджетам субъектов РФ, источником финансового обеспечения которых являются бюджетные ассигнования резервного фонда Правительства РФ, в целях софинансирования расходных обязательств субъектов РФ, возникающих при осуществлении выплат стимулирующего характера за особые условия труда и дополнительную нагрузку работникам стационарных организаций социального обслуживания, стационарных отделений, созданных не в стационарных организациях социального обслуживания, оказывающим социальные услуги гражданам, у которых выявлена новая коронавирусная инфекция, и лицам из групп риска заражения новой коронавирусной инфекцией». В адрес преподавателей установлены доплаты в связи с коронавирусной инфекцией из средств бюджета. И данная выплата для педагогических работников отнюдь не лишняя, ведь их работа связана с ежедневным общением с обучающимися, велик риск заражения в условиях работы в большом коллективе.

Финансово-правовые основы социальных гарантий педагогическим работникам в ракурсе финансирования оказания им государственных и муниципальных услуг детально регламентируются ст. 99 Федерального закона № 273-ФЗ. Положение настоящей статьи — пример взаимосвязанного регулирования труда педагогических работников нормами законодательства различных отраслей — трудового законодательства, законодательства о социальном обеспечении, законодательства об образовании и финансового законодательства.

---

[1] **Письмо Минобрнауки России** от 29.12.2017 № ВП-1992/02 «О методических рекомендациях» (вместе с «Методическими рекомендациями по формированию системы оплаты труда работников общеобразовательных организаций» // Администратор образования. — 2018. — № 4.

[2] См., например: **приказ ФСИН России** от 20.12.2016 № 1082 «О мерах по социальной поддержке гражданского персонала образовательных организаций уголовно-исполнительной системы, осуществляющих в отношении осужденных обучение по образовательным программам начального общего, основного общего и среднего общего образования, расположенных в учреждениях, исполняющих уголовные наказания в виде лишения свободы»; **приказ ФСИН России** от 22.09.2015 № 823 «О мерах по социальной поддержке гражданского персонала образовательных организаций уголовно-исполнительной системы, осуществляющих в отношении осужденных к лишению свободы профессиональное обучение или среднее профессиональное образование по программам подготовки квалифицированных рабочих, служащих, расположенных в учреждениях, исполняющих уголовные наказания в виде лишения свободы, и учреждениях, исполняющих наказания в виде лишения свободы с особыми условиями хозяйственной деятельности».

В практике организации трудовой деятельности преподавателя немало моментов, требующих внимательного рассмотрения с позиций юридической практики охраны труда преподавателя, установления и правоприменительного соблюдения в его адрес социальных гарантий трудовым законодательством и законодательством о социальном обеспечении. Рассмотрим подробнее отдельные актуальные моменты в ракурсе сложившейся практики в образовательной среде.

Зачастую преподаватели в целях получения большей заработной платы, нежели полагается в качестве оплаты труда за ставку преподавателя, задумываются о совмещении — по сути, работе в «дополнительной» должности, выполнении дополнительной работы. Зачастую это должности заведующих (начальников) научных и редакционных отделов, заведующих кафедрой, заведующих юридической клиникой, инженеров охраны труда и т.п. В данном случае важно знать, как правильно оформить трудовые отношения, и не только правильно — а выгодно для самого преподавателя с финансовой точки зрения. Важно, знать, что, например, если численность работников образовательной организации составляет более 50 человек, то работодатель обязан ввести в штатное расписание организации отдельную должность специалиста по охране труда или создать специальную службу (отдел) охраны труда в соответствии со ст. 217 Трудового кодекса РФ. И лишь после изменения штатного расписания организации обновлением должностей будет возможно занимать должность инженера (специалиста) по охране труда, с позиций трудового законодательства — на условиях совмещения. Это означает, что в условиях наличия в штатном расписании требуемой должности выполнять преподавателю соответствующие обязанности на условиях гражданско-правового договора будет не корректно с юридической точки зрения, по крайней мере в течение неопределенно длительного срока. Важно и учесть, что работа преподавателя должна отвечать требованиям, предъявляемым к образованию, научной степени по профилю дисциплин, а «дополнительная» должность требует соответствующую подготовку, опыт работы несколько в иной области. Гарантией прав и защитой интересов преподавателя, охраной труда в данном случае является то, что дополнительная работа как по другой, так и такой же профессии (должности) может быть поручена преподавателю лишь с его письменного согласия, в течение установленной продолжительности рабочего дня, за дополнительную плату. Это правило-гарантия охраны труда носит универсальный характер и предусмотрена ст. 60.2 Трудового кодекса РФ, регулирующей совмещение профессий (должностей). Заметим, что работа педагогического работника на условиях совмещения отличается от работы по совместительству, что также важно знать преподавателю чтобы юридически защитить свои права и интересы (см. подробнее: постановление Минтруда России от 30.06.2003 № 41).

В сфере организации педагогической работы немало и иных ситуаций, требующих комментирования с позицию юриста. На практике также зачастую возникает вопрос, должен ли работодатель предоставить педагогическому работнику еще два дополнительных дня отпуска в случае, если преподаватель официально отнесен к социальной категории инвалидов. Идет ли в данном случае речь о защите прав и охране преподавателей с инвалидностью? Инвалидам полагается ежегодный отпуск не менее 30 календарных дней в соответствии с законодательством — ч. 1 ст. 115 Трудового кодекса РФ и ч. 5 ст. 23 Федерального закона от 24.11.1995 № 181-ФЗ (ред. от 24.04.2020) «О социальной защите инвалидов в Российской Федерации»[1]. Согласно сложившейся практике выполнения требования законодательства, при предоставлении лицу такой катего-

[1] **Российская газета.** — 02.12.1995. — № 234; 29.04.2020. — № 93.

рии отпуска как педагогическому работнику (42 или 56 календарных дней) работодатель одновременно выполняет и требования указанных социальных норм. Следовательно, в данной ситуации увеличивать ежегодный основной удлиненный оплачиваемый отпуск педагогического работника минимум на два дня не нужно[1]. Решение данного вопроса важно, поскольку оформление отпуска с финансовой точки зрения предполагает расходование денежных средств работодателя — образовательной организации, а различные компенсационные выплаты инвалидам выплачиваются из средств бюджета.

И примеров актуальных вопросов организации и охраны труда педагогических работников, соблюдения в их адрес социальных гарантий множество[2]. Наличие элементарных юридических знаний у преподавателя — одна из гарантий его защищенности в правом смысле.

Таким образом, правовой статус в педагогических работников части охраны труда и социальных гарантий в России имеет ряд особенностей. Законодательство об охране труда, формах социального обеспечения, об образовании применяется вкупе с законодательством финансовым, поскольку реализовать соответствующие мероприятия возможно только при условии наличия финансовых средств. И в данном случае важна поддержка государства из его бюджета. Правовой статус преподавателей различается от того, в какой образовательной организации они трудятся: в школе, в вузе, в вузе ведомственном или «классическом». Тем не менее, в целом действует правило того, что в государстве гарантируются права и свободы, мера социальной поддержки педагогических работников, направленные на повышение социальной значимости профессии, престижа труда «педагога», «учителя» в широком понимании этого слова.

6.3. ЗДОРОВЬЕСБЕРЕЖЕНИЕ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ И СТУДЕНТА. ТРАДИЦИИ И НОВЫЕ ТЕХНИКИ

6.3.1. Определение здоровья, его основные составляющие, методы диагностики

Существуют различные определения здоровья. Наиболее распространенным является трактовка здоровья Всемирной организацией здравоохранения (ВОЗ): здоровье — это состояние полного физического, психического и социального благополучия, а не только отсутствие болезней или физических дефектов.

Основными составляющими здоровья в рамках данного определения являются физическая, психическая и социальная компоненты.

Физическая (соматическая) компонента отражает способность организма обеспечивать постоянство своей внутренней среды в условиях возмущающих внутренних и внешних воздействий — поддержание гомеостаза. Психическая компонента здоровья характеризует устойчивость нервно-психических процессов и наличие резерва

---

[1] См. также: **Путеводитель по кадровым вопросам.** Особенности труда педагогических работников общеобразовательных организаций Путеводитель по кадровым вопросам. Особенности труда педагогических работников общеобразовательных организаций» // СПС «КонсультантПлюс».

[2] См. также: **Барабанова, С. В., Пешкова (Белогорцева), Х. В., Баранов, И. В.** и др. Комментарий к Федеральному закону от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» // СПС «КонсультантПлюс».

психической адаптации, проявляющегося при воздействии негативных факторов окружающей среды. Социальная составляющая здоровья рассматривается в аспекте адаптивных возможностей организма в процессе приспособления к условиям общественной жизни и реализации социальных механизмов существования человека.

Таким образом, обеспечение жизнедеятельности человека происходит на вышеуказанных уровнях — физиологическом, психологическом и социальном — за счет реализации двух фундаментальных механизмов: сохранения здоровья и увеличения его резервов.

Характерной особенностью педагогического подхода являются: антропологичность, обусловленная концепцией здоровьесберегающего образования, требующей учета психической, духовной и социальной особенностей индивида; интегральность, определяющая трактовку здоровья и реализацию процесса его становления с учетом всех современных знаний о человеке; личностно ориентированная направленность процесса становления здоровья, определяющая индивида одновременно и субъектом, и объектом деятельности по созданию своего здоровья; гуманистичность, обусловливающая признание здоровья главной ценностью человеческой жизни и педагогическая направленность процесса здоровьесбережения, проявляющаяся в том, что педагоги и учащиеся учатся быть здоровыми, приобретая определенные знания о здоровье и соответствующие умения [354].

Методы диагностики и оценки уровня здоровья. Градации групп здоровья.

Существуют разнообразные подходы к диагностике и оценке уровня здоровья. Комплексный подход, реализованный сотрудниками Всесоюзного НИИ гигиены и профилактики заболеваний детей, подростков, молодежи позволил выделить пять составляющих здоровья (1982):

- соответствующий возрасту уровень жизнеобеспечивающих систем, в том числе нервной, сердечно-сосудистой, дыхательной, костно-мышечной;
- физическое развитие с учетом таких антропометрических признаков, как рост, масса тела, окружность грудной клетки, жизненная емкость легких, сила кистевого схвата, которое может быть гармоничным, средним или выше среднего уровня;
- способность быстрой адаптации организма к новым условиям, включая учебные занятия, туристические походы и т.д.;
- высокий уровень умственной и физической работоспособности;
- отсутствие болезней в течение года либо наличие кратковременной болезни (не более 5—7 дней) с последующим полным выздоровлением [355, 356].

В настоящее время разработаны комплексы неинвазивных, информативных методов и критериев оценки неспецифической защиты организма, которые включают следующие составляющие:

- физиологические или функциональные (оценка сердечно-сосудистой, дыхательной системы, нервной системы с применением специальных функциональных проб);
- химические (показатели в биосредах);
- иммунологические (определение нормальной микрофлоры кожи, pH поверхности кожи и т.д.;
- антропометрические (физическое развитие, его гармоничность, погодовые прибавки);
- психологические (мотивационно-эмоциональный профиль, тест САН, госпитальная шкала тревоги и депрессии, тест Спилбергера — Ханина и др.) [356].

В соответствии с «Методическими рекомендациями по комплексной оценке состояния здоровья детей и подростков при массовых врачебных осмотрах» (1982) выделяют следующие группы здоровья:

I. Здоровые с нормальным развитием и нормальным уровнем функций.
II. Здоровые, но имеющие функциональные и некоторые морфологические отклонения, а также сниженную сопротивляемость к острым и хроническим заболеваниям.
III. Больные хроническими заболеваниями в стадии компенсации, с сохраненными функциональными возможностями организма.
IV. Больные хроническими заболеваниями в стадии субкомпенсации, со сниженными функциональными возможностями.
V. Больные хроническими заболеваниями в стадии декомпенсации, со значительно сниженными функциональными возможностями организма.

Функциональное состояние органов и систем выявляется клиническими методами с использованием функциональных проб. Степень сопротивляемости организма выявляется по подверженности заболеваниям. О ней судят по количеству острых заболеваний, в том числе и обострений хронических заболеваний, за предыдущий год.

Уровень и степень гармоничности физического развития определяется антропометрическими исследованиями с использованием региональных стандартов физического развития. В настоящее время широко применяются комплексные методы оценки индивидуального здоровья как динамического состояния, разработаны соответствующие паспорта здоровья. При таком подходе оценка уровня здоровья состоит из нескольких этапов.

На первом этапе исследуются образ жизни человека в настоящее время, условия работы (учебы), вредные и полезные привычки, факторы риска для здоровья и т.д. В беседе выясняются личностные особенности, уровень представлений о здоровье, мотивация и поведение по отношению к собственному здоровью, к имеющемуся заболеванию, характер медицинской активности, семейный генетический анамнез.

На втором этапе проводится изучение физического развития человека и дается его оценка с позиций конституционального типа данного индивида и гармоничности признаков его физического развития.

На третьем этапе оценивается функциональное состояние организма по результатам проб с индивидуально подобранной или стандартной дозированной физической нагрузкой. Полученные результаты позволяют провести количественную оценку функциональных резервов организма .

На четвертом этапе определяется тип реактивности организма — «стайер» или «спринтер», что позволяет судить об индивидуальных биологических особенностях долговременной адаптации данного человека.

На пятом этапе проводится оценка состояния иммунитета и неспецифической резистентности (устойчивости) организма путем выяснения количества простудных заболеваний в течение года и обострений имеющегося хронического заболевания, метеолабильности, закаленности, наличия аллергических нарушений.

Тесты, опросники для оценки динамики функционального состояния в течение образовательного процесса

Тест «САН», названный по первым буквам слов «Самочувствие», «Активность», «Настроение» был разработан сотрудниками Первого Московского медицинского института имени И.М. Сеченова: В.А. Доскиным, Н.А. Лаврентьевой, М.П. Мирошнико-

вым и В.Б. Шарай и впервые опубликован в 1973 г. «САН» предназначен для определения функционального состояния человека и его изменений в течение определенных интервалов времени (например, рабочей смены, этапов обучения и тренажа или различных периодов социальной или медицинской реабилитации). «САН» представляет собой бланк, на который нанесены 30 пар слов противоположного значения, отражающих различные стороны самочувствия, активности и настроения. Метод измерения заключается в том, что Вам предлагается поставить оценку своему состоянию (оценить степень выраженности каждого признака). Шкала оценок представлена семью градациями. Между парами слов расположены цифры 3—2—1—0—1—2—3, а задача состоит в том, чтобы выбрать и отметить цифру, наиболее точно отражающую ваше состояние в момент обследования. Каждую категорию характеризуют 10 пар слов. Десятикратное предъявление полярных слов — характеристик одной и той же категории позволяет получить более надежные данные. Итогом анализа результатов исследования является сумма значения баллов по отдельным шкалам — «самочувствие», «активность», «настроение». Полученная по каждой шкале сумма находится в пределах от 10 до 70 и позволяет выявить функциональное состояние индивида в данный момент времени. При этом сумма баллов менее 30 соответствует низкой оценке, диапазон 30—50 баллов — средней оценке и более 50 баллов — высокой оценке.

Опросник Вейна содержит одиннадцать утверждений, отражающих проявления дисфункции вегетативной нервной системы (покраснение или побледнение кожных покровов, потливость, ощущения сердцебиения, нехватки воздуха и т.д.) на которые необходимо дать либо утвердительный, либо отрицательный ответ. Каждому утвердительному ответу соответствует определенное количество баллов. В конечном итоге подсчитывают сумму баллов и если она превышает 15, то это является признаком, свидетельствующем о наличии дисфункции вегетативной нервной системы.

Госпитальная шкала тревоги и депрессии (HADS) содержит две шкалы из семи стандартных утверждений, которые позволяют оценить выраженность уровней тревоги и депрессии в баллах. Оценка в баллах по каждой шкале от 0 до 7 соответствует уровню нормы, 8—10 баллов свидетельствует о наличии субклинически выраженной депрессии или тревоги и оценка состояния в 11 баллов и выше соответствует статусу клинически выраженной тревоги или депрессии.

Вопросы и задания для самоконтроля

1. Какие составляющие образуют комплексное понятие здоровья человека?
2. Перечислите компоненты, характеризующие педагогический подход к здоровьесбережению индивидуума.
3. Какие выделяют группы здоровья?
4. Охарактеризуйте этапы оценки уровня здоровья.
5. Для чего предназначен тест САН?

6.3.2. Факторы, оказывающие неблагоприятное воздействие на здоровье студентов и преподавателей, и меры профилактики

Учебный процесс в высшем учебном заведении часто сопровождается развитием стресса. По данным некоторых авторов причинами развития стресса могут быть: большая учебная нагрузка, строгие преподаватели, отсутствие учебников, неумение правильно организовать свой режим дня [357, 358]. Как указывает академик К.В. Судаков наиболее стрессогенной ситуацией для студентов является экзаменационная сессия

[359]. Вместе с тем проявления стресса в виде высокого уровня тревожности, депрессии или дисфункции вегетативной нервной системы могут наблюдаться и в течение всего семестра. Исследование ординатора кафедры медицинской профилактики и реабилитации ИНПР Тюменского государственного медицинского университета Л.С. Давыдовой, в котором приняли участие 236 студентов IV курса ТюмГМУ в возрасте от 20 до 25 лет (средний возраст составил 20,9±0,7 лет), из них 162 девушки и 64 юноши, показало, что начало семестра сопровождается значительным повышением уровня тревоги у девушек (превышает среднюю показателя у юношей на 29,7%) и резким повышением уровня дисфункции вегетативной нервной системы (превышает среднюю показателя у юношей на 40,2%). В середине семестра показатель тревоги проявляет у девушек тенденцию к снижению, у юношей отмечается тенденция к повышению. Уровень дисфункции вегетативной нервной системы у девушек стабилен, у юношей несколько увеличивается. В период окончания семестра у юношей отмечается резкое повышение уровней тревоги и дисфункции вегетативной нервной системы, которые превышают таковые по значениям средних у девушек, но не достигают статистически достоверных различий. Результаты исследования свидетельствуют о том, что начало семестра является более стрессогенным для девушек, чем для юношей. Приближение периода сессии оказывает более стрессогенное воздействие на юношей, чем на девушек. Таким образом динамика уровней тревоги и дисфункции вегетативной нервной системы имеет гендерные различия в течение учебно-образовательного процесса [360].

Краткая характеристика наиболее часто встречающихся заболеваний и дисфункций среди педагогов.

Согласно исследованиям среди заболеваний педагогов, связанных с их профессиональной деятельностью, наиболее часто встречаются: патология голосообразующего аппарата; такие заболевания и дисфункции, как гипертоническая болезнь, ишемическая болезнь сердца, язвенная болезнь желудка и двенадцатиперстной кишки, неврозы, психастении; повышенное утомление глаз и снижение остроты зрения; различные функциональные проявления остеохондроза; хроническая недостаточность вен нижних конечностей и связанные с этим варикозное расширение вен и тромбофлебиты; острые респираторные вирусные инфекции и грипп.

В частности, причинами нарушения голосообразования у педагогов являются общее переутомление, длительное систематическое напряжение голоса, частые острые респираторные заболевания, ларингиты, фарингиты и продолжающиеся воспалительные процессы в дыхательных путях. Заболевание протекает в виде фонастении, при которой отмечается ослабление напряжения голосовых связок и нарушение ритма их движения еще до звуковоспроизведения. Присутствуют жалобы на охриплость, ощущение першения, царапанья в горле, быструю утомляемость голоса. Отмечается повышенное слюноотделение, отхаркивание, кашель. Повторные попытки продлить занятие приводят к хрипоте и еще большей утомляемости голоса: появляется дрожание, изменяется его тембр. Голос на низких диапазонах прерывается и, в конце концов, наступает афония — полная потеря звучности голоса.

Меры профилактики и предупреждения функциональных расстройств и заболеваний при учебно-образовательном процессе

Говоря о профилактике функциональных расстройств и заболеваний при учебно-образовательном процессе, прежде всего следует обозначить те общие положения, которых следует придерживаться в процессе ежедневной жизнедеятельности. В диапазон общих рекомендаций входят следующие: ведение активного образа жизни; употребление пищи, обогащенной витаминами; нормализация цикла «сон-бодрствование»; от-

каз от употребления алкогольных напитков; регулярные рекреации на свежем воздухе, прогулки в парковой зоне; ограничение употребления напитков, содержащих кофеин (кофе, крепкий черный чай); рациональное распределение потока информации, включая просмотры телепередач и фильмов, которые вызывают комплекс нежелательных эмоций.

Нами было выявлено, что воздействие низкочастотным низкоинтенсивным импульсным магнитным полем статистически значимо снижает уровни тревожности и дисфункции вегетативной нервной системы у студентов, а уровень самочувствия повышает [361].

Следует отметить, что оптимизация учебного процесса, рациональное использование технических средств и возможностей цифровых технологий позволяют в значительной степени уменьшить риски функциональных дисфункций и заболеваний как у студентов, так и у педагогов.

В заключение приводим описание антистрессовой релаксации, которая позволяет снять нервное напряжение и рекомендуется к выполнению всемирной организацией здравоохранения (ВОЗ)

Это упражнение рекомендуется выполнять один раз в день. Поначалу оно занимает около четверти часа, но при достаточном овладении им релаксация достигается быстрее.

1. Лягте (в крайнем случае — присядьте) поудобнее в тихом, слабо освещенном помещении; одежда не должна стеснять ваших движений.
2. Закрыв глаза, дышите медленно и глубоко. Сделайте вдох и примерно на 10 секунд задержите дыхание. Выдыхайте не торопясь, следите за расслаблением и мысленно говорите себе: «Вдох и выдох, как прилив и отлив». Повторите эту процедуру 5—6 раз. Затем отдохните около 20 секунд.
3. Волевым усилием сокращайте отдельные мышцы или их группы. Сокращение удерживайте до 10 секунд, потом расслабьте мышцы. Таким образом пройдитесь по всему телу.

   Повторите данную процедуру трижды, расслабьтесь, отрешитесь от всего, ни о чем не думайте.
4. Попробуйте как можно конкретнее представить себе ощущение расслабленности, пронизывающее вас от пальцев ног, через икры, бедра, туловище до головы. Повторяйте про себя: «Я успокаиваюсь, мне приятно, меня ничто не тревожит».
5. Представьте себе, что ощущение расслабленности проникает во все части вашего тела. вы чувствуете, как напряжение покидает вас. Чувствуете, что расслаблены ваши плечи, шея, лицевые мускулы (рот при этом может быть приоткрыт). Лежите спокойно, как тряпичная кукла. Наслаждайтесь испытываемым ощущением около 30 секунд.
6. Считайте до десяти, мысленно говоря себе, что с каждой последующей цифрой ваши мышцы все более расслабляются. Теперь ваша единственная забота — насладиться состоянием расслабленности.
7. Наступает «пробуждение». Сосчитайте до двадцати. Говорите себе: «Когда я досчитаю до двадцати, мои глаза откроются, я буду чувствовать себя бодрым. Неприятное напряжение в конечностях исчезнет».

Таким образом, здоровье — это комплексное понятие, в котором важную роль играет сбалансированное соотношение физиологической, психологической и социальной составляющих индивида. Сохранение здоровья педагогов и студентов в процессе напряженного учебно-образовательного процесса является важной задачей совре-

менного высшего образования. Это обусловлено тем, что такие факторы, как возрастающий поток информации, повышающийся уровень требований к качеству образования, расширяющийся круг профессиональных компетенций формирующегося специалиста — увеличивают степень напряжения центральной нервной системы студентов и преподавателей и могут инициировать развитие дистресса, а также нарушения функции различных систем и органов.

