

KOCHETKOV M.V. INNOVATIONS AND PSEUDOINNOVATIONS IN HIGHER SCHOOL

Abstract. Reforms of the past fifteen years are considered as inadequate to the evolutionary development of national higher education and Russian socio-economic realities. Bureaucratization of all sectors of society, including education, increases pseudoinnovation trends, especially in the regions. Power crisis is caused by the traditions based on manipulation by social benefits, centralized multi-level control, distribution and redistribution of cash flows and quotas, active exploitation of people's slave psychology. Change of this situation is associated with a change in management forms that keep encouraging dependency, paperwork, monitoring, distributive and redistributive features preventing the effects of self-organization.

Keywords: innovation, pseudoinnovation, innovation development, sustainable development, stability, bureaucracy, modernization, teacher

References

1. Tkhatapsoev H.G. (2014) [Regional university falls out of the development strategy of national education]. *Vysshee obrazovanie v Rossii* [Higher Education in Russia]. No 2, pp. 38–42. (In Russ.)
2. Bogdanova O.V. (project coordinator in KIAS) *Regional' naya model' upravleniya kachestvom attestatsii pedagogicheskikh rabotnikov i rukovoditeley obrazovatel'nykh uchrezhdeniy, v tom chisle spetsial'nykh (korrektsionnykh) obrazovatel'nykh uchrezhdeniy* [Regional evaluation model of quality management certification of teachers and heads of educational institutions, including special (correctional) educational institutions]. Tomsk: National Research Tomsk Polytechnic University Publ., 2013. 120 p.
3. Kochetkov M.V. *Tselostnoe professional'noe samorazvitie prepodavatelya v sotvorcheskoy pedagogicheskoy deyatel'nosti: monografiya* [Holistic professional self-development of a teacher in cooperative pedagogical activity: monograph]. Krasnoyarsk: Siberian State Technological University Publ., 2013. 288 p.
4. Babintsev B.P. (2014) [Bureaucratization of a regional university]. *Vysshee obrazovanie v Rossii* [Higher Education in Russia]. No 2, pp. 30–37. (In Russ.)

Author:

KOCHETKOV Maxim V. – Cand. Sci. (Technical), Assoc. Prof., Research assistant of the Laboratory of methodology and methods of training of research and educational personnel, Institute of the Problems of Continuing Education of the Russian Academy of Education (Krasnoyarsk), m-kochetkov@yandex.ru

**А.С. РОБOTOBA, профессор
РГПУ им. А.И. Герцена**

**Неоднозначные
процессы в педагогике
высшего образования**

В статье автор делится своими размышлениями о высшем образовании и о противоречивых явлениях в педагогике высшей школы, подробно останавливаясь на значении компетентностного и технологического подходов в вузовском образовании, на их неоднозначной трактовке.

Ключевые слова: педагогика высшей школы, компетентностный подход, технологический подход, портфолио, кейс-технология, процесс понимания, научно-педагогический текст

Пройдя долгий педагогический путь от ассистента до профессора, я стала часто задумываться о деле, которому посвятила более сорока лет. Длительность профессионального пути позволяет многое сравнивать, о многом сожалеть, оценивать позитивно или негативно, многое видеть в профессии как из дали прошедших лет, так и вблизи – из дня сегодняшнего. Многие размышления возникли давно, но постоянный дефицит времени, приоритет других видов деятельности, связанных с преподаванием, научным руководством, написанием учебных пособий, – всё это отодвигало в отдалённую перспективу желание публично обсудить некоторые проблемы педагогики высшей школы. Но вот возник толчок, который внёс ускорение в письменное оформление давно возникших вопросов. Им стали статьи в разделе «На перекрёстке мнений» во втором номере журнала «Высшее образование в России» за 2014 год. Остановлюсь на двух явлениях, рассматриваемых коллегами, – на *компетентностном* и *технологическом* подходах. На мой взгляд, они иллюстрируют неоднозначность процессов, происходящих в высшем образовании.

