

ВЫСШЕЕ образование в РОССИИ

ISSN 0869-3617 (Print)
ISSN 2072-0459 (Online)

12/2020

НАУЧНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ

Vysshee obrazovanie v Rossii / Higher Education in Russia



«Роспечать» индекс: 73060, 82521
«Пресса России» индекс: 16392, 83142

Журнал издается с 1992 года

15

декабря

10.00 МСК



Все что нужно знать о рейтингах в образовании

Агрегатор независимой оценки высшего образования

best-edu.ru

- Национальный агрегированный рейтинг
- Глобальный агрегированный рейтинг
- Российские вузы в глобальных предметных рейтингах
- Агентства по независимой оценке качества образования

Трансляция и запись
на канале You Tube



Качество в образовании

best-edu.ru

ВЫСШЕЕ образование в РОССИИ

12/2020

НАУЧНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ
Vysshee obrazovanie v Rossii / Higher Education in Russia

Содержание

Contents	3
----------------	---

Актуальная тема

В.Г. МАРТЫНОВ, В.Н. КОШЕЛЕВ, А.В. ДУШИН. Современный вызов для нефтегазового образования.	9
А.В. ДОЖДИКОВ. Онлайн-обучение как e-Learning: качество и результаты (критический анализ)	21

Социология высшего образования

Н.Г. ЧЕВТАЕВА, А.С. НИКИТИНА, А.В. ВИШНЕВСКАЯ. Культура коммуникации преподавателя и студента как матрица формирования «soft skills» выпускника	33
М.В. БОГУСЛАВСКИЙ, Н.С. ЛАДЫЖЕЦ, Е.В. НЕБОРСКИЙ, О.В. САННИКОВА. Роль и место регионального университета в системе подготовки кадров в оценках работодателей	45

Педагогика высшей школы

L.T.T. DO, A.T.L. VU. Praise as Classroom Communicative Reinforcing Device: Perceptions of Vietnamese University Students	57
ГУБАНОВ Н.Н., ГУБАНОВ Н.И. Отмирает ли лекция в качестве ведущей формы обучения?	72

Высшее образование: критический дискурс

Н.Г. БАГДАСАРЬЯН, Л.А. СОНИНА. Мнимые единицы публикационной активности в обществе потребления.	86
---	----



Соучредители: Московский
политехнический
университет;

Ассоциация технических
университетов

Главный редактор:
М. Б. Сапунов

Зам. главного редактора:
Е. А. Гогоненкова
Н. П. Лябина

Редакторы:
О. Ю. Миронова
Н. Н. Жильцов

Ответственный секретарь:
Д. В. Давыдова

Адрес редакции:
127550, Москва,
ул. Прянишникова, д. 2А

Тел.: (495)-223-05-23,
доб. 4141, 4142, 4078
e-mail: vovrus@inbox.ru
vovr@bk.ru

Журнал зарегистрирован
в Роскомнадзоре
Рег. св. ПИ № ФС7754511
от 17 июня 2013 года

Издатели:
Московский политехнический
университет
Адрес: 107023, Россия, г. Москва,
ул. Б. Семеновская, д. 38

Российский университет
дружбы народов
Адрес: 117198, Россия, Москва,
ул. Миклухо-Маклая, д. 6

Подписано в печать с
оригинал-макета 27.11.2020
Выход в свет 25.12.2020.
Усл. п. л. 11. Тираж 600 экз.

Заказ №

Отпечатано в типографии
Издательско-полиграфического
комплекса РУДН.

Адрес:
115419, Москва, Россия,
ул. Орджоникидзе, д. 3,
тел.: (495) 952-04-41;
e-mail: publishing@rudn.ru

© «Высшее образование
в России»

www.vovr.elpub.ru;
www.vovr.ru

Х.Г. ТХАГАПСОВ, М.М. ЯХУТЛОВ. Поиск резервов
в тисках «вменённого»: к парадоксам нашей
стратегии образования.95

Университет и регион

Ю.М. КАЗАКОВ, Н.Ю. БАШКИРЦЕВА, М.В. ЖУРАВЛЕВА,
Г.О. ЕЖКОВА, А.С. СИРОТКИН, А.О. ЭБЕЛЬ.
Инженерное образование на основе интеграции
с наукой и промышленностью105

М.Ф. ГАЛИХАНОВ, В.В. КОНДРАТЬЕВ, Д.В. ЕЛИЗАРОВ,
А.Т. МИФТАХУТДИНОВА. Система ДПО университета
как платформа для реализации федерального проекта
«Новые возможности для каждого»119

А.В. ОВСИЕНКО, И.В. ЗИМИНА. Модель
профориентационной работы в вузе в контексте
непрерывного образования.134

Education Online

Н.В. ДНЕПРОВСКАЯ, И.В. ШЕВЦОВА. Открытые
образовательные ресурсы и цифровая среда
обучения.144

А.Г. КУКУШКИНА. Персональная страница
преподавателя в социальной сети как инструмент
педагогического взаимодействия.156



НАУЧНАЯ ЭЛЕКТРОННАЯ
БИБЛИОТЕКА
LIBRARY.RU

Пятилетний импакт-фактор
РИНЦ-2019, без самоцитирования

ВОПРОСЫ ОБРАЗОВАНИЯ	2,423
ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ НАУКА И ОБРАЗОВАНИЕ	2,004
СОЦИОЛОГИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ	1,707
ИНТЕГРАЦИЯ ОБРАЗОВАНИЯ	1,359
ВЫСШЕЕ ОБРАЗОВАНИЕ В РОССИИ	1,240
ОБРАЗОВАНИЕ И НАУКА	0,985
УНИВЕРСИТЕТСКОЕ УПРАВЛЕНИЕ: ПРАКТИКА И АНАЛИЗ	0,865
ВОПРОСЫ ФИЛОСОФИИ	0,838
ПЕДАГОГИКА	0,666
ЭПИСТЕМОЛОГИЯ И ФИЛОСОФИЯ НАУКИ	0,452
ВЫСШЕЕ ОБРАЗОВАНИЕ СЕГОДНЯ	0,268
ALMA MATER	0,266

Contents

Topical Theme

V.G. MARTYNOV, V.N. KOSHELEV, A.V. DUSHIN.
Modern Challenges for Oil and Gas Education. Pp. 9-20
A.V. DOZHDIKOV. Online Learning as e-Learning: The Quality
and Results (Critical Analysis). Pp. 21-32

Sociology of Higher Education

N.G. CHEVTAEVA, A.S. NIKITINA, A.V. VISHNEVSKAYA.
University Communication Culture as a Matrix for Graduate's
"Soft Skills" Development. Pp. 33-44
M.V. BOGUSLAVSKY, N.S. LADYZHETS, E.V. NEBORSKY,
O.V. SANNIKOVA. Regional University's Role and Place in Personnel
Training System in Assessments of Employers. Pp. 45-56

Higher School Pedagogy

L.T.T. DO, A.T.L. VU. Praise as Classroom Communicative
Reinforcing Device: Perceptions of Vietnamese University Students.
Pp. 57-71
N.N. GUBANOV, N.I. GUBANOV. Is Lecture as a Dominant Form
of Teaching Dying? Pp. 72-85

Higher Education: Critical Discourse

N.G. BAGDASARYAN, L.A. SONINA. Imaginary Units
of Publication Activities in Consumer Society. Pp. 86-94
Kh.G. TKHAGAPSOEV, M.M. YAKHUTLOV. Search for
Reserves in the Grip of the "Imputed": Paradoxes of Our
Education Strategy. Pp. 95-103

University and Region

Yu.M. KAZAKOV, N.Yu. BASHKIRTSEVA, M.V. ZHURAVLEVA,
G.O. EZHKOVA, A.S. SIROTKIN, A.O. EBEL. Engineering
Education Based on Integration with Science and Industry.
Pp. 105-118
M.F. GALIKHANOV, V.V. KONDRATYEV, D.V. ELIZAROV,
L.T. MIFTAKHUTDINOVA. The System of Additional Professional
Education of the University as a Platform for Implementation
of the Federal Project «New Opportunities for Everyone».
Pp. 119-133
L.V. OVSIENKO, I.V. ZIMINA. Model of University's Career
Guidance Activities within the Context of Lifelong Learning.
Pp. 134-143

Education Online

N.V. DNEPROVSKAYA, I.V. SHEVTSOVA. Open Educational
Resources in the Development of Digital Learning Environment.
Pp. 144-155.
A.G. KUKUSHKINA. Teacher's Personal Page in a Social Network
as a Tool of Teacher-Student Interaction. Pp. 156-166



Co-founders:

Moscow Polytechnic University,
Association of Technical
Universities. Founded in 1991

Editor-in-Chief:

M.B. Sapunov

Deputy Editors-in-Chief:

E.A. Gogonenkova,
N.P. Lyabina

Executive secretary:

D.V. Davydova

Editors:

O.Yu. Mironova
N.N. Zhiltsov

Editorial office. Postal address:

2A, Pryanishnikova str., Moscow,
127550, Russian Federation

tel. +7 (495)-223-05-23,
extension 4078

e-mail: vovrus@inbox.ru,
vovr@bk.ru

www.vovr.elpub.ru;

www.vovr.ru

The journal's registration by The
Federal Service for Supervision
of Communications, Information
Technology and Mass Media was
renewed on 17 June 2013.

The Certificate of Mass Media
registration: No. FC 7754511

ISSN 0869-3617 (Print);

2072-0459 (Online)

11 issues per year

Languages: Russian, English

Publishers:

Moscow Polytechnic University

Address: 38 Bolshaya
Semenovskaya str, Moscow,
107023, Russian Federation

Peoples' Friendship
University of Russia

Address: 6 Miklukho-Maklaya str,
Moscow, 117198, Russian
Federation

Printed at RUDN

Publishing House:

3 Ordzhonikidze str., Moscow,
115419, Russian Federation

Ph. +7 (495) 952-04-41;
e-mail: publishing@rudn.ru

Copies printed – 600

© *Vyshee obrazovanie v Rossii*
(Higher Education in Russia)



ВЫСШЕЕ ОБРАЗОВАНИЕ В РОССИИ

www.vovr.elpub.ru; www.vovr.ru

(*Higher Education in Russia*)

Vysshee obrazovanie v Rossii is a monthly scholarly refereed journal that provides a forum for disseminating information about advances in higher education among educational researchers, educators, administrators and policy-makers across Russia. The journal welcomes authors to submit articles and research/discussion papers on topics relevant to modernization of education and trends, challenges and opportunities in teaching and learning.

Vysshee obrazovanie v Rossii publishes articles, book reviews and conference reports on issues such as institutional development and management, innovative practices in university curricula, assessment and evaluation, as well as theory and philosophy of higher education.

Vysshee obrazovanie v Rossii aims to stimulate interdisciplinary, problem-oriented and critical approach to research, to facilitate the discussion on specific topics of interest to educational researchers including international audiences. The primary objective of the journal is supporting of the research space in the field of educational sciences taking into account two dimensions – geographical and epistemological, consolidation of the broad educational community. This can be provided by creating the unified language of understanding and description of the processes that take place in the contemporary higher education. This language should facilitate rallying of the whole community of educators and researchers on the basis of such values as solidarity, concord, cooperation, and co-creation.

Our audience includes academics, faculty and administrators, teachers, researchers, practitioners, organizational developers, and policy designers.

The journal's rubrics correspond to three research areas: philosophical sciences, sociological sciences, educational sciences. We design our activities relying on the professional associations in higher education sphere, such as the Russian Union of Rectors, Association of Technical Universities, Association of Classical Universities of Russia, International Society for Engineering Education (IGIP).

Indexation. The papers in *Vysshee obrazovanie v Rossii* are indexed by Russian Science Citation Index and Scopus.



Журнал входит в перечень изданий, рекомендованных ВАК при Министерстве науки и высшего образования РФ для публикации результатов научных исследований.

Редакционная коллегия

БЕДНЫЙ Б.И. (проф., ННГУ им. Н.И. Лобачевского); **БЕЛОЦЕРКОВСКИЙ А.В.** (проф., Тверской государственный университет); **ВЕРБИЦКИЙ А.А.** (проф., академик РАО, МПГУ); **ГРЕБНЕВ А.С.** (проф., НИУ «Высшая школа экономики»); **ГРИБОВ А.А.** (проф., чл.-корр. РАН); **ЕНДОВИЦКИЙ Д.А.** (проф., ректор, вице-президент РСР, Воронежский государственный университет); **ЖУРАКОВСКИЙ В.М.** (проф., акад. РАО); **ЗБОРОВСКИЙ Г.Е.** (проф., Уральский федеральный университет им. Б.Н. Ельцина); **ИВАНОВ В.Г.** (проф., КНИТУ); **ИВАХНЕНКО Е.Н.** (проф., МГУ им. М.В. Ломоносова); **КИРАБАЕВ Н.С.** (проф., РУДН); **КУЗНЕЦОВА Н.И.** (проф., РГГУ); **ЛУКАШЕНКО М.А.** (проф., МФПУ «Синергия»); **МЕЛИК-ГАЙКАЗЯН И.В.** (проф., ТГПУ); **ПЕТРОВ В.А.** (проф., НИТУ «МИСиС»); **РАИЦКАЯ А.К.** (проф., МГИМО); **САЗОНОВ Б.А.** (гл. науч. сотрудник, ФИРО); **САЗОНОВА З.С.** (проф., МАДИ); **САПУНОВ М.Б.** (журнал «Высшее образование в России»); **СЕНАШЕНКО В.С.** (проф., РУДН); **СИЛЛАСТЕ Г.Г.** (проф., Финансовый университет при Правительстве РФ); **СТРИХАНОВ М.Н.** (проф., ректор, НИЯУ МИФИ); **ТЕРЕНТЬЕВ Е.А.** (ст. науч. сотрудник, НИУ «Высшая школа экономики»); **ФИЛИППОВ В. М.** (проф., акад. РАО, президент РУДН); **ЧУЧАЛИН А.И.** (проф., Томский государственный университет); **ШЕЙНБАУМ В.С.** (проф., Губкинский университет)

Международный редакционный совет

АЛЕКСАНДРОВ А.А. (проф., ректор, МГТУ им. Н.Э. Баумана, президент Ассоциации технических университетов); **АУЭР Михаэль** (Генеральный секретарь IGIP, проф., Университет прикладных наук Каринтии); **БАДАРЧ Дендев** (проф., директор департамента ЮНЕСКО, Париж); **де ГРААФ Эрик** (гл. ред. *European Journal of Engineering Education*, проф., Алборгский университет); **ГРУДЗИНСКИЙ А.О.** (проф., член рабочей группы по Болонскому процессу при Минобрнауки России); **ЖЕНЬ НАНЬЦИ** (акад., Харбинский политехнический университет, исполнительный директор АТУРК); **ЗГУРОВСКИЙ М.З.** (акад. НАН Украины, ректор, Национальный технический университет Украины); **ЗЕРНОВ В.А.** (проф., ректор, РосНОУ, председатель совета Ассоциации негосударственных вузов); **НЕЧАЕВ В.Д.** (проф., ректор, Севастопольский государственный университет); **ОЧИРБАТ Баатар** (ректор, Монгольский государственный университет науки и технологий); **ПРИХОДЬКО В.М.** (проф., чл.-корр. РАН, президент Российского мониторингового комитета IGIP); **САДОВНИЧИЙ В.А.** (проф., акад. РАН, ректор, МГУ им. М.В. Ломоносова, президент РСР); **САНГЕР Филипп** (проф., Университет Пердью, США)



VYSSHEE OBRAZOVANIE V ROSSII

www.vovr.elpub.ru; www.vovr.ru

(Higher Education in Russia)

EDITORIAL BOARD

Boris I. BEDNYI – Dr. Sci. (Physics), Prof., Director of the Institute of Doctoral Studies, N.I. Lobachevsky State University of Nizhni Novgorod, bib@unn.ac.ru

Andrey V. BELOTSEKOVSKY – Dr. Sci. (Physics), Prof., Tver State University, A.belotserkovsky@tversu.ru

Alexander I. CHUCHALIN – Dr. Sci. (Engineering), Prof., Tomsk State University, chai@tpu.ru

Dmitry A. ENDOVITSKY – Dr. Sci. (Economics), Prof., Rector, Voronezh State University, Vice-president of the Russian Rectors' Union, eda@econ.vsu.ru

Vladimir M. FILIPPOV – Dr. Sci. (Engineering), Prof., Academician of RAE, RUDN University, president@rudn.ru

Leonid S. GREBNEV – Dr. Sci. (Economics), Prof., National Research University Higher School of Economics, lsg-99@mail.ru

Lev A. GRIBOV – Dr. Sci. (Physics), Prof., Corr. Member of RAS, gribov@geokhi.ru

Evgeniy N. IVAKHNENKO – Dr. Sci. (Philosophy), Prof., Lomonosov Moscow State University, ivahnen@rambler.ru

Vasiliy G. IVANOV – Dr. Sci. (Education), Prof., Kazan National Research Technological University, mrcpkrt@mail.ru

Nur S. KIRABAEV – Dr. Sci. (Philosophy), Prof., Peoples' Friendship University of Russia, n.kirabaev@rudn.ru

Natalia I. KUZNETSOVA – Dr. Sci. (Philosophy), Prof., Russian State University for the Humanities, cap-cap@inbox.ru

Marianna A. LUKASHENKO – Dr. Sci. (Economics), Prof., Moscow University for Industry and Finance "Synergy", mlukashenko@mfpa.ru

Irina V. MELIK-GAYKAZYAN – Dr. Sci. (Philosophy), Prof., Tomsk State Pedagogical University, melik-irina@yandex.ru

Vadim L. PETROV – Dr. Sci. (Engineering), Prof., The National University of Science and Technology MISiS, petrovv@misis.ru

Lilia K. RAITSKAYA – Dr. Sci. (Education), Cand. Sci. (Economics), Prof., MGIMO University (Moscow) – Moscow State Institute of International Relations (University), e-mail: raitskaya.l.k@inno.mgimo.ru

Mikhail B. SAPUNOV – Cand. Sci. (Philosophy), Editor-in-chief of the journal "Vysshee Obrazovanie v Rossii", mbsapunov@mail.ru

Boris A. SAZONOV – Cand. Sci. (Engineering), Chief Researcher of the Federal Institute of the Development of Education, bsazonov@list.ru

Zoya S. SAZONOVA – Dr. Sci. (Education), Prof., State Technical University – MADI, zssazonova@yahoo.com

Vasiliy S. SENASHENKO – Dr. Sci. (Physics), Prof. of the Department of Comparative Educational Policy, People's Friendship University of Russia, vsenashenko@mail.ru

Viktor S. SHEINBAUM – Cand. Sci. (Engineering), Prof., Gubkin Russian State University of Oil and Gas, shvs@gubkin.ru

Galina G. SILLASTE – Dr. Sci. (Sociology), Prof., Financial University under the Government of the Russian Federation, galinasillaste@yandex.ru

Mikhail N. STRIKHANOV – Dr. Sci. (Physics), Prof., Corr. Member of Russian Academy of Education, Rector, National Research Nuclear University MEPhI, rector@mephi.ru

Evgeniy A. TERENCEV – Cand. Sci. (Sociology), Chief Researcher, National Research University Higher School of Economics, eterentev@hse.ru

Andrey A. VERBITSKY – Dr. Sci. (Education), Prof., Academician of the Russian Academy of Education, Moscow State Pedagogical University, asson1@rambler.ru

Garold E. ZBOROVSKY – Dr. Sci. (Philosophy), Prof., Ural Federal University named after the first President of Russia B.N. Yeltsin, g.e.zborovsky@urfu.ru; garoldzborovsky@gmail.com

Vasiliy M. ZHURAKOVSKY – Dr. Sci. (Engineering), Prof., Academician of the Russian Academy of Education, Head of the Expert and analytical center of National Training Foundation, zhurakovsky@ntf.ru

INTERNATIONAL COUNCIL MEMBERS

Anatoly A. ALEXANDROV – Dr. Sci. (Engineering), Prof., Rector of Bauman Moscow State Technical University, President of Technical Universities Association, bauman@bmstu.ru

Michael E. AUER – PhD, Prof., General Secretary of IGIP, Carinthia University of Applied Sciences (Austria), gs@igip.org

Dendev BADARCH – PhD, Director of the Division of Social Transformations and Intercultural Dialogue, UNESCO, France, d.badarch@unesco.org

Erik de GRAAF – Prof., Delft University of Technology (Netherlands), Editor-in-chief of the “European Journal of Engineering Education”, degraafe@plan.aau.dk

Alexander O. GRUDZINSKY – Dr. Sci. (Sociology), Prof., Lobachevsky State University of Nizhni Novgorod, member of the working group on Bologna Process at the Ministry of Education and Science of RF, aog@unn.ru

Vladimir D. NECHAEV – Dr. Sci. (Politics), Prof., Rector of Sevastopol State University, VDNechev@sevsu.ru

Baatar OCHIRBAT – PhD, Prof., Rector of Mongolian University of Science and Technology, baatar@must.edu.mn

Vyacheslav M. PRIKHOD'KO – Dr. Sci. (Engineering), Prof., Corr. Member of RAS, State Technical University – MADI, President of RMC IGIP, rector@madi.ru

Nanqi REN – Vice President of Harbin Institute of Technology, Association of Sino-Russian Technical Universities (ASRTU), Permanent Secretariat of Chinese part, asrtu@hit.edu.cn

Viktor A. SADOVNICHYI – Dr. Sci. (Physics), RAS Academician, Rector of Lomonosov Moscow State University, President of the Russian Rectors' Union, info@rector.msu.ru

Phillip A. SANGER – PhD, Full Professor, Executive Director of Center for Accelerating Technology and Innovation, College of Technology, Purdue University, psanger@purdue.edu

Vladimir A. ZERNOV – Dr. Sci. (Physics), Prof., Rector of Russian New University, Chairman of the Council of the Association of Non-Governmental Universities, rector@rosnou.ru

Mykhailo Z. ZGUROVSKY – Dr. Sci. (Engineering), Prof., Rector of National Technical University of Ukraine “Kyiv Polytechnic Institute”, Academician of NAN of Ukraine, zgurovsm@hotmail.com

AUTHOR'S GUIDE

Publishing Ethics

The journal *Vysshee obrazovanie v Rossii* is committed to promoting the standards of publication ethics in accordance with COPE (Code of Conduct and Best Practice Guidelines for Journal Editors) and takes all possible measures against any publication malpractices. We pursue the principles of transparency and best practices in scholarly publishing and aspire to ensure fair, unbiased, and transparent peer review processes and editorial decisions.