Для профилактики и предотвращения дисфункций и заболеваний рекомендуется на ранних этапах обучения в высшем учебном заведении формировать у студентов культуру здорового образа жизни, который позволяет рационализировать режим дня, оптимизировать сочетание труда и отдыха в соответствии с психотипом, привить навыки саморегуляции функционального состояния в течение учебного процесса.

Подобный подход к проблеме здоровьесбережения студентов и преподавателей высшей школы, предполагающий в том числе и регулярные профилактические осмотры, направлен на решение важнейшей задачи современного образования — подготовить высококвалифицированного специалиста и научить его сохранять свое здоровье в условиях повышающихся требований к профессиональным навыкам и компетенциям.

Вопросы и задания для самоконтроля

1. Какой динамике подвержен уровень тревоги у девушек-студенток в течение семестра?
2. Какие гендерные различия в проявлении уровня тревоги и дисфункции вегетативной нервной системы отмечаются в течение учебно-образовательного процесса?
3. Перечислите наиболее часто встречающиеся заболевания и дисфункции у педагогов.
4. Какие компоненты входят в список общих рекомендаций по сохранению здоровья преподавателей и студентов?
5. Какой физический фактор позволяет повысить уровень самочувствия у студентов?

6.4. АНТИКОРРУПЦИОННАЯ ПОЛИТИКА ВУЗОВ

Воспитание — дело трудное, и улучшение его условий —
одна из священных обязанностей каждого человека,
ибо нет ничего более важного, как образование
самого себя и своих ближних.

Сократ

В современном мире коррупция представляет серьезную проблему практически для всех государств. Еще в 2003 г. в преамбуле Конвенции ООН против коррупции отмечалось о серьезности порождаемых коррупцией проблем и угроз для стабильности и безопасности общества, что подрывает демократические институты и ценности, этические ценности и справедливость и наносит ущерб устойчивому развитию и правопорядку. В Конвенции ООН против коррупции было указано, что коррупция уже не представляет собой локальную проблему, а превратилась в транснациональное явление, которое затрагивает общество и экономику всех стран[1].

[1] **Резолюция Генеральной Ассамблеи ООН** от 31.10.2003 № A/RES/58/4 // СПС «КонсультантПлюс».

Несмотря на то, что сфера образования в целом не относится к проблемным в плане частоты проявления случаев коррупции, но коррумпированность системы образования не только снижает качество самого образования, но и формирует отношение к коррупции как к нормальному явлению, причем не только у взрослых, но и у подрастающего поколения. Поэтому противодействие коррупции в сфере образования должно иметь значение в разных социальных и возрастных группах и на всех уровнях государственного и муниципального управления. Однако необходимо уделить особое внимание высшей школе, потому что именно в этот период развития молодого человека закладываются основные инструментальные ценности, ориентированные на социум.

ЮНЕСКО опубликовала основные положения Доклада о масштабах коррупции в сфере образования в 60 странах мира, подготовленный Международным институтом планирования образования (IIEP): коррупция разъедает образование повсеместно и наносит серьезный ущерб системам образования во всем мире. Причинами коррупции признаются следующие: общее падение нравов, подмена реальных ценностей мнимыми (диплом вместо знаний), повышение конкуренции на рынке труда.

В России проблема коррупции признается как официальными лицами, так и населением. Особая опасность для российского общества кроется в том, что в сознании граждан все более укореняется мнение о возможности «купить» решение каких-то вопросов как поведенческого стереотипа. Представление же об общественной опасности этого явления размывается. Нижний порог этической терпимости граждан к таким проявлениям коррупции, например, как взяточничество, за которое предусмотрено уголовное наказание, все время повышается.

Коррупция приводит *к разрастанию правового и этического нигилизма*, снижая уважение к правовым, общественным и экономическим институтам, разрушая доверие граждан к представительным и исполнительным органам власти, отечественной судебной системе, правоохранительным структурам.

Коррупция представляет собой многоликое и многомерное явление, которое рассматривается и изучается как экономическая, политическая, социальная и культурная проблема. Ее разнообразные проявления носят в основном латентный характер, что затрудняет изучение и выработку мер противодействия. Изучение и всесторонние исследования общих вопросов теории и практики распространения коррупции и противодействия ее проявлениям, причин и условий, создающих питательную среду для коррупционных преступлений, системный анализ успешных практик, методов и механизмов подавления коррупции требуют участия в этом процессе ученых и практических специалистов различных отраслей. Необходимо учитывать и применять на практике положительный антикоррупционный опыт зарубежных стран — Дании, Сингапура, Канады, Норвегии, Финляндии, Швеции, Швейцарии, Австрии и др.

С древнейших времен власть и коррупция были неразделимы. На протяжении всей истории параллельно эволюции государства происходила эволюция коррупции. Первое упоминание о коррупции (и, соответственно, борьбе с ней) можно отнести ко второй половине XXIV в. до н.э., когда Урукагина — царь древнего шумерского города Лагаша на территории современного Ирака — реформировал государственное управление, дабы пресечь многочисленные злоупотребления своих чиновников и судей.

Однако борьба с коррупцией в Древнем мире обычно не приносила желаемых результатов, особенно в восточных деспотиях. Персидский царь Камбис (600—559 гг. до н.э.) казнил одного подкупленного судью и велел покрыть снятой с него кожей судейское кресло в назидание другим. Своего апогея коррупция достигла в эпоху упадка ан-

тичности в Римской империи — и стала одной из причин ее крушения. Само слово «коррупция» имеет латинское происхождение — corrompere и означает «растлевать, портить, повреждать». Ну а самым известным взяточником был Иуда, «продавший Христа» за тридцать серебряников.

Термин коррупция в настоящее время достаточно часто используется в нашей повседневной деятельности. Это свидетельствует об актуальности рассматриваемого социального явления, требующего серьезного осмысления. Развиваясь и приспосабливаясь к изменяющейся обстановке, коррупция приобретает новые черты своего проявления, выражающиеся не только в формах и методах действий коррупционеров, но и используемые средства коррупционного воздействия, обеспечивающие соответствующий результат субъектам этого процесса. Коррупция в обществе проявляется, прежде всего, в особом образе поведения людей. Суть коррупции лежит в социально-психологических особенностях личности конкретного человека и общества в целом. Мотивационная сфера в данном случае имеет преобладающе значение в выборе особого вида поведения людей: наиболее распространенный мотив — это компенсация за ощущаемый государственными, муниципальными служащими, иными лицами, уполномоченными на выполнение публичных функций ущерб, связанный с прохождением службы или выполнением иных публичных функций.

В юридическое понимание коррупции включены в нормы Уголовного кодекса РФ, что позволяет осуществлять уголовное преследование коррупционеров. Эта особенность юридического понимания коррупции приводит и к существенным трудностям в реальном противодействии коррупции, потому что такие действия почти всегда совершаются скрытно, без документальных свидетельств, без свидетелей, в присутствии только самих коррупционеров. Поэтому доказать совершение коррупционного преступления крайне сложно, в том числе в социальной сфере.

В экономике под коррупцией понимается деятельность должностных лиц государственного или муниципального управления и частного бизнеса, приносящая финансовые потери и потери других ресурсов для государства, местных сообществ, бизнеса, для развития отраслей и экономики страны в целом, а также в некоторых случаях — для развития социальной сферы.

С точки зрения управления к коррупции в основном относятся нарушение или разрушение нормального, нормативного, описанного в Конституции РФ, законах и других нормативных документах, государственного или муниципального управления, нередко приводящего к системной неэффективности управления в результате того, что личные или корпоративные интересы начинают доминировать над государственными и общественными.

Коррупцией в *социологическом понимании* обычно считается использование неформальных связей и отношений при решении политических, государственных и муниципальных проблем в личных или корпоративных интересах. Коррупционное поведение в таком понимании связано с осознанным, а нередко и неосознаваемым подчинением социальным институтам. Процедуры решений таких проблем нередко связываются с фаворитизмом и «клиентелизмом», особенно в области принятия кадровых решений и последующего содействия деятельности получившим таким образом свои назначения должностным лицам.

Коррупция выходит за пределы взяточничества. Об этом говорит одно из общепринятых в международной практике определение коррупции «как отказ от ожидаемых стандартов поведения со стороны представителей власти ради незаконной личной выгоды». Различные подходы к интерпретации коррупции приведены в табл. 6.1.

Таблица 6.1

Основные подходы к интерпретации содержания коррупции

Концепция	Краткое содержание
Рациональный подход (экономика преступности)	Индивид взвешивает все издержки и блага своих преступных действий и рационально решает идти на преступление, если ожидаемая полезность подобных действий выше, чем, если бы он остался честным и потратил свое время и ресурсы иным образом
Теория ренто-ориентированного поведения	Экономическая рента — плата за ресурсы сверх максимальной величины альтернативных издержек при немонопольном использовании этих ресурсов. Ренто-ориентированное поведение — усилия, направленные на осуществление государственного вмешательства в рыночное распределение ресурсов с целью присвоения искусственно создаваемых таким образом доходов в виде ренты. Под коррупцией понимается форма нелегального ренто-ориентированного поведения
Институциональный подход	Коррупция — контрактное взаимодействие между экономическими агентами с целью злоупотребления позицией ради частных выгод
Модель «принципал-агент»	Коррупция существует благодаря асимметричности информации и высоким издержкам мониторинга за деятельностью агента-чиновника
Теория оппортунистического поведения	Коррупция — частный случай оппортунистического поведения

Для более предметного представления форм проявления коррупции принято ее представить в виде формулы, которая вместе с раскрытием ее сущности дает возможность определить и формы проявления. Одним из первых это сделал американский профессор Роберт Клитгаард, создатель знаменитой «формулы коррупции»:

$$К = М + П \times О,$$

где К — коррупция,
М — власть монополий,
П — произвольность решений,
О — ответственность.

Иными словами, коррупция определяется степенью монопольной власти и права принимать произвольные решения, которыми наделены чиновники, а также мерой их ответственности за свои действия.

Опасность коррупции в образовании заключается в том, что происходит дезориентация участвующих в данном процессе граждан, в результате автоматически складывается нецивилизованный формат общения, служащий благодатной почвой для последующего коррупционного беспредела и деградации во всех остальных отраслях и сферах жизнедеятельности общества [362]. В целом механизм воздействия такой коррупции на общественные, политические и социально-экономические связи может быть представлен в виде следующих факторов:

- в сознании человека с детских лет формируется представление о беззащитности граждан и перед преступностью, и перед властью;
- в обществе уменьшается доверие к власти, растет осуждение от нее;
- дискредитируется право, как основной инструмент регулирования жизни государства и общества. В свою очередь, это обусловливает укрепление организованной преступности, которая, усиливаясь, стремится захватить не только экономику, но и политику;

- эффективность рыночной экономики резко снижается, а существующие государственные институты разрушаются;
- усугубляется экономическое и социальное неравенство населения, увеличивается бедность, растет социальная напряженность;
- под угрозу ставятся целостность страны и сохранение ее конституционного строя.

Таким образом, коррупция в целом, а в системе образования особенно, разрушая нравственные устои общества, представляет серьезную угрозу не просто социально-экономическому положению, но и национальным интересам страны, безопасности государства.

Парадокс ситуации в том, что только через образование в принципе можно остановить разрастание коррупции в обществе, уменьшить ее опасность.

Введение системы Единого государственного экзамена практически решило проблему с коррупцией при поступлении в вузы, предоставив равные возможности абитуриентам из разных регионов и социальных групп. Большинство критиков системы ЕГЭ сходится в необходимости признать серьезное значение данной меры в установлении равных справедливых требований ко всем абитуриентам.

Одной из форм коррупции в системе образования, так часто упоминаемой в сатирических и юмористических произведениях, является взяточничество, когда преподаватель преступно «торгует» хорошими оценками. Несмотря на неблаговидное мнение общества на этот счет, являющееся во многом наследием переходного периода 1990-х гг., когда вузы практически были брошены на выживание, зарплаты преподавателей упали до мизерных значений, и те задерживались по несколько месяцев, на практике случаи коррупции в вузах сейчас крайне редки. Все преподаватели солидарны во мнении, что взятки профанируют и искажают систему поощрения и наказания в образовательных организациях, парализуя тем самым педагогический процесс. Конечно, нельзя говорить об идеальной ситуации в плане взяточничества в высшей школе. Есть случаи даже «узаконенной» формы взятки, в том числе так называемые благотворительные взносы, оформляемые официально, но используемые далее на личные нужды должностных лиц.

Завуалированной формой взятки выступают: плата за репетиторство; приобретение учебных пособий, оборудования; подарки к всевозможным праздникам и на день рождения; оказание трудовых услуг; оказание иных услуг; и другое.

Важно понимать, что для дающего взятку, например, за хорошую оценку на экзамене — это не просто купить себе оценку. Это означает легализовать собственное незнание! Когда такая легализация становится массовой, страна получает плохо образованную, невежественную массу молодежи с «некачественными» дипломами, но с неумеренными амбициями, с верою в свои особые права и власть над законом. Такие «специалисты» просто опасны для общества.

К сожалению, до конца не преодолены такие грустные и вопиющие случаи, как изготовление и сбыт поддельных документов об образовании. В России, по данным Рособрнадзора, ежегодно покупается до 500 тыс. дипломов о высшем образовании, в том числе около 100 тыс. с так называемой проводкой.

Опасность этих дипломов в том, что они позволяют владельцам устраиваться на работу, получать зарплату, иметь трудовой стаж, социальные выплаты, преференции молодым специалистам и др., причем такой «работник» не имеет необходимых профессиональных навыков и может быть опасен для общества. Наверное, никто бы не хотел лечиться у медицинского работника с «липовым» дипломом или получать защиту

в суде от адвоката с «липовыми корочками». Использование заведомо подложных дипломов о высшем образовании получило весьма широкое распространение.

Причины наличия коррупции в сфере образования России по-разному определяются на каждом уровне образования. На каждом уровне образования действуют свои причины и формы проявления коррупции. Рассмотрим структуру уровней образования и определим характер преступлений, совершаемых на каждом уровне.

Распространение проявлений коррупции в дошкольном образовании связано с демографической ситуацией (например, с ростом числа рождающихся детей), с сокращением численности дошкольных учреждений образования и проявляется:

- в получении платы за зачисление ребенка в детский сад; в вымогательстве периодических платежей; в использовании имущества образовательной организации для собственного обогащения (сдача помещений образовательной организации аренду);
- покровительстве или попустительстве по службе.

Специфика преступлений коррупционной направленности, совершаемых в учреждениях начального, основного и среднего общего образования, обусловлена: взрослением учащихся, которые начинают участвовать в совершении преступлений; формированием письменно-двигательного комплекса навыков учащихся; организацией форм текущего и итогового контроля успеваемости; реализацией системы Единого государственного экзамена; необходимостью оформления документов об образовании; наличием систем самоуправления учащихся и их родителей.

Распространение коррупции на уровнях профессионального образования обусловлено тем, что результаты обучения существенно воздействуют на профессиональную деятельность (профессиональное образование дает возможность получить звания, должности; пройти аттестацию, сертификацию; продвигаться по карьерной лестнице; быть включенным в резерв и др.). Данное обстоятельство приводит не только к увеличению размеров предмета взятки или иного преступления коррупционной направленности, но и к выходу преступной деятельности за пределы образовательной организации. В связи с этим возникает необходимость розыска преступников, не являющихся учащимися, подкупающих работников образовательных организаций.

К особенностям преступлений коррупционной направленности, совершаемых в сфере высшего образования, следует отнести следующие:

- появление у студентов финансовой самостоятельности;
- в качестве обучающихся выступают взрослые (получение второго высшего образования, повышение квалификации);
- появляется необходимость исследовать подписи;
- формирование институтов студенческой коммуникации (для решения проблем образовательного процесса студенты обращаются не только к родителям, но и к другим студентам), что приводит к распространению соучастия в совершении преступлений коррупционной направленности в сфере высшего образования.

Таким образом, проявления коррупции в сфере высшего образования не ограничиваются лишь преступным взаимодействием обучающихся и преподавателей, а представляют собой масштабные преступления, значительная часть которых совершается преступными группами.

Основные причины коррупции в сфере высшего образования:

- несовершенство законодательства и пробелы в правовом регулировании в области образования. Законодательство противоречиво, что позволяет чиновникам, а также «нечистым на руку» работникам системы высшего образования созда-

вать себе идеальные условия для вымогательства и шантажа граждан. Законы содержат много лазеек и неточностей;

- отсутствие законодательно установленных процедур подготовки и принятия нормативных и иных регулирующих и распорядительных актов развязывает руки заинтересованным чиновникам и уполномоченным лицам;
- наличие недостатков организационно-контрольных механизмов (отсутствие последовательного и системного подхода в борьбе с коррупцией в отрасли; любые шаги по ограничению коррупции в сфере высшего образования носят до сих пор либо символический, либо фрагментарный характер).

Можно сказать, что сфера коррупционных схем сегодня смещена из области отношений между преподавателями и учащимися в плоскость распределения бюджетных средств. Борьба с коррупцией во всех ее проявлениях — основная задача государства. В качестве примера рассмотрим международный опыт.

Сингапурская стратегия борьбы с коррупцией. Гражданское общество как институт, присущий демократическому режиму, способно повысить эффективность деятельности независимых комиссий по борьбе с коррупцией. Успешно подобные органы функционируют в Гонконге, Сингапуре, Малайзии, на Тайване. Сингапур к моменту обретения независимости (до 1965 г. — колония Британии) был страной с высоким уровнем коррупции. В настоящее время это наименее коррумпированная страна Азии. Борьба с коррупцией является одним из ключевых факторов экономического успеха Сингапура. Сингапурская стратегия борьбы с коррупцией базируется на убеждении, что попытки искоренить коррупцию должны основываться на стремлении минимизировать или исключить условия, создающие как стимул, так и возможность склонения личности к совершению коррумпированных действий. Был предпринят ряд мер: регламентация действий чиновников, упрощение бюрократических процедур, строгий надзор за соблюдением высоких этических стандартов. В реализации антикоррупционного законодательства в Сингапуре весьма велика роль специального агентства, к основным функциям которого относятся:

- получение и расследование жалоб, содержащие обвинения в коррупции в общественных и частных сферах;
- расследование случаев халатности и небрежности, допущенных государственными служащими;
- проверка деятельности и операций, проводимых государственными служащими, с целью минимизировать возможность совершения коррумпированных действий.

Одновременно было ужесточено законодательство, повышена независимость судебной системы (с высокой зарплатой и привилегированным статусом судей), введены экономические санкции за дачу взятки или отказ от участия в антикоррупционных расследованиях, повышены зарплаты чиновников.

Шведская стратегия борьбы с коррупцией. До середины XIX в. в Швеции коррупция процветала. После мер, ориентированных на устранение меркантилизма, государственное регулирование было основано более на стимулировании (через налоги, льготы и субсидии), нежели на запретах. Одновременно парламент и правительство установили высокие этические стандарты для администраторов и стали добиваться их исполнения. *Честность стала социальной нормой среди бюрократии.* Зарплаты высокопоставленных чиновников поначалу превышали заработки рабочих в 12—15 раз, однако со временем эта разница снизилась до двукратной. Сейчас Швеция имеет один из самых низких уровней коррупции в мире.

Борьба с коррупцией в Китае. В течение последних десятилетий в Китае длительное время использовалось понятие «не-верный стиль». По мере количественного роста должностных преступлений стали употреблять понятие «коррупции». Уголовный кодекс КНР предусматривает суровое наказание за казнокрадство и взяточничество, а за особо серьезные преступления и за преступления, в ходе которых были присвоены особо крупные суммы, предусмотрена смертная казнь.

Именно с приходом председателя КНР Ху Цзиньтао антикоррупционная кампания приобрела неслыханный размах. Китайское руководство видит причины роста коррупции в капитализации социалистической экономики, внедрении рыночных механизмов, а также во влиянии западного образа жизни на менталитет китайцев. Это позволяет сместить акценты на внешние причины, превращая человека не в виновника, а в жертву коррупции. Считается, что таким образом освобождается психика китайского народа от груза неизбежности неудач в борьбе с коррупцией и создаются «необходимые условия для исправления».

Противодействие коррупции в управлении осуществляется посредством организационно-правовых мер общего характера. Необходимым элементом политики противодействия коррупции в образовании является создание эффективной системы управления отраслью. На это направлено совершенствование разграничения полномочий в данной сфере между органами публичной власти.

В соответствии со ст. 28 Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» к компетенции федеральных органов государственной власти в сфере образования относятся: надзор над исполнением законодательства в области образования; контроль качества подготовки; лицензирование и государственная аккредитация в отношении высших учебных заведений и научных организаций. Органом исполнительной власти, на который возложены данные функции, в настоящее время является Федеральная служба по надзору в сфере образования и науки.

Согласно ч. 1 ст. 78 Конституции РФ предусматривается право федеральных органов исполнительной власти создавать свои территориальные органы и назначать соответствующих должностных лиц. Однако именно Рособрнадзор — едва ли не единственная в системе федеральных органов исполнительной власти служба, которая не имеет территориальных подразделений ни в федеральных округах, ни в субъектах Федерации.

Таким образом, действующий порядок разграничения полномочий в образовательной сфере с учетом имеющейся федеральной структуры не в состоянии обеспечить должный надзор над деятельностью образовательных организаций высшего образования, а соответственно, и противостоять распространению коррупции. Для решения обозначенной проблемы возможно применение одного из двух способов:

- создание территориальных органов Федеральной службы по надзору в сфере образования и науки в субъектах РФ или в федеральных округах;
- делегирование в соответствии со ст. 26.3 Федерального закона от 06.10.1999 № 184-ФЗ «Об общих принципах организации законодательных (представительных) и исполнительных органов государственной власти субъектов РФ» полномочий по лицензированию и надзору за деятельностью вузов субъектам РФ с необходимым финансовым обеспечением.

Антикоррупционным условием в сфере высшего образования является четкое определение объема и содержания бесплатных образовательных услуг, гарантируемых государством. Иными словами, гражданин должен ясно себе представлять, какое образование обеспечивается за счет бюджетных средств, а какие образовательные услуги могут оказываться по желанию детей и их родителей за плату.

В соответствии с п. 4 ст. 50 Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» обучающиеся всех образовательных организаций имеют право на получение дополнительных (в том числе платных) образовательных услуг, что в свою очередь способствует удовлетворению возрастающих потребностей граждан в образовании в наибольшей степени.

Ответственность юридических лиц. Общие нормы, устанавливающие ответственность юридических лиц за коррупционные правонарушения, закреплены в ст. 14 Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации», если от имени или в интересах юридического лица осуществляются организация, подготовка и совершение коррупционных правонарушений или правонарушений, создающие условия для совершения коррупционных правонарушений, то к юридическому лицу могут быть применены меры ответственности согласно законодательству РФ. Применение мер ответственности за коррупционное правонарушение к юридическому лицу *не освобождает от ответственности* за данное коррупционное правонарушение виновное физическое лицо. Привлечение к уголовной или иной отвлеченности за коррупционное правонарушение физического лица не освобождает от ответственности за данное коррупционное правонарушение юридическое лицо. В случаях, предусмотренных законодательством РФ, данные нормы распространяются на иностранные юридические лица.