С большим интересом прочитала статью В.П. Бабинцева [1] о бюрократизации высшего образования, об имитации инновационных процессов и других сюжетах. Не стану писать о бюрократизации в высшем образовании – центральной теме его статьи. Много в рассуждениях автора справедливо. Рядовой преподаватель, по-моему, тоже испытывает влияние бюрократизации. Разрабатывая систему самостоятельной работы студентов по своей дисциплине, напряжённо думаешь о смысле и значении компетенций, которые должны развиваться на каждом занятии и которые должны быть указаны в соответствующих методических документах. Возникают сомнения, к примеру, такого рода. Интегра- тивность содержания и деятельности на любом занятии по гуманитарным дисципли-

нам (а я преподавала различные курсы по дисциплине «Педагогика») вряд ли может быть жёстко отражена в кодах общекультурных и профессиональных компетенций. «Придуманность», нечёткость описания некоторых компетенций бывает так очевидна и так «непрозрачна», что начинаешь склоняться к мысли, что вряд ли подобное занятие улучшит преподавание, повысит качество образования. Впрочем, об этом очень хорошо писал О.А. Донских в статье «Дело о компетентностном подходе» [2]. Я не против компетентностного подхода к образованию. Учитель русского языка, делающий сам ошибки или исправляющий правильно написанные орфограммы на неправильные, выглядит чудовищно в смысле своей профессиональной компетентности и своей подготовленности к работе.

Вместе с тем и в теоретической проработке компетентностного подхода, и в практике его *внедрения* в педагогику высшей школы наблюдаются противоречивые явления. С одной стороны, множатся диссертации, научные статьи о компетентностном подходе в разных областях знания (в педагогике, социологии, политологии, в экономике и управлении, в юридических науках и т.д.), что, несомненно, говорит о доверии к новой идее, о стремлении её осуществить на практике для благих целей. А с другой стороны, отсутствуют убедительные данные о существенном изменении, благодаря новому подходу, качества подготовки будущих специалистов. Нет безупречных аргументов, извлечённых уже посредством наблюдения за профессиональной деятельностью выпускников, в пользу его целесообразности. В основном приводятся данные, полученные в ходе исследования учебной и внеучебной деятельности будущих специалистов.

Если посмотреть на задачи исследования в диссертационных работах о компетентностном подходе, то в них трудно об-

наружить попытки оценить возможные ограничения, риски, трудности, нерешённые или не решаемые этим подходом проблемы. Профессиональная компетентность рассматривается преимущественно лишь на уровне обучающих занятий в стенах вуза, но не на уровне включения студента в практическую деятельность. И если речь идёт о тренингах, упражнениях или игровых формах занятий, то не оговаривается, что это всё-таки квазипрофессиональная деятельность. Да и стилистика научных текстов во многом такова, что, избегая аргументации, авторы прибегают к частому использованию слов «должен», «необходимо», «важно»: *«необходимо разработать и апробировать»*, *«должны закладываться»*, *«должен разворачиваться»* и др. Разве это доказательство обоснованности и достоверности последующих выводов? Отсутствие фактов, эмпирического материала тоже не способствует укреплению веры в новацию. Не способствует этому и стилистика научных публикаций по проблеме. Иногда диву даёшься, читая, к примеру, такого рода суждения: *«В настоящем исследовании делается акцент на компетентностный подход к воспитанию нравственных ценностей старшеклассников в условиях применения компетентностного подхода на занятиях по иностранному языку»* (курсив мой. – А.Р.). Или такое утверждение: *«Процесс формирования и развития компетенций у студентов реализуется посредством процессов жизненного цикла продукции и осуществляется большим количеством участников, одновременно разных ответственных за отдельные задачи. Для получения качественного результата процесс формирования компетентностного специалиста должен иметь одного владельца (ответственного)»*. Им должен стать заведующий выпускающей кафедры». Это издержки стилистики или результат далеко не чёткого понимания предмета педагогических рассуждений?

Попытки увидеть противоречивость нового явления в образовании и педагогике высшей школы довольно редки [3]. Думаю, если не обсуждать компетентностный подход с самых разных позиций, то эта идея *устанет*. Это уже происходило с другими педагогическими идеями и концепциями [4], которые рассматривались односторонне, без сомнений и полезного скептицизма, без выявления причин сменяемости одних идей другими.

Наибольший отклик вызвала у меня статья Н.И. Лобановой «Образование и понимание (о технологическом подходе в педагогике)» [5]. Показалось удивительным сходство наших оценок *технологического подхода*, как он представлен сегодня в учебных пособиях, научных работах и диссертационных исследованиях. Сам по себе (в трактовке В.П. Беспалько) технологический подход не вызывает отторжения. Он побуждает преподавателя строго и иногда даже жёстко относиться к организации обучения в высшей школе, искать баланс между логичностью, структурностью процесса и импровизацией, отклонениями от запланированного хода обучения. Они бывают обусловлены заранее не предусмотренными учебно-познавательными ситуациями, активной позицией учащихся (неожиданные вопросы, обращение к личному опыту, упорство в отстаивании мнения, многословная самопрезентация и др.).