Peer-review procedure

All the manuscripts submitted to *Vysshee obrazovanie v Rossii* are reviewed by the Editor to assess its suitability for the journal according to the guidelines determined by the editorial policy. On this step of the initial filtering the manuscript can be rejected if the content doesn't fall within the scope of the journal or it fails to meet sufficiently our basic criteria and the submission requirements.

The papers accepted for publication are subjected to the blind peer review process which can be accomplished either by the members of Editorial staff (Heads of Departments) or by involved additional reviewers. The assigned reviewer is an expert within a topic area of the research conducted.

Manuscript Submission

Manuscript is expected to report the original research. The paper content should be relevant to the scope of the journal. Authors must certify that the manuscript is not currently being considered for publication elsewhere and has not been published before.

Manuscripts are submitted at email address: vovrus@inbox.ru. They must be prepared according to the manuscript requirements. Author's document set should include the following positions.

- *Authors' data*: first name, middle initial and last name; affiliation (full name of the organization and position); academic degree; postal address of the organization; e-mail address; mobile telephone number.
- *Manuscript file* in Word format (font – 11-point Times New Roman).
- *Title* (no more than 5-7 words).
- *Abstract* (250-300 words summarizing concisely the content and conclusions of the paper).
- *Keywords* (5-7).
- *Reference list* (approx. 20-25). Each reference should be numbered, ordered sequentially as it appears in a text; all authors should be included in reference list; references to web-sites should give authors if known, title of cited page, URL in full, and year of posting in parentheses. Please, adhere the journal style of referencing.

DOI: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2020-29-12-9-20>

Современный вызов для нефтегазового образования

Мартынов Виктор Георгиевич – д-р экон. наук, проф., ректор, martynov.v@gubkin.ru

Кошелев Владимир Николаевич – д-р хим. наук, проф., проректор по учебной работе, koshelev.v@gubkin.ru

Душин Андрей Владимирович – канд. филос. наук, проф., начальник учебно-методического управления, Dushin.rgung@gmail.com

Российский государственный университет нефти и газа (НИУ) им. И.М. Губкина, Москва, Россия
Адрес: 119991, г. Москва, Ленинский просп., 65, кор. 1

Аннотация. На сегодняшний день в образовании вообще, и в высшем образовании в частности, не существует более актуальной проблемы, чем организация учебного процесса в условиях пандемии, с которой столкнулись все образовательные организации мира. Также не существует и универсальных рецептов, как организовать учебный и научный процессы в вузе без потери качества. Авторы делятся опытом, каким образом можно перестроить работу преподавателей со студентами в условиях дистанционного общения, организовать работу учебного портала, проведение учебных занятий, практик, государственной итоговой аттестации, создать мотивационную оплату труда профессорско-преподавательского состава. В статье делается вывод о том, что вызовы пандемии высшему образованию позволили нащупать алгоритмы взаимодействия студентов и преподавателей в онлайн-среде, показали необходимость повышения методической квалификации преподавателей, мотивационной и психологической поддержки участников образовательного процесса, ускоренного развития цифровых ресурсов.

Ключевые слова: дистанционное образование, цифровые технологии, учебный портал, электронный контент, электронные ресурсы, цифровые навыки, практические компетенции

Для цитирования: Мартынов В.Г., Кошелев В.Н., Душин А.В. Современный вызов для нефтегазового образования // Высшее образование в России 2020. Т. 29. № 12. С. 9-20.

DOI: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2020-29-12-9-20>

Введение

Весной 2020 г. человечеству был брошен колоссальный вызов, последствия которого до сих пор не вполне ясны. Пандемия не только унесла более одного миллиона ста тысяч жизней, но и нанесла колоссальный ущерб промышленности, торговле, малому бизнесу. Серьезным испытаниям было подвергнуто и образование. «В марте-апреле 2020 г. системы образования в мире не просто столкнулись с трудностями, буквально за несколько недель 95% студентов по всей

планете были вынуждены перейти в дистанционный или смешанный формат обучения. Вузы по-настоящему оказались в чрезвычайной ситуации»¹. Сегодня требуется постоянно осмысливать то, насколько высшее

¹ Уроки стресс-теста. Вузы России в условиях пандемии и после неё: Доклад представителей ректорского сообщества на заседании Общественного совета при Министерстве науки и высшего образования РФ 3 июля 2020 г. URL: https://minobrnauki.gov.ru/ru/press-center/card/?id_4=2777

образование, в том числе по инженерным и техническим направлениям подготовки, справляется с этим вызовом и что нам ещё предстоит сделать.

Нельзя сказать, что университеты были застигнуты врасплох. Создание информационно-образовательной среды вуза и умение работать в ней являются обязательным требованием, предъявляемым в высшей школе к научно-педагогическому персоналу и сотрудникам. Так, в Российском государственном университете нефти и газа (НИУ) имени И.М. Губкина профессорско-преподавательский состав регулярно повышает квалификацию в области электронных ресурсов. В течение 2018 г. по программе «Электронная информационно-образовательная среда вуза» прошли обучение все преподаватели университета, включая филиалы. Однако того, что в считанные дни придётся переводить весь учебный и научный процесс исключительно в дистанционный формат, не ожидал никто.

Резкий скачок заболеваемости в Москве требовал предпринять быстрые меры для того, чтобы физически уберечь обучающихся и работников от пандемии. Приказом от 4 марта 2020 г. в университете был создан «Оперативный штаб по противодействию распространения новой коронавирусной инфекции». Решением Учёного совета Губкинского университета с 16 марта по 12 апреля 2020 г. были объявлены каникулы. Студентов, проживающих в общежитии, убедили разъехаться домой, в более безопасные регионы. Преподаватели и сотрудники также были отправлены домой для методической подготовки к организации учебного процесса. Как оказалось позже, темп прироста заболевших среди студентов и ППС оказался более чем в три раза ниже, чем средние значения по стране. Этому способствовало не только оперативное объявление каникул, но и ряд жёстких противоэпидемических мер, предпринятых штабом, и оперативных решений, реализованных в кампусах университета. Были выиграны три

недели для того, чтобы, не теряя времени теоретического обучения, перестроить весь учебный процесс.

Прежде всего, было необходимо наладить информирование студентов. Опыт ряда вузов с видеответами на вопросы обучающихся и их родителей показался нам не вполне удачным, поэтому на сайте университета была оперативно создана «горячая линия», где регулярно выставляются сгруппированные ответы на часто задаваемые вопросы. Вся оперативная информация выкладывается в личных кабинетах студентов. Надо было предложить такую технологию организации учебного процесса, чтобы она удовлетворяла следующим требованиям: ведение учебного процесса в полном объёме, удобство обучающихся и преподавателей, сведение к минимуму потерь качества образования. Самой заманчивой идеей могла стать полная самостоятельность кафедр в цифровых образовательных технологиях, сервисах и методиках. Однако при кажущейся привлекательности подобная децентрализация фактически исключает контроль учебного процесса. Поэтому главной идеей перестройки учебного процесса стало его единство; ранее утверждённое расписание учебных занятий не было пересмотрено, а, наоборот, стало основой виртуального общения студентов и преподавателей. Несмотря на разницу в часовых поясах, лекционные, практические занятия и консультации проводились в группах в соответствии с утверждённым расписанием. Фактически был реализован комбинированный вариант обучения (как совмещение синхронной и асинхронной технологий). Процесс государственной итоговой аттестации также претерпел серьёзные изменения. Были отработаны две основные технологии: полностью распределённая работа комиссии, и частичная, когда комиссия во главе с председателем проводила дистанционные заседания из специально оборудованных аудиторий университета. В целом, обе технологии показали свою эффективность.

Единое образовательное поле

Желая поддержать студентов во время каникул и в первые учебные недели весны, ряд преподавателей использовали мессенджеры WhatsApp, Viber, социальные сети ВКонтакте, Facebook, видеохостинг YouTube. Последующая практика показала, что данные цифровые ресурсы не предназначены для ведения учебного процесса.

Единой «точкой входа» для студентов и преподавателей стал оперативно созданный единый учебный портал edu.gubkin.ru. Эта платформа соединила все учебно-методические задачи: размещение актуального учебного контента, проведение различных контрольных мероприятий (от текущей до государственной итоговой аттестации), а также стала средством коммуникации преподавателей со студентами. Портал включил в себя электронную обучающую среду Moodle, которая была апробирована в течение нескольких лет на ряде кафедр университета и неплохо себя зарекомендовала. Она имеет массу возможностей как размещения любых материалов, так и форм контроля, аналитики и коммуникаций. Однако, как справедливо отмечает ректор ТГУ Эдуард Галажинский, при всех достоинствах этой обучающей среды она нуждается в существенной доработке: облегчении перегруженности, интуитивно понятном функционале и привлекательном дизайне².

Поскольку самостоятельно разобраться в структуре портала было непросто, особенно возрастным преподавателям, на помощь пришли сотрудники отдела АСУ, закреплённые за кафедрами, которые осуществляли консультационный сервис и помогали в решении технических вопросов. Были оперативно разработаны инструкции и видеокурсы для преподавателей и студентов по использованию платформы edu.gubkin.ru, такие как «Создаём типовой курс

вместе! Пошаговое руководство», «Как дома сделать запись презентации с голосовым сопровождением, используя стандартный Power Point», «Элемент Задание. Инструкция для студентов и преподавателей», «Проведение онлайн-занятия с видеосвязью BigBlueButton», «Видеоинструкция по прохождению теста студентами» и ряд других. В летний период 2020 г. отделом развития персонала было организовано обучение профессорско-преподавательского состава по программам: «Интерактивные технологии обучения», «Педагогическое мастерство преподавателя», «Инструменты профессиональной деятельности преподавателя» и «Электронная информационная среда вуза», по которым прошли обучение около 500 преподавателей, включая сотрудников филиалов в гг. Оренбург и Ташкент.

Хотим отметить, что единство в дистанционной организации учебного процесса совсем не означает его единообразия. В университете нет никакого запрета на использование кафедрами иных средств коммуникации. Преподаватели вправе работать со студентами в любых облачных сервисах (Zoom, Microsoft Teams, BigBlueButton и т.д.). Главное, чтобы результаты их работы со студентами были прикреплены на единый учебный портал университета, а процесс и результаты их работы были видны руководству вуза.

Кроме того, перевод учебного процесса в дистанционный формат потребовал принятия локальных нормативных актов, таких как «Порядок проведения повторной промежуточной аттестации обучающихся с применением дистанционных образовательных технологий», «Порядок проведения государственной итоговой аттестации обучающихся с применением дистанционных образовательных технологий» и ряда других. С целью оперативного информирования и помощи преподавателям и студентам все локальные нормативные акты и методические материалы выкладывались в личные кабинеты преподавателей и обучающихся на учебном портале.

² Галажинский Э.В. Переход на онлайн-обучение как путь джедая. URL: http://www.tsu.ru/university/rector_page/perekhod-na-onlayn-obuchenie-kak-put-dzhedaya/

Электронный контент и сетевые ресурсы

Проблемой, которая требовала своего скорейшего разрешения, стала необходимость наполнения портала актуальным электронным контентом по всем учебным дисциплинам и фондами различных оценочных средств. На наш взгляд, не следует делать ставку на активно разрабатываемые с 2012 г. зарубежными игроками многофункциональные массовые онлайн-курсы (massive open online courses, MOOC) поскольку при ряде видимых преимуществ они имеют существенные недостатки [1, с. 203], а также являются прежде всего бизнес-проектами, принося хороший доход, например, платформе «Coursera» [2, с. 60]. Будущее, скорее всего, за компаниями Online Program Management (OPM), занимающимися созданием и управлением дистанционными образовательными ресурсами из образовательных материалов заказчика [3, с. 12]. В ситуации форс-мажора Центр дистанционного обучения университета создал преподавателям все условия для записи контента: видеозапись в аудитории с доской и мелом, интерактивной доской, запись видеолекций на профессиональном оборудовании, озвучивание слайд-шоу и т.д. Например, авторами данной статьи был записан курс видеолекций по органической химии и озвученное слайд-шоу по курсу философии.

Не всё удавалось сразу. Например, методическая подготовка преподавателей как авторов онлайн-курсов показала необходимость её постоянного совершенствования. Так, при переводе очного курса в онлайн-формат язык тела и выражение лица становятся ограниченными, поскольку эти инструменты труднее транслировать через экран, и преподавателям следует излагать материал медленнее, четче и акцентированнее, чтобы студенты могли лучше усвоить основные положения предмета. Также традиционную лекцию для лучшего усвоения лучше разбивать на несколько небольших модулей по 20–25 минут, как справедливо советует Вэй Бао из Высшей школы образо-

вания Пекинского университета [4]. Следует также предусматривать выходы из чрезвычайных ситуаций, например, при перегрузке трафика образовательной платформы.

При отсутствии возможности очной работы в научно-технической библиотеке РГУ нефти и газа (НИУ) им. И.М. Губкина большим подспорьем для обучающихся стали её электронные ресурсы: полнотекстовые доступы к десяткам электронных библиотечных систем (ЭБС), видеотекам учебных фильмов, базам данных, электронным материалам издательств, а также к электронным ресурсам библиотек-партнёров ведущих технических и нефтегазовых университетов России и мира.

Практическая подготовка онлайн?

Если с проведением лекционных занятий мы не увидели никаких проблем, а методику проведения практических занятий пришлось значительно перестраивать, то с лабораторными занятиями оказалось намного сложнее. Невозможно подготовить химика-технолога нефтегазового производства лишь посредством проведения виртуальных химических реакций на экране компьютера. Только в лаборатории будущий технолог может получить практические навыки анализа нефтей, нефтепродуктов, определения реологических характеристик нефтепродуктов и полимерных материалов; будущий строитель трубопроводов – научиться современным технологиям сварки при строительстве газонефтепроводов, разработчик скважин – освоить передовые технологии строительства и эксплуатации нефтегазовых скважин и т.д. В этом всегда будет, на наш взгляд, одна из слабых сторон дистанционного образования, поскольку оно не даёт навыков работы своими руками, подготовки к реальному производству.

Та же история повторилась с дисциплинами, по которым требуется использование специального программного обеспечения, предоставляемого ведущими нефтегазовы-

ми компаниями: подобное обучение возможно только в специально оборудованных помещениях университета, но никак не из дома. Также невозможно эффективно освоить ряд технологических процессов в нефтегазовом деле, например, технологию процесса бурения и управления скважиной, если не поработать в кресле бурильщика и не пройти обучение на профессиональном тренажёре DrillSim – 5000, как это происходит на очных занятиях. Нам пока не удалось найти адекватных альтернатив учебным занятиям по нескольким дисциплинам без потери качества, поэтому ряд лабораторных и практических занятий пришлось перенести на следующий семестр.

Большую тревогу вызывают скомканные летом 2020 г. учебно-ознакомительные и, что особенно важно, производственные практики. С началом пандемии предприятия нефтегазового комплекса, с которыми у университета имеются долгосрочные договоры на прохождение производственной практики, стали отказывать в приёме практикантов. Это и понятно: стратегическое производство не может допустить разрастания пандемии на предприятиях ТЭК. Ряд студентов не смогли получить рабочие профессии, без которых их не допускают на реальное производство. Надо отдать должное нефтегазовым компаниям и другим предприятиям и организациям, которые в связи с ослаблением эпидемиологических ограничений в начале лета стали принимать студентов на практики. Однако провести практическую подготовку всех студентов в привычном формате оказалось невозможным.

Собственные хорошо оборудованные базы практик на территории университета также не были задействованы по причинам безопасности обучающихся. В качестве альтернативы очного проведения учебно-ознакомительных практик кафедрами были подготовлены соответствующие дистанционные материалы, с описанием учебного научно-исследовательского полигона машин и оборудования нефтяной и газовой промыш-

ленности, полигона нефтяного оборудования магистральных нефтепроводов и других учебно-лабораторных центров.

Ждёт своих практикантов университетская база в Учебно-производственном центре «Залучье» Тверской области, где традиционно на экспериментальной скважине студенты специальности «Технологии геологической разведки» специализации «геофизические методы исследования скважин» учатся азам будущей профессии. С учётом всех предосторожностей был запущен Учебно-методический центр в селе Петровском Оренбургской области, предназначенный для проведения комплексной геолого-съёмочной практики. Однако десятки будущих геологов не смогли выехать в Крым, где традиционно проходит учебная геологическая практика. Обычно студенты размещаются в комфортных условиях в нашем пансионате «Жемчужина» в г. Алушта, а на маршрутах в крымских горах закрепляют теоретические навыки. В качестве альтернативы очной геологической практике летом 2020 г. несколько преподавателей-геологов вместе со съёмочной группой Губкинского телевидения выезжали для съёмки серии учебных фильмов в горах Крыма.

Стимулирующие выплаты преподавателям

Решением ректората надбавки профессорско-преподавательскому составу в весеннем семестре были «отвязаны» от долей ставок. По результатам эффективной работы на учебном портале (обеспечение дисциплин полноценным электронным контентом, своевременное выставление студентам заданий и их проверка и т.д.) преподаватель получает стимулирующую надбавку в полном объёме. На наш взгляд, эта мера явилась хорошим стимулом для реализации эффективного контракта с профессорско-преподавательским составом. Реально заработала система поощрения и мотивации педагогов, активно включающихся в проектирование и использование цифровых ресурсов и практик.

Онлайн-образование глазами его участников

Было бы явной натяжкой сказать, что все участники образовательного процесса радостно восприняли полномасштабный переход на онлайн-технологии обучения. И здесь в пору говорить о психологической стороне образовательного процесса, полностью осуществляемого в дистанционном формате. Что касается студентов, то они положительно оценивают современные технологии образования, хотя им всё же не хватает очного эмоционального общения. Опрос 188 студентов всех факультетов и образовательных уровней (бакалавриата, специалитета, магистратуры, аспирантуры) и 42 преподавателей, проведённый кафедрой инженерной педагогики, показал следующее: всего 9% обучающихся голосуют за чисто дистанционное образование и считают, что оно обеспечивает высокий процент усвоения материала, остальные полагают, что дистанционные технологии должны лишь помогать очному образованию; 42% опрошенных считают, что у дистанционного образования больше плюсов, чем минусов, и полагают, что дистанционное образование является эффективной технологией обучения, что коррелирует с данными федерального анкетирования; 20% занимают противоположную позицию, а 38% пока не составили своего мнения по этому вопросу.

Выявились такие общеузовские проблемы, как несформированность у ряда студентов учебной мотивации, способности концентрации на предмете; отметим также усталость от долгого сидения за компьютером и трудности с формированием навыков тайм-менеджмента. Подобное характерно и для других стран. Китайские студенты также проявляют слабую настойчивость в онлайн-обучении, что серьёзно снижает эффективность учебного процесса [4]. Доктор Венге Го, доцент кафедры образовательных технологий Пекинского университета, отмечает, что наиболее эффективны онлайн-сеансы продолжительностью от 15 до 30 минут.

Даже аспирантам нужны перерывы каждые 20 минут во время онлайн-лекции [5].

Мы не видим единства по вопросу перевода инженерного образования исключительно в дистанционный формат и среди педагогов. Для определённой части преподавателей дистанционный формат действительно оказался более удобным. Это «продвинутые» преподаватели, хорошо владеющие информационными технологиями, имеющие опыт проведения занятий со студентами в электронной среде, общающиеся со студентами в различных виртуальных группах. Им не составляет труда создать электронный контент, выложить учебные материалы на сетевые ресурсы, перевести оценочные средства в электронный формат и т.д. Они уверены в необходимости и возможности индивидуализации обучения студентов, индивидуальном темпе освоения материала и других положительных сторонах этой технологии.