Незаконное вознаграждение от имени юридического лица. Статья 19.28 Кодекса РФ об административных правонарушениях устанавливает меры ответственности за незаконное вознаграждение от имени юридического лица:

- незаконные передача, предложение или обещание от имени или в интересах юридического лица должностному лицу, лицу, выполняющему управленческие функции в коммерческой или иной организации, иностранному должностному лицу либо должностному лицу публичной международной организации денег, ценных бумаг, иного имущества, оказание ему услуг имущественного характера;
- предоставление имущественных прав за совершение в интересах данного юридического лица должностным лицом, лицом, выполняющим управленческие функции в коммерческой или иной организации, иностранным должностным лицом либо должностным лицом публичной международной организации действия (бездействие), связанного с занимаемым ими служебным положением, влечет наложение на юридическое лицо административного штрафа.

Ответственность физических лиц за коррупционные правонарушения установлена ст. 13 Федерального закона РФ «Об образовании в Российской Федерации». Граждане РФ, иностранные граждане и лица без гражданства за совершение коррупционных правонарушений несут уголовную, административную, гражданско-правовую и дисциплинарную ответственность в соответствии с законодательством РФ.

Трудовое законодательство не предусматривает специальных оснований для привлечения работника организации к дисциплинарной ответственности в связи с совершением им коррупционного правонарушения в интересах или от имени организации. Тем не менее, в Трудовом кодексе РФ существует возможность привлечения работника организации к дисциплинарной ответственности.

Так, согласно ст. 192 ТК РФ к дисциплинарным взысканиям, в частности, относится увольнение работника по основаниям, предусмотренным п. 5, 6, 9 или 10 части первой ст. 81, п. 1 ст. 336, а также п. 7 или 7.1 части первой ст. 81 ТК РФ в случаях, когда виновные действия, дающие основания для утраты доверия, совершены работником

по месту работы и в связи с исполнением им трудовых обязанностей. Трудовой договор может быть расторгнут работодателем, в том числе, в следующих случаях:

- однократного грубого нарушения работником трудовых обязанностей, выразившегося в разглашении охраняемой законом тайны (государственной, коммерческой и иной), ставшей известной работнику в связи с исполнением им трудовых обязанностей, в том числе разглашении персональных данных другого работника (подп. «в» п. 6 ч. 1 ст.81 ТК РФ);
- совершения виновных действий работником, непосредственно обслуживающим денежные или товарные ценности, если эти действия дают основание для утраты доверия к нему со стороны работодателя (п. 7 ч. 1 ст. 81 ТК РФ);
- принятия необоснованного решения руководителем организации (филиала, представительства), его заместителями и главным бухгалтером, повлекшего за собой нарушение сохранности имущества, неправомерное его использование или иной ущерб имуществу организации (п. 9 ч. 1 ст.81 ТК РФ);
- однократного грубого нарушения руководителем организации (филиала, представительства), его заместителями своих трудовых обязанностей (п. 10 ч. 1 ст. 81 ТК РФ).

Противодействие коррупции должно осуществляться при непосредственном участии граждан и представителей общественности. Выработке «антикоррупционного иммунитета» способствуют развитие институтов общественного участия в образовательной деятельности и повышение открытости государственного управления сферы образования.

Согласно ст. 2 Закона «Об образовании в Российской Федерации» государственно-общественный характер управления образованием провозглашен одним из принципов государственной политики в области образования.

На уровне образовательной организации высшего образования открытость управления обеспечивают управляющие, попечительские, наблюдательные советы. При этом в компетенцию подобных органов целесообразно включать как стратегические вопросы, так и вопросы прикладного характера (распределение по представлению руководителя образовательной организации стимулирующих выплат профессорско-преподавательскому составу высшей школы).

Самостоятельный механизм государственно-общественного управления в сфере высшего образования — публичная отчетность.

В целях повышения антикоррупционной безопасности сферы высшего образования целесообразно расширить участие общества в выработке, принятии и реализации правовых и управленческих решений. Этот процесс должен обеспечиваться как соответствующей нормативно-правовой базой, так и реальными механизмами действенного общественного участия в развитии системы высшего образования. В демократической России, которой мы являемся по Конституции РФ, управленческие решения должны обсуждаться педагогическим и научным сообществом, студентами, магистрантами и аспирантами на страницах периодических изданий, в телевизионном и радиоэфире, чтобы избежать ошибок, которые в дальнейшем потребуют для исправления больших сил и финансовых средств.

К антикоррупционным механизмам управления образованием в целом относятся:

- создание эффективной системы управления отраслью;
- контрольно-надзорная деятельность за соблюдением лицензионных нормативов и уровня реализации образовательных программ;
- создание территориальных органов Федеральной службы по надзору в сфере образования и науки в субъектах РФ или в федеральных округах;

- делегирование полномочий по лицензированию и надзору за деятельностью вузов субъектам РФ с необходимым финансовым обеспечением;
- четкое определение объема и содержания бесплатных образовательных услуг, гарантируемых государством;
- административная ответственность за нарушение законодательства об образовании;
- публичная отчетность;
- участие общества в выработке, принятии и реализации правовых и управленческих решений.

При составлении плана мероприятий по противодействию коррупции, в том числе коррупции в сфере высшего образования, следует уделить особое внимание таким направлениям работы, как меры по недопущению коррупционных проявлений в наиболее подверженных коррупционным рискам направлениях работы, включая:

- прием, перевод и отчисление студентов из образовательных организаций высшего образования;
- проведение государственной итоговой аттестации выпускников образовательных организаций в системе высшего образования;
- реализация национальных проектов и целевых программ в сфере высшего образования, в том числе использование поступившего и закупленного в организации оборудования в рамках федеральных и областных целевых программ;
- оказание населению платных образовательных и иных услуг;
- организация эффективности использования дорогостоящего оборудования;
- организация приема пожертвований от граждан и организаций;
- взаимодействие с гражданами и организациями;
- проведение аттестационных процедур;
- обеспечение права граждан на доступ к информации о деятельности образовательных организаций, в том числе работа с обращениями граждан и организаций по вопросам образования, мониторинг публикаций в средствах массовой информации о фактах коррупции в сфере образования;
- формирование обратной связи с гражданами и организациями (круглосуточные телефоны доверия, прямые линии, интернет-приемные, личный прием руководящими работниками и т.д.);
- мероприятия по формированию нетерпимого отношения к проявлениям коррупции с юношеского возраста;
- организация антикоррупционной пропаганды, проведение специализированных семинаров, занятий по вопросам антикоррупционного законодательства, соблюдения норм этики и морали при оказании услуг населению, разработка локальных актов, устанавливающих нормы служебного поведения работника образовательной организации, проведение консультаций по вопросам их применения;
- наличие в штате работников, прошедших обучение по вопросам противодействия коррупции в сфере высшего образования;
- наличие приказа об утверждении порядка уведомления работниками работодателя о ставших известными им в связи с исполнением своих должностных обязанностей случаях коррупционных или иных правонарушений для проведения проверки таких сведений, а также порядка уведомления работодателя о фактах обращения в целях склонения работников к совершению коррупционных правонарушений в сфере высшего образования;

- наличие в должностных обязанностях работников обязанностей по соблюдению норм локальных актов, регулирующих вопросы этики служебного поведения и противодействия коррупции;
- осуществление контроля над соблюдением норм гражданского и налогового законодательства при вручении подарков работникам образовательных организаций.

Модель антикоррупционного поведения работников системы высшего образования должна включать обязанности преподавателей по предупреждению и противодействию коррупции:

- воздерживаться от совершения и (или) участия в совершении коррупционных правонарушений в интересах или от имени организации;
- воздерживаться от поведения, которое может быть истолковано окружающими как готовность совершить или участвовать в совершении коррупционного правонарушения в интересах или от имени организации высшего образования;
- незамедлительно информировать непосредственного руководителя/лицо, ответственное за реализацию антикоррупционной политики организации высшего образования о случаях склонения работника к совершению коррупционных правонарушений;
- незамедлительно информировать непосредственного лицо, ответственное за реализацию антикоррупционной политики организации о ставшей известной работнику информации о случаях совершения коррупционных правонарушений другими работниками, контрагентами организации или иными лицами;
- сообщить непосредственному ответственному лицу о возможности возникновения либо возникшем конфликте интересов [363].

Преподаватель системы высшего образования должен помнить, что категорически *нельзя делать во время исполнения профессиональных обязанностей*:

- совершать действия, которые можно расценить как коррупционные;
- не принимать подарки дороже 3000 руб., что может быть расценено как взятка, а лучше вообще отказаться от подарков;
- не устраивать на работу в непосредственное подчинение своих родственников и друзей;
- не учить своих детей или родных в одной группе;
- не проводить экзамен в одиночку, а проводить все промежуточные контроли коллегиально;
- необходимо помнить, что вы можете быть записаны и сфотографированы без вашего согласия;
- если поступает распоряжение или приказ вышестоящего родителя, и вы видите в нем коррупционную составляющую, то просите этот распорядительный акт письменном виде и с подписью.

Исключительное значение в процессе антикоррупционных мероприятий имеют активная жизненная позиция, нравственный пример руководителя образовательной организации и всего профессорско-преподавательского состава системы высшего образования.

Вопросы и задания для самоконтроля

1. В чем заключается коррупция как экономико-правовая проблема?
2. Как проявляются исторические аспекты развития антикоррупционной деятельности?

3. Что включает в себя содержание «формулы коррупции»?
4. В чем заключается нравственный аспект развития коррупции в обществе в эпоху перемен?
5. Какие применятся антикоррупционные стратегии в зарубежных странах?
6. Какие виды ответственности физических лиц за коррупционные правонарушения устанавливает ст. 13 Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации»?
7. Каковы антикоррупционные механизмы управления в системе высшего образования образованием?
8. Что составляет правовую основу противодействия коррупции в системе высшего образования?

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Преподаватель вуза сегодня выполняет множество функций, практически трудится в трехосновных направлениях: учебная, научная и социально-воспитательная работа. При этом каждый преподаватель также участвует и в приемной кампании вуза, и в социальной жизни района или города, часто еще ведет практическую или предпринимательскую деятельность, занимает должности в политических и общественных организациях. Такая разноплановость требует от преподавателя серьезных усилий, глубоких знаний, гораздо большего времени, выходящего за нормативы рабочей нагрузки. Можно сказать, что преподавательская работа — это не профессия, а сама жизнь, потому что доцент или профессор никогда не перестают анализировать материал, каждую ситуацию из практики стараются зафиксировать и потом использовать как кейс в обучении студентов, сами всегда учатся, черпая новые знания от коллег, отечественной и зарубежной практики, научных работ.

В учебнике первая глава не случайно раскрывает вопросы дидактики высшего образования. Дело в том, что наряду с классическими постулатами педагогики, преподаватель должен четко понимать, что он работает не с детьми, а со взрослыми людьми, часто имеющими уже весомый багаж знаний, профессиональный опыт, способных критически осмысливать информацию, имеющих собственное мнение. Кого легче учить — детей или взрослых? На этот вопрос нет ответа, дискуссии могут идти вечно. Учителю в школе важно заинтересовать ребенка, привлечь его внимание, показать новый интересный мир, дать необходимые для жизни знания и навыки. Это архисложная задача с учетом многообразия характеров детей, особенностей развития, присущую возрасту непоседливость и разность подходов к воспитанию в семье. Но взрослый человек всегда уже в силу возраста может претендовать на авторитет среди детей, что несколько упрощает задачу учителя. Правда и то, что современные дети все реже признают авторитет взрослых, что усложняет работу учителя.

В вузе же учатся взрослые люди. Иногда это умудренные опытом практики, которым не хватает базового образования или даже формальных документов для развития карьеры. Современный студент умеет работать с информацией, ему доступны видеокурсы лучших тренеров мира, открытые данные, библиотеки — океан знаний. Преподавателю вуза в этих условиях зачастую приходится конкурировать с маститыми специалистами, гуру, ведущими популярные семинары и тренинги, авторами многотомных изданий, лауреатами государственных и международных премий. По сути, задача преподавателя — указать направление, привить чувство вкуса, умение находить подтвержденную информацию и проверять ее на истинность, дать инструменты для саморазвития, научить критическому мышлению и стратегическому планированию, показать все разнообразие концепций и взглядов.

Большое значение в учебнике отводится раскрытию положений компетентностного и деятельностного подходов в подготовке специалистов, а также различным аспектам практической ориентации обучения. Работодатель ждет от выпускника вуза готов-

ности приступить к исполнению трудовых обязанностей незамедлительно. Для этого вчерашний студент должен не просто знать теорию вопроса, но и иметь опыт практической работы. Это достигается практико-ориентированным обучением через реализацию институтов тьюторства, наставничества практикующих специалистов, стажировок и совмещения учебного и производственного процессов. Причем в учебнике отражено, как данный вопрос решается в инженерных, медицинских и творческих вузах. Однако нельзя забывать и о важности фундаментальной подготовки специалиста, закладывающей его мировоззрение, способность к генерации идей, критическому мышлению, ответственному отношению к своим обязанностям.

Современные вузы плотно работают с предприятиями производственной сферы, привлекают работодателей на всех этапах обучения, приглашают практиков к преподаванию, занимаются трудоустройством выпускников.

А начинается успешная карьера еще в школьные годы, когда ребенок выбирает профессию. И здесь важна профессиональная ориентация, которую ведут преподаватели вузов, рассказывая о своем направлении подготовки, демонстрируя школьникам перспективы будущей карьеры, трезво оценивая склонности способности будущих студентов. Эта работа не менее важна, чем любая деятельность по воспитанию будущего специалиста. Ведь только осознанный выбор абитуриента позволит избежать разочарований в будущем, потерь времени и денег на перепрофилирование.

Немаловажно также, что авторы учебника уделяют внимание вопросам психологии обучения, говорят о существующих барьерах восприятия информации от преподавателя, причинах и путях выхода из конфликтов, причинах профессионального выгорания и деформации личности преподавателя. Общение с людьми накладывает дополнительные требования к психологической устойчивости, умению преподавателя работать со стрессовыми ситуация, его знаниям о природе социальных взаимоотношений и желанию помочь студенту в трудной ситуации.

Учебник завершает глава об основах безопасности в работе преподавателя, в которой идет речь об ответственности за жизнь и здоровье учащихся, о техниках и задачах бережного отношения к студентам, навыкам самовосстановления, а также о социальных гарантиях, которыми государство поддерживает труд преподавателя.

При этом стоит отметить, что объединение профессионалов всегда дает синергетический эффект. Так, авторский коллектив представляет Межрегиональную общественную организацию «Лига Преподавателей Высшей Школы», которая была создана в 2015 г. на площадке Общественной палаты РФ, осуществляет профессиональный диалог преподавателей вузов, представителей власти и общества. У Лиги сегодня 33 региональных отделения, ряд представительств в вузах России, в ее базе более 5000 преподавателей. Организация хоть и достаточно молода, но разработала целый пул социальных проектов, включающих работу с молодыми преподавателями, выпускниками детских домов, проведение исследований, развитие академической мобильности, повышение квалификации.

Деятельность Лиги представлена Президенту РФ В.В. Путину и была им высоко оценена: «Что касается направления вашей деятельности, безусловно, она заслуживает поддержки, это очень благородная и важная миссия, без всякого преувеличения говорю, имея в виду важность науки и образования, поддержку статуса людей, которые добиваются реально больших и нужных для народа и страны результатов, крайне важная вещь»[1].

[1] http://kremlin.ru/events/president/news/62726

Представители Лиги выступили с инициативой установления профессионального праздника День преподавателя высшей школы и предложили дату 19 ноября в честь Дня рождения М.В. Ломоносова. Данная просьба была озвучена 04.02.2020 на встрече Президента РФ с общественностью в Череповце и вошла в перечень поручений Правительству от 10.04.2020 г. (п. 2б)[1].

Представители Лиги работают в следующих коллегиальных советах:

- Национальный совет по развитию квалификаций при Президенте РФ;
- Экспертный совет по высшему образованию при Комитете ГД РФ;
- Экспертный совет по дебюрократизации в сферах образования и науки при Комитете ГД РФ;
- Совет по профессиональным квалификациям в сфере образования;
- Общественный совет при Уполномоченном при Президенте РФ по правам ребенка;
- Комиссия по развитию образования и науки Общественной палаты РФ;
- Рабочая группа по регуляторной гильотине в сфере образования и науки;
- Рабочая группа по федеральным образовательным стандартам Минобрнауки России;
- Рабочие группы по профессиональным стандартам «Преподаватель высшего образования» и «Руководитель организации высшего образования (ректор, президент, научный руководитель)», «Наставник на рабочем месте»;
- Рабочая группа Рособрнадзора по разработке и утверждению проверочных листов и руководства по соблюдению обязательных требований для субъектов малого и среднего предпринимательства при проведении плановых проверок в рамках осуществления федерального государственного надзора в сфере образования,

а также участвуют в многочисленных мероприятиях в качестве экспертов, модераторов и спикеров.

Инициатива Лиги и ее партнеров была поддержана Федеральным законом от 25.12.2018 № 497-ФЗ внесены изменения в Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации». В соответствии с принятыми изменениями дети-сироты и дети, оставшиеся без попечения родителей, лица из их числа имеют право на обучение на подготовительных отделениях образовательных организаций высшего образования за счет средств соответствующего бюджета бюджетной системы РФ.

С 2017 года МОО «Лига Преподавателей Высшей Школы» при поддержке Фонда Президентских грантов, с 2021 г. при поддержке Министерства науки и высшего образования РФ реализует проект «Золотые Имена Высшей Школы».

Проект включает Всероссийский конкурс преподавателей вузов, конференции, семинары, публичные лекции, повышение квалификации преподавателей. Подробности о проекте можно узнать на сайте http://goldennames.professorstoday.org

Конкурс проводится в следующих номинациях.

1. За вклад в науку и высшее образование.
2. За подготовку научных и педагогических кадров.
3. Молодые научные и педагогические таланты.
4. За преданность профессии и продолжение традиций российской высшей школы.
5. За развитие международного сотрудничества в сфере высшего образования.

[1] http://www.kremlin.ru/acts/assignments/orders/63196

6. За внедрение инновационных методик преподавания, развитие открытой информационной среды высшего образования.
7. За развитие практико-ориентированного высшего образования.
8. За развитие студенческого научного, конкурсного и олимпиадного движения.
9. За вклад в социальную работу и воспитательную деятельность, профессиональную ориентацию детей и молодежи.
10. За достижения в просветительской деятельности.

По результатам конкурса издается Книга Почета преподавателей вузов Российской Федерации «Золотые Имена Высшей Школы», из которой начинающие преподаватели, аспиранты и учащиеся магистратуры смогут узнать о достижениях преподавателей и найти ориентиры для дальнейшей своей академической карьеры.

Авторы учебника видят целесообразным продолжить разговор о профессиональных секретах мастерства преподавателя и ведут разработку серии учебников, учебных пособий, вебинаров и курсов для подготовки начинающих преподавателей. Различные аспекты учебной, научной, экспертной работы преподавателей требуют более подробного и основательного рассмотрения в следующих учебниках авторского коллектива Лиги Преподавателей Высшей Школы.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

Основная

1. Chuenjitwongsa S., Oliver R.G., Bullock A. D. Competence, competency-based education, and undergraduate dental education: a discussion paper // European Journal of Dental Education. — 2018. — Vol. 22. — № 1. — P. 1—8.
2. **Epstein, R. M., Hundert, E. M**. Defining and assessing professional competence // Jama-Journal of the American Medical Association. — 2002. — Vol. 287. — № 2. — P. 226—235.
3. Marin, R. N., Concepcion, Y., Vichot, I. B. Competences. Some reflections on its shaping of human personality in the process of teachers training in high education // ATENAS. — 2018. — Vol. 2. — № 42. — P. 48—60.
4. Монтессори, М. Помоги мне сделать это самому. — Москва : Карапуз, 2000.
5. Пирогов, Н. Собрание литературно-педагогических статей Н. И. Пирогова. 1858—1861 гг. — URL: https://www.livelib.ru/author/30369/top-nikolaj-pirogov.
6. **Knotts Ulysses, S. Jr., Keys, J. B.** Teaching strategic management with a business game // Simulation & Gaming. — 1997. — Vol. 28. — P. 377—395.
7. **Резер, Т. М**. Теория и технология подготовки медико-педагогических кадров в среднем профессиональном образовании : монография. — Москва : Владос, 2007.
8. **Григорьева, Е. Н., Николаева, Е. В., Семенова, Е. С.** Создание в педагогическом вузе адаптивной среды для обучения студентов с нарушениями зрения // Вестник ЧГПУ им. И. Я. Яковлева. — 2020. — № 1. — С. 147—154.
9. **Пушкарева, И. И.** Особенности обучения лиц с ограниченными возможностями здоровья // Профессиональное образование и рынок труда. — 2014. — № 9. — С. 37—38.
10. **Рощенко, О. Е.** Особенности обучения математике глухих и слабослышащих студентов // Вестн. Том. гос. ун-та. — 2008. — № 309. — С. 166—168.
11. **Новожилова, Т. Н.** Развитие когнитивной компетенции слабослышащих студентов в условиях инклюзивного образования // Вестник Московского государственного университета культуры и искусств. — 2019. — № 2. — С. 185—192.
12. **Платонова, Я. В., Селитреникова, Т. А., Дерябина, Г. И., Логинова, В. И.** Возрастные особенности в развитии и коррекции координационных способностей детей с нарушениями слуха // Гаудеамус. — 2018. — № 4. — С. 15—21.
13. **Коновалова, Л. В.** Формирование конфликтологической компетентности студентов вуза средствами игровых технологий // Вестник Ленинградского государственного университета им. А. С. Пушкина. — 2016. № 2. — С. 250—257.
14. **Селевко, Г. К.** Современные образовательные технологии. — Москва : Нар. образование, 1998. — 256 с.
15. **Коновалова, Л. В.** Проектные технологии в этнокультурном образовании // Вестник Ленинградского государственного университета им. А. С. Пушкина. — 2018. — № 4. — С. 311—321.