Внимание к структурности, динамике процесса обучения, движение к итоговому результату заставляют концентрироваться на замысле, организации, бережном отношении к времени и т.д. Однако личный опыт и анализ публикаций убеждают в том, что к педагогическим технологиям нельзя относиться однозначно. Особенно это применимо к гуманитарным дисциплинам. *Управление* педагогическим процессом в его жёстких формах стандартизирует поведение и деятельность как педагога, так и ученика. А что делать с личностным знанием педагога? С индивидуальным стилем его дея-

тельности? С артистизмом в преподавании? С диалогической позицией? Да и вообще: всегда ли технология приводит к продуктивным результатам? Ведь как инновационная идея она привлекла к себе внимание именно ориентацией на гарантированный успешный результат. Если это так, то почему учебные результаты учащихся так разнятся, несмотря на внедрение самых разных технологий и моделей организации учебного процесса? Почему уровень профессионализма молодых учителей так различен? И, конечно, как справедливо пишет Н.И. Лобанова, «проблема достижимости с помощью технологического подхода акта (состояния) понимания, без которого невозможен процесс обучения и воспитания, не только не решена, но и не поставлена в полной мере» [5, с. 49]. Мне кажется справедливым сомнение автора в гарантированности, безотказности действия педагогических технологий, в возможностях педагогической инженерии. Само введение в педагогический лексикон понятия *обучаемый* указывает на снижение интереса к студенту как субъекту образования, о чём ещё недавно так много говорилось и писалось. Приставка *об-* имеет значение: «придавать свойства чему-либо или кому-либо». Это резко снижает субъектную семантику слова. И дело не только в ней, ведь слово открывает внутренний смысл явления. Поэтому согласна с критической оценкой Н.И. Лобановой абсолютной управляемости и предсказуемости результатов при использовании педагогических технологий. Достижимы ли они? Ведь *обучаемый* – это субъект с непостижимыми целями, мотивами, смыслами...

А как осуществляется процесс понимания при технологическом подходе? А ведь понимание – это ядро познания! В описаниях технологий иногда трудно увидеть, как же происходит понимание. По поводу чего возникает диалог, есть ли паузы, молчание, необходимые для обдумывания, для собирания и оформления мыслей, для воз-

никновения сомнения, вопроса, для преодоления барьера понимания, для проявления «усилия мысли»? Прав М.К. Мамардашвили, полагавший, что технологизация как таковая затрудняет становление человека как *собранного субъекта*.

Сам перечень наименований технологий занимает несколько строчек: информационные, компьютерные, технология распределённого сетевого обучения, тьюторские, коммуникативные, модульные, облачные, кредитные, дистанционные, технологии портфолио, развития критического мышления, проектные, исследовательские, арт-технологии, социальные, гуманитарные, высокие гуманитарные и т.д. При этом зачастую технология описывается в самом общем виде, без использования конкретного содержательного материала, без подробной методики её введения в учебный процесс. В публикациях по педагогике высшей школы почти отсутствует материал об ограничительных возможностях описываемой технологии, о специфике ее использования в той или иной области знания, о будущей профессиональной деятельности студента или магистранта. И самое главное: замалчивается вопрос о личностной компоненте преподавателя при использовании той или иной технологии. Любому ли из нас доступно применение описываемой технологии сообразно его собственной мотивации, педагогическим установкам и ценностям, опыту деятельности, образованности, наконец, просто характерологическим особенностям?

В работах, посвящённых технологическому подходу, сожаление вызывает и невнимание к преемственности между традициями и инновациями. И дело здесь не в формальной преемственности. Речь идёт о *преемственности существенной, связанной с отечественными традициями, с историческим развитием новых идей в отечественной педагогике*. Традиции скреплены повторяемостью процессов, деятельности, отношений, они позволяют предста-

вить ушедшую в прошлое педагогическую повседневность, в которой было немало интересных и полезных решений.