Часть научно-педагогических работников, говоря о дистанционном формате учебного процесса, как правило, оперирует противоположными аргументами. Преподавателю сложно идентифицировать студента на расстоянии, особенно когда он не видел его очно [6, с. 191]. При проведении проверочных, контрольных работ, приёме аттестаций, как справедливо отмечают коллеги, нельзя быть уверенным, что исключены технологии списывания и иные формы обмана со стороны обучающихся [7, с. 70]. Экзамен с прокторингом при десятках одновременно проходящих в университете экзаменов требует большого количества задействованных прокторов и не гарантирует защиты, например, от микронаушников, столь популярных в студенческой среде. Многократно возрастает нагрузка на преподавателя, поскольку он вынужден быть и педагогом, и создателем качественного электронного контента, и консультантом, и психологом; время его работы со студентами многократно увеличивается, зачастую уходя в глубокий вечер, учитывая разницу в часовых поясах; у 85,7% преподавателей стало меньше свободного

времени, существенно возросла рабочая нагрузка³, объём методической работы и времени на подготовку к занятиям со стороны преподавателя [6, с. 190]. В социально-гуманитарных науках сложно организовать полноценные дискуссии, а ведь именно они развивают культуру речи, гибкость мышления, эмоциональный интеллект, умение аргументации, коммуникативные навыки и иные soft skills, без которых современный специалист будет неконкурентоспособен на рынке труда⁴. Ряд дисциплин вообще невозможно преподавать, поскольку они связаны с работой на оборудовании в специализированных лабораториях либо с применением лицензированных профессиональных компьютерных программ. Пока недостаточен уровень защиты информационной инфраструктуры от внешних угроз, актуальна проблема сохранности персональных данных; не стоит исключать и вопросы секретности информации, например, при подготовке офицеров. Наконец, для общения со студентами элементарно нужен устойчивый Интернет с высокой пропускной способностью для передачи видео и звука во всех населённых пунктах России, учитывая то обстоятельство, что в университете обучаются студенты из всех субъектов Российской Федерации. Результаты федерального анкетирования говорят о том, что при жёстком сравнении очной и дистанционной форм образования «почти 90% преподавателей отдадут предпочтение традиционному формату с точки зрения качества образования»⁵, а 87,8% препо-

давателей считают, что занятия по их курсам лучше проводить в очном формате» [7]. По опросам ВШЭ, «более трети (36%) студентов ответили, что дистанционный формат обучения им нравится больше, чем очный» [8, с. 66], хотя возможно, что обучающиеся, особенно младших курсов, не всегда отдают себе отчёт в том, какие компетенции потребуют от них реальный сектор экономики после окончания вуза.

Следует быть готовым и к психологической перегрузке ряда обучающихся, проводящих значительное время в замкнутом пространстве и имеющих возможность общаться только посредством сети. Известны, например, случаи, когда из-за невовремя проверенного задания студент обращался в различные федеральные инстанции с требованием разобраться с «нерадивым» преподавателем. Длительная нагрузка только на зрение и слух и сниженная двигательная активность ведут к хронической усталости и обучающихся, и преподавателей [9, с. 22]. Если передовые мировые университеты сейчас уделяют особое внимание психологической поддержке своих студентов и сотрудников, настраивая системы сервисов по ментальному здоровью под онлайн-формат и повышенный уровень тревоги, страха и одиночества, то российские университеты достаточно уязвимы, поскольку за редким исключением в них отсутствует такой сервис [10]. Университеты зачастую просто не знают о том, кто нуждается в психологической помощи⁶. По-видимому, обучение с использованием цифровых технологий требует целостного подхода, включающего физические, социальные и психологические

³ Преподаватели высказали своё мнение о необходимом переходе образовательного процесса в онлайн. URL: https://minobrnauki.gov.ru/ru/press-center/card/?id_4=2603 (дата обращения 19.10.2020).

⁴ Андреева А. «Нужна революция в обучении»: что говорили в Давосе о будущем профессий. URL: <https://www.rbc.ru/trends/education/5e2f15639a794758a14839cc> (дата обращения 11.11.2020)

⁵ Уроки стресс-теста. Вузы России в условиях пандемии и после неё: Доклад представителей ректорского сообщества на заседании Обще-

ственного совета при Министерстве науки и высшего образования РФ 3 июля 2020 г. URL: https://www.minobrnauki.gov.ru/ru/press-center/card/?id_4=2777 (дата обращения 11.11.2020)

⁶ Мельник Д. Высшее образование в мире: какие проблемы высветила пандемия // ТАСС. 2020.23.04. URL: <https://tass.ru/opinions/8306213> (дата обращения 11.11.2020)

аспекты, а такие инструменты только зарождаются⁷.

Внеучебная дистанционная работа

Внеучебная деятельность студентов испытала серьёзные проблемы, но смогла адаптироваться к дистанционному формату. Конечно, студенты, особенно те, кто занимается в студиях Дворца культуры «Губкинец», испытывают дефицит творческого общения. Однако отработанные годами информационные технологии стали эффективным решением. Не прекращалась онлайн-работа в вокальных и танцевальных студиях. Был проведён онлайн-конкурс «Студенческая весна» по четырём номинациям, в жюри которого ребята присылали записанные дома видеоролики. Масса мероприятий была посвящена Дню Победы, в том числе была организована запись хорового исполнения песен военных лет через электронные сервисы для удалённой совместной работы над музыкой и вокалом. Студенческое творчество выкладывается в социальных сетях и очень востребовано студентами в условиях ограниченного очного общения. Наконец, онлайн-выпускной вечер стал логичным завершением трудного учебного года, когда с помощью студенческого губкинского телевидения были сняты творческие ролики в локациях вуза, наиболее любимых выпускниками. Осенью 2020 г. мы не оставили «первашей» без традиционного «Дня первокурсника».

Актуальные задачи нового учебного года

В 2020/2021 учебный год вузы вступили по самостоятельным алгоритмам. Безусловно, регулярное измерение температуры, наличие масок, санитайзеров, рециркуляторов воздуха и т.д. стали необходимыми профилактическими мерами. Нам удалось полностью перестроить расписание учебных занятий, создав две учебные смены со сдвигом

занятий в полчаса, заменить очные лекции в больших потоках на обучение на учебном портале, закрепить за студенческими группами постоянные аудитории и осуществить ряд других мер. Удалось модульно провести все лабораторные занятия, перенесённые с прошлого учебного года. Фактически мы вышли на смешанную форму организации учебного процесса, хотя ухудшение эпидемиологической ситуации может вернуть нас полностью к дистанционному обучению.

Мы наблюдали существенный рост успеваемости в летнюю сессию, полностью проведённую с использованием дистанционных технологий, что могло бы говорить о повышении качества обучения. Однако контрольные опросы, проведённые преподавателями очно в сентябре 2020 г. по материалам, изученным студентами в прошлом учебном году дистанционно, говорят о серьёзном разрыве между реальным качеством знаний обучающихся и успеваемостью. Безусловно, набор факторов и условий для сравнения эффективности образовательных технологий должен быть весьма строгим [11, с. 148]. Однако даже экспертный анализ показал существенное падение владения студентами изученным материалом, в т.ч. по сравнению со студентами прошлых лет. Эта проблема требует дальнейшего глубокого анализа, но уже сейчас заметна потребность в методической доработке электронного контента, педагогических онлайн-технологий, психологического сопровождения обучающихся и пр. Необходимо разрабатывать эффективный прокторинг, поскольку существующие сервисы не мешают студентам виртуозно списывать, находясь по ту сторону экрана. Следует добиваться того, чтобы критерии оценки знаний в дистанционном формате объективно отражали уровень обученности студента, что потребует значительных усилий⁸.

⁷ Skulmowski A. Rey, G. D. COVID-19 as an accelerator for digitalization at a German university: Establishing hybrid campuses in times of crisis. URL: <https://doi.org/10.1002/hbe.2.201>

⁸ Карпинская Е. COVID-19: эффекты для высшего образования. 12.05.2020. URL: <https://russiancouncil.ru/analytics-and-comments/analytics/covid-19-effekty-dlya-vysshego-obrazovaniya/> (дата обращения 11.11.2020)

Заключение

Сегодня становится понятным, что возвращение образования исключительно в очный формат в постпандемическую эпоху уже невозможно. Каким будет образование, зависит от сочетания факторов. Исследователи предупреждают об усилении в 2020 г. давления со стороны как коммерческих образовательных технологических корпораций, стремящихся внедрить исключительно электронное обучение с целью извлечения прибыли, так и правительств – с целью сокращения бюджетов на образование [12]. Руководители центра международного высшего образования Бостонского колледжа Филип Г. Альтбах и Ханс де Вит полагают, что кризис COVID-19 значительно расширит использование дистанционного образования, однако в силу традиционных преимуществ очного образования (престиж, характер общения и т.д.) студенты и преподаватели будут продолжать отдавать предпочтение очному высшему образованию [13]. Возможно, учебный процесс будет основан на частичной цифровизации, при которой цифровые технологии предлагают возможности для личного общения, либо онлайн-образование станет сферой, дополняющей традиционное обучение, а не заменяющее его [14, с. 153].

Скорее всего, более эффективными станут образовательные модели, нашедшие верный баланс между дистанционными технологиями и очным обучением. С одной стороны, важно сохранять традиции, педагогические и научные школы университетов, формировать нравственную и ответственную личность обучающегося. Следует понимать, что ряд компетенций, в т.ч. диктуемых профессиональными стандартами, промышленностью, невозможно сформировать без реальной производственной практики и живой передачи опыта. С другой стороны, требуется идти в ногу со временем, переводя в цифру и дистанционный формат то, что может быть переведено. Сами российские студенты наиболее приемлемой формой организации удалённого обучения называют

смешанное обучение [15, с. 96]. Это относится и к инженерному образованию в целом, и нефтегазовому образованию в том числе.

На данный момент система высшего нефтегазового образования в лице Губкинского университета прошла «стресс-тест» достойно. Вызовы пандемии инженерному образованию позволили нащупать алгоритмы очного взаимодействия студентов и преподавателей с онлайн-образованием, показали необходимость постоянного повышения методической квалификации и совершенствования информационной культуры преподавателей, ускоренного развития цифровых ресурсов, мотивационной и психологической поддержки участников образовательного процесса, реформирования контрольно-надзорных бюрократических процедур. Главное, чтобы ответы на вызовы, которые обрушивают на образование непреодолимые обстоятельства, не подменили цели образования технологиями, образование не потеряло в качестве, а отечественные специалисты демонстрировали высокий уровень международной конкурентоспособности.

Литература

1. Петькова, Ю.Р. История развития дистанционного образования. Положительные и отрицательные стороны МООС // Успехи современного естествознания. 2015. № 3. С. 199–204.
2. Макарова М.В. Перспективы онлайн-образования в России // Современное образование. 2020. № 2. С. 59–70. DOI: 10.25136/2409-8736.2020.2.29088
3. Сердитова Н.Е., Белоцерковский А.В. Образование, качество и цифровая трансформация // Высшее образование в России. 2020. Т. 29. № 4. С. 5–15. DOI: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2020-29-4-9-15>
4. Bao W. COVID-19 and online teaching in higher education: A case study of Peking University // Human Behavior and Emerging Technologies. 2020. Vol. 2. No. 2. P. 113–115. DOI: <https://doi.org/10.1002/hbe2.191>
5. Ning A., Corcoran B. How China's Schools Are Getting Through COVID-19 // EdSurge, Global Education. 2020. April 20. URL: <https://www.edsurge.com/news/2020-04-20-how-chinas-schools-are-getting-through-covid-19>

- edsurge.com/news/2020-04-20-how-china-schools-are-getting-through-covid-19
6. *Орусова О.В.* Как коронавирус изменил систему высшего образования: анализ перехода вузов на дистанционное обучение // Научное обозрение. Серия 1: Экономика и право. 2020. № 3. С. 184–195. DOI: 10.26653/2076-4650-2020-3-17
 7. *Михайлов О.В., Денисова Я.В.* Дистанционное обучение в российских университетах: «шаг вперед, два шага назад»? // Высшее образование в России. 2020. Т. 29. № 10. С. 65–76. DOI: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2020-29-10-65-76>
 8. *Клягин А.В., Абалмасова Е.С., Гафев К.В.* и др. Шторм первых недель: как высшее образование шагнуло в реальность пандемии / Ин-т образования НИУ ВШЭ. М.: НИУ ВШЭ, 2020. Сер.: Современная аналитика образования. № 6 (36). 112 с. DOI: <https://publications.hse.ru/mirror/pubs/share/direct/368821792.pdf>
 9. *Шнейдер Л.Б.* Реальности дистанционного обучения в контексте пандемии // Высшее образование сегодня. 2020. № 7. С. 18–23. DOI: 10.25586/RNU.HET.20.07.P.18
 10. *Клягин А.В., Макарьева А.Ю.* Кейсы быстрых реакций вузов в условиях пандемии / НИУ ВШЭ, Институт образования. М.: НИУ ВШЭ, 2020. URL: <https://ioe.hse.ru/mirror/pubs/share/364241595.pdf> (дата обращения 10.11.2020)
 11. *Ольховая Т.А., Пояркова Е.В.* Новые практики инженерного образования в условиях дистанционного обучения // Высшее образование в России. 2020. Т. 29. № 8-9. С. 142–154. DOI: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2020-29-8-9-142-154>
 12. *Murphy M.P.A.* COVID-19 and emergency eLearning: Consequences of the securitization of higher education for post-pandemic pedagogy // Contemporary Security Policy. 2020. Vol. 41. No. 3. P. 492–505. DOI: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/13523260.2020.1761749>
 13. *Altbach P., Wit H.* Post pandemic outlook for HE is bleakest for the poorest // University World News. 04 April 2020. URL: <https://www.universityworldnews.com/post.php?story=20200402152914362> (дата обращения 10.11.2020)
 14. *Азранович М., Дренёва М.* Организация образования в условиях пандемии. Практика стран ОЭСР // Мониторинг экономической ситуации в России. Тенденции и вызовы социально-экономического развития. 2020. № 9 (111). С. 134–151. URL: https://www.iep.ru/files/text/crisis_monitoring/2020_9-111_April.pdf (дата обращения 10.11.2020)
 15. *Алешковский И.А., Гаспарович А.Т., Крехмалева О.В., Нарбут Н.П., Савина Н.Е.* Студенты вузов России о дистанционном обучении: оценка и возможности // Высшее образование в России. 2020. Т. 29. № 10. С. 86–100. DOI: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2020-29-10-86-100>
- Статья поступила в редакцию 26.08.20*
После доработки 20.10.20
Принята к публикации 10.11.20

Modern Challenges for Oil and Gas Education

Victor G. Martynov – Dr. Sci. (Economics), Prof., Rector, martynov.v@gubkin.ru

Vladimir N. Koshelev – Dr. Sci. (Chemistry), Prof., Vice-Rector for Academic Affairs, koshelev.v@gubkin.ru

Andrey V. Dushin – Cand. Sci. (Philosophy), Prof., Head of the Educational and Methodological Department, Dushin.rgung@gmail.com

National University of Oil and Gas «Gubkin University», Moscow, Russia

Address: 65, building 1, Leninsky prospect, Moscow, 119991, Russian Federation

Abstract. Today, in education in general and in higher education in particular, there is no more pressing problem than the organization of the educational process in the context of a pandemic that all universities in the world are facing. Also, there are no universal recipes for how to organize educational and scientific processes in a university without losing quality. The authors share their experience on how to restructure the work of teachers with students in

the context of distance communication, organize the work of an educational portal, conduct training sessions, internships, state final certification, create motivational remuneration for the teaching staff. The article concludes that the challenges of the pandemic to higher education made it possible to find algorithms for interaction between students and teachers in the online environment, showed the need to improve the methodological qualifications of teachers, motivational and psychological support for participants in the educational process, accelerate the development of digital resources.

Keywords: distance education, digital technologies, educational portal, electronic content, electronic resources, digital skills, practical competencies

Cite as: Martynov, V.G., Koshelev, V.N., Dushin, A.V. (2020). Modern Challenges for Oil and Gas Education. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 29, no. 12, pp. 9-20, doi: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2020-29-12-9-20> (In Russ., abstract in Eng.)

References

1. Petkova, J. R. (2015). History of the Development of Distance Education. Positive and Negative Sides of the MOOC. *Uspekhi sovremennogo estestvoznaniya = Advances in Current Natural Sciences*. No. 3, pp. 199-204. Available at: <https://natural-sciences.ru/ru/article/view?id=34763> (In Russ., abstract in Eng.).
2. Makarova, M.V. (2020). Prospects of Online Education in Russia. *Sovremennoe obrazovanie = Modern Education*. No. 2, pp. 59-70. DOI: 10.25136/2409-8736.2020.2.29088 (In Russ., abstract in Eng.)
3. Serditova, N.E, Belotserkovskiy, A.V. (2020). Education, Quality, and Digital Transformation. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 29, no. 4, pp. 5-15. DOI: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2020-29-4-9-15> (In Russ., abstract in Eng.).
4. Bao, W. (2020). COVID-19 and Online Teaching in Higher Education: A Case Study of Peking University. *Human Behavior and Emerging Technologies*. Vol. 2, no. 2, pp. 113-115. DOI: <https://doi.org/10.1002/hbe2.191>
5. Ning, A., Corcoran, B. (2020). How China's Schools Are Getting Through COVID-19. *EdSurge, Global Education*. Apr 20. Available at: <https://www.edsurge.com/news/2020-04-20-how-china-s-schools-are-getting-through-covid-19> (accessed 10.11.2020).
6. Orusova, O.V. (2020). How the Coronavirus Changed the Higher Education System: Analysis of the Transition of Universities to Distance Learning. *Nauchnoe obozrenie. Seriya 1: Ekonomika i parvo = Scientific Review. Series 1: Economics and Law*. No. 3, pp. 184-195, doi: 10.26653/2076-4650-2020-3-17 (In Russ., abstract in Eng.)
7. Mikhailov, O.V., Denisova, Ya.V. (2020). Distance Learning in Russian Universities: "One Step Forward, Two Steps Back"? *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 29, no. 10, pp. 65-76, doi: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2020-29-10-65-76> (In Russ., abstract in Eng.).
8. Klyagin, A.V., Abalmasova, E.S., Garev, K.V. et al. (2020). *Shtorm pervykh nedel': kak vysshee obrazovanie shagnulo v real'nost' pandemii* [Storm of the First Weeks: How Higher Education Stepped into the Reality of the Pandemic]. Series: Modern Education Analytics. No. 6 (36). Moscow: Higher School of Economics Publ., doi: <https://publications.hse.ru/mirror/pubs/share/direct/368821792.pdf> (In Russ.).
9. Schneider, L.B. (2020). The Reality of Distance Learning in the Context of the Pandemic. *Vysshee obrazovanie segodnya = Higher Education Today*. No. 7, pp. 18-23. DOI: 10.25586/RNU.HET.20.07.P.18 (In Russ., abstract in Eng.).

10. Klyagin, A.V., Makarieva, A.Yu. (2020). *Keisy bystrykh reaksiiy vuzov v usloviyakh pandemii* [Cases of Rapid Reactions of Universities in the Context of a Pandemic]. Series: Modern Education Analytics. Moscow: Higher School of Economics Publ., doi: https://ioe.hse.ru/sao_universitycases (In Russ.)
11. Olkhovaya, T.A., Poyarkova, E.V. (2020). New Practices of Engineering Education in the Conditions of Distance Learning. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 29, no. 8-9, pp. 142-154. DOI: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2020-29-8-9-142-154> (In Russ., abstract in Eng.).
12. Murphy, M.P.A. (2020). COVID-19 and Emergency eLearning: Consequences of the Securitization of Higher Education for Post-Pandemic Pedagogy. *Contemporary Security Policy*. Vol. 41, no. 3, pp. 492-505, doi: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/13523260.2020.1761749> 10.1080/13523260.2020.1761749
13. Altbach, P., Wit, H. (2020). Post Pandemic Outlook for HE is Bleakest for the Poorest. *University World News*. April 04. Available at: <https://www.universityworldnews.com/post.php?story=20200402152914362> (accessed 10.11.2020).
14. Agranovich, M.L., Drenea, M. (2020). [Organization of Education in Conditions of Pandemic]. *Monitoring ekonomicheskoy situatsii v Rossii. Tendentsii i vyzovy sotsial'no-ekonomicheskogo razvitiya* [Monitoring of Economic Situation in Russia. Trends and Challenges of Social and Economic Development]. No. 9 (111), pp. 134-151. Available at: https://www.iep.ru/files/text/crisis_monitoring/2020_9-111_April.pdf (accessed 11.11.2020). (In Russ.).
15. Aleshkovsky, I.A., Gasparishvili, A.T., Krukhmaleva, O.V., Narbut, N.P., Savina, N.E. (2020). Students of Russian Universities about Distance Learning: Assessment and Opportunities. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 29, no. 10, pp. 86-100. DOI: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2020-29-10-86-100> (In Russ., abstract in Eng.).