16. **Пидкасистый, П. И., Хайдаров, Ж. С.** Технология игры в обучении и развитии : учеб. пособие. — Москва : МПУ : Рос. пед. агентство, 1996. — 296 с.
17. **Кондаков, Н. И.** Логический словарь-справочник. — Москва : Наука, 1971. — 771 с.
18. **Охрана ландшафтов.** Толковый словарь. — Москва : Прогресс, 1982. — 212 с.
19. **Маклаков, А. Г., Бойко, Е. А.** Особенности личности мужчин и женщин с разными типами функциональной асимметрии // Вестник Ленинградского государственного университета им. А. С. Пушкина. — 2018. — № 2. — С. 27—35.
20. **Ковалевская, Е. В.** Возможности интеграции проблемного и дистанционного обучения: право на самостоятельный выбор // Особенности реализации проблемного обучения в контексте дистанционного образования: вопросы теории и практики. Материалы X Всероссийской научно-практической конференции с международным участием «Образование на грани тысячелетий». — 2015. — С. 3—8.
21. **Арнхейм, Р.** Визуальное мышление. — URL : https://www.psychology-online.net/articles/doc-1465.html
22. **Спрингер, С., Дейч, Г.** Левый мозг, правый мозг : пер. с англ. — Москва : Мир, 1983. — 256 с.
23. **Боумен, У.** Графическое представление информации : монография. — Москва : Мир, 1971. — 228 с.
24. **Комиссарова, Т.С.** Пространственно-графический тип проблемных заданий при профессиональной подготовке специалистов — психолого-педагогический подходы / Т. С. Комиссарова, А. В. Скворцов // Академическая наука — проблемы и достижения: Материалы V междунар. науч.-практ. конф. 1—2 декабря 2014 г. — SC, USA. North Charleston: LaCross Road, 2014. — Т. 1. — С. 33—37.
25. **Субачев, А. А., Карасев, М. А.** Бизнес-инкубатор в вузе: управление проектной и предпринимательской деятельностью студентов // Многоуровневое общественное воспроизводство: вопросы теории и практики. — 2015. — № 9 (25). — С. 132—139.
26. **Сергеева, Т. Л., Павлова, А. А., Васильев, В. Е.** Бизнес-инкубаторы при университетах: российский и зарубежный опыт // Вестник института экономики и управления НОВГУ. — 2018. — № 3. — С. 68—73.
27. **Тойвонен, Н. Р.** К вопросу о понятийном аппарате формируемых университетских инновационных образований // Инновации. — 2011. — № 10. — С. 70—80.
28. **Истомин, М. А., Кобзев, Д. Е., Балакова, В. М.** Концепция менеджмента инновационной инфраструктуры высшего учебного заведения (на примере технического вуза) // Вопросы современной науки и практики / Университет им. В. И. Вернадского. — 2013. — № 4. — С. 87—90.
29. **Кузнецов, П. А., Коршенко, И. Ф.** Готовы ли вузы к созданию успешных хозяйственных обществ? // Актуальные вопросы экономических наук. — 2010. — № 11—1. — С. 218—221.
30. **Полисадов, С. С.** Практико-ориентированное обучение в вузе // Уровневая подготовка специалистов: электронное обучение и открытые образовательные ресурсы : сборник трудов I Всероссийской научно-методической конференции, 20—21 марта 2014 г., Томск. — Томск : Изд-во ТПУ, 2014. — С. 349—352.
31. **Бтемирова, Р. И.** Метод проектов в условиях современного высшего образования // Современные проблемы науки и образования. — 2016. — № 3. — С. 217.

32. **Гаджиева, Е. А., Комиссарова, Т. С.** Опыт внедрения бизнес-ориентированной модели подготовки кадров для индустрии туризма // Вестник Ассоциации вузов туризма и сервиса. — 2017. — Т. 11. — № 2. — С. 58—63.
33. **Гаджиева, Е. А.** Опыт Ленинградского государственного университета им. А. С. Пушкина по организации деятельности учебного туристского центра «Царскосельский кампус» при университете // Эффективные формы взаимодействия образовательных организаций, профессионального сообщества и общественных организаций при подготовке кадров индустрии туризма. Тезисы докладов участников серии вебинаров / под ред. Ю. М. Белозеровой. — 2017. — С. 32—40.
34. **Похолков, Ю. П.** Применение практико-ориентированных образовательных технологий при подготовке инженерных кадров / Ю. П. Похолков, С. В. Рожкова, К. К. Толкачева // Вестник Казанского технологического университета. — 2013. — № 16. — С. 56—59.
35. **Плотникова, Н. Ф.** Командный подход в обучении : учебно-методическое пособие. — Казань : Изд-во Казан. ун-та, 2016. — 96 с.
36. **Фахретдинова, Г. Н.** Технология обучения в сотрудничестве в преподавании иностранных языков в неязыковом вузе // Казанский вестник молодых ученых. — 2018. — Т. 2. — № 5. — С. 72—76.
37. **Похолков, Ю. П.** Применение практико-ориентированных образовательных технологий при подготовке инженерных кадров / Ю. П. Похолков, С. В. Рожкова, К. К. Толкачева // Вестник Казанского технологического университета. — 2013. — № 16. — С. 56—59.
38. **Похолков, Ю. П.** Колонка редактора // Инженерное образование. — 2015. — № 14. — С. 4—5.
39. **Чучалин, А. И.** Аккредитация и сертификация в инженерном образовании и инженерной профессии // Инженерное образование. — 2015. — № 14. — С. 26—33.
40. **Улумбекова, Г. Э.** Здравоохранение России: 2018–2024 гг. Что надо делать? // ОРГЗДРАВ: новости, мнения, обучение. Вестник ВШОУЗ. — 2018. — № 1. — С. 9—16.
41. **Бирюкова, Н. В., Литвинова, Т. М., Нестерова, О. В.** Инновационно-интегративная модель довузовского образования, реализуемая в Сеченовском университете // Проблемы современного образования. — 2018. — № 6. — С. 159—177.
42. **Шапоров, А. М., Исаева, Е. Р., Тюсова, О. В., Юсупов, В. В.** и др. Академическая успешность обучающихся младших курсов медицинского вуза // Ученые записки университета имени П. Ф. Лесгафта. — 2019. — № 5. — С. 385—391.
43. **Жаутикова, С. Б., Абикенова, Ф. С.** Об опыте внедрения современных методов образования в учебный процесс кафедры патологической физиологии карагандинского государственного медицинского университета // Современные проблемы науки и образования. — 2018. — № 5. — URL : http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=28113
44. **Хожаев, А. А.** CBL (CASED-BASED LEARNING) — Метод в медицинском образовании по дисциплине «онкология» // Вестник КазНМУ. — 2016. — № 1. — С. 576—577.
45. **Бегайдарова, Р. Х., Стариков, Ю. Г., Алшынбекова, Г. К., Девдариани, Х. Г.** и др. Использование методики RBL (RESEARCH BASED LEARNING) в учебном процессе на кафедре детских инфекционных болезней // Международный жур-

нал прикладных и фундаментальных исследований. — 2018. — № 2. — С. 175—179. — URL : https://applied-research.ru/ru/article/view?id=12131
46. **Подзолкова, Н. М., Шестак, Н. В., Роговская, С. И., Ерофеева, Л. В.** и др. Дистанционное обучение в системе непрерывного медицинского образования: вебинары // Медицинское образование и профессиональное развитие. — 2012. — № 3. — С. 57—64.
47. **Вознесенская, Е. В.** Дистанционное обучение — история развития и современные тенденции в образовательном пространстве // Наука и школа. — 2017. — № 1. — С. 116—123.
48. **Климентьев, Д. Д., Климентьева, В. В.** Оптимизация академических образовательных программ российских вузов за счет использования массовых открытых онлайн-курсов // Вестник ПНИПУ. Проблемы языкознания и педагогики. — 2015. — № 4. — С. 22—28.
49. **Кизатова, С. Т, Тукбекова, Б. Т., Дюсенова, С. Б., Абишева, Б. И.** и др. Портфолио как технология обучения и оценки в медицинском вузе // Медицина и экология. — 2018. — № 4. — С. 27—32.
50. **Кулакова, Е. Н., Кондратьева, И. В.** «Перевернутое обучение» в медицинском образовании // Медицинское образование и профессиональное развитие. — 2015. — № 2. — С. 39—46.
51. **Чернышова, О. Е., Герасименко, В. В., Климовицкий, Ф. В.** Медицинские симуляторы и манекены как элемент обучения студентов практическим навыкам в педиатрии // Проблемы высшей школы = Problems of high school. — 2017. — № 1. — С. 103—105.
52. **Тимофеев, М. Е., Шаповальянц, С. Г., Полушкин, В. Г., Валиев, А. А.** и др. Медицинские симуляторы: история развития, классификация, результаты применения, организация симуляционного образования // Вестник новгородского государственного университета. — 2015. — № 2. — С. 53—59.
53. **Колонтарев, К. Б., Шептунов, С. А., Прилепская, Е. А., Мальцев, Е. Г.** и др. Симуляторы в обучении робот-ассистированной хирургии (обзор литературы) // Известия высших учебных заведений. Поволжский регион. Медицинские науки. — 2016. — № 2. — С. 116—131.
54. **Гостимский, А. В., Кузнецова, Ю. В., Лисовский, О. В.** Организация симуляционного обучения в СПБГПМУ // Педиатр. — 2015. — № 3. — С. 118—122.
55. **Балкизов, З. З., Улумбекова, Г. Э.** Новое в развитии медицинского образования в РФ: непрерывность и аккредитация специалистов // ОРГЗДРАВ: новости, мнения, обучение. — 2015. — № 2. — С. 55—68.
56. **Свистунов, А. А., Сизова, Ж. М., Трегубов, В. Н.** Аккредитация специалиста здравоохранения как стартовая площадка непрерывного медицинского образования // Анестезиология и реаниматология. — 2016. — № 4. — С. 253—256.
57. **Матанис, В. А.** Особенности обучения творческим профессиям: как учить журналистике в вузе // Гуманитарные технологии в современном мире. Материалы V Всероссийской научно-практической конференции с международным участием. — 2017. — С. 114—116.
58. **Ковалева, Е. Д., Куртиева, Э. М.** Творческий коллектив как фактор развития эстетической культуры студента вуза // Образовательная среда: теория и практика. материалы III Международной научной конференции. — Астрахань, 2020. — С. 165—168.

59. **Метелкина, Ю. С.** Особенности преподавания гуманитарных предметов в творческом вузе // Педагогический имидж. — 2021. — Т. 15. — № 2. — С. 215—221.
60. **Арсенькина, Л. С., Буренина, В. И.** Применение технических средств обучения в современном образовательном процессе // Будущее машиностроения России : сб. докладов конференции. — 2017. — С. 607—609.
61. **Пилип, Л. В., Бякова, О. В.** Выбор средства обучения — залог успеваемости студента в вузе // Инновационные и технические средства для АПК: материалы Международной научно-практической конференции молодых ученых и специалистов. — Воронеж, 2017. — С. 285—289.
62. **Фролов, И. Н., Егоров, А. И.** Методология применения современных технических средств обучения : учебно-методическое пособие. — URL : https://www.monographies.ru/ru/ book/section?id=1346
63. **Пантюхов, А. П., Евхута, Д. В.** Использование технических средств обучения при подготовке специалистов медицинского профиля. — Минск : БГМУ, 2011.
64. **Лямзин, М. А., Сапронов, В. А.** К проблеме классификации современных средств обучения // Человеческий капитал. — 2018. — № 4. — С. 100—110.
65. **Конюшенко, С. М., Кузьмин, С. В.** О сетевых интерактивных средствах обучения // Известия Балтийской государственной академии рыбопромыслового флота: психолого-педагогические науки. — 2011. — № 2. — С. 25—32.
66. **Умняшова, И. Б.** Психолого-педагогическая экспертиза в системе образования: основные направления и подходы // Психологическая наука и образование. 2017. — Т. 22. — № 3. — С. 5—18.
67. **Шадриков, В. Д.** Проблема системогенеза в профессиональной деятельности. — Москва : Наука, 1983. — 185 с.
68. **Маркова, А. К.** Психология профессионализма. — Москва : Знание, 1996. — 308 с.
69. **Маркова, А. К.** Психология труда учителя. — Москва : Просвещение, 1993. — 192 с.
70. **Митрофанов, М. В., Анисимов, В. В., Стародубцев, Ю. И., Васюков, Д. Ю.** Творческая лаборатория преподавателя: приемы и способы конструирования семинара // Вестник военного образования. — 2020. — № 6. — С. 11—13.
71. **Фридман, Л. М.** Педагогический опыт глазами психолога. — Москва : Просвещение, 1987.
72. **Львова, Ю. Л.** Творческая лаборатория учителя. — Москва : Просвещение, 1980.
73. **Митрофанов, М. В., Жуляев, В. В., Смирнов, Д. И.** Успех приносит новаторство. Подходы к изучению, обобщению и распространению передового опыта и новаторства на кафедре в военном вузе // Вестник военного образования. — 2020. — № 1. — С. 84—89.
74. **Шумилова, Е. А.** Социально-коммуникативная компетентность как предмет исследования // Вестник ЮУрГУ. Серия: Образование, здравоохранение, физическая культура. — 2006. — № 16. — С. 150—154.
75. **Hymes, D.** On Communicative Competence // Sociolinguistics / J.B. Pride; J. Holmes (ed.). — Harmondsworth : Penguin Books, 1972. — P. 269—293.
76. **Изаренков, Д. И.** Базисные составляющие коммуникативной компетенции и их формирование на продвинутом этапе обучения студентов-нефилологов // Русский язык за рубежом. — Москва, 1990. — 255 с.

77. **Петровская, Л. А.** Компетентность в общении. — Москва, 1989. — 145 с.
78. **Вятютнев, М. Н.** Коммуникативная направленность обучения русскому языку в зарубежных школах // Русский язык за рубежом. — 1977. — № 6. — С. 38–45.
79. **Кузьмина, Н. В.** Профессионализм педагогической деятельности / Н. В. Кузьмина, А. А. Реан. — Санкт-Петербург, 1993. — 172 с.
80. **Верещагин, Е. М., Костомаров, В. Г.** Лингвострановедческая теория слова. — Москва : Русский язык, 1980.
81. **Антропова, Л. Г.** Совершенствование коммуникативной компетентности учителя на основе творческой рефлексии (в условиях дополнительного образования) : дис. ... канд. пед. наук. — Челябинск, 1999. — 167 с.
82. **Зимняя, И. А.** Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. Авторская версия. — Москва : Исследоват. центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. — 40 с.
83. **Изаренков, Д. И.** Базисные составляющие коммуникативной компетенции и их формирование на продвинутом этапе обучения студентов-нефилологов // Русский язык за рубежом. — 1990. — № 4. — С. 54—60.
84. **Ишханян, Н. Б.** Пути формирования лингвосоциокультурной компетенции в интенсивном курсе обучения иностранному языку : автореф. дис. ... канд. пед. наук. — Москва, 1996.
85. **Емельянов, Ю. Н.** Теория формирования и практика совершенствования коммуникативной компетентности. — Москва : Просвещение, 1995. — 183 с.
86. **Братченко, С. Л.** Межличностный диалог и его основные атрибуты // Психология с человеческим лицом: гуманистическая перспектива в постсоветской психологии. — Москва, 1997. — С. 201—222.
87. **Иванов, Д. А.** Компетентности и компетентностный подход в современном образовании. — Москва : Чистые пруды, 2007. — 32 с.
88. **Белкин, А. С.** Компетентность. Профессионализм. Мастерство. — Челябинск, 2004. — 171 с.
89. **Тушнова, Ю. А.** Особенности педагогического общения у студентов педагогических специальностей на разных этапах обучения в вузе // Всероссийская научно-практическая конференция «Личность в культуре и образовании: психологическое сопровождение, развитие, социализация». — Ростов-на-Дону : ЮФУ, 2014. — № 2. — С. 73—79.
90. **Суроедова, Е. А.** Современные представления о проблеме смыслопередачи и смыслообразовании в обучающей средесовременные представления о проблеме смыслопередачи и смыслообразовании в обучающей среде // Психология обучения. — 2015. — № 1. — С. 4—17.
91. **Суроедова, Е. А.** Роль вербальных и невербальных средств смыслопередачи в процессе решения студентами профессиональных задач : автореф. дис. ... канд. психол. наук / Южный федеральный университет. — Ростов-на-Дону, 2011.
92. **Белоусова, А. К.** Особенности смыслопередачи педагогов в процессе обучения // Психология обучения. — 2015. — № 9. — С. 4—14.
93. **Белоусова, А. К.** Смыслопередача и ее роль в образовании совмещенной психологической системы // Сибирский психологический журнал. — 2004. — № 20. — С. 22—28.
94. **Зеер, Э.Ф.** Модернизация профессионального образования: компетентностный подход / Э. Ф. Зеер, А. М. Павлова, Э. Э. Сыманюк. — Москва : Моск. психол.-соц. ин-т, 2005. — 216 с.

95. **Белоусова, А. К.** Диалогические методы обучения как основа формирования инновационного потенциала // Психология обучения. — 2012. — № 9. — С. 5—11.
96. **Барахович, И. И.** Формирование коммуникативной компетентности студентов педколледжа : дис. ... канд. пед. наук. — Красноярск, 2000. — 174 с.
97. **Вышквыркина, М. А.** Социально-коммуникативная компетентность школьников с разным стилем мышления // Инновационный потенциал субъектов образовательного пространства в условиях модернизации образования : материалы IV международной научно-практической конференции / отв. ред. А. К. Белоусова. — Ростов-на-Дону, 2013. — С. 91—93.
98. **Вышквыркина, М. А.** Динамика социально-коммуникативной компетентности в подростковом возрасте // Всероссийская научно-практическая конференция «Личность в культуре и образовании: психологическое сопровождение, развитие, социализация». — 2018. — № 6. — С. 32—37.
99. **Сергеев, И. С.** Как реализовать компетентностный подход на уроке и во внеурочной деятельности : практ. пособие / И. С. Сергеев, В. И. Блинов. — Москва : АРКТИ, 2007. — 132 с.
100. **Маскин, В. В.** Алгоритм перехода образовательного учреждения к компетентностному подходу / В. В. Маскин, А. А. Петренко, Т. К. Меркулова. — Москва : АРКТИ, 2006. — 64 с.
101. **Ананьев, Б. Г.** Человек как предмет познания. — Санкт-Петербург : ЛГУ, 1968. — 339 с.
102. **Ушинский, К. Д.** Педагогическая антропология: Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии. — Ч. 2. — Москва : Изд-во УРАО, 2002. — 496 с.
103. **Славина, Л. С.** Индивидуальный подход к неуспевающим и недисциплинированным ученикам. — Москва : Изд-во АПН РСФСР, 1958. — 214 с.
104. **Гормин, А. С.** Барьерная педагогика — педагогика обучения одаренных подростков // Инновации в образовании. — 2003. — № 4. — С. 103—108.
105. **Абакумова, И. В., Савин, В. А., Фоменко, В. Т.** Новые технологические ракурсы обучения: современный урок в модулях // Российский психологический журнал. — 2012. — Т. 9. — № 3. — С. 16—25.
106. **Белякова, Е. Г.** Смыслообразование в педагогическом взаимодействии : монография. — Тюмень : Изд-во Тюменского государственного университета, 2008. — 280 с.
107. **Франкл, В.** Человек в поисках смысла: сборник : пер. с англ. и нем. / общ. ред. Л. Я. Гозмана и Д. А. Леонтьева. — Москва : Прогресс, 1990. — 368 с.
108. **Абульханова-Славская, К. А.** Психология и сознание личности (Проблемы методологии, теории и исследования реальной личности): избр. психол. тр. — Москва : Московский психолого-социальный институт, 1999. — 224 с.
109. **Абульханова, К. А.** Время личности и время жизни / К. А. Абульханова, Т. Н. Березина. — Санкт-Петербург : Алтейя, 2001. — 304 с.
110. **Абросимова, Н. Н.** Временная организация деятельности профессионалов // Московский психологический журнал. — 2004. — № 8. — URL : /http://magazine.mospsy.ru/nomer8/s14.shtml
111. **Кузьмина, О. В.** Время и его организация. — Екатеринбург : УрГИ, 2009. — 236 с.
112. **Кузьмина, О. В.** Психологические аспекты временной организации личности и деятельности : монография. — Екатеринбург : УрГИ, 2008. — 122 с.

113. **Кузьмина, О. В.** Психология временной компетентности в жизненных ситуациях : монография. — Екатеринбург : Информационный центр Екатеринбургской епархии, 2017. — 204 с.
114. **Беркович, В. М.** Тайм-менеджмент: учебное пособие. — Санкт-Петербург : Изд-во СПбГЭУ, 2019. — 105 с.
115. **Кови, С. Р.** Семь навыков высокоэффективных людей. Мощные инструменты развития личности. — Москва : Альпина Паблишер, 2020.
116. **Тайм-менеджмент.** Полный курс : учебное пособие / Г. А. Архангельский, М. А. Лукашенко, Т. В. Телегина, С. Бахтеев ; под ред. Г. А. Архангельского. — 3-е изд. — Москва : Альпина Паблишер, 2016. — 311 с.
117. **Бек, У.** Общество риска. На пути к другому модерну / пер. с нем. В. Седельника и Н. Федоровой ; послесл. А. Филиппова. — Москва : ПрогрессТрадиция, 2000. — 384 с.
118. **Бадмаева, С. В.** Подготовка кадров высшей квалификации в контексте модернизации системы образования и требований ФГОС ВО «Современные проблемы экономики и менеджмент» : материалы международной научно-практической конференции 2016 г./ ред. кол.: А. А. Федченко, О. А. Колесникова. — Воронеж : Воронежский государственный педагогический университет, 2016. — 348 с.
119. **Щербакова, О. И., Чайкина, Е. С.** Практикум по конфликтологии : учебное пособие. — Москва ; Тверь : Триада, 2009. — 152 с.
120. **Щербакова, О. И., Бадмаева, С. В.** Сравнительная характеристика конфликтности поколений X и Y // Актуальные проблемы современной науки : сборник статей Международной научно-практической конференции / отв. ред. А. А. Сукиасян. Уфа, 2013. — С. 246–252.
121. **Бондаревская, Е. В.** Теория и практика личностно-ориентированного образования. — Ростов-на-Дону : Изд-во РПУ, 2000.
122. **Гришина, Н. В.** Психология конфликта. — 2-е изд., перераб. — Санкт-Петербург : Питер, 2016. — 600 с.
123. **Михайлова, Г. В.** Подготовка студентов к разрешению конфликтов в учебных группах (на примере технического университета) : дис. ...канд. пед. наук. — Архангельск, 2004. — 148 с.
124. **Хасан, Б. И.** Конструктивная психология конфликта. — Санкт-Петербург : Питер, 2003. — 250 с.
125. **Ходусов, А. Н.** Методологическая культура учителя и условия ее формирования в системе современного педагогического образования. — Москва ; Курск, 1997. — 357 с.
126. **Щербакова, О. И.** Контексты в конфликтологии : монография. — Москва : МГГУ им. М. А. Шолохова, 2006. — 80 с.
127. **Анцупов, А. Я.** Конфликтология : учебник / А. Я. Анцупов, А. И. Шипилов. — 2-е изд., перераб. и доп. — Москва : Юнити-Дана, 2004. — 591 с
128. **Емельянов, С. М.** Практикум по конфликтологии. — 2-е изд., доп. и перераб. — Санкт-Петербург : Питер, 2004. — 400 с.
129. **Кузнецова, Ю. В.** Модель личностной зрелости студентов-психологов в условиях инновационной образовательной среды вуза // Управление инновациями: теория, методология, практика : сб. мат-лов X Междунар. науч.-практич. конф. / под общ. ред. С. С. Чернова. — Новосибирск, 2014. — С. 137—141.
130. **Шейнов, В. П.** Управление конфликтами. — Санкт-Петербург : Питер, 2014. — 770 с.