В этой связи вспоминаешь *технология развития критического мышления через чтение и письмо (РКМЧП)*, которую популяризируют сегодня многие исследователи и педагоги. Взяла близкий для себя предмет – педагогику. Автор описывает, к примеру, ход занятия по теме «Компоненты процесса обучения». Вот что предлагается сделать в начале занятия – на стадии «Вызов»: 1. Участники делятся на 6 групп. Перед каждой группой лежит чистый лист бумаги. 2. Участники должны будут описать основные компоненты педагогического процесса (всего их шесть). 3. Один из членов группы записывает на своем листе название компонента и *произносит вслух, чтобы другая группа выбрала* следующий компонент, например, «Методы». 4. Затем он записывает определение этого компонента педагогического процесса. Написав, передает лист следующему участнику из его группы по кругу. 5. Другой участник читает написанное до него (может *кое-что* уточнить у своего соседа) и, *основываясь на стиле и содержательной направленности* предыдущего предложения, продолжает писать текст, который содержит наиболее известные виды данного компонента. Закончив, также передает лист следующему участнику группы. 6. Тот читает написанное до него (может *кое-что* уточнить у своего соседа) и, *основываясь на стиле и содержательной направленности* предыдущего предложения, продолжает писать текст, *делая уклон на значимость* описываемого компонента в целостности педагогического процесса. Написав, передает лист соседу. 7. Таким образом, после того как лист пройдет круг, на нем будет записано не менее трех предложений, *концентрирующих понимание* (курсив мой. – А.Р.) данного компонента педагогического процесса [6]. Такое описание обучения студентов представляется формальным, скучным,

школярским. Как преподаватель педагогики, не могу ответить, в чём целесообразность и эффективность такой организации деятельности при изучении центрального понятия педагогики «процесс обучения», как и почему здесь возникает «вызов». Не замечая нечёткости своего описания, вводя в его стилистику понятие «*кое-что*», автор уверенно утверждает, что «обучение по технологии развития критического мышления становится продуктивным только тогда, когда сам преподаватель в процессе осознания собственной деятельности способен отказаться от официально утвержденных и годами практикуемых методов работы» [Там же].

Не сомневаюсь в целесообразности использования *отдельных* приёмов РКМЧП, как и в необходимости воспитания критического мышления. Однако сомневаюсь в том, что надо совсем отказываться от того, что себя оправдало и может развиваться и совершенствоваться в новых условиях. И почему описанное новое должно абсолютно вытеснить традиционное? Почему продуктивность нового объясняется отказом от «годами практикуемых методов работы»? Тем более что автор сам признаёт: «...Применение данной технологии на каждом занятии по педагогике требует неоправданно больших затрат времени для детального исследования потока информации, определения уровня образованности учащихся, обсуждения альтернативных точек зрения, творческой переработки изученного. С другой стороны, технологизация процесса обучения педагогическим дисциплинам может отодвинуть содержательную сторону учебного занятия на второй план» [Там же].

Как у преподавателя, у меня возник интерес к явлению портфолио. Интерес был подкреплён составлением собственного портфолио для участия в профессиональном конкурсе преподавателей. Эта работа активизировала самоанализ, самооценку, личностную и профессиональную рефлек-

сию. Систематизация того, что было сделано за год, вызывала самые разные и порой противоречивые чувства и ожидания: было важно узнать и понять, как отнесутся к сделанному тобой другие, как выглядит твоя деятельность в общем контексте коллективной деятельности.

Сейчас составление портфолио провозглашается некоторыми педагогами как технология. Читая в этой связи одну из статей, узнала, какие типы портфолио используют авторы в работе со студентами (эти типы портфолио описывают и другие авторы): научно-методический портфель, портфолио работ, портфолио отзывов. Автор утверждает, что «портфолио не только является современной эффективной формой оценивания, но и помогает решать важные педагогические задачи: поддерживать высокую учебную мотивацию студентов; поощрять их активность и самостоятельность, расширять возможности обучения и самообучения; развивать навыки рефлексивной и оценочной деятельности будущих специалистов» [7]. Это трудно оспорить. Однако замалчивается вопрос о трудоёмкости работы по составлению портфолио. Почти ничего в работах не говорится о том, как проверяются выполненные задания, насколько возрастают временные затраты в деятельности студента и преподавателя, если педагог не ограничивается формальным просмотром портфолио на зачёте или экзамене. А если портфолио требуется представить по нескольким предметам?