The paper was submitted 26.08.20

Received after reworking 20.10.20

Accepted for publication 10.11.20



DOI: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2020-29-12-21-32>

Онлайн-обучение как e-learning: качество и результаты (критический анализ)

Дождиков Антон Валентинович – канд. полит. наук, ведущий аналитик центра образовательных данных Федерального института развития образования, dozhdikov-av@ranepa.ru
Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте РФ, Москва, Россия
Адрес: 119571, г. Москва, проспект Вернадского, 82

***Аннотация.** В статье подвергается критическому осмыслению результат, полученный исследователями «Высшей школы экономики» в отношении итогов эксперимента по оценке качества онлайн-обучения. Обосновывается мысль, что тезис о возможности «полной замены онлайн-образованием традиционных форм обучения без потери качества» искажён в СМИ, а выводы базируются на недостаточных данных. Для уточнения условий перехода к онлайн-технологиям предлагается провести масштабный эксперимент с рандомными механизмами отбора респондентов. В статье делается акцент на том, что пока в достаточной мере не изучено воздействие онлайн-образования на психологию и физиологию обучающихся, существует риск ухудшения здоровья, равно как и падения качества образования. Предлагается разработать временные стандарты, ограничивающие максимальное время работы в режиме «онлайн» для разных категорий обучающихся и преподавателей. Сделан вывод о приоритетном развитии краткосрочных онлайн-курсов, связанных с освоением достаточно узких и прикладных компетенций, востребованных современным информационным обществом, о возможном успехе их применения при получении «второго высшего» образования и повышении квалификации. Качественные образовательные онлайн-системы требуют серьёзных вложений в научные исследования и разработки в сфере психологии и педагогики образования, в использование инструментальных средств медицинского контроля. С организационной точки зрения правильная «ротация» контингента обучающихся, когда часть времени они обучаются очно, а часть времени – в режиме «онлайн» при наличии компьютеров/планшетов и качественного доступа к Интернету, не приведёт к ухудшению качества образования.*

***Ключевые слова:** социология образования, дистанционное обучение, онлайн-образование, образовательные результаты, пандемия COVID-19, качество образования*

***Для цитирования:** Дождиков А.В. Онлайн-обучение как e-learning: качество и результаты (критический анализ) // Высшее образование в России. 2020. Т. 29. № 12. С. 21-32.*

DOI: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2020-29-12-21-32>

Введение

Пандемия COVID-19 обострила спрос на дистанционное образование и стала катализатором, толчком к развитию данной отрасли, при том, что система образования достаточно консервативна и медленно реа-

гирует на инновации [1]. В настоящее время наблюдается экстенсивный рост числа образовательных платформ и ресурсов, использующих цифровые технологии. По аналогии со сферой финансов создаются условия для надувания «пузыря», перенасыщения дан-

ного сегмента как частными финансами, так и государственными ресурсами с высоким риском их потери и возможностью значительного падения качества образования. Так, «массовые открытые онлайн-курсы на Западе начали активно внедрять с 2012 г., однако уже через три года европейские и американские вузы стали разочаровываться в них и пошли на понижение их значимости в обучении» [2]. Ряд исследователей думают о более или менее чётких перспективах и прогнозах развития онлайн-образования [3], указывают на появляющиеся возможности, в том числе экспортные [4], другие с осторожностью говорят о перспективах онлайн-образования при получении второго высшего образования или повышении квалификации сотрудников [5], некоторые занимают более консервативную позицию, связывая увлечение «онлайн-образованием» с рисками депрофессионализации студентов и другими рисками для системы высшего образования [6], делают акцент на психологических и организационных проблемах, связанных с реальностью онлайн-обучения в условиях карантина [7]. До появления новых образовательных методик, технологий и средств, учитывающих психологические, физиологические ограничения обучающихся, массовое внедрение онлайн-обучения также представляется чрезвычайно рискованной инициативой. По крайней мере, нужно выявить все особенности и недостатки [8] существующих временных схем организации обучения, провоцирующих высокий уровень личностной тревожности как преподавателей, так и обучающихся [9]. Между тем есть авторы [10], которые рассматривают данную отрасль с избыточным оптимизмом, провозглашая чуть ли не революцию в мировой системе высшего образования.

Как бы то ни было, тренд на постепенное, эволюционное внедрение цифровых технологий в образование на всех его уровнях является объективным и не подлежащим сомнению. Так, в РАНХиГС проблемы цифровизации образования, использования боль-

ших данных в образовании, онлайн-обучения изучаются на постоянной основе¹, однако в целом в России на теоретическом уровне анализ воздействия пандемии на образование и анализ проблем цифровизации образования проводится в недостаточном объёме или, как правило, по инициативе экономических субъектов, заинтересованных в дальнейшей «цифровизации» и привлечении государственного или частного финансирования².

Финансовый аспект

С точки зрения финансов отрасль цифрового образования подразумевает высокий уровень затрат на вхождение для новых игроков, но быструю мультипликацию и расширение бизнеса, рост стоимости компании и повышение маржинальности. Так, рыночную ситуацию оценивали ещё до пандемии COVID-19 в исследовании «Почему инвесторы видят потенциал в российском рынке онлайн-образования и образовательных

¹ См., например, «Анализ механизмов управления качеством образования в Российской Федерации на основе “больших данных”». Данная научно-исследовательская работа, материалы которой использованы для подготовки настоящей статьи, выполнена в соответствии с государственным заданием РАНХиГС на 2020 год по научному направлению «Экономика образования. Средне- и долгосрочные приоритеты реформы образования».

² В качестве примера исследований «по горячим следам» можно привести следующие источники:

– Аналитический бюллетень НИУ ВШЭ об экономических и социальных последствиях коронавируса в России и в мире. URL: <https://www.hse.ru/corona/>

– Уроки «стресс-теста»: вузы в условиях пандемии и после неё. 10 тезисов из аналитического доклада ректоров университетов по итогам первых месяцев распространения Covid-19 на территории Российской Федерации». URL: https://minobrnauki.gov.ru/ru/press-center/card/?id_4=2777

– Экспресс-анализ цифровых образовательных ресурсов и сервисов для организации учебного процесса школ в дистанционной форме [11].

– Экспертные разъяснения для высших учебных заведений, действующих в условиях пандемии [12].

технологий?»³ В указанном источнике по состоянию на 2017 г. утверждалось: «объём мирового рынка образования – \$4,5–5,0 трлн, и в ближайшие годы он обещает увеличиться до \$6–7 трлн». Доля «онлайна» в нём – около 3%, или \$165 млрд. Благодаря устойчивой динамике роста к 2023 г. цифровая часть индустрии обещает преодолеть отметку \$240 млрд, прибавляя более чем по 5% в год. А по более оптимистичному прогнозу достигнет величины \$252 млрд уже к 2020 г. при среднегодовом приросте в 17%... Драйвер рынка Восточной Европы – Россия со среднегодовым ростом, по разным оценкам, в 17–25%». Авторы данного исследования экстраполируют «взрывную» динамику в развитии онлайн-образования прошлых этапов на современность без учёта возможных кризисов и естественных ограничений. Доминирует установка, что «онлайн-образование – быстроразвивающийся бизнес»⁴.

Пандемия COVID-19, как может показаться, подстегнула интерес к онлайн-образованию: «На Coursera, в апреле этого года зарегистрировались 10,3 млн. человек, что на 644% больше, чем за аналогичный период прошлого года... Число образовательных сессий на платформе за апрель выросло на 67%, до 45 млн... на площадке edX – на 52%, до 19,2 млн... на итальянской Federica рост составил 200%... в России спрос на образовательные онлайн-ресурсы в целом увеличился в 3,8 раза» – как говорится в источнике⁵. Однако в этом же материале указано, что «рост

числа слушателей MOOK отражает лишь интерес пользователей к образованию, но не намерение и возможность полностью пройти образовательный курс дистанционно... по разным оценкам, отсев с MOOK обычно составляет до 90–94%».

Таким образом, складывается классическая «биржевая» картина: ажиотажный интерес к новому, разочарование и быстрый спад интереса к обучению в режиме онлайн. Логично предположить и «откат» в предпочтениях обучающихся после окончания карантинных и ограничительных мероприятий в пользу традиционного образования, притом что краткосрочные онлайн-курсы, посвящённые какой-то узкой теме и оттачивающие узкоспециальную группу навыков, равно как и вводные курсы (для профориентации и карьеры), скорее всего, будут востребованы и далее.

Научное исследование

«Высшей школы экономики»

В начале апреля 2020 г., когда многие субъекты системы образования ещё испытывали оптимизм по поводу возможности быстрой и безболезненной замены традиционного образования онлайн-форматами, вышла целая серия публикаций в центральной российской прессе, посвящённых соответствующему эксперименту и его результатам до пандемии. Приведём примеры таких публикаций и сделанных в них выводов:

– «ВШЭ: онлайн-обучение не уступает по эффективности очным занятиям» (Т. Семенова)⁶;

– «Обучение онлайн не уступает в эффективности традиционному. Группа экспертов из России и США провела исследование, в ходе которого доказала, что онлайн-курсы не уступают в эффективности традицион-
news/5edf688d7a8aa940ee219dbb (дата обращения 12.11.2020)

³ Исследование издания East-West Digital News, «Негологии Групп», ФРИИ и других компаний. Подробнее см.: URL: <https://vc.ru/flood/23296-edtech-investigation> (дата обращения 12.11.2020)

⁴ Онлайн-образование на пороге золотого века. Кто на нём зарабатывает в России? 11 июля 2019 г. Источник: URL: <https://forbes-ru.turbopages.org/s/forbes.ru/tehnologii/379707-onlayn-obrazovanie-na-poroqe-zolotogo-veka-kto-na-nem-zarabatyvaet-v-rossii> (дата обращения 12.11.2020)

⁵ На самоизоляция люди учатся в надежде продвинуться по карьерной лестнице. «Удалёнка» способствовала тяге сотрудников к soft skills и цифровым профессиям. URL: <https://plus.rbc.ru/>

⁶ Рамблер/Новости. 2020, 10 апреля. URL: https://news.rambler.ru/education/43993781/?utm_content=news_media&utm_medium=read_more&utm_source=copylink (дата обращения 12.11.2020)

ным очным занятиям. Участниками эксперимента стали студенты очных отделений нескольких отечественных университетов»⁷;

– «Исследование ВШЭ: онлайн-обучение оказалось не хуже традиционного. Онлайн-обучение ничуть не хуже, чем традиционные очные занятия. Эффективность способа учиться удалённо подтвердило экспериментальное исследование, проведённое сотрудниками Высшей школы экономики совместно с американскими учёными. Результаты работы опубликованы в журнале *Science Advances*. При тех же затратах, по мнению исследователей, в онлайн-формате вузы могут обучать на 15–18% больше студентов»⁸;

– «Статья сотрудников Центра об эффективности онлайн-обучения опубликована в журнале *Science Advances*. Игорь Чириков, Наталья Малошенок и Татьяна Семёнова совместно с зарубежными коллегами оценили эффективность онлайн-обучения на примере инженерных специальностей. Об исследовании написали в ведущих зарубежных (*The Times*) и российских (Российская газета) изданиях»⁹;

– «Онлайн-университет так же хорош, как и реальная вещь (просто меньше удовольствия). Было обнаружено, что студенты, обучающиеся дистанционно, имеют несколько лучшие результаты, чем те, кто прошёл курс в реальности»¹⁰;

⁷ Современная научно-технологическая академия АНО ДПО «СНТА» (сайт)/Новости. 2020, 10 апреля. URL: <https://www.snta.ru/press-center/obucheniye-onlayn-ne-ustupaet-v-effektivnosti-traditsionnomu/> (дата обращения 12.11.2020)

⁸ Поиск. 2020. 09.04. URL: <https://poisknews.ru/edu/onlajn-obucheniye-studentov-vygodno-vuzam-pokazal-eksperiment/> (дата обращения 12.11.2020)

⁹ Сайт Центра социологии образования ВШЭ. 2020, 4 апреля. URL: <https://ioe.hse.ru/cshe/news/356578249.html> (дата обращения 12.11.2020)

¹⁰ Whipple T. Online university as good as the real thing (just less fun)// *The Times*. 2020. April 09. URL: <https://www.thetimes.co.uk/article/online-university-as-good-as-the-real-thing-just-less-fun-lxt38dvlj> (дата обращения 12.11.2020)

– «Онлайн-обучение не уступает по эффективности очным занятиям. Эксперты Высшей школы экономики вместе с американскими коллегами доказали: онлайн-курсы не уступают в эффективности традиционным очным занятиям. Кроме того, исследование, в котором участвовали студенты нескольких российских вузов, показало, что онлайн-формат даёт вузам возможность учить почти на 20 процентов больше студентов, не увеличивая при этом расходы на обучение» (М. Агранович)¹¹.

Учитывая известную склонность ряда современных СМИ к скоропалительным выводам, обратимся к первоисточнику, а именно к статье «Online education platforms scale college STEM instruction with equivalent learning outcomes at lower cost», опубликованной American Association for the Advancement of Science [13].

Первое. Выясняется, что исследование охватывает только уровень высшего образования.

Второе. Выводы сделаны в отношении достаточно узкой группы направлений подготовки в области науки, техники, инженерии и математики, нехватка которых в мире, как отмечают авторы, «замедляет развитие мировой экономики».

Третье. Авторами предлагается модель, опирающаяся на национальные платформы онлайн-образования, которые были недавно созданы во многих странах, включая Китай (XuetangX, WEMOOC и CNMOOC), Индию (Swayam) и Россию (OpenEdu), для решения проблем, связанных с нехваткой квалифицированных преподавателей и растущим спросом на высшее образование.

Четвёртое. В 2017/2018 учебном году для эксперимента было выбрано только два обязательных семестровых курса – «Инженерная механика» и «Технология строительных материалов» – в трёх организациях высшего

¹¹ Российская газета. 2020, 08.04. URL: <https://rg.ru/2020/04/08/onlajn-obucheniye-ne-ustupaet-po-effektivnosti-ochnym-zaniatiyam.html> (дата обращения 12.11.2020)

образования в Российской Федерации. Логично предположить, что если бы эксперимент шёл в сфере обучения ИТ-специалистов с большим опытом работы в «онлайне», результаты были бы ещё более впечатляющими: за счёт большого количества коммерческих игроков индустрия подготовки специалистов испытывает взрывной рост [14].

Пятое. Участникам было предложено три варианта: прохождение курса в традиционном формате; прохождение курса в смешанном формате с онлайн-лекциями и в дискуссионных группах с тем же преподавателем; прохождение курса полностью в режиме онлайн.

Шестое. Перед началом курса студенты приняли участие в очной встрече с руководством и исследовательской группой и получили возможность отказаться без последствий (5 из 330 студентов отказались).

Итак, для глобального вывода о том, что «онлайн-обучение не уступает по эффективности очным занятиям» исследователями использовалась очень узкая выборка¹² – ограниченный набор направлений подготовки, студенты которых по определению хорошо работают в сети Интернет с использованием программных оболочек и приложений для программирования и визуализации, проведения математических вычислений (иначе бы они и не поступили на данные направления подготовки).

Использовался очень узкий временной интервал для наблюдений (семестр) и выборка всего лишь по двум курсам, что не позволяет сделать достоверный вывод об успешном обучении целиком на протяжении всей программы бакалавриата и/или магистратуры, а также об обучении по другим учебным курсам даже в отношении выбранных направлений подготовки.

¹² Правильнее назвать её «неполной» (selective sample) – выборкой, содержащей недостаточное количество наблюдений, чтобы сделать выводы на основании стандартных статистических методов исследования, прежде всего – регрессионного анализа.

Неясна мотивация студентов к участию, в частности, насколько оно всё же было добровольным. Если мы имеем дело с высокомотивированными студентами, они будут учиться хорошо и в режиме онлайн, а результаты даже могут быть выше – потому что их ничто и никто не отвлекает, они ещё до старта курса обогнали программу, а возможно, и преподавателя по уровню знаний. Но таких студентов не более 20% в обычных учебных группах. За счёт их существенно возросших оценок результаты всей учебной группы, действительно, могут увеличиться. При снижении результатов у остальных членов группы.

На «онлайн» были переведены не все курсы, а только два; есть вероятность, что они содержательно, дидактически и методически проработаны гораздо лучше, чем ближайшие сопоставимые аналоги, т.е. это продукт экстра-класса даже по отношению к другим разработанным курсам тех же самых разработчиков и их вузов.

Правильный вывод по результатам исследования мог бы звучать следующим образом: *«Студенты в трёх вузах по двум направлениям подготовки («Инженерная механика» и «Технология строительных материалов») показали высокий уровень подготовки при обучении в новом формате у ведущих преподавателей из лидирующих вузов в течение одного семестра»*. И не более того.

При интерпретации результатов исследования ВШЭ в СМИ была допущена классическая ошибка, когда берётся очень узкая и неслучайная выборка, не соответствующая по характеристикам всей генеральной совокупности, и на основе этой выборки делают выводы в отношении всей совокупности.

Субъективная составляющая

Помимо претензий к дизайну социологических опросов, надо заметить, что исследования были субъективно мотивированными, что также не могло не оказать влияния на итоговые результаты. Вернёмся к описанию исследования.

«Удовлетворение глобального спроса на растущий научно-технический, инженерный и математический персонал требует решения проблемы нехватки квалифицированных преподавателей». «Высшая школа экономики» предлагает в своём исследовании рассмотреть модель расширения доступа по низкой цене к эффективному STEM-образованию через национальные онлайн-образовательные платформы. Эти платформы позволяют вузам с ограниченными ресурсами использовать онлайн-курсы, подготовленные ведущими университетами и кафедрами страны. Принятие этой модели, по мнению ВШЭ, в большом масштабе сократит расходы на профессорско-преподавательский состав, за счёт чего можно профинансировать увеличение числа студентов [13].

Авторы данного исследования предлагают просто сократить расходы на преподавателей в регионах. По их мнению, большая часть специалистов достигла преклонного возраста и не может адаптироваться к новым технологиям преподавания. Высвободившиеся финансовые ресурсы целесообразно, на их взгляд, направить на развитие онлайн-образования и финансирование ведущих вузов-разработчиков. Здесь заложен как корпоративный интерес, так и персональный: в случае перевода на онлайн других направлений подготовки и других курсов будут востребованы материалы и разработки как самих авторов исследования, так и вуза-разработчика, то есть «Высшей школы экономики», что приведёт к переделу рынка образования.

Негативные последствия поспешной цифровизации

В случае административного лоббирования созданных интернет-курсов, навязывания их «отстающим» вузам система образования в Российской Федерации может, на наш взгляд, столкнуться с рядом опасностей.

Во-первых, существует возможность деградации системы образования (искусственно сокращается количество препода-

вателей-разработчиков и количество вузов-генераторов образовательного контента). В результате снижения конкуренции, засилья монополистических тенденций и отсутствия альтернатив неизбежно будет падать качество образования (даже при том, что курсы от вузов-генераторов контента изначально могут быть лучше). В регионах не будет проводиться обновления преподавательских кадров: представители старшего поколения не вписываются в новый формат работы, а молодое поколение не может включиться в работу по причине отсутствия преподавательских ставок в достаточном количестве – финансы перераспределены в сторону вузов-генераторов.

Во-вторых, многократно возрастают риски технологического «локаута». Подобная система будет чрезвычайно зависеть от качества серверного оборудования и фактической ситуации в вузах-генераторах контента. В случае нештатных ситуаций по типу пандемии COVID-19 работа всей системы в лучшем случае парализуется на неопределённое время, в худшем – при нарушении одного из ключевых элементов – теряет всю свою функциональность. Потребуется многократное резервирование всей системы, выделение большого объёма физических носителей для хранения образовательного контента.

В мировой экономике смещение производств и логистических цепочек в Китай привело к негативным последствиям во время пандемии. С учётом повторения подобных явлений вероятен акцент на большую регионализацию, формирование резервных логистических схем и площадок производителей. Аналогично для системы образования гораздо эффективнее для развития опираться на распределённую сеть организаций-производителей контента, конкурирующих и сотрудничающих друг с другом.

Риски для физического и

психического здоровья обучающихся

Существуют объективная взаимосвязь между количеством часов, проведённых

взрослым человеком у экрана телевизора или компьютера, и частотой возникновения разнообразных расстройств психики [15]. Установлено, что дети, которые проводили более двух часов в день¹³, просматривая экран цифрового устройства, получили более низкие оценки по тестам на оценку мышления и языковых навыков, на выборке из более чем 11 000 детей¹⁴. В другом исследовании, уже среди взрослых, была обнаружена связь между количеством времени у монитора и депрессией [15]. Результаты этого исследования основаны на ответах 3201 респондента. Материалы данного исследования свидетельствуют о том, что время, проведённое у экрана, «является значимым фактором риска или маркером психических расстройств» среди взрослого населения США. Улучшить данное состояние можно только одним способом – резко сократить количество времени, проводимого у экранов цифровых устройств. В ходе месячного эксперимента в Пенсильванском университете студенты колледжей, ограничившие себя всего лишь 30 минутами в день в Facebook, Instagram и Snapchat, сообщили о значительном снижении уровня одиночества и депрессии [16].

Таким образом, система онлайн-образования для детей и взрослых опирается в эффективно существующие физиологические ограничения на время работы с цифровы-

ми устройствами. У дошкольников и детей младшего школьного возраста – не более часа в день, при участии родителей. У детей старшего возраста – не более двух часов с постепенным повышением до максимально возможных четырёх часов к старшим классам (с обязательными перерывами). Можно на предварительном уровне сформулировать ограничения и для преподавателей – от четырёх до шести часов в день, не более, поскольку за этими рамками начинается сначала эмоциональное, а затем и профессиональное выгорание; задолго до его наступления падает эффективность обучения.