131. **Педагогика** : учебное пособие / под ред. В. А. Сластенина, И. Ф. Исаева, А. И. Мищенко, Е. Н. Шиянова. — Москва : Школа-Пресс, 1997. — 512 с.
132. **Виленский, М. Я., Образцов, П. И., Уман, А. И.** Технология профессионально-ориентированного обучения в высшей школе : учебное пособие / под ред. В. А. Сластенина. — 2-е изд., перераб. — Орел : ОГУ, 2010. — 270 с.
133. **Обучение в высшей школе**: формы и технологии : учебное пособие / С. В. Сергеева, О. А. Воскрекасенко, О. А. Вагаева. — Пенза : Изд-во ПензГТУ, 2013. — 172 с.
134. **Родионова, И. В.** Практика формирования интереса к научным исследованиям у студентов экономического вуза // Концепт. — 2017. — Т. 3. — С. 238—247. — URL: http://e-koncept.ru/2017/770271.htm
135. **Вакуленко, О. В.** Роль научно-исследовательской работы студентов вуза в подготовке будущих специалистов // Вестник Шадринского государственного педагогического университета. — 2015. С. 95—100.
136. **Чупрова, Л. В.** Научно-исследовательская работа студентов в образовательном процессе вуза // Теория и практика образования в современном мире : материалы междунар. заоч. науч. конф. (г. Санкт-Петербург, февраль 2012 г.). / под общ. ред. Г. Д. Ахметовой. — Т. II. — Санкт-Петербург : Реноме, 2012. — С. 380—383.
137. **Легкова, И. А.** Роль научно-исследовательской работы обучающихся при подготовке будущих специалистов // NovaInfo.Ru. — 2017. — № 71. — С. 120—123.
138. **Матерова, А. В.** Мотивация научно-исследовательской деятельности студентов // Вестник РУДН. Серия: Психология и педагогика. — 2012. — № 1. — С. 132—136.
139. **Майковская, В. И.** Изучение потребностей студентов как основа мотивации в услугах высшего образования // Учебный эксперимент в образовании. — 2015. — № 1. — С. 11—21.
140. **Богданов, Ю. В.** Мотивация студента к обучению: теория и практика // TERRA ECONOMICUS. — 2013. — Т. 11. — № 4. — Ч. 3. — С. 253—257.
141. **Стародубцева, В. К.** Мотивация студентов к обучению // Современные проблемы науки и образования. — 2014. — № 6. — С. 432.
142. **Yarusova, S., Ivanenko, N., Makarova, V.** Integration of education and science through the organization of basic departments and scientific and educational centers // Advances in Economics, Business and Management Research. International Scientific Conference «Far East Con» (ISCFEC 2018). — Vol. 47. — P. 1105—1108.
143. **Ярусова, С. Б., Буравлев, И. Ю., Иваненко, Н. В.** Базовая кафедра как инструмент реализации практико-интегрированного обучения в современном университете // Глава 3.7 в монографии «Высшая школа: традиции и инновации. Актуальные вопросы и задачи системы образования РФ : монография / кол. авторов ; под ред. Е. В. Ляпунцовой, Ю. М. Белозеровой, И. И. Дроздовой. — Москва : РУСАЙНС, 2019. — 296 с.
144. **Мазеина, Л. Н.** История возникновения и развития метода проектов в работе учителей начальных классов // Вестник Шадринского государственного педагогического института. — 2014. — № 3. — С. 66—70.
145. **Гилева, Е. А.** История развития метода проектов в Российской школе. Педагогические исследования. — URL : http://psihdocs.ru/istoriya-razvitiya-metoda-proektov-v-rossijskoj-shkole.html
146. **Инструкция** «О порядке преподавания в школах при уральских казенных заводах» // Историко-педагогический журнал. — 2016. — № 2.

147. **Ожегов, С. И., Шведова, Н. Ю.** Толковый словарь русского языка. — 4-е изд., доп. — Москва : Технологии, 2006. — 944 с.
148. **Яковлева, Н. Ф.** Проектная деятельность в образовательном учреждении : учебное пособие. — 2-е изд., стер. — Москва : Флинта, 2014. — 144 с.
149. **Новиков, А. М., Новиков, Д. А.** Образовательный проект (методология образовательной деятельности). — Москва : Эгвес, 2004. — 120 с.
150. **Землянская, Е. Н.** Инновационная начальная школа: подготовка магистров по педагогике в условиях сетевого взаимодействия : монография. — Москва : МПГУ, 2015. — 216 с.
151. **Зимняя, И. А.** Ключевые компетенции — новая парадигма результата образования // Высшее образование сегодня. — 2003. — № 5. — С. 34—42.
152. **Землянская, Е. Н.** Критериальное оценивание образовательных достижений студентов вуза // Педагогика. Вопросы теории и практики. — 2020. — № 2. — С. 142—147.
153. **Землянская, Е. Н.** Новые формы оценивания образовательных результатов студентов // Психолого-педагогические исследования. — 2015. — Т. 7. — № 4. — С. 103—114.
154. **Выготский, Л. С.** Собр. соч. — Т. 3. — Москва, 1983.
155. **Митрофанов, М. В.** Формирование фонда оценочных средств для текущего контроля успеваемости и промежуточной аттестации слушателей и студентов // Вестник военного образования. — 2019. — № 1. — С. 70—76.
156. **Харченко, Е. Б., Митрофанов, М. В., Лаута, О. С.** Как повысить объективность и результативность экзаменационной сессии в высшем военно-учебном заведении // Вестник военного образования. — 2019. — № 4.
157. **Федулов, Ю. П.** Организация учебной деятельности в вузе и методика преподавания в высшей школе : учебное пособие. — Краснодар : КубГАУ, 2019. — 155 с.
158. **Хуторской, А. В.** Педагогика : учебник. — Санкт-Петербург : Питер, 2019. — 608 с.
159. **Скрипкина, Ю. В.** Коммуникативный аспект творческой деятельности в дистанционном обучении // Вестник Института образования человека. — 2012. — № 2. — URL : http://eidos-institute.ru/journal/2012/200/
160. **Хуторской, А. В.** Дидактика :. — Санкт-Петербург : Питер, 2017. — 720 с.
161. **Пряжников, Н. С., Румянцева, Л. С.** Самоопределение и профессиональная ориентация учащихся : учебник. — Москва : Академия, 2013. — 208 с.
162. **Гудкова, Е. В.** Основы профориентации и профессионального консультирования : учебное пособие / под ред. Е. Л. Солдатовой. — Челябинск : ЮУрГУ, 2004. — 125 с.
163. **Бим-Бад, Б. М.** Педагогический энциклопедический словарь. — Москва : Большая российская энциклопедия, 2002. — 528 с.
164. **Косов, А. В., Зубкова, А. С.** Профессиографические требования к SMM-специалистам в сфере интернет-маркетинга // Вестник Калужского университета. Серия: Психологические науки. Педагогические науки. — 2019. — Т. 2. — Вып. 2. — С. 81—90.
165. **Гурова, М. И.** Феномен «фриланс» в социально-профессиональной структуре современной России // Теория и практика общественного развития. — 2012. — № 6. — С. 79—83.
166. **Болдина, М. А., Деева, Е. В.** Понятие и сущность профориентационной работы в образовательном учреждении // Социально-экономические явления и процессы. — 2012. — № 12. — С. 431—439.

167. **Цырендоржиева, Д. Ш., Батуева, А. Ц.** Просвещение и просветительство: сущность и отличительные черты // Вестник Бурятского государственного университета. — 2013. — № 14. — С. 34—37.
168. **Пахальян, В. Э.** Психологическое просвещение в контексте проблем отечественной практической психологии // Вестник практической психологии образования. — 2016. — Т. 13. — № 4. — С. 32—42. — URL : https://psyjournals.ru/vestnik_psyobr/2016/n4/Pachalian.shtml
169. **Завоеванная, Н. С.** Особенности психологического просвещения с помощью ресурсов интернет (на примере авторского психологического сайта) // Наука. Мысль. — 2017. — Т. 7. — № 9. — С. 32—37.
170. **Бордовская, Н. В., Тулупьева, Т. В., Тулупьев, А. Л., Азаров, А. А.** Возможности электронной социальной сети в решении профессиональных задач вузовского преподавателя // Психологическая наука и образование. — 2016. — Т. 21. — № 4. — С. 32—39.
171. **Научные социальные сети**: путеводитель по интернет-ресурсам: по состоянию на июнь 2017 г. / Научная библиотека ОмГТУ ; сост. С. П. Захарова. — Омск, 2017.
172. **Можаева, Г. В., Фещенко, А. В.** Использование виртуальных социальных сетей в обучении студентов-гуманитариев // Информационный бюллетень ассоциации история и компьютер. — 2010. — № 36. — С. 174—175.
173. **Чепьюк, О. Р.** Студенческий бизнес-инкубатор как часть инновационной системы университета // Вестник Нижегородского университета им. Н. И. Лобачевского. — 2014. — № 1—2. — С. 326—331.
174. **Словарь по профориентации и психологической поддержке.** — Москва : Издательство МГТУ им. Н. Э. Баумана. Эл № ФС 77. — URL : https://vocabulary.ru/slovari/slovar-po-proforientacii-i-psihologicheskoi-podderzhke.html
175. **Заверткина, Е. Г., Юферова, М. А.** Психолого-педагогические аспекты организации деятельности приемной комиссии университета // Ярославский педагогический вестник. — 2019. — URL : https://cyberleninka.ru/article/n/psihologo-pedagogicheskie-aspekty-organizatsii-deyatelnosti-priemnoy-komissii-universiteta
176. **Абдуллина, А. Ф.** Коммуникативные барьеры и их преодоление // Инновационная наука. — 2016. — № 3—4. — С. 154—155.
177. **Кулешов, Д. В.** Образ представителя вуза, вызывающий доверие абитуриента // Социология образования. — 2009. — № 12. — С. 90—91.
178. **Попова, Н. Е., Бердников, Н. И.** Позиционирование вуза — насущная потребность времени // Педагогическое образование в России. — 2012. — № 5. — С. 30—34.
179. **Курылева, О. И., Огородова, М. В., Курылев, А. И.** О разработке методики оценки эффективности приемной кампании вуза как результата реализации мероприятий комплекса профориентационного взаимодействия // Вестник евразийской науки. — 2015. — Т. 7. — № 5. — URL : https://cyberleninka.ru/article/n/o-razrabotke-metodiki-otsenki-effektivnosti-priemnoy-kampanii-vuza-kak-rezultata-realizatsii-meropriyatiy-kompleksa/viewer
180. **Лосякова, С. В.** Профориентационная работа с абитуриентами в системе начального профессионального образования как условие их профессионального самоопределения // Вестник Иркутского государственного технического университета. — 2006. — № 4. — С. 188—191.
181. **Моцовкина, Е. В., Бородина, А. В.** Способы привлечения абитуриентов с нарушением опорно-двигательного аппарата и их родителей (законных представителей): метод. Рекомендации. Симферополь: Ариал, 2016.

182. **Сокольницкая, Т. Н.** Деятельность института довузовской подготовки по привлечению абитуриентов к обучению в РГПУ им. А. И. Герцена // Вестник Герценовского университета. — 2011. — № 3. — С. 37—40.
183. **Борисова, Т. П.** Социально-психологические аспекты работы с абитуриентами в высших учебных заведениях // Вестник ГУУ. — 2017. — № 5. — С. 164—167.
184. **Кирсанов, А. А.** Индивидуализация учебной деятельности как педагогическая проблема : монография. — Казань : Издательство Казанского университета, 1982. — 224 с.
185. **Педагогическая энциклопедия.** — Т. 2. — Москва : Академкнига, 2004. — 456 с.
186. **Подласый, И. П.** Педагогика. Новый курс : учебник : В 2 кн. — Кн. 1: Общие основы. Процесс обучения. — 576 с. — Москва : Владос, 1999.
187. **Унт, И. Э.** Индивидуализация и дифференциация обучения. — Москва : Педагогика, 1990. — 192 с.
188. **Спирина, Т. А., Сагоякова, Н. Ф.** Зарубежный и отечественный опыт индивидуализации в высшей школе // Мир науки, культуры, образования. — 2014. — № 3 (46). — С. 110—113.
189. **Юрловская, И. А.** Проблема индивидуализации подготовки студентов в условиях современной ситуации // Науковедение. — 2014. — № 1.
190. **Шапошникова, Н. Ю.** Индивидуальная образовательная траектория студента: анализ трактовок понятия // Педагогическое образование в России. — 2015. — № 5. — С. 39—44.
191. **Шапошникова, Н. Ю.** Индивидуальные образовательные траектории в вузах России и Великобритании: теоретический аспект // Вестник МГИМО (Университета). — 2015. — № 3. — С. 245.
192. **Образование без границ.** ИОТ. — URL : https://www.utmn.ru/presse/novosti/priyem/750974/
193. **Алеева, В.** Индивидуальная образовательная траектория: естественный путь студента и гонка с препятствиями для университета // Т-университеты (трансформирующиеся университеты). Центр трансформации образования Московской школы управления Сколково. — 2019. — С. 34—49. — URL : http://www.skolkovo.ru/public/media/documents/research/sedec/SKOLKOVO_SEDeC_T-universities_ru.pdf
194. **Селевко, Г. К.** Воспитательные технологии. — Москва : НИИ школьных технологий, 2005. — 320 с.
195. **Социология воспитания** : учебное пособие / под общ. ред. Л. Л. Рыбцовой. — Екатеринбург : Изд-во Урал.ун-та ; Москва : Юрайт, 2018. — 174 с.
196. **Селиванова, Н. Л.** Воспитательное пространство вуза как перспективная модель воспитания // Вопросы воспитания. — 2013. — № 3. — С. 5—8.
197. **Воспитательная деятельность в вузе**: концепция, технологии, организация : учеб.-метод. пособие / под ред. Н. К. Сергеева. — Волгоград : Перемена, 2005. — 175 с.
198. **Зелко, А. С.** Мотивационные детерминанты социальной активности студентов — участников молодежной общественной организации // Социальная педагогика в России // Современное образование. — 2017. — № 5.— С. 37—41.
199. **Степанов, П. В., Степанова, И. В.** Оценка качества и анализ воспитания в основной и средней школе. — Москва : Просвещение, 2014. — 80 с.
200. **Расщепкина, Е. Д.** Специфика воспитательной работы в вузе // ТиТМП. — 2010. — № 1. — С. 212—218.

201. **Жоголева, О. Р.** Обоснование модели системы воспитания в вузе // Вестник ТюмГУ. — 2006. — № 3. — С. 249—252.
202. **Ковалева, Т. М., Кобыща, Е. И., Попова (Смолик), С. Ю., Теров, А., Чередилина, М. Ю.** Профессия «тьютор». — Москва ; Тверь : СФК-офис, 2013 — 246 с.
203. **Теров, А. А.** Индивидуализация, тьюторская деятельность и реализация федеральных государственных образовательных стандартов // Business.education.law. bulletinofvolgogradbusinessinstitute. — 2013. — № 1.
204. **Акулова, О. В., Верещагина, Н. О., Даутова, Т. В., Менг, О. Б., Пискунова, Е. В., Попова, Е. В., Станкевич, П. В., Тряпицына, А. П., Шубина, Н. Л.** Организация индивидуально-ориентированного образовательного процесса в РГПУ им. А. И. Герцена. — Санкт-Петербург : Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2007.
205. **Единый квалификационный справочник** должностей руководителей, специалистов и других служащих (ЕКС), 2017. Раздел «Квалификационные характеристики должностей работников образования» утвержден приказом Минздравсоцразвития России от 26.08.2010 № 761н.
206. **Зарукина, Е. В.** Активные методы обучения: рекомендации по разработке и применению : учеб.-метод. пособие / Е. В. Зарукина, Н. А. Логинова, М. М. Новик. — Санкт-Петербург: СПбГИЭУ, 2010. — 59 с.
207. **Методология** (целевая модель) наставничества обучающихся для организаций, осуществляющих образовательную деятельность по общеобразовательным, дополнительным общеобразовательным и программам среднего профессионального образования, в том числе с применением лучших практик обмена опытом между обучающимися. — URL : https://mentori.ru/nacproekt-obrazovanie
208. **Байкова, Л. А.** Социальное здоровье детей и молодежи: методология, теория, практика : монография. — Рязань, 2011. — 224 с.
209. **Александрова, Е. А.** Модернизация классической модели тьюторства в России, странах Европейского союза и Ближнего Востока / Е. А. Александрова, Е. А. Андреева. — Москва ; Тверь : СФК-Офис, 2013 — 156 с.
210. **Международные студенческие олимпиады** : исследование Moisir. — URL : https://mosiur.org/files/analytics/RU_MosIUR_Contests_Study_-_2019.pdf
211. **Три миссии университета** : московский международный рейтинг вузов, 2020 г. — URL : https://mosiur.org/
212. **Загвязинский, В. И., Атаханов, Р.** Методология и методы психолого-педагогического исследования : учеб. пособие. — 2-е изд., стер. — Москва : Академия, 2005. — 208 с.
213. **Засурский, И.** Прогноз на будущее российских университетов. — URL : https://www.mk.ru/social/2020/05/20/ivan-zasurskiy-dal-originalnyy-prognoz-na-budushhee-universitetov-posle-pandemii.html
214. **Федорова, А.** Высшее образование онлайн // Комсомольская правда. 04.12.2019.
215. **Беляев, А. В., Гулакова, М. В., Харченко, Г. И.** Методологические основания педагогического исследования. — URL : https://www.elibrary.ru/item.asp?id=32326928
216. **Налимов, В. В., Мульченко, З. М.** Наукометрия: изучение развития науки как информационного процесса. — Москва : Наука, 1969. — 192 с.
217. **Hirsch, J. E.** An index to quantify an individual's scientific research output // Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America. — 2005. — Vol. 102, — № 46. — P. 16569—16572.
218. **Kosmulski, M.** I-wskaźnik bibliometryczny // Forum Akademickie. — 2006. — T. 11. — S. 31.

219. **Prathap, G.** Hirsch-type indices for ranking institutions' scientific research output // Current Science. — 2006. — Vol. 91 (11). — P. 1439.
220. **Egghe, L.** Theory and practise of the g-index // Scientometrics. — 2006. — Vol. 69. — № 1. — P. 131—152.
221. **Merton, R.** The Matthew Effect in Science // Science. — 1968. — Vol. 159 (3810). — P. 56—63.
222. **Гидденс, Э., Саттон, Ф.** Основные понятия в социологии. — Москва : Высшая школа экономики, 2019. — 336 с.
223. **Harmon, W.** A Handbook to Literature. — London : Pearson, 2011. — 672 p.
224. **Чернявская, В. Е.** Научный дискурс: выдвижение результата как коммуникативная и языковая проблема. — Москва: Ленанд, 2017. — 144 с.
225. **Короткина, И. Б.** Академическое письмо: процесс, продукт и практика : учебное пособие. — Москва : Юрайт, 2015.
226. **Бахтин, М. М.** Эстетика словесного творчества. — Москва : Искусство, 1979. — 424 с.
227. **Раицкая, Л. К.** Теоретическая и исследовательская статьи в социально-гуманитарных дисциплинах: как преодолеть трудности восприятия западной методологии в России // Научный редактор и издатель. — 2018. — Т. 3. — № 1—2. — С. 13—25.
228. **ISO/IEC/IEEE** 24765:2017. Systems and software engineering — Vocabulary. — Geneva : ISO, 2017. — 522 p.
229. **Руководство к Своду знаний по управлению проектами** (Руководство PMBOK). — Ньютаун : Институт управления проектами, 2013. — 586 с. — URL : http://nts.cdep.ru/docs/library/pmbok_guide5th_rus.pdf
230. **Гражданский кодекс Российской Федерации.** Часть четвертая — Москва : Экзамен, 2007. — 159 с.
231. **Комментарий к части четвертой Гражданского кодекса РФ.** Гражданский кодекс РФ (часть четвертая): Вступает в силу с 1 января 2008 года / Е. Г. Никонова. — Новосибирск : Сиб. унив. изд-во, 2007. — 368 с.
232. **Галашев, В. А., Причинин, А. Е.** Защита прав интеллектуальной собственности : учеб.-метод. пособие. — Москва ; Ижевск : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов : Удм. гос ун-т, 2009. — 188 с.
233. **Сергеев, А. П.** Право интеллектуальной собственности в Российской Федерации : учебник. — 2-е изд., перераб. и доп. — Москва : Велби : Проспект, 2006. — 752 с.
234. **Причинин, А. Е.** Схемы по курсу «Защита прав интеллектуальной деятельности»: учеб.-метод пособие. — Ижевск : Удмуртский университет, 2010. — 58 с.
235. **Белов, В. В.** Интеллектуальная собственность. Законодательство и практика применения : практич. пособие. — 2-е изд., перераб и доп. / В. В. Белов, Г. В. Виталиев, Г. М. Денисов — Москва : Юрист, 2006. — 351 с.
236. **Бромберг, Г. В.** Интеллектуальная собственность. Основной курс : учебное пособие. — Москва : Приор-издат, 2004. — 464 с.
237. **Ананьев, Б. Г.** Психология и проблемы человекознания. — Москва : МПСИ : МОДЭК, 2008. — 431 с.
238. **Клочко, В. Е., Галажинский Э. В.** Самореализация личности: системный взгляд / под ред. Г. В. Залевского. — Томск : Томск. гос. ун-т, 2000. — 154 с.
239. **Слободчиков, В. И., Исаев, Е. И.** Основы психологической антропологии. Психология человека: введение в психологию субъективности. — Москва : Школа-Пресс, 1995. — 383 с.

240. **Барсукова, О. В., Павлова, Т. В., Тушнова, Ю. А.** Психология личности. Определения, схемы, таблицы. — Ростов-на-Дону : Феникс, 2015. — 109 с.
241. **Панферов, В. Н.** Психология человека. — Санкт-Петербург : Речь, 2009. — 431 с.
242. **Брушлинский, А. В.** Психология субъекта. — Москва, 2003. — 272 с.
243. **Суроедова, Е. А.** Психологические особенности языковой личности современного студента // Наука и образование: актуальные вопросы, достижения и инновации: материалы международной научно-практической конференции / под ред. Н. Б. Осипян, М. А. Дмитриевой, М. И. Жбанниковой. — Ростов-на-Дону, 2018. — С. 392—403.
244. **Петровский, А. В.** Общая психология. — Москва : Просвещение, 1986. — 463 с.
245. **Бодров, В. А.** Психологические основы профессиоведения // Психология : учебник / под ред. В. Н. Дружинина. — Санкт-Петербург : Питер, 2005. — С. 398 — 415.
246. **Маркова, А. К.** Психология профессионализма. — Москва : Владос, 1996. 308 с.
247. **Зеер, Э. Ф.** Психология профессий. — Москва : Академический проект ; Екатеринбург : Деловая книга, 2003. — 336 с.
248. **Орел, В. Е.** Профессиональное развитие личности // Психология : учебник / под ред. В. Н. Дружинина. — Санкт-Петербург : Питер, 2005. — С. 415—431.
249. **Шадриков, В. Д.** Деятельность и способности. — Москва : Логос, 1994. — 320 с.
250. **Белоусова, А. К., Рубцова, Д. С.** Особенности стиля мышления медицинских работников и их взаимосвязь со свойствами темперамента // Психология обучения. — 2015. — № 1. — С. 18—28.
251. **Божович, Л. И.** Проблемы формирования личности: Избр. психол. тр. / под ред. Д. И. Фельдштейна ; Рос. акад. образования, Моск. психол.-соц. ин-т. — 3-е изд. — Москва : МПСИ ; Воронеж : МОДЭК, 2001. — 349 с.
252. **Неймарк, М. С.** Направленность личности и аффект неадекватности у подростков // Изучение мотивации поведения детей и подростков / под ред. Л. И. Божович и Л. В. Благонадежиной ; Науч.-исслед. ин-т общ. и пед. психологии АПН СССР. — Москва : Педагогика, 1972. — С. 112—146.
253. **Конникова, Т. Е.** Формирование общественной направленности личности школьника как педагогическая проблема // О нравственном воспитании школьника: Сб. статей. — Ленинград : ЛГПИ им. А. И. Герцена, 1968. — С. 3—27.
254. **Чудновский, В. Э.** Нравственная устойчивость личности: Психол. исслед. — Москва : Педагогика, 1981. — 208 с.
255. **Егорычева, И. Д.** Личностная направленность подростка и метод ее диагностики // Мир психологии. — 1999. — № 1. — С. 264—278.
256. **Кузьмина, Н. В.** Профессионализм деятельности преподавателя и мастера производственного обучения профтехучилища. — Москва : Высшая школа, 1989. — 166 с.
257. **Психолого-педагогические основы повышения профессиональной компетентности преподавателя высшей школы** : монография / сост. О. В. Филатова, К. В. Сергеева, Е. Б. Акинина. — Владимир : Изд-во Владимирского государственного университета, 2010. — 227 с.
258. **Абульханова-Славская, К. А.** Стратегия жизни. — Москва : Мысль, 1991. 299 с.
259. **Вышквыркина, М. А., Белоусова, А. К.** Мышление социальное // Психология общения. Энциклопедический словарь. — Москва : Психологический институт, 2011. — С. 122—123.
260. **Рубинштейн, С. Л.** Основы общей психологии. — Санкт-Петербург : Питер, 2007. — 720 с.