Введение той или иной технологии в учебный процесс должно быть обосновано с разных позиций, в том числе и с точки зрения целесообразности, реалистичности, временных затрат, устранения возможного формализма в деятельности. Применение портфолио даёт позитивный результат при определенных педагогических условиях, которые должны создаваться в процессе обучения. Но об этом говорят реже. Между тем формальное использование портфолио может усилить бюрократизацию образова-

ния и превратиться в накопительство большого объёма бумаг, текстов, работ, которые по-настоящему проверить и оценить преподавателю весьма затруднительно. Возрастает и рутинная работа студента. В самом деле, нужно делать копии отзывов, сертификатов, дипломов, фотографии, электронные и бумажные версии рефератов, проектов и т.д. Работая с технологией портфолио, важно обдумать значение каждого элемента в нём, методику работы с ним, способы оценивания, рецензирования и т.д. Иначе это будет имитацией использования новой идеи, модным откликом на неё. Тщательно не проанализированное описание технологии становится источником формализма в подходе к новому. Причина – в рекомендательно-принудительном внедрении идей, признанных инновационными; в выявлении скорее риторического их смысла, нежели эвристического.

Подтверждением тому может служить и появление в педагогике высшей школы так называемой кейс-технологии. Бесспорно, разбор конкретных случаев, отдельных ситуаций важен в педагогике, которая часто страдает излишним абстрагированием от педагогической действительности, доминированием теоретизирования в отрыве от эмпирического опыта, предельной обобщённостью выводов и рекомендаций. В советское время было немало сборников, в которых были представлены (удачно и не очень) многообразные педагогические ситуации. Однако уже тогда говорилось, что анализ конкретной педагогической ситуации должен быть педагогически корректным. Это трудный вид работы со студентами. Почему? Каждый конкретный случай – результат обстоятельств и причин, о которых у нас нет целостного представления, и мы не можем судить о них точно и доказательно. Обсуждая педагогическую ситуацию вне контекста истории её возникновения, мы можем вызвать формальную активность студента, увести его от глубинного понимания тончайших процессов воспита-

ния и обучения, вызвать желание просто поговорить, высказать мнение, опирающееся иногда лишь на саму ситуацию говорения по поводу описанного.

Мы сейчас много говорим об успешности как о качестве личности современного человека, об ориентации обучения в высшей школе на результат, трактуем и описываем педагогические технологии с позиции достижения результата-успеха и воспитания конкурентоспособности будущего специалиста. Однако мы далеко не всегда задумываемся о том, что вне усилий самого студента, вне его личной мотивации и его собственных интересов привести его к успеху трудно или просто невозможно при самых тонких педагогических технологиях.

По мере развития новых идей в педагогике (как общей, так и специализированной) многое в высшей школе стало восприниматься неоднозначно. Предлагаются произвольные толкования многих понятий, таких как *парадигма*, *научный подход*, *технология*, *компетенция*, *педагогическая реальность* и др. Вследствие возникших разночтений, при отсутствии широких публичных научных дискуссий ослабевают коммуникативные связи между областями педагогики, между учёными, происходит разрыв между теорией и образовательной практикой, в научно-педагогическом сообществе усиливаются настроения взаимного неприятия. При этом теоретическая «накрученность» языковой субстанции многих научно-педагогических текстов — часто лишь свидетельство мнимой новизны идей. Иногда авторы как будто соревнуются в демонстративной «научности» создаваемого текста, нарушая известный принцип экономии мышления, запутывая читателя немотивированной усложнённостью языка.

Многим авторам изменяет чувство языковой ответственности. Они забывают, что текст активен. Текст отбирает и формирует читателя. В книге «Внутри мыслящих миров» Ю.М. Лотман пишет: «Взаимоотно-

шения текста и аудитории характеризуются взаимной активностью: текст стремится уподобить аудиторию себе, навязать ей свою систему кодов, аудитория отвечает ему тем же. Текст как бы включает в себя образ “своей” идеальной аудитории, аудитория — “своего” текста» [8].

Признаю: высказанные здесь суждения носят субъективный характер. Может быть, некоторые выводы несправедливы. Но автор пытался искренне выразить свои сомнения по ряду проблем: как они видятся с позиции долгого профессионального пути и сложившихся научных и профессиональных установок. Заканчивая статью, я перечитала небольшую брошюру В.П. Зинченко «Аффект и интеллект в образовании». Зачем? В работах этого учёного я всегда стремлюсь найти ответы на возникающие вопросы. Так и в этот раз. Ещё в 1995 г. В.П. Зинченко писал: «Новые реформы, стратегии, инновации, новые альтернативы в образовании должны замысливаться без амбиций, апломба, чрезмерных претензий на всеохватность» [9, с. 8]. Последнее — (о всеохватности) — особенно важно.