Для развития онлайн-образования требуется проведение серьёзных исследований и медицинских экспериментов с использованием, например, магниторезонансной томографии, электроэнцефалограмм, систем трекинга глаз, других инструментальных средств медицинского контроля состояния обучающегося с параллельным тестированием на утомляемость, стрессы, скорость усвоения, качество запоминания и воспроизведения учебного материала, способность оперировать в реальном мире с навыками, полученными «виртуально» при помощи технологий дополненной и искусственной реальности. И здесь локомотивом научных исследований для онлайн-образования могут выступить медицинские вузы, медицинские организации, которые заинтересованы во внедрении технологий телемедицины [17]. Наконец, необходимо изменение формы подачи материала, сокращение объёма теоретического материала, его предоставление порциями по 15–20 минут [18] и в разных форматах (текст, видео, изображения, звук) и так далее.

Выводы

Возможность полной замены онлайн-образованием традиционных форм обучения представляется преждевременной. И это касается всех уровней образования, не только высшего (за исключением краткосрочных курсов по ограниченному набору компетенций).

¹³ При этом необходимо понимать, что если ребёнок проводит у экранов электронных приборов менее часа в день или не знаком с ними вообще, никаких «цифровых компетенций», необходимых для учёбы работы и активной социальной жизни, складываться не будет.

¹⁴ *Cooper A.* Groundbreaking study examines effects of screen time on kids. URL: <https://www.cbsnews.com/news/groundbreaking-study-examines-effects-of-screen-time-on-kids-60-minutes/> (дата обращения 11.11.2020). В рамках данного проекта по всей стране учёные начали опрашивать девятилетних и десятилетних детей и сканировать их мозг на компьютерном томографе. Они будут следить за более чем 11 000 детьми в течение десятилетия, стоимость проекта составит порядка 300 млн. долл.

Пандемия COVID-19 показала востребованность образования через Интернет, подстегнула интерес. В ближайшее время мы увидим выход на рынок множества новых образовательных платформ и ресурсов, создаваемых на этой волне, и активизацию существующих. Однако большинство из них не будет удовлетворять реальным запросам потребителей и проигрывает конкуренцию. Причины: создание ресурсов, не учитывающих психологию и ограничения человека; разработка ресурсов специалистами узкого профиля, хорошо разбирающимися в создании цифрового контента, но плохо – в теории и методике преподавания. Ажиотажный спрос на онлайн-образование во многом обусловлен пандемией, а не объективным запросом целевых аудиторий.

Успех программ и продуктов для онлайн-образования, вероятно, будет достигнут во время «второй волны» интереса, учитывающей негативный опыт создания, продвижения и привлечения целевых аудиторий в рамках «первой волны». Такое электронное образование будет дополнять, совершенствовать и улучшать традиционное образование, учитывать специфику направлений образовательной деятельности, особенно целевых аудиторий.

Для проведения полноценного эксперимента по исследованию эффективности онлайн-обучения (как с преподавателем, так и без него) в сфере высшего образования необходимо обеспечить:

- участие в нём большого количества вузов по Российской Федерации в разных регионах;
- объективную (перекрёстную) оценку реализации образовательных программ с участием Рособнадзора и независимых экспертов;
- большой выбор направлений подготовки;
- представленность всех уровней: бакалавриата, магистратуры, специалитета – и всех курсов – с первого по выпускной;
- длительность эксперимента (в течение нескольких учебных семестров);

- отбор и распределение по группам участников эксперимента (при сохранении права добровольного отказа) рандомным образом;

- отбор преподавателей и материалов для онлайн-обучения и их распределение по группам рандомным образом;

- прохождение студентами «входного» тестирования, а также «итогового» и «тестирования на остаточные знания». При оценивании на уровне «зачёт/незачёт» или выставлении оценки оценивающий преподаватель (группа экспертов) должен отбираться рандомно и также принимать экзамен в режиме онлайн.

Только по результатам исследования на большой выборке с учётом многих факторов и исключением субъективных пристрастий и предпочтений можно получить результаты, пригодные для поэтапного внедрения онлайн-технологий в образование. В дальнейшем систему подобных экспериментов и опросов должна заменить аналитическая программа, рассчитывающая и сопоставляющая результаты образовательной деятельности на основе «больших оценочных данных», генерируемых во время прохождения студентами учебных курсов, создаваемых преподавателями, и электронными оценочными средствами.

Литература

1. *Абрамовский А.А., Ребывшева Л.В.* Дистанционные образовательные технологии и трансформация высшего образования в условиях пандемии Covid-19: возможности, вызовы, перспективы // Известия высших учебных заведений. Социология. Экономика. Политика. 2020. № 2. С. 43–52.
2. *Иванова А.Д., Муфурова О.В.* Онлайн-образование глазами студентов и преподавателей (по итогам педагогического исследования 2019 года) // Открытое образование. 2020. Т. 24. № 2. С. 4–16. DOI: <https://doi.org/10.21686/1818-4243-2020-2-4-16>
3. *Калимуллова Э.Р.* Пост-пандемический прогноз развития рынка образования // LXXII Международные научные чтения (памяти Н.Г.

- Басова): Сборник статей Международной научно-практической конференции (Москва, 22 апреля 2020) / Отв. ред. А.А. Сукиасян. М.: ЕФИР, 2020. С. 26–27. URL: <https://efir-msk.ru/sbornik/K-MSC-72.pdf> (дата обращения 12.11.2020)
4. Макарова М.В. Перспективы онлайн-образования в России // Современное образование. 2020. № 2. С. 59–70. DOI: 10.25136/2409-8736.2020.2.29088
 5. Орусова О.В. Как коронавирус изменил систему высшего образования: анализ перехода вузов на дистанционное обучение // Научное обозрение. Серия 1: Экономика и право. 2020. № 3. С. 184–195. DOI: 10.26653/2076-4650-2020-3-17
 6. Касьянов В.В., Самыгин С.И., Мухина К.С. Кризис высшего образования в России и депрофессионализация студентов // Гуманитарные, социально-экономические и общественные науки. 2020. № 5. С. 59–63. DOI: 10.23672/y5889-1264-7547-q
 7. Шнейдер Л.Б. Реальности дистанционного обучения в контексте пандемии // Высшее образование сегодня. 2020. Т. 29. № 7. С. 18–23. DOI: 10.25586/RNU.NET.20.07.P.18
 8. Абрамян Г.В., Катасонова Г.Р. Особенности организации дистанционного образования в вузах в условиях самоизоляции граждан при вирусной пандемии // Современные проблемы науки и образования. 2020. № 3. DOI: 10.17513/spno.29830
 9. Берберян А.С. Дистанционное обучение в системе высшего образования в условиях пандемии: вызовы и возможности // Антология российской психотерапии и психологии: сетевое издание. Спецвыпуск: Психотерапия в помощи гражданам, семьям, коллективам, всему обществу во время пандемии, вызванной коронавирусом. М., 2020. С. 31–35. URL: <https://oppl.ru/up/files/vypuski-antologii/attologiya-spect-vyipusk-2020.pdf> (дата обращения 12.11.2020).
 10. Чотчаев А.Н. Изменения в структуре высшего образования в условиях пандемии covid-19 // Modern Science. 2020. № 7-2. С. 236–241.
 11. Экспресс-анализ цифровых образовательных ресурсов и сервисов для организации учебного процесса школ в дистанционной форме / И.А. Карлов, В.О. Ковалев, Н.А. Кожевников, Е.Д. Патаракин, И.Д. Фрумин, А.Н. Швиндт, Д.О. Шонов; Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», Институт образования. М.: НИУ ВШЭ, 2020. ISSN 2500-0608
 12. Безукладникова А.В., Ермакова А.Р., Княгинина Н.В., Костюкина О.Ю., Янкевич С.В. Экспертные разъяснения по вопросам организации учебного процесса и ведения финансово-хозяйственной деятельности университетами в условиях распространения коронавирусной инфекции // Ректор вуза. 2020. № 5. С. 53–67. URL: <https://panor.ru/articles/ekspertnye-razyasneniya-po-voprosam-organizatsii-uchebno-go-protssessa-i-vedeniya-finansovo-khozyaystvennoy-deyatelnosti-universitetami-v-usloviyakh-rasprostraneniya-koronavirusnoy-infektsii/> 41221.html (дата обращения 12.11.2020).
 13. Chirikov I., Semenova T., Malosbonok N., Bettinger E., Kizilce R.F. Online education platforms scale college STEM instruction with equivalent learning outcomes at lower cost // Science Advances. 2020. Vol. 6. No. 15. DOI: <https://doi.org/10.1126/sciadv.aay5324>
 14. Сабиров Д. ИТ-образование во время пандемии // Системный администратор. 2020. № 6 (211). С. 58–61.
 15. Madhav K.C., Sherchand S.P., Sherchan S. Association between screen time and depression among US adults // Preventive Medicine Reports. 2017. Vol. 8, December. P. 67–71. DOI: 10.1016/j.pmedr.2017.08.005
 16. Hunt M.G., Marx R., Lipson C., Young J. No More FOMO: Limiting Social Media Decreases Loneliness and Depression // Journal of Social and Clinical Psychology. 2018. Vol. 37. No. 10. P. 751–768. DOI: <https://doi.org/10.1521/jscp.2018.37.10.751>
 17. Пенькова А.В., Дилдабекова Н.Т., Асмагамбетова М.Т., Романова А.Р. Дистанционный метод образования в медицине – перспективы, достоинства и недостатки. Особенности в условиях самоизоляции и карантина // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. 2020. № 5. С. 73–76. URL: <https://applied-research.ru/ru/article/view?id=13072> (дата обращения: 12.11.2020).
 18. Шмурыгина О.В. Образовательный процесс в условиях пандемии // Профессиональное образование и рынок труда. 2020. № 2. С. 51–52. DOI: 10.24411/2307-4264-2020-10210

Поступила в редакцию 17.08.20

После доработки 26.09.20

Принята к публикации 12.11.20

Online Learning as e-Learning: The Quality and Results (Critical Analysis)

Anton V. Dozhdikov – Cand. Sci. (Political), Leading Analyst of the Center for Educational Data, the Federal Institute for Education Development, dozhdikov-av@ranepa.ru

Russian Academy of National Economy and Public Administration under the President of the Russian Federation (RANEPA), Moscow, Russia

Address: 82, Vernadsky Avenue, 119571, Moscow, Russian Federation

Abstract. This article critically examines the result obtained by researchers at the Higher School of Economics in relation to the results of the experiment to assess the quality of online learning. It is noted that the thesis about the possibility of “complete replacement of traditional forms of education with online education without loss of quality” is distorted in the media, and the conclusions are based on insufficient data. To clarify the conditions of the transition and implementation of online technologies, it is proposed to hold a large-scale experiment with a random selection mechanism for participants of training courses, instructors, disciplines (modules). The article focuses on the fact that while the impact of online education on the psychology and physiology of students has not been sufficiently studied, there is a risk of deteriorating health, as well as a drop in the quality of education. It is proposed to develop temporary standards limiting the maximum time of work online for different categories of students and teachers.

The risks of «financial bubbles» in the online education market due to the rush demand after the COVID-19 pandemic for government agencies and private businesses has been identified. The conclusion is made about the priority development of short-term online courses related to the development of rather narrow and applied competencies in demand by the modern information society, about the possible success of online technologies in case of obtaining a “second higher” education and improving qualifications. High-quality online systems in the field of higher education require serious investments in research and development in the field of psychology and pedagogy of education, the use of medical control tools. In the medium term, the benefits of this research, conducted by medical scientists, educators and psychologists, will be used by organizations on the “second wave” of interest to online learning. From an organizational point of view, the correct “rotation” of the contingent of students, when part of the time they study full-time, and part of the time they learn online with computers / tablets and high-quality Internet access, will not lead to a deterioration in the quality of education, but will significantly reduce the spread of the pandemic

Keywords: sociology of education, distance learning, e-learning, online education, educational outcomes, COVID-19 pandemic, quality of education

Cite as: Dozhdikov, A.V. (2020). Online Learning as e-Learning: The Quality and Results (Critical Analysis). *Vyshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 29, no. 12, pp. 21-32, doi: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2020-21-32> (In Russ., abstract in Eng.).

References

1. Abramovskiy, A.L., Rebysheva, L.V. (2020). Distance Learning Technologies and the Transformation of Higher Education in the Context of the Covid-19 Pandemic: Opportunities, Challenges, Prospects. *Izvestiya vysshikh uchebnykh zavedeniy. Sotsiologiya. Ekonomika. Politika = Proceedings of Higher Educational Institutions. Sociology. Economy. Politics*. No. 2, pp. 43-52. (In Russ., abstract in Eng.).
2. Ivanova, A.D., Murugova, O.V. (2020). Online Education through the Eyes of Students and Lectures (Based on the Results of a Pedagogical Study in 2019). *Otkrytoye obrazovaniye = Open*

- Education*. Vol. 24, no. 2, pp. 4-16, doi: <https://doi.org/10.21686/1818-4243-2020-2-4-16> (In Russ., abstract in Eng.).
3. Kalimullova, E.R. (2020). Post-Pandemic Forecast of the Education Market Development. In: Sukiasyan, A.A. (Ed.). *LXXII Mezhdunarodnyye nauchnyye chteniya (pamyati N.G. Basova). Sbornik statey Mezhdunarodnoy nauchno-prakticheskoy konferentsii*. [LXXII International Scientific Readings (in Memory of N.G. Basov, Moscow, 2020, April 22): Collection of Articles of International Scientific and Practical Conference]. Moscow: The European Fund of Innovation Development Publ., pp. 26-27. Available at: <https://efir-msk.ru/sbornik/K-MSC-72.pdf> (accessed 12.11.2020). (In Russ., abstract in Eng.).
4. Makarova, M.V. (2020). Prospects for Online Education in Russia. *Sovremennoye obrazovaniye = Modern Education*. No. 2, pp. 59-70, doi: 10.25136/2409-8736.2020.2.29088 (In Russ., abstract in Eng.).
5. Orusova, O.V. (2020). How the Coronavirus Changed the Higher Education System: An Analysis of the Transition of Universities to Distance Learning. *Nauchnoye obozreniye = Scientific Review, Series 1: Economics and Law*. No. 3, pp. 184-195, doi: 10.26653/2076-4650-2020-3-17. (In Russ., abstract in Eng.).
6. Kasyanov, V.V., Samygin, S.I., Mukhina, K.S. (2020). Crisis of Higher Education in Russia and Deprofessionalization of Students. *Gumanitarnyye, sotsial'no-ekonomicheskiye i obshchestvennyye nauki = Humanities, Socio-Economic and Social Sciences*. No. 5, pp. 59-63, doi: 10.23672/y5889-1264-7547-q (In Russ., abstract in Eng.).
7. Schneider, L.B. (2020). Realities of Remote Studying in the Context of a Pandemic. *Vyssheye obrazovaniye segodnya = Higher Education Today*. No. 7, pp. 18-23, doi: 10.25586/RNU.HET.20.07.P.18 (In Russ., abstract in Eng.).
8. Abramyan, G.V., Katasonova, G.R. (2020). Peculiarities of the Organization of Remote Education in Universities in the Conditions of Self-Isolation of Citizens under a Viral Pandemic. *Sovremennyye problemy nauki i obrazovaniya = Modern Problems of Science and Education*. No. 3, doi: 10.17513/spno.29830 (In Russ., abstract in Eng.).
9. Berberyan, A.S. (2020). Remote Training in the Higher Education System under the Pandemic Conditions: Challenges and Opportunities. In: *Antologiya rossiyskoy psikhoterapii i psikhologii = Anthology of Russian Psychotherapy and Psychology: Internet Scientific Practical Journal. Special Issue Psychotherapy to Aid Residents, Families, Groups, Society in Whole in Times of Pandemic Caused by Coronavirus: Online Pre-Congress of the 9th World Congress for Psychotherapy "Children, Society and Future – the Planet of Psychotherapy"* (Moscow, June 24–29, 2020). Moscow, pp. 31-35. Available at: <https://oppl.ru/up/files/vypuski-antologii/antologiya-spect-vyipusk-2020.pdf> (accessed 12.11.2020). (In Russ., abstract in Eng.).
10. Chotchaev, A.N. (2020). [Changes in the Structure of Higher Education in the Context of the Covid-19 Pandemic]. *Modern Science*. No. 7-2, pp. 236-241. (In Russ.).
11. Karlov, I.A., Kovalev, V.O., Kozhevnikov, N.A., Patarakin, E.D., Frumin, I.D., Schwindt, A.N., Shonov, D.O. (2020). *Ekspress-analiz tsifrovyykh obrazovatel'nykh resursov i servisov dlya organizatsii uchebnogo protsessa shkol v distantsionnoy forme* [Express-Analysis of Digital Educational Resources and Services for Organizing the Educational Process of Schools in a Distance Form]. Series: *Sovremennaya analitika obrazovaniya* [Modern Education Analytics]. No. 4(34), National Research University Higher School of Economics, Institute of Education Publ., 56 p. ISSN 2500-0608 (In Russ.).
12. Bezukladnikova, A.V., Ermakova, A.R., Knyaginina, N.V., Kostrikina, O.Yu., Yankevich, S.V. (2020). Expert Explanations on the Organization of the Educational Process and the Conduct of Financial and Economic Activities by Universities in the Context of the Spread of Coronavirus

- Infection. *Rektor VUZa* [Rector of the University], No. 5, pp. 53-67. Available at: <https://panor.ru/articles/ekspertnye-razyasneniya-po-voprosam-organizatsii-uchebnogo-protsessa-i-vedeniya-finansovo-khozyaystvennoy-deyatelnosti-universitetami-v-usloviyakh-rasprostraneniya-koronavirusnoy-infektsii/41221.html> (accessed 12.11.2020). (In Russ., abstract in Eng.).
13. Chirikov I., Semenova T., Maloshonok N., Bettinger E., Kizilce R.F. (2020). Online education platforms scale college STEM instruction with equivalent learning outcomes at lower cost. *Science Advances*. Vol. 6, no. 15, doi: <https://doi.org/10.1126/sciadv.aay5324>
 14. Sabirov, D. (2020). [IT Education During a Pandemic]. *Sistemnyy administrator* [System Administrator]. No. 6 (211), pp. 58-61. (In Russ.).
 15. Madhav, K.C., Sherchand, S.P., Sherchan, S. (2017). Association between Screen Time and Depression among US Adults. *Preventive Medicine Reports*. Vol. 8, December, pp. 67-71, doi: 10.1016/j.pmedr.2017.08.005
 16. Hunt, M.G., Marx, R., Lipson, C., Young, J. (2018). No More FOMO: Limiting Social Media Decreases Loneliness and Depression. *Journal of Social and Clinical Psychology*. Vol. 37, no. 10, pp. 751-768, doi: 10.1521/jscp.2018.37.10.751
 17. Penkova, L.V., Dildabekova, N.T., Asmagambetova, M.T., Romanova, A.R. (2020). Distance Learning Method in Medicine – Prospects, Advantages and Disadvantages. Features in Conditions of Self-Isolation and Quarantine. *Mezhdunarodnyy zhurnal prikladnykh i fundamental'nykh issledovaniy* [International Journal of Applied and Fundamental Research]. No. 5, pp. 73-76. Available at: <https://applied-research.ru/ru/article/view?id=13072> (accessed 12.11.2020). (In Russ., abstract in Eng.).
 18. Shmurygina, O.V (2020). Educational Process during a Pandemic. *Professional'noye obrazovaniye i rynek truda* [Professional Education and Labor Market], No. 2, pp. 51-52, doi: 10.24411/2307-4264-2020-10210 (In Russ., abstract in Eng.).

The paper was submitted 17.08.20

Received after reworking 26.09.20

Accepted for publication 12.11.20

Культура коммуникации преподавателя и студента как матрица формирования «soft skills» выпускника

Чевтаева Наталия Геннадьевна – д-р социол. наук, доцент, зав. кафедрой управления персоналом, che13641@gmail.com

Никитина Алёна Сергеевна – канд. социол. наук, доцент, nikitina-as@ranepa.ru

Вишневская Алёна Валентиновна – канд. филос. наук, доцент, декан факультета государственного и муниципального управления, vishnevskaya-av@ranepa.ru

Уральский институт управления – филиал Российской академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте РФ, Екатеринбург, Россия

Адрес: 620144, г. Екатеринбург, ул. 8 Марта, 66

Аннотация. В работе рассматривается проблема трансляции культуры коммуникации из системы образования в систему труда. Утверждается, что формы взаимодействия «преподаватель – студент» служат матрицей будущих взаимоотношений «работник – работодатель». Авторы подчёркивают, что подготовка современного специалиста, отвечающего запросам динамично изменяющегося рынка труда, требует перестройки не только методики обучения, модели организации учебного процесса, но и внимания к такому ресурсу, как поведенческие особенности педагогического взаимодействия, культура коммуникации преподавателя и студента. В подтверждение значимости избранной в статье темы авторы обосновывают тезис о том, что культура коммуникации «преподаватель – студент» задаёт модель поведения, которая воспроизводится выпускником во взаимоотношении «работник – работодатель», и в ней, как в зеркале, отражаются огрехи «педагогоцентристской» организации образовательного процесса.

Проведённый в работе контент-анализ сайтов работодателей в бизнес-структурах и государственных организациях подтверждает явно выраженный запрос на soft skills работника. В то же время экспертный опрос специалистов по подбору персонала, связанный с оценкой уровня развития коммуникативных умений выпускников направления «экономики и управления», обозначил диссонанс: свободное использование цифровых технологий – digital skills и слабое владение soft skills.