261. **Иванников, В. А.** Основы психологии. Курс лекций. — Санкт-Петербург : Питер, 2010. 336 с.
262. **Теплов, Б. М.** Избранные труды : В 2 т. — Т. 1 ; ред.-сост., авт. вступ. ст. и коммент. Н. С. Лейтес, И. В. Равич-Щербо ; Акад. педагогических наук СССР. — Москва : Педагогика, 1985. — 328 с.
263. **Митина, Л. М.** Психология личностно-профессионального развития субъектов образования. — Москва ; Санкт-Петербург : Нестор-История, 2014. — 376 с.
264. **Зимняя, И. А.** Педагогическая психология : учебник. — 2-е изд., доп., испр. и перераб. — Москва : Логос, 2000. — 384 с.
265. **Ильин, Е. П.** Мотивация и мотивы. — Санкт-Петербург : Питер, 2008. — 512 с.
266. **Маслоу, А. Г.** Мотивация и личность [пер. с англ. Т. Гутман, Н. Мухина]. — 3-е изд. — Москва : Питер, 2013. — 351 с.
267. **Леонтьев, А. Н.** Деятельность. Сознание. Личность : учебное пособие. — 2-е изд., стер. — Москва : Смысл : Академия, 2005. — 352 с.
268. **Ornstein, A. C.** Motivation for Teaching // The High School Journal. — 1983/Dec/Jan. — P. 110—116.
269. **Аминов, Н. А.** Психодиагностика специальных способностей у преподавателей средней и высшей школы : монография. — Москва : Изд-во МГОУ, 2013. — 164 с.
270. **Орлов, А. Б.** Психология личности и сущности человека: Парадигмы, проекции, практики : учеб. пособие. — Москва : Академия, 2002. — 272 с.
271. **Левин, К.** Теория поля в социальных науках / пер. Е. Сурпиной. — Москва : Академический проект, 2018. — 313 с.
272. **Деркач, А. А.** Психология развития профессионала. — Москва : РАГС, 2000. — 234 с.
273. **Орлов, Ю. М.** Самопознание и самовоспитание характера. — Москва : ИНФРА-М, 1987. — 328 с.
274. **Леонтьев, А. Н.** Психология образа // Вестник МГУ. Серия 14: Психология. — 1979. — № 2. — С. 3—13.
275. **Белоусова, А. К., Тушнова, Ю. А.** Кросскультурный анализ ценностного слоя образа мира студентов разных национальностей Юга России // Психология обучения. — 2015. — № 1. — С. 105—120.
276. **Суроедова, Е. А., Мозговая, Н. Н., Васильченко, М. В.** К вопросу о проблеме деформации смысловой сферы и личностного пространства современной молодежи // Проблемы современного педагогического образования. — 2017. — № 54-8. — С. 172—178.
277. **Здравомыслов, А. Г.** Потребности, интересы, ценности. — Москва : Политиздат, 1996. — 223 с.
278. **Узнадзе, Д. Н.** Общая психология / пер. с груз. Е. Ш. Чомахидзе ; под ред. И. В. Имедадзе. — Москва : Смысл ; Санкт-Петербург : Питер, 2004. — 413 с.
279. **Сыманюк, Э. Э.** Психология профессиональных деструкций. — Москва : Академический проект : Деловая книга, 2005. — 240 с.
280. **Кудрявцев, Т. В., Шегурова, В. Ю.** Психологический анализ динамики профессионального самоопределения личности // Вопросы психологии. — 1983. — № 2. — С. 51—59.
281. **Матина, Г. О.** Профессиональные установки в деятельности педагогов : дис. ... канд. психол. наук. — Санкт-Петербург, 1999. — 208 с.
282. **Латфуллин, Г. Р., Громова, О. Н.** Организационное поведение : учебник. — Санкт-Петербург : Питер, 2004. — 436 с.

283. **Дьяченко, М. И.** Психология высшей школы. — Минск : Изд-во БГУ, 1978. — 320 с.
284. **Chamorro-Premuzic, T.** Intellectual competence and the intelligent personality A third way in differential psychology / T. Chamorro-Premuzic, A. Furnham // Review of General Psychology. — 2006. — Vol. 10. — № 3. — P. 251—267.
285. **Холодная, М. А.** Когнитивные и метакогнитивные предпосылки интеллектуальной компетентности в научно-технической деятельности / М. А. Холодная, О. Г. Берестнева, И. С. Кострикина // Психологический журнал. — 2005. — № 1. — С. 29—37.
286. **Гончарук, Н. П., Хромова, Е. И.** Модель развития интеллектуальной компетентности будущих инженеров в условиях непрерывного образования // Вестник Казан. технолог. ун-та. — 2013. — № 14. — С. 299—303.
287. **Смирнова, И. В., Мосина, М. А.** Феномен понятия «интеллектуальная компетентность» // Успехи современной науки и образования. — 2016. — Т. 1. — № 8. — С. 57—59.
288. **Ярыгин, О. Н.** Модель интеллектуальной компетентности как обобщение модели творческой деятельности // Вектор науки ТГУ. — 2013. — № 1. — С. 382—387.
289. **Сагдеева, Г. С.** Развитие интеллектуальной компетентности будущих специалистов : автореф. дис. ... канд. пед. наук. — Казань, 2013. — 20 с.
290. **Марчук, Е. Г.** Сущность процесса формирования интеллектуальной компетентности у школьников в образовательном процессе // Вестник КГУ им. Н. А. Некрасова. Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика. — 2012. — № 2. — С. 14—16.
291. **Смирнова, И. В., Мосина, М. А.** Структура и уровни сформированности интеллектуальной компетентности студентов-биотехнологов // Вестник ПНИПУ. Проблемы языкознания и педагогики. — 2018. — № 2. — С. 148—156.
292. **Сиповская, Я. И.** Факторная структура интеллектуальной компетентности: особенности концептуального, метакогнитивного и интенционального опыта // Материалы XIV Всероссийской научно-практической конференции, Дружининские чтения. — URL : https://lib.ipran.ru/paper/26875858
293. **Белоусова, А. К.** Развитие компетентности участников в процессе совместной мыслительной деятельности // Развитие и оценка компетентности: материалы конференции / редколлегия: В. И. Белопольский, И. Н. Трофимова. — 1996. — С. 10—13.
294. **Практический интеллект** / под общ. ред. Р. Стернберга. — Санкт-Петербург : Питер 2002. — 265 с.
295. **Белоусова, А. К., Вышквыркина, М. А.** Социальный интеллект как фактор профессионального становления человека // Человек в меняющемся мире: пути конструктивного развития : материалы конференции. — Ростов-на-Дону : РГПУ, 2005. — С. 379—380.
296. **Куницына, В. Н., Казаринова, Н. В., Погольша, В. М.** Межличностное общение. — Санкт-Петербург : Питер, 2002. — 544 с.
297. **Социальный интеллект**: теория, измерение, исследования / под ред. Д. В. Люсина, Д. В. Ушакова. — Москва : ИП РАН, 2004, 176 с.
298. **Гилфорд, Дж.** Три стороны интеллекта // Психология мышления / под ред. А. М. Матюшкина. — Москва : Знание, 1965. — С. 433—456.
299. **Михайлова (Алешина), Е. С.** Методика исследования социального интеллекта. Руководство по использованию. — Санкт-Петербург : Иматон, 1996. 56 с.

300. **Южанинова, А. Л.** Понятие социальный интеллект в системе психологических категорий // Мировоззренческие и методологические вопросы современного научного познания. — Саратов : СГУ, 1985. — С. 56—61.
301. **Куницына, В. Н.** Социальная компетентность и социальный интеллект: структура, функции, взаимоотношения // Теоретические и прикладные аспекты психологии / под ред. А. А. Крылова. — Санкт-Петербург : СПбГУ, 1996. — С. 48—60.
302. **Тушнова, Ю. А.** Взаимосвязь математических способностей и социально-перцептивных свойств в студенческом возрасте // Психология обучения. — 2019. — № 4. — С. 68—80.
303. **Савенков, А. И.** Эмоциональный и социальный интеллект как предикторы жизненного успеха // Вестник практической психологии образования. — 2006. — № 1. — С. 30—38.
304. **Белоусова, А. К., Вышквыркина, М. А.** Социальный интеллект // Психология общения. Энциклопедический словарь. — Москва : Психологический институт, 2011. — С. 93—94.
305. **Белоусова, А. К., Вышквыркина, М. А.** Особенности мышления о другом человеке в юношеском возрасте // Прикладная психология общения и межличностного познания / Л.И. Рюмшина, В. И. Пищик, Д. В. Воронцов, А. К. Белоусова, М. А. Вышквыркина, Г. В. Сериков, Т. А. Шкурко, Л. И. Габдулина, Е. Д. Бреус, В. Д. Альперович / под ред. Л. И. Рюмшиной. — Москва : Кредо, 2015. — С. 46—56.
306. **Вышквыркина, М. А.** Мышление о другом человеке в структуре социального интеллекта // Инновационный потенциал субъектов образовательного пространства в условиях модернизации образования : материалы III Международной научно-практической конференции / Южный федеральный университет ; отв. ред. А. К. Белоусова. — 2012. — С. 155—161.
307. **Емельянов, Ю. Н.** Активное социально-психологическое обучение. — Ленинград : ЛГУ, 1985. — 168 с.
308. **Баширов, И. Ф.** Социальный интеллект как фактор успешности профессиональной деятельности военного психолога : дис. ... канд. психол. наук. — Москва, 2006. — 210 с.
309. **Федорова, Е. А.** Социальный интеллект как фактор формирования отношения к социально значимым объектам у представителей различных этнических групп : дис. ... канд. психол. наук. — Ярославль, 2009. — 305 с.
310. **Кудрявцева, Н. А.** Концептуальная разработка проблемы социального интеллекта : дис. ... канд. психол. наук. — Москва, 1994. — 350 с.
311. **Пряжникова, Е. Ю.** Личностные особенности педагогов, влияющие на развитие социального интеллекта студентов ССУЗов // Психологическая наука и образование. — 2013. — № 5. — URL : http://psyedu.ru/journal/2013/5/Pryazhnikova_Kaidina.phtml
312. **Генкина, В. А.** Развитие социального интеллекта педагога специальной школы в профессиональной деятельности : дис. ... канд. пед. наук. — Челябинск, 2000. — 257 с.
313. **Апраксина, В. С.** Социальный интеллект в структуре психологической культуры педагогов // Материалы Всероссийской с международным участием научно-практической конференции, посвященной 110-летию Иркутского Педагогического института. — Иркутск, 2019. — С. 378—382.

314. **Мартынова, В. А.** Модель и динамические особенности социально-перцептивной компетентности в профессиональной деятельности : дис. ... канд. психол. наук. — Москва, 2007. — 212 с.
315. **Алексеев, А. А., Громова, Л. А.** Поймите меня правильно или книга о том, как найти свой стиль мышления, эффективно использовать интеллектуальные ресурсы и обрести взаимопонимание с людьми. — Санкт-Петербург : Экономическая школа, 1993. — 352 с.
316. **Белоусова, А. К., Пищик, В. И., Синченко, Т. Ю., Молохина, Г. А.** Стиль мышления: психодиагностика и возрастные различия. — Ростов-на-Дону : ЮРГИ, 2007. — 104 с.
317. **Белоусова, А. К., Рубцова, Д. С.** Стили мышления и их выраженность у представителей различных профессиональных групп // Психология обучения. — 2014. — № 2. — С. 31—38.
318. **Холодная, М. А.** Когнитивные стили: О природе индивидуального ума. — Москва : ПЭР СЭ, 2002. — 304 с.
319. **Суроедова, Е. А., Ломова, Н. В.** Стилевые особенности мышления педагога в процессе смыслопередачи // Мир науки, культуры, образования. — 2018. — № 2. — С. 433—436.
320. **Поваренков, Ю. П.** Психология профессионального становления личности. — Курск : КГПИ, 1991. — 202 с.
321. **Mayer, J. D., Di Paolo, M., Salovey, P.** Perceiving affective content in ambiguous visual stimuli: a component of emotional intelligence // Journal of Personality Assessment. — 1990. — Vol. 54. — № 3, 4. — P. 772—781.
322. **Goleman, D.** Emotional intelligence. — New York : Bantam Books, 1995.
323. **Шабанов, С., Алешина, А.** Эмоциональный интеллект. Российская практика. — Москва : Манн, Иванов и Фербер, 2013.
324. **Гоулман, Д., Бояцис, Р., Макки, Э.** Эмоциональное лидерство: искусство управления людьми на основе эмоционального интеллекта. — Москва : Альпина Бизнес Букс, 2005.
325. **Изард, К.** Психология эмоций. — Санкт-Петербург : Питер, 2000.
326. **Александрова, Н. П.** К вопросу о сущности понятия «Эмоциональный интеллект» // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Психология и педагогика. — 2009. — № 1. — С. 71—75.
327. **Mayer, G. D., Salovey, H., Caruso, D.** Models of Emotional Intelligence in R.G. Stemberg: Handbook of Human intelligence (2nd ed). — New York Cambridge. — P. 396—420.
328. **Bar-On, R.** The Bar-On Emotional Quotient Inventory (EQ-i): Technical Manual.. — Toronto : Multi-Health Systems, 1997.
329. **Люсин, Д. В.** Современные представления об эмоциональном интеллекте // Социальный интеллект: теория, измерение, исследования / под ред. Д. В. Люсина, Д. В. Ушакова. — Москва : Ин-т психологии РАН, 2004. — С. 29—36.
330. **Манойлова, М. А.** Развитие эмоционального интеллекта будущих педагогов. — Псков : ПГПИ, 2004. — 60 с.
331. **Крайнова, Ю. Н.** Место саногенной рефлексии в структуре эмоциональной компетентности педагога // Ярославский педагогический вестник. — 2010. — № 2. — С. 198—201.
332. **Бусыгина, Т. А.** Развитие эмоциональной компетентности будущих учителей // Известия Самарского научного центра Российской академии наук. — 2008. — Т. 10. — № 6 : В 2 ч. — Ч. 2. — С. 103—108.

333. **Хакимова, Е. К., Валеева, Р. А.** Эмоциональная компетентность в структуре профессиональной компетентности педагога-психолога // Современные проблемы науки и образования. — 2014. — № 1. — С. 81. — URL : http://science-education.ru/ru/article/view?id=12142
334. **Рыбакова, Н. А.** Эмоциональная компетентность педагога: сущностная характеристика // Педагогика. Вопросы теории и практики. — Тамбов : Грамота, 2019. — Т. 4. — Вып. 4. — С. 190—195. — URL : www.gramota.net/editions/4.html
335. **Исаев, И. Ф.** Становление и развитие профессионально-педагогической культуры преподавателя высшей школы в России: историко-педагогический контекст (1755—1917 гг.) // Научные ведомости Белгородского государственного университета. Серия: Гуманитарные науки. — 2010. — № 6. — Вып. 5. — С. 83—91.
336. **Троянская, С. Л.** Основы компетентностного подхода в высшем образовании. — Ижевск : Удмуртский университет, 2016. — 176 с.
337. **Mayer, J. D.** Emotional intelligence: popular or scientific psychology. — 2005. URL : http://www.apa.org/monitor/sep99/
338. **Гоулман, Д.** Деструктивные эмоции / пер. с англ. О. Г. Белошеев. — Минск : Попурри, 2005. — 672 с.
339. **Андреева, И. Н.** Синдром эмоционального выгорания у студентов педагогических и юридических специальностей // Феномен человека в психологических исследованиях и в социальной практике : материалы I международной научно-практической конференции 31 октября — 1 ноября 2003 г., Смоленск. — Смоленск, 2003. — С. 5—7.
340. **Рейковский, Я.** Экспериментальная психология эмоций. — Москва : Прогресс, 1979. — С. 133—179.
341. **Тхостов, А. Ш., Колымба, И. Г.** Феноменология эмоциональных явлений // Вестн. Моск. ун-та. Серия 14: Психология. — 1999. — № 2. — С. 3—14.
342. **Выготский, Л. С.** О двух направлениях в понимании природы эмоций в зарубежной психологии в начале XX века // Вопросы психологии. — 1968. — № 2. — С. 149—156.
343. **Mayer, J. D., Salovey, P.** The intelligence of emotional intelligence // Intelligence. — N.Y., 1993. — P. 433—442.
344. **Головаха, Е. И., Панина, Н. В.** Психология человеческого взаимопонимания. — Киев : Политиздат Украины, 1989. — 181 с.
345. **Семенова, Е. М.** Тренинг эмоциональной устойчивости педагога : учебное пособие. — Москва : Изд-во Института психотерапии, 2002. — 224 с.
346. **Сорокин, П. А.** Общедоступный учебник социологии: статьи разных лет. — Москва : Наука, 1994. — 560 с.
347. **Желдоченко, Л. Д., Рогов, Е. И.** Роль профессиональных представлений в формировании траектории профессионального развития // Известия Южного федерального университета. Педагогические науки. — 2015. — № 12.
348. **Безносов, С. П.** Профессиональная деформация личности. — Санкт-Петербург : Речь, 2004. — 272 с.
349. **Жалагина, Т. А.** Психологическая профилактика профессиональной деформации личности преподавателя вуза : дис. ... д-ра психол. наук. — Тверь, 2004. — 290 с.
350. **Желдоченко, Л. Д.** Взаимосвязь профессиональных представлений и самоэффективности у подростков // Мир науки. — 2018. — № 6. — URL : https://mir-nauki.com/PDF/102PSMN618.pdf

351. **Рогов, Е. И.** Личностно-профессиональное развитие учителя в педагогической деятельности : автореф. дис. ... д-ра пед. наук. — Ростов-на-Дону, 1999. — 45 с.
352. **Желдоченко, Л. Д.** Проблема профессионального становления педагогов социального приют // Ученые записки Санкт-Петербургского государственного института психологии и социальной работы. — 2015. — Т. 24. — № 2. — С. 96–103.
353. **Пешкова, Х. В.** Пути оптимизации методического обеспечения образовательных программ в ведомственных вузах // Оптимизация учебно-методического сопровождения реализации образовательных программ как условие повышения качества образования : монография / коллектив авторов ; под ред. Е. В. Ляпунцовой, Ю. М. Белозеровой, И. И. Дроздовой. — Москва : РУСАЙНС, 2020. — С. 145—151.
354. **Третьякова, Н. В.** Основы организации здоровьесберегающей деятельности в учебном заведении : монография. — Екатеринбург, 2003. — 142 с.
355. **Оценка физического развития и состояния здоровья детей и подростков** : метод. рекомендации. — Москва, 2005. — 64 с.
356. **Руководство по гигиене детей и подростков** / под ред. С. М. Громбаха. — Москва, 1964. — 325 с.
357. **Гончарова, А. Ю.** Причины возникновения стресса у студентов медицинского университета // Научное сообщество студентов: Междисциплинарные исследования: сборник статей по материалам XXIV Междунар. студ. науч.-практ. конф. — № 13 (24). — URL : https://sibac.info/archive/meghdis/13(24).pdf
358. **Киселева, Е. В.** Стресс у студентов в процессе учебно-профессиональной подготовки: причины и последствия / Е. В. Киселева, С. П. Акутина // Молодой ученый. — 2017 — № 6. — С. 417—419. — URL : https://moluch.ru/archive/140/39480/
359. **Судаков, К. В.** Психоэмоциональный стресс / под ред. К. В. Судакова. — Москва : НИИ им. П. К. Анохина РАМН, 2012. — 148 с.
360. **Давыдова, Л. С.** Гендерный анализ уровня тревожности, депрессии и нарушения функции вегетативной нервной системы у студентов 4-го курса ТюмГМУ // Материалы 53-й ежегодной Всероссийской конференции студентов и молодых ученых «Актуальные проблемы теоретической, экспериментальной, клинической медицины и фармации» (г. Тюмень, 27-28 марта 2019 г.). — Тюмень : Айвекс, 2018. — С. 226—227.
361. **Ерохин, А. Н., Давыдова, Л. С., Шулдикова, В. А.** Коррекция функционального состояния студентов магнитным полем низкой частоты // Здоровый образ жизни и охрана здоровья : материалы III Всерос. науч.-практ. конф. с международным участием. Сургут, 3 апреля 2020 г. / Сургут. гос. пед. ун-т» ; ред. сост. А. Э. Щербакова ; под общ. ред. М. А. Поповой. — Сургут : Сургутский государственный педагогический университет, 2020. — С. 69.
362. **Панин, В. В.** Коррупция в образовании современной России: аналитический обзор // Следователь. — 2013. — № 1. — С. 41—48.
363. **Резер, Т. М.** Противодействие коррупции в социальной сфере : учеб.-метод. пособие. — Екатеринбург : Изд-во Урал. ун-та, 2018.
364. **Wouters, P.** Eugene Garfield (1925–2017) // Nature. — 2017. — Vol. 543. — P. 492. — URL : https://doi.org/10.1038/543492a

Дополнительная

1. **Хуторской, А.** Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированного образования // Народное образование. — 2003. — № 2. — С. 58—64.
2. **Хуторской, А. В.** Компетентностный подход в обучении : научно-методическое пособие. — Москва : Эйдос ; Изд-во Института образования человека, 2013. — 73 с.
3. **RGRU Специальный редакционный проект.** — URL : https://rg.ru/2020/01/09/kakie-mesta-zanimaiut-rossijskie-vuzy-v-mezhdunarodnyh-rejtingah.html
4. **Введение в профессию преподаватель вуза.** Профессиональная среда высшей школы : учебник / кол. авторов ; под. ред. Е. В. Ляпунцовой и Ю. М. Белозеровой. — Москва : КНОРУС, 2021. — 238 с.
5. **Белозерова, Ю. М.** Институциональные механизмы повышения качества профессионального образования // Аудиториум Life. — 2017. — № 1. — С. 20—28.
6. **Ляпунцова, Е. В., Белозерова, Ю. М.** Организация музейной и экскурсионной работы при подготовке кадров в высшей школе // Стратегические ориентиры развития высшей школы : сборник научных трудов участников Национальной научно-практической конференции / кол. авторов. — Москва : РУСАЙНС, 2019. — С. 44—54.
7. **Ляпунцова, Е. В., Белозерова, Ю. М., Семенова, Л. В., Фаткулин, А. А., Гуремина, Н. В., Соловьева, С. В., Василькова, Т. Н, Романова, М. Ю., Дергоусова, Е. Н.** Критическое осмысление опыта преподавателей вузов по использованию онлайн-технологий в образовательном процессе (на примере Калининградской, Тюменской областей и Приморского края) // Вестник Удмуртского университета, 2020. — Т. 30. — Вып. 3. Серия: Философия. Психология. Педагогика. — С. 264—275.
8. **Оптимизация учебно-методического сопровождения реализации образовательных программ** как условие повышения качества высшего образования : монография / кол. авторов ; под ред. Е. В. Ляпунцовой, Ю. М. Белозеровой, И. И. Дроздовой. — Москва : РУСАЙНС, 2020. — 366 с.
9. **Высшая школа**: традиции и инновации. Актуальные вопросы и задачи системы образования РФ : монография / кол. авторов ; под ред. Е. В. Ляпунцовой, Ю. М. Белозеровой, И. И. Дроздовой. — Москва : РУСАЙНС, 2019. — 296 с.
10. **Ляпунцова, Е. В., Белозерова, Ю. М., Дроздова, И. И.** Патриотическое воспитание в вузе: проектный подход // Стратегические ориентиры развития высшей школы : сборник научных трудов участников II Национальной научно-практической конференции : сборник статей / кол. авторов. — Москва : РУСАЙНС, 2020. — 322 с.
11. **Дидактика высшего образования** с позиций студента и преподавателя Сборник статей участников межвузовского практико-методологического семинара (17.03.2020—11.05.2020) / МОО «Лига преподавателей высшей школы» ; Фонд президентских грантов : сборник статей. — Москва, 2020.
12. **Смирнова, Е. О., Салмина, Н. Г., Тиханова, И. Г.** Психологическая экспертиза игрушки // Психологическая наука и образование. — 2008. — Т. 13. — № 3. — С. 5—19.
13. **Шадриков, В. Д.** Психология деятельности и способности человека. — Москва : Логос, 1996. — 320 с.