Литература

1. Бабинцев В.П. Бюрократизация регионального вуза // Высшее образование в России. 2014. № 2. С. 30–37.
2. Донских О.А. Дело о компетентностном подходе // Высшее образование в России. 2013. № 5. С. 36–45.
3. Бермус А.Г. Проблемы и перспективы реализации компетентностного подхода в образовании. URL: <http://www.eidos.ru/journal/2005/0910-12.htm>
4. Роботова А.С. Усталость идей // Вестник Герценовского университета. 2008. № 8. С. 47–53.
5. Лобанова Н.И. Образование и понимание (о технологическом подходе в педагогике) // Высшее образование в России. 2014. № 2. С. 48–56.
6. Ваганова О.И. Развитие критического мышления студентов на занятиях по педагогике. Н. Новгород, 2009. URL: <http://www.pandia.ru/text/77/28/94426.php>

7. Митина Н.А., Нуржанова Т.Т. Современные педагогические технологии в образовательном процессе высшей школы // Молодой ученый. 2013. № 1. С. 345–349.
8. Лотман Ю.М. Внутри мыслящих миров. http://yanko.lib.ru/books/cultur/lotman_semiosphera.htm
9. Зинченко В.П. Аффект и интеллект в образовании. М., 1995. С. 8. <http://psychlib.ru/mgppu/ZAi-1995/ZAI-001.HTM>

Автор:

РОБОТОВА Алевтина Сергеевна – д-р пед. наук, профессор кафедры педагогики, РГПУ имени А.И. Герцена, asrobotova@yandex.ru

ROBOTOVA A.S. AMBIGUOUS PROCESSES IN HIGHER EDUCATION PEDAGOGY

Abstract. The paper dwells on the discrepant events that take place in higher school pedagogy. Above all, the matter concerns the implementation of a competence approach, its risks, limitations, unsolved and unsolvable problems. The other point at issue is a technological approach that induces the teacher to be more organized and to focus on structure, dynamics of learning, concentration on subject, time economy. The author casts doubts on the expediency of standardization of teacher's and student's activities. One more aspect of the problem relates to pedagogical texts and publications with ambiguous interpretation and variant reading of terms and notions. These tendencies do not contribute to communication and cooperation between researchers and teachers, between theory and educational practice.

Keywords: higher school pedagogy, competence approach, technological approach, portfolio, case-method, understanding process, pedagogical text

References

1. Babintsev V.P. (2014) [Bureaucratization of a regional university]. *Vysshee obrazovanie v Rossii* [Higher Education in Russia]. No 4, pp. 30–37. (In Russ.)
2. Donskikh O.A. (2013) [A matter of competency-based approach]. *Vysshee obrazovanie v Rossii* [Higher Education in Russia]. No 5, pp. 36–45. (In Russ.)
3. Bermus A.G. *Problemy i perspektivy realizatsii kompetentnostnogo podkhoda v obrazovanii* [Problems and perspectives in realization of competence approach in education]. Available at: <http://www.eidos.ru/journal/2005/0910-12.htm>
4. Robotova A.S. (2008) *Uсталost' idey* [Fatigue of ideas]. *Vestnik Gertsenovskogo universiteta* [Herald of Herzen State Pedagogical University]. No 8, pp. 47–53. (In Russ.)
5. Lobanova N.I. (2014) [Education and understanding (To the question of applicability of a technological approach in pedagogy)]. *Vysshee obrazovanie v Rossii* [Higher Education in Russia]. No 2, pp. 48–56. (In Russ.)
6. Vaganova O.I. (2009) *Razvitiye kriticheskogo myshleniya studentov na zanyatiyakh po pedagogike* [Development of students' critical thinking on pedagogy lessons]. Nizhny Novgorod. Available at: <http://www.pandia.ru/text/77/28/94426.php>
7. Mitina N.A., Nurzhanova T.T. (2013) [Modern pedagogical technologies in higher school learning process]. *Molodoy uchenyy* [Young Scientist]. No 1, pp. 345–349. (In Russ.)
8. Lotman Yu.M. *Vnutri myslyashchikh mirov* [Inside thinking worlds]. Available at: http://yanko.lib.ru/books/cultur/lotman_semiosphera.htm
9. Zinchenko V.P. (1995) *Affekt i intellekt v obrazovanii* [Affect and intellect in education]. Moscow. Available at: <http://psychlib.ru/mgppu/ZAi-1995/ZAI-001.HTM>

Author:

ROBOTOVA Alevtina S. – Dr. Sci. (Pedagogy), Prof., Herzen State Pedagogical University, asrobotova@yandex.ru