Анализ анкетного онлайн-опроса преподавателей и студентов в сфере экономики и управления девяти вузов России позволил выявить барьеры на пути формирования «мягких навыков» будущих выпускников, проявляющиеся в коммуникации «преподаватель – студент»: неумение видеть интересы «другого», привычка искать виноватых, а не пути решения проблемы; слабо выраженные навыки клиентоориентированного поведения и готовности нести персональную ответственность за результаты своей работы. Авторы обозначают пути перестройки паттернов поведения преподавателя и студента, требующей от них принятия иной образовательной парадигмы, связанной с построением модели равноправного взаимодействия всех участников (стейкхолдеров) образовательного процесса, в котором оттачиваются «мягкие навыки» будущего выпускника.

Ключевые слова: культура коммуникации, деловая этика в вузе, коммуникативная компетентность, культура повседневности, запросы работодателя, *digital skills*, *soft skills*, поведенческие индикаторы

Для цитирования: Чевтаева Н.Г., Никитина А.С., Вишневская А.В. Культура коммуникации преподавателя и студента как матрица формирования «soft skills» выпускника // Высшее образование в России. 2020. Т. 29. № 12. С. 33–44. DOI: <https://doi.org/10.3192/0869-3617-2020-29-12-33-44>

Введение и постановка проблемы

Динамично меняющийся социум создаёт новые вызовы перед системой высшего образования: какой специалист будет востребован завтра на рынке труда, какие ключевые навыки выпускника помогут его успешной адаптации, как в эпоху глобальной цифровизации общества не растерять потенциал персонализированной культуры «традиционного общества». В фокусе внимания при этом оказывается такой значимый фактор повседневной жизни вуза, как культура коммуникации «преподаватель – студент». Мы исходим из того, что модель их взаимодействия становится полигоном для оттачивания навыков коммуникативной компетентности выпускника, которые ему понадобятся для поиска своего места на рынке труда и успешного построения карьеры.

Можно выделить две базовые группы последних.

Первая группа связана с умением работать с большими данными – BigData Skills на основе умений использования цифровых технологий – Digital Skills. В современных условиях профессионал в данной области быстрее соберёт качественную информацию, чем непрофессионал.

Вторая группа связана с универсальными компетенциями работников (soft skills): умением взаимодействовать с людьми разного статуса и профессионализма, пониманием потребностей и мотивов людей, их эмоционального восприятия ситуации.

Исследовательский вопрос: насколько паттерны общения преподавателя и студента могут отражаться в способах коммуникации молодого специалиста и работодателя, на-

сколько образовательная среда высшей школы способствует формированию востребованной работодателями модели коммуникации. Для поиска ответов на этот вопрос необходимо было изучить потребности работодателей в востребованных качествах у кандидатов, выяснить их оценку степени сформированности у выпускников необходимых коммуникативных навыков, выявить поведенческие индикаторы формирования востребованной работодателем коммуникативной компетентности выпускника в процессе взаимодействия преподавателя и студента, определить проблемные зоны и пути их преодоления.

Обзор литературы

В мировом академическом сообществе всё большую значимость приобретают идеи трансформации высшего образования в направлении от традиционной педагогическо-центристской парадигмы к формированию модели студентоцентрированного обучения, в которой обучающийся рассматривается в качестве активного партнёра в образовательном процессе, выступает как субъект, создающий индивидуальную траекторию своего образования [1].

В Бухарестском коммюнике министров образования стран-участниц Евросоюза (2013 г.) указано на необходимость создания условий для развития студентоцентрированного обучения, использования инновационных методов и поддерживающей среды обучения для вовлечения студентов и преподавателей в управление образовательными программами на всех уровнях¹. Данная стра-

¹ Communiqué of the Conference of ministers of European Higher Education Area, Bucharest, Ro-

тегия была раскрыта и изучена в последних теоретических работах зарубежных и отечественных учёных.

В российской практике индивидуализация обучения реализуется в большей степени на уровне начальной и средней школы [2, с. 144], тогда как высшая школа, отмечается в литературе, во многом остаётся в плену поточно-групповой парадигмы [3, с. 92]. Её неэффективность достаточно ясно осознаётся научным сообществом, ведётся поиск форм и методов внедрения модели обучения, основанной на согласовании групп интересов всех участников образовательного процесса, нахождении баланса между мотивацией образовательных общностей на качественное образование и способами достижения данных целей [4, с. 98].

В литературе анализируются пути изменения методического мышления преподавателей вузов как необходимого условия создания и совершенствования новой образовательной среды для студентов; совершенствование педагогического мастерства рассматривается в том числе на основе идеологии «перевернутого обучения», создающего предпосылки для формирования персонализированной педагогики высшей школы [5–7]. Ориентация на согласование интересов всех стейкхолдеров образовательного процесса развивается в идеях практико-ориентированной методики учения, кастомизированного обучения, ориентированного на специфику деятельности конкретной организации, а в более широком аспекте – на нужды и актуальные потребности конкретного региона [8–10]. Выявляются проблемные зоны в реализации студентоцентрированного подхода в высшей школе [11, с. 95], в формировании специальных профессиональных навыков выпускников с учётом динамично меняющейся среды [12, с. 77]. Не остаются без внимания

и различные аспекты взаимодействия преподавателя и студентов, в частности феномен эмоционального интеллекта как индикатора проявления коммуникативной компетентности [13, с. 52]. Проблема коммуникации между студентами и преподавателями является особенно актуальной в эпоху цифровизации [14]. Эффективное построение коммуникации в цифровой образовательной среде требует методического обеспечения двустороннего взаимодействия преподавателя и студента, перестройки методов обучения и воспитания на основе принципов вовлечённости и партнёрства.

Отмечая заслуженное внимание исследователей к вопросам коммуникации преподавателей и студентов, авторы хотели бы обратить внимание на проблему, которая не получила пока должного освещения: в какой степени культура коммуникации преподавателя и студента в вузе формирует коммуникативные навыки студента, необходимые ему для успешной адаптации на современном динамично меняющемся рынке труда.

Методы исследования

Для анализа фактора культуры взаимодействия «преподаватель – студент» в формировании коммуникативной компетентности выпускника, востребованной современным работодателем, авторы использовали три группы методов исследования.

1. Осуществлён разведывательный контент-анализ 200 российских объявлений о вакансиях менеджеров в коммерческой сфере, размещённых на сайте группы компаний HeadHunter, а также 200 объявлений о конкурсах на замещение вакантных должностей в органах государственной власти, размещённых на портале госслужбы. Цель – определить, какие коммуникативные компетенции требует работодатель при найме персонала.

2. Для оценки степени сформированности у выпускников необходимых коммуникативных навыков были проведены два экспертных опроса, а именно:

а) представителей ряда кадровых служб крупных компаний, среднего бизнеса и кадровых агентств Уральского региона;

б) членов комиссий по проведению конкурсов на замещение вакантных должностей государственной службы Департамента государственной службы, кадров и наград Губернатора Свердловской области и Правительства Свердловской области, Департамента по труду и занятости населения Свердловской области.

3. Для диагностики культуры коммуникации студентов и преподавателей в апреле–мае 2019 г. был проведён анкетный онлайн-опрос среди студентов и преподавателей вузов. В нём приняли участие 705 студентов очного, заочного и очно-заочного отделений и 55 преподавателей девяти вузов г. Екатеринбурга, а также вузов регионов России, в которых обучают студентов по укрупнённой группе «Экономика и управление». Среди респондентов было 69% женщин и 31% мужчин. Основной возраст студенческой аудитории – от 18 до 30 лет (94%). В опросе приняли участие преподаватели всех возрастных групп.

В ходе исследования предполагалось ответить на следующие вопросы. Находит ли в повседневной практике взаимодействия преподавателя и студента столь остро осознаваемая аналитиками ориентация на студентоцентрированную парадигму образовательного процесса? Насколько теоретико-методологические изыскания проникают в реальную практику коммуникации акторов образовательного процесса или же они выстраивают взаимодействие в привычной парадигме «педагогоцентристского» подхода? Сказывается ли это на результатах «образовательного продукта» – формировании столь желанных для работодателя «мягких умений» выпускника?

Основные результаты исследования

Результаты *контент-анализа* объявлений о вакансиях и объявлений о конкурсах для замещения вакантных должностей в ор-

ганах власти сделали возможным выделение круга должностных обязанностей, связанных с деловой коммуникацией, и выявление ключевого набора коммуникативных компетенций, гибких умений, востребованных сегодня работодателем. Наиболее значимыми должностными обязанностями в коммерческой сфере в области коммуникаций являются: работа с клиентами, обработка входящих звонков, консультирование, ведение клиентской базы, ведение деловой переписки; в сфере государственного управления: ведение делопроизводства, работа с обращениями граждан, оказание методической, правовой и консультационной помощи государственным гражданским служащим, связи с общественностью. Ключевыми коммуникативными навыками, востребованными на рынке труда, являются *digital skills*: цифровая коммуникация, систематизации информации и цифрового контента, а также *soft skills*: самоорганизация, связанная с соблюдением сроков; ориентация на клиента; умение взглянуть на ситуацию глазами партнёра.

Анализ результатов *экспертного опроса* позволил вычленить и оценить степень владения среднестатистическим выпускником коммуникативными умениями. В процессе *анкетного опроса преподавателей и студентов* были сделаны выводы, позволяющие провести параллели с тем, насколько выделенные экспертами проблемные зоны в коммуникации «молодой специалист – трудовой коллектив» коррелируют с проблемными зонами коммуникации «студент – преподаватель». Выделим поведенческие индикаторы проблемных зон в формировании коммуникативной компетентности выпускника.

Первая проблемная зона связана с навыками самоорганизации, с нарушением сроков выполнения работы, служебной дисциплины.

Запрос работодателя, сформулированный в объявлениях о вакансиях, чётко гласит, что от работника требуются «навыки самоорганизации, связанные с соблюдением сроков (своевременное выполнение заданий

и поручений вышестоящих руководителей)». Между тем степень готовности выпускников соответствовать данному требованию оценивается работодателями как крайне низкая: *«Ответственность выпускников в этой сфере – скорее исключение, чем правило. Если есть жёсткий deadline, который влияет на зарплату, премию, выпускники скорее выполняют поручение. Если непосредственного отрицательного стимула нет, встречается задержка по срокам»*.

Анализ анкетного опроса подтверждает несформированность данного навыка самоорганизации студента в коммуникации с преподавателем. Педагоги при ответе на открытый вопрос: «В чём же проявляются нарушения этики во взаимоотношении преподавателя и студента?» – отмечают: *«Студенты постоянно нарушают сроки выполнения заданий»*. Заметим, что студенты не воспринимают требование жёсткого соблюдения сроков как справедливое, объясняя это своей перегруженностью и занятостью.

Как видим, отсутствие у студента устойчивой поведенческой нормы своевременного выполнения учебных заданий преподавателя переносится на манеру поведения с руководителем уже на рабочем месте, демонстрируя неготовность к жёсткому соблюдению сроков исполнения поручений, низкий уровень навыков самоорганизации.

Второй проблемной зоной является формальный подход к исполнению своих обязанностей.

Стандартный запрос работодателя (в объявлениях о вакансиях) сформулирован так: от кандидата требуется «качественное выполнение заданий и поручений вышестоящих руководителей». Оценка сформированности этого навыка у выпускников вузов работодателями-экспертами выглядит следующим образом: *«Часто встречается довольно легкомысленная позиция выпускника: если работа не предполагает мгновенной проверки со стороны руководителя, высоких требований со стороны заказчика, она будет выполнена по минимуму»*.

Модель поведения студента, свидетельствующую о недобросовестности и формальном подходе к делу, фиксируют в ходе анкетного опроса преподаватели: *«Студенты предпочитают просто копировать текст из Интернета, не делая собственного анализа и выводов, это же сплошная профанация обучения!»*. Печально то, что студенты не видят проблемы в поверхностном отношении к делу, считая, что подобная модель поведения облегчает им процесс обучения.

Таким образом, ориентация на качественное выполнение своих обязанностей остаётся проблемной зоной коммуникации студента и преподавателя, транслируясь впоследствии в коммуникацию «работник – работодатель». Фиксируя параллели между имитационной деятельностью студента в стенах вуза и его поведением уже на рабочем месте, зададимся вопросом, почему подобная имитация выполнения учебных заданий, при резко отрицательном отношении к ней педагогов, всё-таки остаётся возможной? Если преподаватель ограничивается выставлением баллов (оценок), тогда как способ исправления ошибок, зона и направление развития остаются «terra incognita» для студента, то индивидуализированный подход к обучающимся предстаёт не более чем декларируемый теоретический конструкт, а не как реальная практика образовательного процесса.

Третья проблемная зона состоит в отсутствии клиентоориентированного подхода, неумении поставить себя на место другого.

Требования к кандидатам в объявлениях о вакансиях выглядят так: *«ориентация на клиента (опыт управления коммуникациями и взаимодействием с клиентом)»*; *«развитые навыки командной работы, использования опыта и мнения коллег»*. Оценки работодателями сформированности данного навыка у выпускников показывают значительные несоответствия требованиям: *«Ответственность за результаты своего труда не проявляется у большинства выпуск-*

ников. Только накопив опыт исправления ошибок, получая обратную связь со стороны коллег, руководителя, внешнего потребителя, бывший студент учится вникать в интересы клиентов, прислушиваться к мнению коллег»; «изначально выпускников отличает завышенная самооценка, они демонстрируют нежелание слушать советы, критические замечания не воспринимают».

Истоки такой манеры поведения выпускников вуза видны в коммуникации преподавателя и студента, в её оценке педагогами: «студенты не владеют навыками диалоговой деловой коммуникации, не думают, как будет воспринята информация получателем». Формирование умений командной работы предполагает чёткое ролевое взаимодействие, включая и соблюдение субординационных отношений. Студенты, по мнению преподавателей, часто путают роли: «студент забывает, что он не обладает необходимой квалификацией, чтобы оценивать профессиональную деятельность преподавателя; если потом подобная манера поведения будет проецироваться на отношение к руководителю, неясно, сколько он проработает в организации»; «студенты не всегда умеют держать дистанцию, позволяют себе высказывать недовольство в обвинительной манере».

Фиксируя неудовлетворённость в формировании этого важнейшего «мягкого навыка» коммуникации, участники образовательного процесса предлагают своё видение перестройки паттернов поведения, связанное с улучшением культуры взаимодействия. «Давайте, уважаемые студенты, – предлагают преподаватели, – ориентироваться не на взаимные претензии, а на решение проблемной ситуации!». Студенты, в свою очередь, тоже осознают потребность во взаимном диалоге: признаваясь в желании избавиться от привычки «слушать только себя, настаивать только на своём мнении», они ратуют за большую открытость коммуникации с преподавателем, за предоставление возможности свободно высказывать своё

мнение, особенно если оно отлично от общепринятого.

Четвёртая проблема связана с несоответствием стиля и манеры речи молодого специалиста ситуации деловой коммуникации, с неготовностью выпускника соблюдать нормы деловой этики в письменной и устной речи.

Вот типичные претензии работодателей к выпускникам: «выпускник современного вуза часто демонстрирует невысокую способность чётко формулировать свои мысли»; «в речи использует большое количество мусорных слов»; «часто наблюдается несоответствие стиля поведения официальной деловой коммуникации, использование сленга в официальных обстоятельствах, где требуется квалифицированное заключение, профессиональная лексика». Подобная манера поведения проявляется у молодых людей ещё на студенческой скамье, вызывая не меньшее раздражение у наставников: «ведут себя на занятиях как на молодёжной тусовке, постоянно переходят на подростковый сленг».

Анализ этого паттерна поведения вызвал, пожалуй, самый резкий диссонанс в оценках взрослого и молодого поколения. Единодушное неприятие работодателями и педагогами нарушений культуры ролевого взаимодействия, субординационных отношений не воспринимается самими студентами как проблема. Для них подобная манера поведения – скорее проявление неформализованного стиля общения и доверительной культуры коммуникации: чем короче социальная дистанция, тем комфортнее общение.

Пятая проблема касается некорректного информационного сопровождения коммуникации.

Работодатель требует владения навыками «сбора и систематизации актуальной информации в установленной сфере деятельности». Но степень владения этим навыком у выпускников, по оценкам работодателей, невысока: «новый сотрудник перекладывает часть своей работы на коллег, руко-

водителя, бесконечно уточняя все мелочи, которые легко можно логически вывести или найти в нормативных документах, регламентах работы и т. д. ».

Преподаватели подтверждают, что в процессе обучения не удаётся в должной мере сформировать у выпускника указанный навык: *«студенты задают преподавателю вопросы, ответы на которые они сами могут легко найти в законах, локальных документах».*

И вновь мы обнаруживаем поведенческий диссонанс в восприятии того, что принято считать культурной нормой. То, что в картине мира наставников и работодателей воспринимается как «инфантилизм», даже не фиксируется в восприятии студентов как проблемная ситуация, а воспринимается ими как норма.

Наконец, выделим *ещё один острый вопрос*, связанный с этикой цифровых коммуникаций. Эксперты отмечают, что у молодых работников часто смешиваются стандарты личной и деловой коммуникации. В связи с возрастающим влиянием интернет-технологий в ходе опроса рассматривалась проблема допустимости обсуждения профессиональной деятельности преподавателя в социальных сетях. Полученные результаты несколько удивили: преподаватели оказались более лояльно настроены к открытому обсуждению своей работы в социальных сетях, чем студенты: «за» – 55,8% преподавателей и 40,4% студентов. В ситуации недопонимания или даже конфликта каждый четвёртый из числа как студентов, так и преподавателей готов решать проблемы этики взаимоотношений самостоятельно. В числе субъектов, которые могут быть вовлечены в обсуждение и разрешение конфликтной ситуации, оказались и профессиональное и студенческое сообщества: 40,4% преподавателей обсудили бы ситуацию со своими коллегами и только 27% студентов – со своими одноклассниками. Обращение за помощью к администрации, к руководству оказалось более востребованным у преподавателей (21,2%), чем у студентов (13,5%). Неприятно

удивило то, что на помощь студенческого совета студенты практически не рассчитывают.

Сформулируем предварительные итоги рассмотрения приведённых данных. Результаты исследования позволяют предположить, что выделенные проблемные зоны формирования мягких навыков в коммуникации студента с преподавателем зеркально отображаются в претензиях работодателей к тому, как выпускник выстраивает свои деловые отношения с руководством. Существующая сегодня культура коммуникации «преподаватель – студент» транслируется в практику общения «молодой специалист – работодатель». Студенческая модель недобросовестного поведения, связанная с нарушением сроков и низким качеством выполнения обязанностей, отсутствием навыков диалогового делового общения, несоответствием стиля поведения и манеры речи в ситуациях деловой коммуникации, проявляется и в его отношении к делу уже как работника. Выявление проблемных зон владения *soft skills*, в которых выпускник «не дотягивает» до ожиданий работодателя, позволяет определить приоритетные направления формирования коммуникативной компетентности студента в вузе.

В ходе анкетного опроса респондентов попросили обозначить *пути совершенствования взаимодействия преподавателя и студента* в учебном процессе. Для формирования устойчивого паттерна поведения, связанного с чётким соблюдением сроков выполнения заданий, опрошенные считают перспективным использование цифровых технологий, создание онлайн-платформ для организации чётко регламентированного взаимодействия между студентом и преподавателем. Подобная практика широко распространена в западных университетах и бизнес-школах, когда студент загружает на определённую платформу выполненное задание, и в установленный преподавателем срок приём работ автоматически прекращается. Деперсонализация требований даже облегчает процесс формирования привычки соблюдения сроков.

Осознавая потребность в большем взаимопонимании, студенты голосуют за открытое обсуждение назревающих проблем с педагогическим сообществом. Проведение учебных занятий в форме деловых игр, интеллектуальных, управленческих поединков – вот путь, по мнению и преподавателей и студентов, к достижению взаимопонимания для поиска оптимального варианта решения управленческой проблемы. Представляется перспективным более широкое внедрение в учебный процесс технологий проектного управления, скажем, публичной защиты выпускных квалификационных работ малой группой в формате практико-ориентированных проектов. Подобная практика формирует навыки критического мышления, командного взаимодействия, ответственности за результат работы.

При этом хотелось бы предостеречь педагогическое сообщество от упрощённой трактовки ориентации на диалогическую, т.е. равноправную, коммуникацию преподавателя со студентами. Результаты проведённого исследования показывают, что заигрывание, «показной либерализм» преподавателя в стремлении стать «своим» среди студентов не добавляет ему авторитета, а у студента не формирует привычки нести персональную ответственность за результаты своей работы.

Преподаватели подчёркивают, что совершенствование культуры коммуникации не сводится к межличностному взаимодействию и педагогическому мастерству, а требует организационных, управленческих решений. Необходима оптимизация самого учебного процесса, увеличение норм времени для работы со студентом, снижение бюрократической нагрузки на преподавателя: *«мы студентов практически не видим и не взаимодействуем в учебном процессе, заполняем электронные формы и бумажки»*.