14. **Большой психологический словарь** / сост. и общ. ред. Б. Мещеряков, В. Зинченко. — Санкт-Петербург : Прайм-Еврознак, 2004. — 672 с.
15. **Калинкина, Е. Г.** Коммуникативная компетентность как условие инновационной деятельности в образовании // Производительность труда и эффективность производства в инновационной экономике. — Нижний Новгород : ННГУ, 2006. — С. 97—99.
16. **Лукьянова, М. И.** Психолого-педагогическая компетентность учителя: Диагностика и развитие. — Москва : Сфера, 2004. — 144 с.
17. **Суроедова, Е. А. Казарникова, Н. Н.** Взаимосвязь компонентов коммуникативной сферы у педагогов и IT-специалистов // Психология обучения. — 2018. — № 9. — С. 35—41.
18. **Рубинштейн, С. Л.** Основы общей психологии. — Санкт-Петербург : Питер, 2001. — 720 с.
19. **Подымов, Н. А.** Психологические барьеры в профессиональной деятельности учителя : дис. ...д-ра психол. наук. — Москва, 1999. — 390 с.
20. **Леонтьев, Д. А.** Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности. — Москва : Смысл, 1999. — 286 с.
21. **Столин, В. В.** Самосознание личности. — Москва : Просвещение, 1983. — 268 с.
22. **Шакуров, Р. Х.** Барьер как категория и его роль в деятельности // Вопросы психолог Кедров, Б.М. О творчестве в науке и технике / Б.М. Кедров. — Москва: Молодая гвардия, 1987. — 192 с.
23. **Фридман, Л. М.** Дидактические основы применения задач в обучении : автореф. дис. ... д-ра пед. наук. — Москва, 1971. — 56 с.
24. **Давыдов, В. В.** Психическое развитие и воспитание // Философско-психологические проблемы развития образования. — Москва : Педагогика, 1981. — С. 146—169.
25. **Абакумова, И. В.** Обучение и смысл: смыслообразование в учебном процессе. (Психолого-дидактический подход.) — Ростов-на-Дону : Изд-во Рос. гос. ун-та, 2003. — 480 с.
26. **Абульханова-Славская, К. А.** Личностный аспект проблемы общения // Проблема общения в психологии. — Москва, 1981. — С. 218—241.
27. **Мязина, М. Б.** Особенности психологического барьера, возникающего в процессе профессиональной подготовки у студентов технического вуза : автореф. дис. ... канд. психол. наук. — Санкт-Петербург, 2003. — 24 с.
28. **Братусь, Б. С.** Аномалии личности. — 2-е изд., перераб. и доп. — Москва : Никея, 1988. — 912 с.
29. **Анопов, И. А.** По вопросу к наиболее быстрому, с наименьшими затратами, распространения в нашем отечестве высшего специального образования : доклад Общему собранию членов Императорского Русского Технического Общества 1 марта 1897 г. — Санкт-Петербург : Типография В.С. Балашева и К°, 1897.
30. **Анопов, И. А.** Современное состояние технического и профессионального образования в России. — Санкт-Петербург, 1895.
31. **Русский метод подготовки инженеров.** ИМТУ — МВТУ — МГТУ. — Москва : Издательство МГТУ им. Н. Э. Баумана, 2015. — 279 [1] с.

32. **Волочкевич, И. Л.** Сословие вольных людей. Книга о Бауманском и бауманцах. — Т. 1. Становление школы. — Москва : Рубежи XXI, 2009. — 536 с.
33. **Семенова, Л. В., Ушанов, Ю. В.** Интеграция технологий Ворлдскиллс в образовательный процесс вуза // Наука и туризм: стратегии взаимодействия. — 2018. — № 8. — С. 40—46.
34. **Федулов, Ю. П.** Организация учебной деятельности в вузе и методика преподавания в высшей школе : учебное пособие. — Краснодар : КубГАУ, 2019. — 155 с.
35. **Фуко, М.** Что такое Просвещение? / пер. с фр. и прим. Н. Т. Пахсарьян // Вестник Московского университета. Серия 9: Филология. — 1999. — № 2. — С. 132 — 149. — URL : http://lit-prosv.niv.ru/lit-prosv/articles-all/fuko-chto-takoe-prosveschenie.htm
36. **Караковский, В. А., Новикова, Л. И., Селиванова, Н. Л.** Воспитание? Воспитание... Воспитание! Теория и практика школьных воспитательных систем. — Москва : Новая школа, 1996. — 160 с.
37. **Рожков, М. И., Байбородова, Л. В.** Теория и методика воспитания. — Москва : Юрайт, 2018. — 330 с.
38. **Современные подходы в воспитании молодежи: традиции и инновации** : монография / под науч. ред. М. А. Эскиндарова, И. А. Фирсовой. — Москва : Прометей, 2018. — 252 с.
39. **Александровская, Э. М., Кокуркина, Н. И., Куренкова, Н. В.** Психологическое сопровождение школьников : учебное пособие. — Москва : Академия, 2002. — 208 с.
40. **Баева, И. А., Гаязова, Л. А.** Психологическая безопасность образовательной среды школы и ее психолого-педагогическое сопровождение // Психологическая наука и образование. — URL : www.psyedu.ru / ISSN: 2074-5885 / E-mail: psyedu@mgppu.ru
41. **Битянова, М. Р.** Организация психологической работы в школе. — Москва : Совершенство, 1998. — 298 с.
42. **Бутенко, О. С., Бутенко, В. С.** Модели тьюторского сопровождения в зарубежных университетах // Современные проблемы науки и образования. — 2015. — № 6. —URL : http://science-education.ru/ru/article/view?id=23057
43. **Зайцев, В. С.** Технологии тьюторского сопровождения обучения студентов методическое пособие. — Челябинск : Библиотека А. Миллера, 2018 — 25 с.
44. **Тьюторское сопровождение индивидуальных образовательных программ на разных ступенях обучения** : материалы международной научно-практической конференции (28—30 марта 2012 г., г. Пермь) / под общ. ред. Л. А. Косолаповой; ред. кол.: Т. Я. Шихова, Н. В. Юняева, Т. П. Гаврилова; Перм. гос. гуманит.-пед. ун-т. — Пермь : ПГГПУ, 2012. — 205 с.
45. **Шапошникова, Н. Ю.** Индивидуальная образовательная траектория студента: анализ трактовок понятия // Педагогическое образование в России. — 2015. — № 5. — С. 39—44.
46. **Щербакова, Т. Н.** Исторический аспект наставничества как форма профессиональной адаптации молодого педагога / Т. Н. Щербакова, Е. В. Щербакова. // Теория и практика образования в современном мире : материалы VIII Междунар. науч. конф. (г. Санкт-Петербург, декабрь 2015 г.). — Санкт-Петербург : Свое издательство, 2015. — С. 18—22. — URL : https://moluch.ru/conf/ped/archive/185/9138/

47. **Федеральный закон** от 09.02.2009 № 8-ФЗ «Об обеспечении доступа к информации о деятельности государственных органов и органов местного самоуправления» // СЗ РФ. — 16.02.2009. — № 7. — Ст. 776.
48. **Магистратура**: проблемы методики преподавания юридических дисциплин : монография / под ред. С. А. Ивановой. — Москва : Юркомпани, 2012.
49. **Шельменков, В. Н.** Правовое обеспечение функционирования информационно-справочных систем в Российской Федерации // Мониторинг правоприменения. — 2012. — № 3. — С. 52.
50. **Wouters, P.** Eugene Garfield (1925–2017) // Nature. — 2017. — Vol. 543. — P. 492.
51. **Маслаков, С. И.** Фомирование ценностей ориентаций молодых преподавателей в начале трудовой деятельности // Вестник практической психологии образования. — 2008. — № 3. — С. 121—128.
52. **Холодная, М. А.** Когнитивные и метакогнитивные: О природе индивидуального ума. — Москва : ПЭР СЭ, 2002. — 304 с.

ПРИЛОЖЕНИЯ

ПРИЛОЖЕНИЕ 1

Полезные сайты правовой и фактической информации

Электронные ресурсы органов государственной власти:

Информация о деятельности Государственной Думой Федерального Собрания РФ http://duma.gov.ru/ https://sozd.duma.gov.ru/	База данных (БД) о законотворческой деятельности Государственной Думы Федерального собрания Российской Федерации, законопроекты, регламенты, календарь работы
Совет Федерации Федерального Собрания РФ http://council.gov.ru/	Регламент Совета Федерации Федерального собрания Российской Федерации, выступления членов Совета Федерации, регламенты парламентов зарубежных стран и т.д.

Электронные ресурсы федеральных органов государственной власти:

Правительство РФ http://government.ru/	События, деятельность, нацпроекты, документы
Министерство юстиции РФ http://minjust.gov.ru/	На сайте размещаются реестры и регистры правовых актов, международные документы, а также муниципальные правовые акты
Министерство просвещения РФ https://edu.gov.ru/	Информация о нацпроекте «Образование», открытого Министерства, банк документов об образовании
Министерство науки и высшего образования РФ https://minobrnauki.gov.ru	Документы Министерства, информация о государственных программах, государственных услугах
Федеральная налоговая служба https://www.nalog.ru	Сервисы и госуслуги, документы, открытое ведомство. Информация по налогам, статистике, регистрации юридических лиц и предпринимателей, лицензиям и разрешениям.
Федеральной службы государственной регистрации, кадастра и картографии (Росреестр)	Информация по государственной регистрации прав на недвижимое имущество и сделок с ним, государственный кадастровый учет недвижимого имущества. Информация по объектам недвижимости, предоставление сведений из реестров. Публичная кадастровая карта.
Федеральная служба по надзору в сфере и науки (Рособрнадзор)	Лицензирование образовательной деятельности; Государственная аккредитация; Признание иностранного образования и (или) иностранной квалификации; Предоставление сведений об итогах оценки результативности деятельности научных организаций;
Федеральная служба по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций (Роскомнадзор)	Регистрация СМИ, реестры, портал персональных данных, реестр федеральных информационных систем.

Продолжение

Федеральная служба по интеллектуальной собственности (Роспатент)	Официальный сайт организации, являющейся федеральным органом исполнительной власти выполняющий функции контроля и надзора в сфере правовой охраны и использования объектов интеллектуальной собственности, патентов и товарных знаков и результатов интеллектуальной деятельности, вовлекаемых в экономический и гражданско-правовой оборот, соблюдения интересов Российской Федерации, российских физических и юридических лиц при распределении прав на результаты интеллектуальной деятельности, в том числе создаваемые в рамках международного научно-технического сотрудничества.
Федеральное агентство по техническому регулированию и метрологии (Росстандарт)	Каталог национальных стандартов; Каталог межгосударственных стандартов; Действующие технические регламенты; Каталог международных стандартов ISO.
Федеральная служба государственной статистики (Росстат)	Предоставление гражданам и организациям официальной статистической информации; Обеспечение заинтересованных пользователей данными бухгалтерской (финансовой) отчетности юридических лиц, осуществляющих свою деятельность на территории РФ; Уведомление о кодах по общероссийским классификаторам.
Российская академия наук http://www.ras.ru/index.aspx.	Основной целью деятельности Российской академии наук является проведение и развитие фундаментальных исследований, направленных на получение новых знаний о законах развития природы, общества, человека и способствующих технологическому, экономическому, социальному и духовному развитию России.
Совет по грантам Президента РФ http://grants.extech.ru	Совет занимается государственной поддержкой молодых российских ученых, а также ведущих научных школ Российской Федерации.
Российский гуманитарный научный фонд http://www.rfh.ru/index.php/ru/	Основными целями фонда являются государственная поддержка развития гуманитарных наук, распространение гуманитарных знаний в обществе, возрождение традиций отечественной гуманитарной науки.
Единая государственная информационная система учета результатов научно-исследовательских, опытно-конструкторских и технологических работ гражданского назначения https://www.rosrid.ru/	Система позволяет регистрировать формы учета; Размещать научные отчеты, результаты исследований и тексты диссертаций в системе, Получать аналитические и статистические данные в разрезе отраслей, регионов, видов работ; Получать данные о востребованности результатов интеллектуальной деятельности; связываться с Правообладателем для получения дополнительных данных о результатах научных исследований и разработок; Формировать типовые договора на использование результатов интеллектуальной деятельности;
портал Госуслуги www.gosuslugi.ru	Портал государственных и муниципальных услуг. Поиск в государственном реестре услуг, предоставляемых органами власти всех уровней. Обращение за услугой в электронном виде.

Всероссийский институт научной и т технической информации РАН (ВИНИТИ РАН) **http://www.viniti.ru/**	Федеральная база отечественных и зарубежных публикаций по естественным, точным и техническим наукам. Ретроспектива 1981 г., объем более 33 млн документов, 28 тематических фрагментов. Пополнение ежемесячно. Зарубежные электронные ресурсы, электронный каталог, фонды
ИНИОН **http://www.inion.ru/**	Базы данных по социальным и гуманитарным наукам, ведущиеся с 1980 г., включают в себя аннотированные описания книг и статей из журналов и сборников на 140 языках мира, поступившие в библиотеку ИНИОН. Общий объем массивов составляет более 3 млн записей. Ежегодный прирост — 80—100 тыс. записей

Электронные ресурсы в судебной системе

С 1 июля 2010 г. вступил в силу Федеральный закон от 22.12.2008 № 262-ФЗ «Об обеспечении доступа к информации о деятельности судов в Российской Федерации»[1], который заставил каждый суд самого дальнего субъекта РФ создавать собственный веб-сайт и располагать на нем данные о собственной работе.

Конституционный суд РФ **http://www.ksrf.ru/**	Решения, заседания, обращения и т.д.
Верховный Суд РФ **https://www.vsrf.ru/**	Пленумы Верховного Суда РФ, обзоры судебной практики, тематические обзоры, судебная статистика, международная практика
Московский городской суд **https://www.mos-gorsud.ru/**	Информация о судах общей юрисдикции, поиск по судебным делам и судебным заседаниям и т.д.
Арбитражный суд г. Москвы **https://msk.arbitr.ru/**	Картотека дел, расписание и подача документов в электронном виде
Европейский суд по правам человека **https://www.echr.coe.int**	Слушания дел, официальные тексты, библиотека документов
Суд Европейского союза **https://curia.europa.eu**	Поиск судебных дел, ссылки на предварительные решения, судебная практика, дайджесты, бюллетени
Международный суд ООН **https://www.un.org**	Доклады Генеральной Ассамблее, решения, резолюции Генеральной Ассамблеи, резолюции Совета Безопасности, доклады Генерального секретаря и т.д.

Доступ к базам данных правовой информации и законодательство в сети:

Информационный центр ООН в Москве **http://www.unic.ru/**	Коллекции официальных документов ООН, статистические ежегодники, фонды библиотеки, а также отчеты Генеральной Ассамблеи ООН, Совета Безопасности и т.д.
Официальный интернет-портал правовой информации **http://pravo.gov.ru/**	Источник официального опубликования текстов федеральных законов, документов Федерального Собрания, актов Президента РФ и т.д.

[1] СЗ РФ. — 29.12.2008. — № 52. — Ч. 1. — Ст. 6217.

Окончание

ГАС «Правосудие» **https://sudrf.ru/**	Предоставляет всю необходимую открытую информацию о судебном делопроизводстве гражданам и организациям
СПС «КонсультантПлюс» **http://www.consultant.ru/** **https://civil.consultant.ru/elib/**	Обзор российского законодательства, включая региональное, обзор горячих документов, база поиска документов в режиме онлайн, правовая библиотека
СПС «Гарант» **https://www.garant.ru/** **https://constitution.garant.ru/** **https://english.garant.ru/**	Законодательство, комментарии и обзор законодательства, решения судов, конструктор правовых документов, система «Сутяжник». База данных на английском языке
СПС «Кодекс» **https://kodeks.ru/** **https://kodeks.ru/products/analitics** **https://cntd.ru/**	Правовые акты, система судебный аналитик, подборка документов технических регламентов, Гостов, зарубежные и международные стандарты
Право.ру **https://pravo.ru/**	Новости права и бизнеса, законодательства, аналитическая информация
Закон.ру **https://zakon.ru/**	Судебная практика, право в мире, блоги и журналы
Информационный портал по стандартизации **http://standard.gost.ru**	Национальные и межгосударственные стандарты
Информационный портал по международной стандартизации **http://iso.gost.ru/wps/portal/**	Международная стандартизация (нормативно-правовая база организации, базы данных и т.д.)

Электронные библиотеки:

РГБ им. Ленина **https://www.rsl.ru/** **http://www.diss.rsl.ru/**	Фонды, каталоги, услуги, издания, события и проекты. Электронная библиотека диссертаций
ГПНТБ России **http://www.gpntb.ru/**	Крупнейшая научно-техническая библиотека в стране. Информация в области естественных и прикладных наук, техники, технологии, машиностроения, экологии, экономики, из них 1,7 млн — на микроносителях. Электронные издания, базы данных, в том числе полнотекстовые, электронные библиотеки и коллекции
ВГБИЛ им. Рудомино **https://libfl.ru/**	Библиотека располагает различными on-line ресурсами, как Китая, Японии и других стран, а также различными фондами, электронными каталогами, электронными ресурсами удаленного доступа. В библиотеке находится Центр американской культуры
НЭБ — Национальная электронная библиотека **https://rusneb.ru/**	В библиотеке представлены тематические подборки электронных копий изданий, электронные коллекции, электронные читальные залы
Регистр полнотекстовых и библиографических ресурсов Интернет для библиотек **http://dc.rsl.ru/dc_bib.htm**	Поиск по классификационному индексу, информация об библиотечных ресурсах

Окончание

Каталог онлайновых ресурсов» (Cooperative Online Resource Catalog) или CORC.	В этом каталоге располагается разные направления, например, информация по химии, здравоохранения, биологии и т.д.
Информационный портал «Научная электронная библиотека» http://elibrary.ru	Крупнейшая в России электронная библиотека научных публикаций, обладающая богатыми возможностями поиска и анализа научной информации. Библиотека интегрирована с Российским индексом научного цитирования (РИНЦ) — созданным по заказу Минобрнауки РФ бесплатным общедоступным инструментом измерения публикационной активности ученых и организаций. eLIBRARY.RU и РИНЦ разработаны и поддерживаются компанией «Научная электронная библиотека»
Информационный проект Научной библиотеки МГУ и компании «Библиотечная компьютерная сеть» — «Сигла» http://www.sigla.ru/	Портал межбиблиотечной информации, который поможет Вам сформировать запрос и найти документы в электронных каталогах крупнейших библиотек России и зарубежных стран
Портал «Наука права» https://naukaprava.ru/	На портале размещены исторические документы с 1917 по 1991 г. Поиск и доступ к части документов бесплатный, требуется регистрация
Юридическая электронная библиотека http://pravo.eup.ru/	На портале размещены диссертации, книги, статьи, новости и т.д.

Иностранные электронные ресурсы:

LexisNexis https://www.lexisnexis.ru/	Международное законодательство, юридическая экспертиза, поиск патентов, анализ СМИ
Westlaw http://www.westlawinternational.com/	Westlaw International основана на обширной всемирной библиотеке лучшей юридической, новостной и деловой информации в мире и предназначена для быстрого поиска информации. Прецедентное право, законодательство, юридические обзоры, договоры, справочники и многое другое.
Австралийский институт правовой информации www.austlii.edu.au	Законодательство Австралии, Великобритании, Новой Зеландии, и др. стран Британского Содружества. Основные законы отдельных стран мира. (Английский)
Каталог международных и зарубежных законов www.lexadin.nl/wlg/legis/nofr/legis.htm	Отдельные законы 60 стран. (Английский)
Всемирный институт правовой информации http://www.worldlii.org/	Доступ к международному праву
Правовая база «Legislationline» http://www.legislationline.org/	Доступ к международным нормам и стандартам, а также к внутреннему законодательству и другим документам, имеющим отношение к юридическим вопросам. Эти данные и другая информация, доступная на сайте, предназначены для законодателей всего региона ОБСЕ

Продолжение

База данных конституций различных государств **https://www.constituteproject.org/**	Онлайн-сборники конституционных текстов
Национальная парламентская библиотека Японии **https://www.ndl.go.jp/**	Законодательная информация международных стран, различные коллекции, фонды, поиск онлайн-сервисов
Библиотека Конгресса США **https://www.loc.gov/**	Библиотечный каталог, цифровые коллекции, поиск в онлайн каталоге, фонды в электронном виде
ProQuest LLC **http://www.ulrichsweb.com/ulrichsweb**	Данная коллекция состоит от 90 000 авторитетных издателей, охватывающей шесть веков и представленной в нескольких форматах
Global books in print **https://globalbooksinprint.com/**	Реферативно-библиографический доступ к информации
Elsevier **https://www.sciencedirect.com/**	Economics, Econometrics and Finance
American Society of Mechanical Engineers (ASME) **http://asmedigitalcollection.asme.org/index.aspx.**	Официальный сайт издательства, публикующего периодические издания посвященные различным аспектам химии. На сайте доступны архивные и текущие выпуски журналов. Ресурс доступен в ГПНТБ СОРАН
Annual Reviews **http://www.annualreviews.org/**	Американское некоммерческое академическое издательство. Выпускает около 40 серий книг и журналов по биомедицинской, естественным и общественным наукам, более половины из которых имеют высочайший уровень цитирования по Импакт-фактору (Science Citation Index). Глубина доступа архива: с 2006 г. по настоящее время. Часть источников предоставлена для свободного доступа
Cambridge University Press **http://journals.cambridge.org/action/login**	Издательство, выпускающее журналы по вопросам бизнеса, права, демографии, культурологии, политологии, международных отношений и др. тематике. Часть источников предоставлена для свободного доступа. Требуется регистрация
Carl Beck Papers **http://http://carlbeckpapers.pitt.edu/ojs/index.php/cbp**	Сайт издательства, публикующего результаты исследований в области социальных наук, проводимых на базе материалов из России и Восточной Европы. Небольшая часть источников представлена для свободного доступа
EBSCOhost **http://search.ebscohost.com/**	Ведущий поставщик электронных сервисов и баз данных на рынке информационных услуг. На платформе расположены 14 полнотекстовых многопрофильных баз данных различной тематики. Доступ осуществляется на платной основе
Elsevier (ScienceDirect) **http://elsevierscience.ru/**	Сайт издательства на русском языке. Представлена большая коллекция научных журналов Freedom Collection. Глубина архива — с 2007 г. Часть источников предоставлена для свободного доступа
Hindawi Publishing Corporation **http://www.hindawi.com/journals/**	Издательство, выпускающее журналы по биологии, химии, техническим наукам, медицине. Часть статей предоставлена для открытого доступа

IEEE/ASPP (All-Society Periodicals Package) ieeexplore.ieee.org/Xplore/home.jsp	Цифровая библиотека периодических изданий, которая предоставляет доступ к научно-техническим материалам, опубликованным Институтом инженеров электротехники и электроники (IEEE) в 148 научных журналах. Часть статей представлена в свободном доступе
JSTOR **http://www.jstor.org/**	Журнальные архивные коллекции, включающие в себя научные материалы, опубликованные в академических журналах по гуманитарным, общественным и естественным дисциплинам, а также монографии и другие материалы. Доступ осуществляется на платной основе
Metapress **http://metapress.com/home/main.mpx**	База данных, содержащая книги и статьи по медицине, биологии, математике, программированию, социологии, юриспруденции и другим наукам. Доступ к источникам осуществляется на платной основе
Nature.com **http://www.nature.com/**	Научно-популярный журнал. Глубина архива — с 1997 г. по настоящее время. Часть статей предоставлена для свободного доступа
NormaCS **http://www.normacs.ru/**	Электронная библиотека нормативно-технических документов, которая содержит реквизиты и тексты, включая практически все ГОСТы, СНиП, СанПиН, РД и т.п., действующих в Российской Федерации. Norma CS позволяет своевременно отслеживать все изменения нормативной документации и действующих стандартов, появление новых правил и регламентов. Работать с ресурсом можно в ГПНТБ СО РАН (Читальный зал нормативно-технической документации — ч/з № 9, к. 506е). На сайте доступна бесплатная демоверсия
SAGE **http://online.sagepub.com/**	Издательство, предоставляющее доступ к коллекции журналов Science, Technology & Medicine, публикующих статьи по естественно-научной, технической и медицинской тематике. Архивная коллекция (1800—1998) предоставлена для открытого доступа. Доступ к текущим номерам журналов предоставляется на платной основе
Springer **http://link.springer.com/**	Одно из крупнейших издательств, выпускающих научные журналы по медицине, точным и естественным наукам. Глубина архива, представленного на сайте — с 1832 по 2014 г. Часть источников предоставлена для свободного доступа
Taylor & Francis **http://www.tandfonline.com/**	Издательство, представляющее на своем сайте универсальную коллекцию научных журналов. Часть статей предоставлена для свободного доступа
Wiley Online Library **http://onlinelibrary.wiley.com/.**	Универсальная электронная библиотека научных журналов. Часть статей предоставлена для свободного доступа

Окончание

«Scopus»	Библиографическая и реферативная база данных и инструмент для отслеживания цитируемости статей, опубликованных в научных изданиях. Индексирует 24 тыс. названий научных изданий по техническим, медицинским и гуманитарным наукам 5 тыс. издателей. База данных индексирует научные журналы, материалы конференций и серийные книжные издания, а также «профессиональные» журналы (Trade Journals)
Web of Science	Международная база данных, с помощью которой осуществляется поиск научных материалов из разнообразных областей наук более чем за 100 лет. Платформа пользуется спросом у студентов, аспирантов, преподавателей, исследователей, которые занимаются научной деятельностью

Иные электронные ресурсы:

Президент России — молодым ученым и специалистам http://www.youngscience.ru	Освещение государственных мер и деятельности советов по поддержке науки и инноваций. Информация о Премии Президента РФ для молодых ученых. Справочник инновационных организаций. Законы, аналитика и др.
Конференции.RU http://www.konferencii.ru/	На сайте можно найти информацию о предстоящих конференциях в России, Украине, Белоруссии и других странах СНГ, о международных конференциях
Интерфакс	Финансовая информация, данные о выпуске ценных бумаг, сводные таблицы регистрационных данных, сведения о лицензиях и т.д.
Интегрум	«Интегрум». База данных периодики России, СНГ. Полнотекстовый поиск в архивах известных газет и журналов. База данных о компаниях, объединяющая данные Росстата, ФНС России, Банка России, ФСФР России, информация о банкротствах
Ведомости	Ежедневная деловая газета «Ведомости»
Factiva	База данных газет, журналов и информагентств зарубежных стран, периодики России и СНГ. Возможность поиск в архивах основных зарубежных изданий

ПРИЛОЖЕНИЕ 2

Диагностическая методика «Готовность преподавателя-исследователя к изучению педагогического опыта»

Магистрантам, аспирантам дается задание оценить наличие у них перечисленных ниже компетенций по трехуровневой шкале («владею хорошо», «владею слабо», «не владею»).

Компетенции:

- знание сущности педагогического опыта в вузе;
- знание признаков положительного (передового) педагогического опыта;
- знание критериев анализа педагогического опыта;
- знание алгоритма изучения педагогического опыта;
- готовность к процессуально-действенному описанию работы преподавателя;
- готовность к процессуально-действенному описанию работы студентов;
- знание методов и форм обобщения положительного (передового) педагогического опыта;
- знание актуальных направлений по обобщению личного опыта работы;
- владение методикой внедрения положительного (передового) педагогического опыта;
- знание причин разработки и распространения положительного (передового) педагогического опыта;
- понимание цели внедрения положительного (передового) педагогического опыта;
- владение приемами распространения положительного (передового) педагогического опыта;
- знание условий успешного внедрения положительного (передового) педагогического опыта;
- знание причины неудачного внедрения положительного (передового) педагогического опыта.

Полученные результаты обучающимся предлагается представить в табличной форме.

Обработка:

1 балл — показатель проявляется очень слабо;

2 балла — показатель проявляется редко и выражен недостаточно;

3 балла — показатель проявляется всегда и ярко выражен.

Расчет уровня деятельности всей или поэтапно:

К = К (фактическое количество баллов) / К (максимально возможное количество баллов).

Уровни: низкий — менее 0,5 балла; средний: 0,5 — 0,79 балла; высокий: 0,8 балла.

ПРИЛОЖЕНИЕ 3

Анкета «Отношение преподавателя к педагогическому творчеству»

Молодым преподавателям (педагогический стаж до пяти лет) предлагается ответить на следующие вопросы:

1. Есть ли у вас устойчивый интерес к инновациям в педагогической деятельности?
2. Сколько раз в прошедшем учебном году вы пытались применить какие-либо новинки в своей работе?
3. Подчеркните две главные причины, тормозящие внедрение в массовую практику новых педагогических идей, подходов и приемов работы:
   - недостаточное финансирование инновационного движения;
   - недостаточность информации о новых идеях и подходах в обучении и воспитании;
   - слабая связь науки и практики;
   - недостаток времени и сил для создания и применения педагогических новшеств;
   - привычка работать по наработанным образцам, боязнь неудач при применении нового;
   - неубедительность критериев оценка качества и результативности работы преподавателя;
   - стабильность положительных результатов при использовании традиционных приемов и средств.
4. Чем привлекательна инновационная деятельность:
   - создает условия для самореализации;
   - повышает мотивацию студентов к учению;
   - повышает профессиональную репутацию;
   - появляются дополнительные возможности для получения стимулирующей надбавки.
5. Подчеркните три причины, препятствующие инновационной творческой деятельности:
   - формализация образовательного процесса, утрата смыслов;
   - требование повышения публикационной активности, не подкрепленное созданием условий для инновационной деятельности;
   - постоянные изменения стандартов, неоднократные переписывания учебно-методических комплексов дисциплин;
   - значительное увеличение функциональной нагрузки, не отражаемой в индивидуальном плане;
   - многократное повторение запрашиваемой информации, вал регламентирующей образовательный процесс документации (приказы, положения, распоряжения, методические указания, служебные записки, памятки, регламенты, правила, инструкции и т.п.);
   - неготовность значительной части студентов к получению высшего образования, имитация образовательного процесса.
6. Подчеркните признаки своей готовности к созданию инноваций:

- ориентируюсь в актуальных проблемах педагогической науки и образования;
- знаю новые педагогические идеи, современные педагогические подходы;
- имею коммуникативные способности;
- владею активными и интерактивными технологиями обучения;
- умею использовать компьютер в учебной и научной работе;
- умею проектировать учебно-методическое обеспечение образовательного процесса.

7. Подчеркните, какие факторы в реализации жизненных планов могут вам помочь:
   - семейные традиции, поддержка руководства, коллег, ваш педагогический и научный авторитет;
   - достаточность условий для научных разработок и внедрения результатов в практику;
   - надежда на собственные силы и способности;
   - большая личная трудоспособность, умение достичь успеха в деле, полезные связи и знакомства.
8. Чему вы отдаете приоритет в достижении жизненных целей: общекультурному и профессиональному саморазвитию, качеству профессиональной подготовки в вузе, удачной семейной жизни, физическому и психическому здоровью, доброжелательному отношению к людям, полезным знакомствам, профессиональному сотрудничеству, изобретательности и творчеству своего Я.

Качественный анализ результатов ответов позволит выявить отношение преподавателей к педагогическому творчеству, мотивы их деятельности, их представлений о путях, способах повышения профессионального мастерства.

ПРИЛОЖЕНИЕ 4

Тест «Оценка уровня творческого потенциала личности»

Обучающимся предлагается по 9-балльной шкале провести самооценку уровня развития творческого потенциала.

Вопросы теста

1. Как часто начатое дело вам удается довести до логического конца?
2. Оцените вашу способность генерировать идеи.
3. Как вы оцените вашу способность к решительным действиям?
4. В какой степени ваш конечный «продукт», ваше творение чаще всего отличается от исходного проекта, замысла?
5. Способны ли вы проявить требовательность, настойчивость, чтобы люди выполнили свое обещание?
6. Способны ли вы выступать с критическими оценками в чей-либо адрес?
7. Какова роль вашей энергии и напористости в решении возникающих проблем?
8. Оцените в процентах количество ваших сторонников, поддерживающих ваши инициативы и предложения.
9. Какова степень вашего оптимизма в отношении к жизни, наличие хорошего настроения?
10. Насколько успешно вам удается отстаивать свои идеалы, принципы, убеждения?
11. Какова роль вашей общительности, коммуникабельности в решении важных для вас проблем?
12. Как часто ответственность за решение важных проблем в коллективе вам приходится брать на себя?
13. Насколько успешно вам удается воплощать в жизнь ваши идеи, проекты?
14. Готовы ли вы к проявлению находчивости, предприимчивости, чтобы опередить своих соперников по работе или учебе?
15 Оцените в баллах отношение к вам окружающих как к человеку воспитанному и интеллигентному.
16. Оцените в баллах свою способность к принятию решений, воспринимаемых окружающими в качестве новых и неожиданных.
17. Оцените в баллах свою способность находить новые способы в преодолении проблем, принимать решительные меры, коренным образом меняющие вашу жизнь.

Обработка

Суммируйте полученные баллы и определите уровень вашего творческого потенциала.

Сумма баллов	Уровни
18—39	Очень низкий
40—54	Низкий
55—69	Ниже среднего
70—84	Чуть ниже среднего
85—99	Средний
100—114	Чуть выше среднего
115—129	Выше среднего
130—142	Высокий
143—162	Очень высокий

ПРИЛОЖЕНИЕ 5

Таблица П.1

Перечень направлений подготовки высшего образования в сфере искусства и культуры (утв. приказом Министерства образования и науки РФ от 12.09.2013 № 1061 (в ред. приказа Министерства образования и науки РФ от 25.03.2015 № 270)

Коды укрупненных групп направлений подготовки	Наименования укрупненных групп направлений подготовки. Наименования направлений подготовки	Квалификация
Бакалавриат		
50.00.00	ИСКУССТВОЗНАНИЕ	
50.03.01	Искусства и гуманитарные науки	Бакалавр
50.03.02	Изящные искусства	Бакалавр
50.03.03	История искусств	Бакалавр
50.03.04	Теория и история искусств	Бакалавр
51.00.00	КУЛЬТУРОВЕДЕНИЕ И СОЦИОКУЛЬТУРНЫЕ ПРОЕКТЫ	
51.03.01	Культурология	Бакалавр
51.03.02	Народная художественная культура	Бакалавр
51.03.03	Социально-культурная деятельность	Бакалавр
51.03.04	Музеология и охрана объектов культурного и природного наследия	Бакалавр
51.03.05	Режиссура театрализованных представлений и праздников	Бакалавр
51.03.06	Библиотечно-информационная деятельность	Бакалавр
52.00.00	СЦЕНИЧЕСКИЕ ИСКУССТВА И ЛИТЕРАТУРНОЕ ТВОРЧЕСТВО	
52.03.01	Хореографическое искусство	Бакалавр
52.03.02	Хореографическое исполнительство	Бакалавр
52.03.03	Цирковое искусство	Бакалавр
52.03.04	Технология художественного оформления спектакля	Бакалавр
52.03.05	Театроведение	Бакалавр
52.03.06	Драматургия	Бакалавр

Продолжение

Коды укрупненных групп направлений подготовки	Наименования укрупненных групп направлений подготовки. Наименования направлений подготовки	Квалификация
53.00.00	МУЗЫКАЛЬНОЕ ИСКУССТВО	
53.03.01	Музыкальное искусство эстрады	Концертный исполнитель. Артист ансамбля. Преподаватель (Инструменты эстрадного оркестра)
		Концертный исполнитель. Артист ансамбля. Преподаватель (Эстрадно-джазовое пение)
		Концертный исполнитель. Артист ансамбля. Преподаватель (Мюзикл, шоу-программы)
53.03.02	Музыкально-инструментальное искусство	Артист ансамбля. Концертмейстер. Преподаватель (Фортепиано)
		Артист ансамбля. Концертмейстер. Преподаватель (Орган)
		Артист ансамбля. Артист оркестра. Преподаватель. Руководитель творческого коллектива (Оркестровые духовые и ударные инструменты)
		Артист ансамбля. Артист оркестра. Преподаватель. Руководитель творческого коллектива (Оркестровые струнные инструменты)
		Артист ансамбля. Артист оркестра. Концертмейстер. Руководитель творческого коллектива. Преподаватель (Баян, аккордеон и струнные щипковые инструменты).
		Артист ансамбля. Артист оркестра. Преподаватель. Руководитель творческого коллектива (Национальные инструменты народов России)
53.03.03	Вокальное искусство	Концертно-камерный певец. Преподаватель (Академическое пение)
		Артист музыкального театра. Преподаватель (Театр оперетты)

Продолжение

Коды укрупненных групп направлений подготовки	Наименования укрупненных групп направлений подготовки. Наименования направлений подготовки	Квалификация
53.03.04	Искусство народного пения	Хормейстер. Руководитель творческого коллектива. Преподаватель (Хоровое народное пение)
		Концертный исполнитель. Солист ансамбля. Преподаватель (Сольное народное пение)
53.03.05	Дирижирование	Дирижер хора. Хормейстер. Артист хора. Преподаватель (Дирижирование академическим хором)
		Дирижер оркестра народных инструментов. Преподаватель (Дирижирование оркестром народных инструментов)
		Дирижер оркестра духовых инструментов. Преподаватель (Дирижирование оркестром духовых инструментов)
		Дирижер оперно-симфонического оркестра. Преподаватель (Дирижирование оперно-симфоническим оркестром)
		Дирижер хора. Хормейстер. Артист хора. Преподаватель (Певческое хоровое искусство)
53.03.06	Музыкознание и музыкально-прикладное искусство	Музыковед. Преподаватель. Лектор (музыковедение)
		Преподаватель. Музыкальный журналист. Редактор СМИ (музыкальная журналистика и редакторская деятельность в СМИ)
		Этномузыколог. Преподаватель. Руководитель творческого коллектива (этномузыкология)
		Медиевист. Преподаватель. Руководитель творческого коллектива (древнерусское певческое искусство)

Продолжение

Коды укрупненных групп направлений подготовки	Наименования укрупненных групп направлений подготовки. Наименования направлений подготовки	Квалификация
53.03.06	Музыкознание и музыкально-прикладное искусство	Преподаватель (музыкальная педагогика)
		Преподаватель. Аранжировщик (компьютерная музыка и аранжировка)
		Преподаватель.
		Менеджер музыкального искусства (менеджмент музыкального искусства)
		Преподаватель. Специалист в области музыкальной рекламы (музыкальная реклама)
54.00.00	ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОЕ И ПРИКЛАДНЫЕ ВИДЫ ИСКУССТВ	
54.03.01	Дизайн	Бакалавр
54.03.02	Декоративно-прикладное искусство и народные промыслы	Бакалавр
54.03.03	Искусство костюма и текстиля	Бакалавр
54.03.04	Реставрация	Бакалавр
54.03.05	Традиционное прикладное искусство	Бакалавр
Специалитет		
51.00.00	КУЛЬТУРОВЕДЕНИЕ И СОЦИОКУЛЬТУРНЫЕ ПРОЕКТЫ	
51.05.01	Звукорежиссура культурно-массовых представлений и концертных программ	Звукорежиссер
52.00.00	СЦЕНИЧЕСКИЕ ИСКУССТВА И ЛИТЕРАТУРНОЕ ТВОРЧЕСТВО	
52.05.01	Актерское искусство	Артист драматического театра и кино. Артист музыкального театра. Артист театра кукол. Артист эстрады. Артист мюзикла
52.05.02	Режиссура театра	Режиссер драмы. Режиссер музыкального театра. Режиссер театра кукол. Режиссер эстрады. Режиссер цирка
52.05.03	Сценография	Художник-постановщик театра. Художник-постановщик в театре кукол. Художник по сценическому костюму Художник по гриму
52.05.04	Литературное творчество	Литературный работник. Литературный работник, переводчик художественной литературы

Продолжение

Коды укрупненных групп направлений подготовки	Наименования укрупненных групп направлений подготовки. Наименования направлений подготовки	Квалификация
52.05.05	Актерское искусство в музыкальном театре	Артист-вокалист
53.00.00	МУЗЫКАЛЬНОЕ ИСКУССТВО	
53.05.01	Искусство концертного исполнительства	Концертный исполнитель. Преподаватель
53.05.02	Художественное руководство оперно-симфоническим оркестром и академическим хором	Дирижер оперно-симфонического оркестра. Преподаватель Дирижер академического хора. Преподаватель
53.05.03	Музыкальная звукорежиссура	Музыкальный звукорежиссер. Преподаватель
53.05.04	Музыкально-театральное искусство	Солист-вокалист. Преподаватель
53.05.05	Музыковедение	Музыковед. Преподаватель
53.05.06	Композиция	Композитор. Преподаватель
53.05.07	Дирижирование военным духовым оркестром	Дирижер военного духового оркестра
54.00.00	ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОЕ И ПРИКЛАДНЫЕ ВИДЫ ИСКУССТВ	
54.05.01	Монументально-декоративное искусство	Художник монументально-декоративного искусства (живопись). Художник монументально-декоративного искусства (скульптура). Художник-проектировщик интерьера
54.05.02	Живопись	Художник-живописец (станковая живопись). Художник-живописец (монументальная живопись). Художник-живописец (театрально-декорационная живопись). Художник-живописец (церковно-историческая живопись). Художник-реставратор (станковая масляная живопись). Художник-реставратор (темперная живопись). Художник-реставратор (монументально-декоративная живопись). Художник кино и телевидения. Художник комбинированных съемок. Художник кино и телевидения по костюму

Продолжение

Коды укрупненных групп направлений подготовки	Наименования укрупненных групп направлений подготовки. Наименования направлений подготовки	Квалификация
54.05.03	Графика	Художник-график (станковая графика). Художник-график (искусство книги). Художник-график (искусство графики и плаката). Художник-график (оформление печатной продукции). Художник анимации и компьютерной графики. Художник мультипликационного фильма
54.05.04	Скульптура	Художник-скульптор. Художник-скульптор (медальерное искусство). Художник-скульптор (реставрация скульптуры)
54.05.05	Живопись и изящные искусства	Художник
55.00.00	ЭКРАННЫЕ ИСКУССТВА	
55.05.01	Режиссура кино и телевидения	Режиссер игрового кино- и телефильма. Режиссер неигрового кино- и телефильма. Режиссер анимации и компьютерной графики. Режиссер телевизионных программ. Режиссер мультимедиа. Режиссер интернет-программ
55.05.02	Звукорежиссура аудиовизуальных искусств	Звукорежиссер аудиовизуальных искусств
55.05.03	Кинооператорство	Кинооператор. Телеоператор
55.05.04	Продюсерство	Продюсер кино и телевидения. Линейный продюсер. Продюсер телевизионных и радиопрограмм. Продюсер мультимедиа. Продюсер исполнительских искусств. Продюсер дистрибуции
55.05.05	Киноведение	Киновед
Магистратура		
50.00.00	ИСКУССТВОЗНАНИЕ	
50.04.01	Искусства и гуманитарные науки	Магистр
50.04.02	Изящные искусства	Магистр
50.04.03	История искусств	Магистр
50.04.04	Теория и история искусств	Магистр

Окончание

Коды укрупненных групп направлений подготовки	Наименования укрупненных групп направлений подготовки. Наименования направлений подготовки	Квалификация
51.00.00	КУЛЬТУРОВЕДЕНИЕ И СОЦИОКУЛЬТУРНЫЕ ПРОЕКТЫ	
51.04.01	Культурология	Магистр
51.04.02	Народная художественная культура	Магистр
51.04.03	Социально-культурная деятельность	Магистр
51.04.04	Музеология и охрана объектов культурного и природного наследия	Магистр
51.04.05	Режиссура театрализованных представлений и праздников	Магистр
51.04.06	Библиотечно-информационная деятельность	Магистр
52.00.00	СЦЕНИЧЕСКИЕ ИСКУССТВА И ЛИТЕРАТУРНОЕ ТВОРЧЕСТВО	
52.04.01	Хореографическое искусство	Магистр
52.04.02	Драматургия	Магистр
52.04.03	Театральное искусство	Магистр
53.00.00	МУЗЫКАЛЬНОЕ ИСКУССТВО	
53.04.01	Музыкально-инструментальное искусство	Магистр
53.04.02	Вокальное искусство	Магистр
53.04.03	Искусство народного пения	Магистр
53.04.04	Дирижирование	Магистр
53.04.05	Искусство	Магистр
53.04.06	Музыкознание и музыкально-прикладное искусство	Магистр
54.00.00	ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОЕ И ПРИКЛАДНЫЕ ВИДЫ ИСКУССТВ	
54.04.01	Дизайн	Магистр
54.04.02	Декоративно-прикладное искусство и народные промыслы	Магистр
54.04.03	Искусство костюма и текстиля	Магистр
54.04.04	Реставрация	Магистр
54.04.05	Традиционное прикладное искусство	Магистр

ВВЕДЕНИЕ В ПРОФЕССИЮ
«ПРЕПОДАВАТЕЛЬ ВУЗА»
Трудовые функции преподавателя

Учебник

Редактор *Н.А. Смирнова*
Корректор *Н.С. Орлова*
Верстка *М.С. Коротковых*