Таким образом, представленный в работе анализ проблемных зон при формировании мягких навыков выпускника демонстрирует

ет зеркальное отображение паттернов поведения студента на рынке труда в качестве молодого специалиста. Перенос культуры коммуникации из вуза в коллектив работодателя, если в ней у выпускника оказываются несформированными «мягкие навыки», не вызывает восторгов ни у образовательного сообщества, ни у работодателей. Коммуникация, выстроенная в традиционной «педагогоцентристской модели образования», когда «преподаватель как носитель знания всегда прав», вызывает напряжение среди всех стейкхолдеров. В воздухе «витают» готовность к переменам, к построению образовательной среды, в которой каждый участник ощущает свою субъектность и индивидуальность.

Заключение

Вопросы культуры взаимодействия преподавателя и студента должны стать предметом пристального внимания и анализа при подготовке выпускника к динамично меняющемуся рынку труда. Специалистами и практиками по управлению изменениями давно замечено, что препятствием для внедрения инноваций является отнюдь не отсутствие хороших, перспективных идей, технологий или даже ресурсов. Препятствием становится неспособность управлять взаимодействием различных акторов, неумение координировать и находить точки сопряжённости интересов. Повседневная практика взаимодействия преподавателя и студента является тем полигоном, в котором будущий выпускник оттачивает свои коммуникативные навыки. Сталкиваясь с определённой манерой поведения бывшего выпускника, работодатель вправе предъявить вузу претензии за «некачественный продукт», поскольку ему, как в зеркале, становятся видны все недочёты коммуникационной культуры работника. Легко напрашиваются возражения типа «При чём тут преподаватель высшей школы, если мама с папой не научили ребёнка культуре общения, если школа не заложила навыки

культуры?» Не будем спорить, прекрасно понимая, что формирование навыка коммуникации – это системный процесс. Перед авторами данной статьи как преподавателями высшей школы стояла более скромная задача: определить свою долю ответственности за просчёты в формировании коммуникативной культуры выпускника.

Какие выводы с точки зрения практик взаимодействия со студентами напрашиваются по результатам проведённого исследования? В современном вузе преподаватель, исполняющий роль ментора, не допускающего возражений, способен вызвать у студентов лишь раздражение. Однако, находясь в ситуации зависимости от такого педагога, студент научается ловко имитировать усвоение знаний. Имитационная модель выполнения учебных заданий становится прообразом его отношения к делу, к выполнению поручений руководителя на рабочем месте.

Если из стен вуза выпускается специалист, демонстрирующий нежелание слушать советы коллег, неготовность воспринимать критические замечания, неспособность поставить себя на место другого, – значит, не сформирована ключевая для современного рынка труда компетенция клиентоориентированности. Сыграла ли свою роль «педагогоцентристская» модель коммуникации в процессе обучения, ориентированная на единственно правильную позицию педагога? Ответ: «Да».

Важно создание атмосферы открытости к диалогу, выполнение роли не ментора, но модератора, организующего учебный процесс в аудитории, который не избегает, а поощряет столкновение разных точек зрения, научает студента готовности к сотрудничеству, к совместной работе. Образовательная деятельность становится общим пространством развития и студента, и преподавателя.

Обозначая перспективы дальнейшего исследования, важно помнить, что проблема не сводится только к совершенствованию межличностного взаимодействия препо-

давателя и студента, и даже к изменению организационных условий труда педагога. Речь идёт о системной перестройке образовательного процесса, связанного с сервисно-ориентированной архитектурой образования, сервисной экосистемой высшего образования, основанной на сопряжённости интересов всех участников образовательного процесса.

В теоретико-методологическом плане представляется эвристически значимой современная дискуссия. Важное место в ней занимают технологии выстраивания коммуникации, переговоров, налаживания диалога студента с преподавателем, благодаря чему молодые люди активно вовлекаются в процесс овладения знаниями, оттачивая навыки культуры взаимодействия, формируя soft skills, столь необходимые выпускнику для построения карьеры в динамично меняющемся обществе.

Литература

1. *Малошонов Н.Г., Щеглова И.А.* Модели организации обучения студентов в университете: основные представления, преимущества и ограничения // Университетское управление: практика и анализ. 2020. Т. 24. № 2. С. 107–120. DOI: 10.15826/umpra.2020.02.017
2. *Чевтаева Н.Г., Стребкова Н.В.* Оценка качества школьного образования: социологический анализ групп интересов // Мониторинг общественного мнения: экономические и социальные перемены. 2011. № 2 (102). С. 143–162. URL: [http://ecsocman.hse.ru/data/2013/07/26/1251242868/2011_\(102\)_13_Chevtayeva_Strebkova.pdf](http://ecsocman.hse.ru/data/2013/07/26/1251242868/2011_(102)_13_Chevtayeva_Strebkova.pdf) (дата обращения: 13.11.2020).
3. *Муравьева А.А., Олейникова О.Н., Аксенова Н.М.* Многомерное пространство студентоцентрированного обучения // Университетское управление: практика и анализ. 2017. Т. 21. № 3. С. 92–99. DOI: 10.15826/umpra.2017.03.041
4. *Зборовский Г.Е., Амбарова П.А.* Мечта о хорошем образовании: противоречия развития образовательных общностей в российских университетах // Мир России. 2019. Т. 28. № 2. С. 98–124. DOI: 10.17323/1811-038X-2019-28-2-98-124

5. Сазонов Б.А. Организация образовательного процесса: возможности индивидуализации обучения // Высшее образование в России. 2020. Т. 29. № 6. С. 35–50 DOI: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2019-29-6-35-50>
6. Дёмина О.А., Тепленёва И.А. О трансформации методического мышления преподавателей вузов // Высшее образование в России. 2020. Т. 29. № 7. С. 156–167. DOI: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2020-29-7-156-167>
7. Гнутова И.И. От «перевернутого класса» к «перевернутому обучению»: эволюция концепции и её философские основания // Высшее образование в России. 2020. Т. 29. № 3. С. 86–95. DOI: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2020-29-3-86-95>
8. Rezer T.M., Kuznetsova E.V. Practice-oriented training as a mechanism of professional experience development // The 11th Annual International Conference on Education and New Learning Technologies. 1-3 July 2019, Palma de Mallorca, Spain. EDULEARN19 Proceedings. P. 2107–2110. DOI: <http://dx.doi.org/10.21125/edulearn.2019.0573>
9. Антоненко Н.А., Асаева Т.А., Тихонова О.В., Гречушкина Н.В. Кастомизированный подход к реализации образовательных программ при подготовке инженерных кадров // Высшее образование в России. 2020. Т. 29. № 5. С. 144–156. DOI: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2020-29-5-144-156>
10. Шаповалов В.Н., Петрова О.А. Новый подход к развитию социокультурных компетенций // Креативная экономика. 2019. Т. 13. № 9. С. 1683–1698. DOI: 10.18334/ce.13.9.41019
11. Кисель О.В., Дубских А.И., Бутова А.В. Трудности применения студентоцентрированного подхода в российском высшем образовании // Высшее образование в России. 2020. Т. 29. № 8-9. С. 95–103. DOI: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2020-29-8-9-95-103>
12. Певная М. В., Шуклина Е.А. Институциональные ловушки нелинейного развития высшего образования в России // Интеграция образования. 2018. Т. 22. № 1. С. 77–90. DOI: 10.15507/1991-9468.090.022.201801.077-090
13. Безбородова Л.А., Безбородова М.А. Эмоциональный интеллект как важный фактор коммуникативного взаимодействия преподавателя и студентов // Наука и школа. 2018. № 3. С. 52–57.
14. Жуков Н.В. Становление отношений «преподаватель – студент» как фактор формирования конкурентоспособности вуза в эпоху цифровизации // Молодой учёный. 2019. № 48. С. 365–368. URL: <https://moluch.ru/archive/286/64589/> (дата обращения: 13.11.2020).

Статья поступила в редакцию 01.06.20

После доработки 12.10.20

Принята к публикации 08.11.20

Communication Culture as a Matrix for Graduate's "Soft Skills" Development

Natalia G. Chevtava – Dr. Sci. (Sociology), Assoc. Prof., Head of the Department of personnel management, Che13641@gmail.com

Alena S. Nikitina – Cand. Sci. (Sociology), Assoc. Prof. of the Department of personnel management, nikitina-as@ranepa.ru

Alena V. Vishnevskaya – Cand. Sci. (Philosophy), Assoc. Prof., Dean of the faculty of state and municipal administration, e-mail: vishnevskaya-av@ranepa.ru

Ural Institute of management of the Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration, Ekaterinburg, Russia

Address: 66, 8 Marta, str., Ekaterinburg, 620144, Russian Federation

Abstract. The article examines the problem of broadcasting the communication culture from the system of education toward the labour market. The authors argue that communication model “teacher – student” acts as a matrix for communication model “employee – employer”. In this regard, such a resource as behavioral features of interaction, the communication culture between teacher and student requires special attention. The authors substantiate the thesis that “teacher –

student” behavioral model is being reproduced by graduate in the relationship “employee – employer” and reflects “teacher-centric” communication model in the educational process.

The authors have carried out a content analysis of the websites of employers in business structures and government organizations. The results confirm a clearly expressed demand for the communication skills of an employee. At the same time, an expert survey of recruiting specialists who assessed the level of communication skills of graduates majoring in economics and management showed a vivid disparity between free use of digital technologies (digital skills) and poor communication skills (soft skills).

An analysis of the online questionnaire survey of teachers and students in the field of economics and management of nine Russian universities revealed barriers to the formation of “soft skills” of future graduates: inability to see the interests of the “Other”, the habit of pointing fingers instead of solving problems, the lack of client-oriented skills as well as willingness to take personal responsibility for the results of work. The authors outline the ways of restructuring the patterns of teacher and student behavior, which require them to adopt an educational paradigm based on a model of equal interaction of all participants (stakeholders) of educational process. This model will foster the development and mastering of “soft skills” of the future graduates.

Keywords: communication culture, business ethics at university, communicative competence, everyday culture, employer’s requests, digital skills, communication skills, soft skills, behavioral indicators

Cite as: Chevtaeva, N.G., Nikitina, A.S., Vishnevskaya, A.V. (2020). Communication Culture as a Matrix for Graduate’s “Soft Skills” Development. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 29, no. 12, pp. 33-44, doi: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2020-29-12-33-44> (In Russ., abstract in Eng.).

References

1. Maloshonok, N.G., Shcheglova, I.A. (2020). Models of Organizing Student Education at the University: Basic Concepts, Advantages and Limitations. *Universitetskoe upravlenie: praktika i analiz = University Management: Practice and Analysis*. Vol. 24, no. 2, pp. 107-120. DOI: <https://doi.org/10.15826/umpa.2020.02.017> (In Russ., abstract in Eng.)
2. Chevtaeva, N.G., Strebkova, N.V. (2011). Assessment of the Quality of School Education: Sociological Analysis of Interest Groups. *Monitoring obshchestvennogo mneniya: ekonomicheskie i social'nye peremeny = Monitoring of Public Opinion: Economic and Social Changes*. No. 2 (102), pp. 143-162. Available at: http://ecsocman.hse.ru/data/2013/07/26/1251242868/2011_102_13_Chevtaeva_Strebkova.pdf (accessed 13.11.2020). (In Russ., abstract in Eng.)
3. Muravyova, A.A., Oleinikova, O.N., Aksenova, N.M. (2017). Multidimensional Space of Student-Centered Learning. *Universitetskoe upravlenie: praktika i analiz = University Management: Practice and Analysis*. Vol. 21, no. 3, pp. 92-99, doi: <https://doi.org/10.15826/umpa.2017.03.041> (In Russ., abstract in Eng.)
4. Zborovskiy, G.E., Ambarova, P.A. (2019). Dream of a Quality Education: Contradictions in the Development of Educational Communities in Russian Universities. *Mir Rossii = World of Russia*. Vol. 28, no. 2, pp. 98-124, doi: 10.17323/1811-038X-2019-28-2-98-124 (In Russ., abstract in Eng.).
5. Sazonov, B.A. (2020). Organization of the Educational Process: Opportunities for Individualization of Training. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 29, no. 6, pp. 35-50, doi: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2019-29-6-35-50> (In Russ., abstract in Eng.)
6. Demina, O.A., Tepleneva, I.A. (2020). Modification of Teaching/Learning Strategies of University Teaching Staff. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 29, no. 7,

- pp. 156-167, doi: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2020-29-7-156-167> (In Russ., abstract in Eng.).
7. Gnutova, I.I. (2020). From Flipped Classroom to Flipped Learning: Evolution of the Concept and Its Philosophical Foundations. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 29, no. 3, pp. 86-95, doi: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2020-29-3-86-95> (In Russ., abstract in Eng.).
 8. Rezer, T.M., Kuznetsova, E.V. (2019). Practice-Oriented Training as a Mechanism of Professional Experience Development. In: *EDULEARN19 Proceedings*, pp. 2107-2110, doi: <http://dx.doi.org/10.21125/edulearn.2019.0573>
 9. Antonenko, N.A., Asaeva, T.A., Tikhonova, O.V., Grechushkina, N.V. (2020). Customized Approach to the Implementation of Educational Programs in Training Engineers. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 29, no. 5, pp. 144-156, doi: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2020-29-5-144-156> (In Russ., abstract in Eng.).
 10. Shapovalov, V.N., Petrova, O.A. (2019). A New Approach to the Development of Socio-Cultural Competencies. *Kreativnaya ekonomika = Journal of Creative Economy*. Vol. 13, no. 9, pp. 1683-1698, doi: 10.18334/ce.13.9.41019 (In Russ., abstract in Eng.).
 11. Kisel, O.V., Dubskikh, A.I., Butova, A.V. (2020). Difficulties in Applying a Student-Centered Approach in Russian Higher Education. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 29, no. 8-9, pp. 95-103, doi: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2020-29-8-9-95-103> (In Russ., abstract in Eng.).
 12. Pevnaya, M.V., Shuklina, E.A. (2018). Institutional Traps of Nonlinear Development of Higher Education in Russia. *Integratsiya obrazovaniya = Integration of Education*. Vol. 22, no. 1, pp. 77-90, doi: 10.15507/1991-9468.090.022.201801.077-090 (In Russ., abstract in Eng.).
 13. Bezborodova, L.A., Bezborodova, M.A. (2018). Emotional Intelligence as an Important Factor in the Communicative Interaction between a Teacher and Students. *Nauka i shkola = Science and School*. No. 3, pp. 52-57. (In Russ., abstract in Eng.).
 14. Zhukov, N.V. (2019). [Formation of Relations "Teacher – Student" as a Factor in the Competitiveness of a University in the Era of Digitalization]. *Molodoi uchyonyi = Young Scientist*. No. 48, pp. 365-368. Available at: <https://moluch.ru/archive/286/64589/> (accessed 13.11.2020). (In Russ., abstract in Eng.)

The paper was submitted 01.06.20

Received after reworking 12.10.20

Accepted for publication 08.11.20

DOI: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2020-29-12-45-56>

Роль и место регионального университета в системе подготовки кадров в оценках работодателей

Богуславский Михаил Викторович – д-р пед. наук, проф., член-корр. РАО, заведующий центром истории педагогики и образования, hist2001@mail.ru

Институт стратегии развития образования РАО, Москва, Россия

Адрес: 105062, г. Москва, ул. Жуковского, 16

Ладыжец Наталья Сергеевна – д-р филос. наук, проф., зав. кафедрой социологии, lns07@mail.ru

Санникова Ольга Владимировна – д-р социол. наук, доцент, проф. кафедры социологии, alexbor@udm.ru

Удмуртский государственный университет, Ижевск, Россия

Адрес: 426034, г. Ижевск, ул. Университетская, 1

Неборский Егор Валентинович – д-р пед. наук, доцент, проф. кафедры педагогики, ev.neborskii@mpgu.su

Московский педагогический государственный университет, Москва, Россия

Адрес: 119991, г. Москва, ул. Малая Пироговская, 1, стр. 1

***Аннотация.** Статья подготовлена по материалам полевого исследования, проведённого в Удмуртском государственном университете в рамках проекта «Транзитивный университет в условиях глобальных, национальных и региональных вызовов». В статье представлены результаты анкетирования работодателей по вопросу оценки качества подготовки выпускников, выявления критериев и каналов подбора персонала, а также мнений относительно существующих форм сотрудничества между организациями Удмуртии и образовательными учреждениями. Целью исследования являлось прояснение роли и места Удмуртского государственного университета в системе подготовки кадров в регионе. Метод исследования – онлайн-анкетирование, выборка – стихийная, количество организаций – 192. Результаты проведённого исследования обнаруживают достаточно неоднозначную картину. С одной стороны, очевидно, что в целом в организациях Удмуртии преобладают скорее невысокие оценки качества подготовки специалистов в Удмуртском государственном университете, поскольку большинство средних оценок ниже 4 баллов. С другой стороны, в ответах представителей опрошенных организаций зафиксированы формальные способы сотрудничества с вузом, которые исчерпываются организацией дипломной/преддипломной практики и наймом на работу молодых специалистов. Очевидна также низкая заинтересованность работодателей в финансировании развития новых технологий и подготовке необходимых специалистов. В преобладающем большинстве случаев предприятия хотят получать готовых сотрудников под свои текущие нужды без согласованного ресурсозатратного и долгосрочного сотрудничества. Каналы связи и согласованного долгосрочного взаимодействия между университетом и работодателями чаще всего либо отсутствуют, либо оцениваются как формально-эпизодические. Здесь в качестве существенных причин можно выделить: недостаточность финансовых ресурсов малых организаций для работы с университетами; недостаток времени или желания со стороны организаций; отсутствие у самого университета ресурсов для реализации заказа; ориентацию на «традиционные*

отрасли промышленности» в Удмуртской Республике в ущерб развитию инновационного потенциала региона, что приводит к закреплению практики работодателей по «самостоятельному доучиванию на производстве».

Ключевые слова: региональный университет, работодатели, качество подготовки выпускников, опрос работодателей, Удмуртский государственный университет

Для цитирования: Богуславский М.В., Ладыжец Н.С., Неборский Е.В., Санникова О.В. Роль и место регионального университета в системе подготовки кадров в оценках работодателей // Высшее образование в России. 2020. Т. 29. № 12. С. 45-56. DOI: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2020-29-12-45-56>

Введение

В отечественных и зарубежных академических и бизнес-кругах давно стало аксиомой утверждение, что создание университетами различных по формату бизнес-инкубаторов и технопарков является важным стимулом для инновационного экономического развития региона и создания рабочих мест [1]. Ряд исследований обнаруживает также корреляцию между открытием университетами лабораторий и ростом количества патентов, в совокупности свидетельствующих о возрастании влияния университетов на региональное развитие [2]. Университеты способны быть точкой распределения и координации процессов инноваций в системе взаимодействия региональных акторов [3]. Здесь становится значимым контекст, а именно инновационная среда для создания и продвижения различного рода инноваций [4], во многом возникающая благодаря согласованному, совместному участию университета и бизнеса. Иными словами, для развития инноваций и достижения прогресса в области подготовки кадров необходим взаимный интерес, как правило, по инициативе университета, и ресурсное обеспечение такого рода взаимодействия.

Актуализация третьей миссии университета [5] и неоднозначные результаты реформирования высшей школы в начале XXI в. [6] привели к необходимости перестройки всей системы высшего образования и переходу к организационным моделям университетов третьего поколения [7], открытых для инновационного взаимодействия со всеми вовлечёнными в этот процесс агентами. Следует

сказать о том, что в отечественной научно-исследовательской литературе уже достаточно полно представлены результаты анализа перспектив региональной деятельности российских «опорных вузов» как активных участников социально-экономического развития территории [8], опыт разработки и стратегического планирования опережающих научно-образовательных программ [9], апробация стратегических программ вуза как генератора развития региона [10], системные проблемы взаимодействия университетов со сферой производства [11].

Однако, несмотря на свою преимущественно определяющую инициативную роль, региональный университет является только одним из акторов. В связи с этим особый интерес представляет прояснение роли и места регионального университета в системе подготовки кадров главного потребителя конечной университетской продукции – работодателей, т.е. организаций и промышленных предприятий, с позиций их собственных оценок.

Рамка исследования

В сентябре–ноябре 2019 г. в рамках исследовательского проекта с целью выявления заинтересованности организаций региона в предлагаемых образовательных программах, а также роли и места ФГБОУ ВО «Удмуртский государственный университет» (УдГУ) в системе подготовки кадров в регионе, был проведён опрос респондентов, представляющих 192 предприятия и организации, зарегистрированные в Удмуртской Республике.

Методом сбора первичной информации был определён онлайн-опрос. Тип выборки: стихийная, с добровольным рекрутированием в социальных сетях, в бизнес- и HR-сообществах, а также посредством массовой электронной почтовой рассылки по открытым базам данных организаций. По структуре зарегистрированных на территории Удмуртии организаций в выборке преобладают средние и крупные организации. Более половины принявших участие в исследовании, имеют статус производственного кооператива, товарищества или ООО. С точки зрения видов экономической деятельности, выборочная совокупность относительно генеральной смещена в сторону промышленного производства, консалтинга и ИТ; в меньшей степени представлены организации оптовой и розничной торговли, производства питания. 45% ответивших на интерактивную анкету – это специалисты отделов кадров или руководители соответствующих отделов, 40% – руководители высшего звена организации или её собственники, 8% – руководители структурного подразделения, 7% – рядовые специалисты. Возраст принявших участие в исследовании в интервале от 25 до 35 лет отмечен в анкетах 37% респондентов, 30% представлены респондентами до 25 лет, и около 20% опрошенных составили возрастную группу от 35 до 45 лет. Подавляющее большинство респондентов имеют высшее образование (87,5% – высшее, 2,1% – учёную степень), 68,2% – обучались в Ижевске, 10% – в соседних регионах, 13% – в Москве, Санкт-Петербурге, оставшиеся – в других регионах РФ и мира.

Результаты исследования и обсуждение

Результаты исследования были структурированы по трём блокам: оценка качества подготовки выпускников УдГУ; критерии и каналы подбора персонала в организациях Удмуртии; существующие формы сотрудничества между организациями Удмуртии и образовательными учреждениями.

Оценка качества подготовки выпускников Удмуртского государственного университета. В ходе опроса представителям организаций предлагалось произвести оценку качества подготовки выпускников по нескольким критериям на основе собственного опыта, опыта коллег, материалов СМИ. Наименее высокие оценки по всей выборке получили навыки практического применения профессиональных знаний и уровень профессионального знания. Наиболее высоко были оценены навыки общения и взаимодействия в коллективе, умение работать в команде. При этом оценки, выставленные представителями разных сфер деятельности, оказались различны (Табл. 1). Наиболее высокие оценки по уровню профессиональных знаний были выставлены в организациях связи, оптовой и розничной торговли. Наименее низко уровень профессиональных знаний был оценён в сфере деловых услуг и промышленности. Умение переучиваться и осваивать новые знания в среднем выше оценивают в финансовой сфере, строительстве и промышленности. Обращает на себя внимание тот факт, что навыки практического применения профессиональных знаний оцениваются ниже 4 баллов во всех сферах экономической деятельности.

Критерии и каналы подбора персонала в организациях Удмуртии. Уровень профессиональных знаний для подавляющего большинства организаций является ключевым критерием. Также среди важных были отмечены: умение работать в коллективе, навыки общения и взаимодействия в коллективе, освоение нового в профессии, умение переучиваться, умение ставить и решать задачи. Такие критерии, как готовность к сверхурочной работе либо к работе в режиме аврала, а также к прохождению стажировок и обучения за границей, были определены как менее значимые (Табл. 2).

Результаты исследования обнаруживают нежесткие требования к претендентам: 72% организаций устраивает подготовка на уровне бакалавра, 50% готовы рассмотреть кандидатуры без опыта работы. Требования

Таблица 1

Средние оценки уровня подготовки выпускников УдГУ по сферам экономической деятельности

Table 1

Average Estimates of the Level of Training of Udmurt State University Graduates in the Areas of Economic Activity

Знания, умения, навыки	Сфера деловых услуг	Промышленность	Оптовая и розничная торговля	Предоставление прочих коммунальных, социальных и персональных услуг	Связь	Финансовая деятельность	Строительство	По всей выборке
Навыки общения и взаимодействия в коллективе, умение работать в команде	4,17	4,29	3,87	4,05	3,89	4,30	4,38	4,16
Умение переучиваться, осваивать новые знания	4,03	4,19	3,64	3,86	3,67	4,50	4,38	4,03
Инициативность, творческий подход к делу, умение вырабатывать и предлагать новые идеи и решения	3,94	4,06	4,00	3,81	4,00	4,30	4,00	4,01
Следование нормам трудовой этики, дисциплинированность	3,88	4,19	3,78	4,05	4,22	4,10	3,88	4,02
Уровень профессиональных знаний	3,69	3,65	3,96	3,95	4,00	3,90	3,88	3,83
Навыки практического применения профессиональных знаний	3,54	3,61	3,80	3,90	3,56	3,60	3,75	3,69

Источник: составлено авторами.

Source: compiled by the authors.

Таблица 2

Рейтинг наиболее значимых критериев при подборе персонала (% от общего числа ответивших; доверительный интервал – 3,6)

Table 2

Rating of the most significant criteria in the selection of personnel (% of the total number of respondents; confidence interval – 3.6)

Критерии	Число организаций	% от общего числа ответивших
Владение базовыми профессиональными знаниями	102	53,1
Умение переучиваться, осваивать новое в профессии	89	46,4
Умение ставить и решать задачи	89	46,4
Умение работать в коллективе, навыки общения и взаимодействия в коллективе	84	43,8
Инициативность, творческий подход к делу	73	38,0
Уровень трудовой дисциплины	50	26,0
Уровень общей культуры	29	15,1
Умение воспользоваться новыми возможностями, адаптироваться к новым обстоятельствам	28	14,6
Знание современных информационных технологий	27	14,1
Умение представить результаты своего труда	23	12,0
Умение эффективно планировать своё время	20	10,4
Знание SMM-технологий	20	10,4
Готовность работать сверхурочно, в режиме аврала	12	6,3
Прохождение стажировок и обучения за границей	5	2,6

Источник: составлено авторами.

Source: compiled by the authors.

Мягкий рейтинг наиболее эффективных каналов подбора персонала в организациях
Удмуртии (доверительный интервал – 4,58)

Таблица 3

Table 3

Soft rating of the most effective recruitment channels in Udmurtia organizations
(confidence interval – 4,58)

Каналы подбора персонала	Число организаций	% от общего числа ответивших
Объявления на специализированных сайтах в Интернете	119	62,0
Рекомендации коллег, партнёров по бизнесу, бизнес-сообщества	93	48,4
Социальные сети	88	45,8
Рекрутинг в вузах, на факультетах (в том числе (пред)дипломная практика)	54	28,1
Объявления в печатных СМИ	49	25,5
Поиск специалиста внутри организации	48	25,0
Родственные и дружеские связи	44	22,9
Государственные центры занятости	41	21,4

Источник: составлено авторами.

Source: compiled by the authors.

к кандидатам варьируются в зависимости от сферы экономической деятельности организации. Если в сфере страхования, деловых услуг и связи требования к опыту работы отсутствуют или минимальны, то в организациях, оказывающих коммунальные услуги, в том числе производства и распределения газа, электричества и воды, эти требования значительно выше. Нежесткие требования наблюдаются и в отношении возраста претендентов: 72% выразили готовность рассмотреть обращения кандидатов моложе 25 лет, 17% отметили, что возраст не имеет значения. В отношении каналов подбора персонала работодатели Удмуртии придерживаются традиционных вариантов (Табл. 3)

У работодателей в организациях наиболее востребованными являются специалисты с инженерно-техническим профилем подготовки (конструкторы, инженеры, ИТ-специалисты) – 53,9%. Далее следуют юристы, экономисты и управленцы – 36,1%, специалисты в области филологии, рекламы, PR, маркетинга, психологии – 24,1%, биологи, химики, физики – 4%. В числе необходимых для работы организаций профессионалов, подготовка которых не осуществляется на территории Удмуртской Республики, были названы: аналитик для работы с данными

продаж, аналитик по продажам и данным, специалист в области мехатроники и робототехники, предприниматель в инновационной деятельности, наладчик современного оборудования, настройщик и наладчик роботизированных конвейеров, специалист в области новых рекламных технологий, SMM, web-аналитик, юрист по международному праву, оператор станков ЧПУ, разработчик мобильных приложений, специалист по умному дому и интернету вещей, специалист в области проектирования новых систем дистанционного обслуживания счётчиков, специалист в области анализа маршрутных сетей, находящий оптимальные логистические решения, data-аналитик, backend-разработчик и др.

Формы сотрудничества между организациями Удмуртии и образовательными учреждениями. В ходе опроса руководителей организаций и кадровых служб выяснялось их мнение о степени соответствия сегодняшнего российского высшего образования современным требованиям экономики и условиям ведения бизнеса. Респонденты менее половины организаций отметили, что уровень образования выпускников полностью (5,7%) или частично соответствует (43,2%) необходимому уровню требований. 28,1% организаций оценили уровень образования как,

Таблица 4

Рейтинг форм сотрудничества организаций с вузами для привлечения студентов/выпускников
профильных специальностей (доверительный интервал – 4,58)

Table 4

Rating of forms of cooperation between organizations and universities to attract students /
graduates of specialized specialties (confidence interval – 4,58)

Формы сотрудничества	Число организаций	% от общего числа ответивших
Не сотрудничали с вузами	92	48,4
Организуем стажировки, практику на предприятии/в организации	70	36,8
Участвуем в Ярмарках вакансий, проводимых вузами	58	30,5
Участвуем в Днях открытых дверей	32	16,8
Заключаем прямые договора на подготовку специалистов	17	8,9
Наши работники проводят регулярные учебные семинары, ведут курсы в вузе	13	6,8
Формируем заявки на выполнение дипломных работ по интересующей проблематике на предприятии/организации	11	5,8
Организуем конкурсы студенческих работ, поощряем лучших студентов	9	4,7

Источник: составлено авторами.

Source: compiled by the authors.

скорее, не соответствующий современным требованиям ведения бизнеса, 10,9% – как совершенно не соответствующий и 12% затруднились с ответом. Крупные организации оказались в большей степени удовлетворены уровнем подготовки в высших учебных заведениях по сравнению с мелкими и средними. Наименьшую удовлетворённость качеством современного российского высшего образования выразили представители организаций из сфер строительства, финансов и связи.

Несколько менее половины респондентов заявили, что их организации не сотрудничают с высшими учебными заведениями с целью привлечения выпускников вузов и студентов профильных специальностей. Наиболее востребованными формами сотрудничества для трети компаний стали: организация стажировок и практик на предприятии/в организации, а также участие в проводимых вузами ярмарках вакансий. Наименее популярными формами сотрудничества оказались: организация конкурсов студенческих работ, поощрение лучших студентов; формирование заявок на выполнение дипломных работ по интересующей проблематике на предприятии/организации; проведение регулярных учебных семинаров или чтение лекций в вузе

работниками организаций (Табл. 4). В целом формы сотрудничества практически не зависят от отрасли занятости и размеров организации. Однако крупные и средние организации в большей степени склонны сотрудничать с высшими учебными заведениями по привлечению выпускников вузов.

Около 45% организаций хотели бы начать или расширить взаимодействие с учебными заведениями в этом году, 50% организаций в этом не заинтересованы. Данный показатель не зависит от размера и сферы их экономической деятельности. В более чем половине организаций утверждают, что в настоящее время достаточно существующих форм взаимодействия и сотрудничества с вузами. При этом в 28% организаций констатируют невозможность получения специалистов нужного уровня подготовки в результате сотрудничества с вузами. Ещё в четверти отмечают отсутствие ресурсов для расширения сотрудничества. В мелких учреждениях наиболее частыми причинами отсутствия взаимодействия были названы невозможность получения специалиста нужного уровня подготовки, а также невозможность изменения существующих программ подготовки специалистов в соответствии с требовани-

Таблица 5

Мягкий рейтинг направлений, по которым организации готовы сотрудничать с УдГУ
(доверительный интервал – 4,23)

Table 5

A soft rating of areas in which organizations are ready to cooperate with Udmurt State University
(confidence interval – 4,23)

Направления сотрудничества	Число организаций	% от общего числа ответивших
Трудоустройство молодых специалистов	112	58,3
Организация преддипломной и дипломной практики	94	49,0
Предоставление специалистов, работающих на предприятии/организации, для обучения студентов УдГУ	28	14,6
Профильное дополнительное обучение своих работников	27	14,1
Не готовы сотрудничать с УдГУ	21	10,9
Участие в разработке образовательных программ	18	9,4
Предоставление материальной базы, оборудования для работы студентов	12	6,3
Заказ на подготовку специалистов на договорной основе с последующим трудоустройством	8	4,2
Совместное проведение научно-исследовательских работ	1	0,5
Заказ на выполнение научно-исследовательских работ	1	0,5

Источник: составлено авторами.

Source: compiled by the authors.

ями предприятия. В крупных и средних организациях чаще указывают на отсутствие ресурсов для расширения сотрудничества.

В целом большинство организаций региона готовы сотрудничать с Удмуртским государственным университетом в рамках двух направлений: по трудоустройству молодых специалистов и организации преддипломной и дипломной практик (Табл. 5). Характерно, что всего две организации из 192 готовы к привлечению ресурсов для совместной научно-исследовательской деятельности. Это может быть связано либо с низким уровнем доверия организаций к результативности научно-исследовательской деятельности УдГУ, либо с необходимостью максимального сокращения издержек. Полученный результат требует отдельного исследования, поскольку может быть симптомом более системной и стратегически значимой проблемы – отсутствия желания стимулировать и давать запрос на инновации в регионе.

Более половины организаций не готовы финансировать обучение своих сотрудников, и лишь треть организаций ориентированы на выделение финансирования для оплаты

учебных курсов и программ профподготовки. Строительные и промышленные организации в большей степени склонны обращаться к средним профессиональным учебным заведениям для повышения квалификации и переподготовки своих сотрудников. В организациях связи, транспорта, оптовой и розничной торговли, предоставления коммунальных, социальных и персональных услуг, бизнес-услуг в большей степени склонны осуществлять обучение силами своих же сотрудников. Кроме того, в трети организаций оптовой и розничной торговли, сферы деловых услуг не предусмотрена никакая специальная дополнительная подготовка сотрудников. Необходимо отметить и то, что, чем меньше организация, тем меньше у неё ресурсов для обеспечения профильной подготовки сотрудников; в то же время чем больше организация, тем охотнее она сотрудничает с различными учебными заведениями по подготовке и повышению квалификации своих сотрудников.

Таким образом, исходя из данных, полученных в ходе опроса, есть основания для утверждения о том, что большая часть организаций Удмуртии не ведёт активной деятель-

ности по развитию сотрудничества с вузами. Основные способы взаимодействия ограничиваются готовностью к найму молодых специалистов и организацией дипломной практики выпускников. Тем не менее, около половины организаций высказались о своей заинтересованности в расширении сотрудничества с вузом. В этом случае существенной становится конструктивная инициативная позиция вузов.

Выводы

Результаты проведённого исследования обнаруживают достаточно неоднозначную картину мнений работодателей о роли и месте регионального университета в системе подготовки кадров.

С одной стороны, в целом в организациях Удмуртии преобладают скорее невысокие оценки качества подготовки специалистов Удмуртским государственным университетом, поскольку большинство средних оценок находятся ниже 4 баллов. Такие оценки в большей степени характерны для представителей небольших фирм, занятых в сфере деловых услуг, прочих коммунальных, социальных и персональных услуг, а также в сфере оптовой и розничной торговли. С другой стороны, в ответах представителей опрошенных организаций зафиксированы формальные способы сотрудничества с вузом, которые исчерпываются организацией дипломной/преддипломной практики и наймом на работу молодых специалистов. Кроме того, сотрудничество реализуется в основном с крупными и средними предприятиями, без внимания к мелким организациям, более половины из которых хотели бы начать взаимодействие, но не получают предложений, да и не располагают достаточными ресурсами для продвижения конкретных инициатив.

Очевидна также низкая заинтересованность работодателей в финансировании развития новых технологий и подготовке необходимых специалистов. В преобладающем большинстве случаев предприятия хотят получать готовых сотрудников под свои теку-

щие нужды без согласованного ресурсозатратного и долгосрочного сотрудничества. Такой подход по определению является деструктивным, многократно увеличивающим риски для регионального экономического развития. Низкий интерес к студентам и образовательным программам их подготовки, с одной стороны, не приводит к реализации ожиданий работодателей в отношении выпускников вузов, с другой, – не обеспечивает достаточных кадровых оснований для развития инновационного потенциала экономики региона.

По результатам исследования можно сделать выводы о том, что в большинстве случаев каналы связи и согласованного взаимодействия на долгосрочной основе между университетом и работодателями либо отсутствуют, либо оцениваются как формально-эпизодические. Здесь в качестве существенных можно выделить несколько причин.

Во-первых, недостаточность финансовых ресурсов малых организаций для работы с университетами, что, впрочем, не препятствует более активному участию в образовательных программах, в их разработке, сопровождении и проведении занятий со студентами на паритетных началах, в том числе – и на своей базе. Например, можно сформировать обучающую сеть из своих сотрудников, преподавателей и других специалистов [12] или, адресуясь к теории стейкхолдеров, использовать методологию управления заинтересованными сторонами [13].

Во-вторых, недостаток времени или желания. В этом случае организациям следует подумать и о перспективах собственной конкурентоспособности на региональном, российском и даже международном рынках, так же как и ветвям республиканской власти – о необходимости развития инновационного потенциала региона.

В-третьих, отсутствие у самого университета ресурсов для реализации заказа. Здесь решением проблемы могла бы стать согласованная деятельность по вынесению проблемы на повестку дня, привлечению ре-

гиональных министерств и ветвей власти для поддержки кооперативных инновационных проектов, включая формирование каналов получения финансирования и экспертного консультирования из других регионов. Также операциональной могла бы стать стратегия разумной специализации [14; 15] – как результат сопоставления сильных сторон университета в области инновационных исследований и обучения с потребностями бизнеса, способствующая определению приоритетов для создания конкурентного преимущества региона и всех участников кооперативного взаимодействия.

В-четвёртых, очевидна ориентация на «традиционные» отрасли промышленности в Удмуртской Республике, снижающая потребности развития инновационного потенциала региона и закрепляющая практики работодателей по самостоятельному доучиванию работников на производстве. В этом случае проблема носит фундаментальный характер, не может быть решена средствами оперативного управления и требует активного участия государства, региональных ветвей власти, способных принимать стратегические управленческие решения и актуализировать нормативные базы для стимулирования инновационных видов деятельности. Здесь полезным также может стать практический и исследовательский опыт кооперативного инновационного сотрудничества, реализованный в концепции «тройной спирали» [16; 17] и представляющий интерес для изучения и адаптации к российским региональным реалиям, в частности, в Удмуртской республике.

Результаты, полученные на нашей выборке, демонстрируют более чем скромные позиции Удмуртской Республики в вопросах развития инновационной экосистемы региона [18; 19]. Поэтому можно сделать вывод о необходимости более детализированных исследований с целью определения форматов улучшения инновационного климата взаимодействия всех стратегически значимых региональных контрагентов, а также

ресурсов комплексного взаимодействия по закреплению кадров и развитию человеческого капитала.

Литература

1. *McAdam M., Miller K., McAdam R.* Situated regional university incubation: A multi-level stakeholder perspective // *Technovation*. 2016. Vol. 50-51. P. 69–78. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.technovation.2015.09.002>
2. *Cowan R., Zinovyeva N.* University effects on regional innovation // *Research Policy*. 2013. Vol. 42. Issue 3. P. 788–800. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.respol.2012.10.001>
3. *Liu Y., Huang Q.* University capability as a micro-foundation for the Triple Helix model: The case of China // *Technovation*. 2018. Vol. 76-77. P. 40–50. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.technovation.2018.02.013>
4. *Sternberg R.* Success factors of university-spin-offs: Regional government support programs versus regional environment // *Technovation*. 2014. Vol. 34. Issue 3. P. 137–148. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.technovation.2013.11.003>
5. *Laredo P.* Revisiting the Third Mission of Universities: Toward a Renewed Categorization of University Activities? // *Higher Education Policy*. 2007. Vol. 20. Issue 4. P. 441–456. DOI: <https://doi.org/10.1057/palgrave.hep.8300169>
6. *Zomer A., Benneworth P.* The Rise of the University's Third Mission // *Enders J., de Boer H.F., Westerheijden D.F. (Eds.). Reform of Higher Education in Europe*. Rotterdam: SensePublishers, 2011. P. 81–101. DOI: https://doi.org/10.1007/978-94-6091-555-0_6
7. *Wissema J.* Towards the Third Generation University: Managing the University in Transition. Cheltenham: Edward Elgar Publishing, 2009. 252 p.
8. *Балмасова Т.А.* «Новая регионализация»: модернизация российских вузов и опыт Германии // *Высшее образование в России*. 2019. Т. 28. № 6. С. 86–96. DOI: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2019-28-6-86-96>
9. *Стронгин Р.Г., Чупрунов Е.В.* Инновационное образование: опережающая стратегия и интеграция // *Высшее образование в России*. 2014. № 12. С. 5–14.
10. *Белоцерковский А.В.* Вузы как генераторы регионального развития // *Высшее образование в России*. 2015. № 1. С. 5–10.

11. Кудряшова Е.В., Сорокин С.Э., Бугаенко О.Д. Взаимодействие университетов со сферой производства как элемент реализации «третьей миссии» // Высшее образование в России. 2020. Т. 29. № 5. С. 9–21. DOI: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2020-29-5-9-21>
 12. Dlouhá J., Huisingh D., Barton A. Learning networks in higher education: universities in search of making effective regional impacts // Journal of Cleaner Production. 2013. Vol. 49. P. 5–10. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.jclepro.2013.01.034>
 13. Albats E., Alexander A., Mahdad M., Miller K., Post G. Stakeholder management in SME open innovation: interdependences and strategic actions // Journal of Business Research. 2019. October. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.jbusres.2019.07.038>
 14. Regulation (EU) No 1303/2013 of the European Parliament and of the Council // Official Journal of the European Union. Dec, 2013. P. 338. URL: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/en/TXT/?uri=celex%3A32013R1303> (дата обращения: 17.11.2020)
 15. Secundo G., Perez S., Martinaitis Z., Leitner K. An Intellectual Capital framework to measure universities' third mission activities // Technological Forecasting and Social Change. 2017. Vol. 123. P. 229–239. DOI: [10.1016/j.techfore.2016.12.013](https://doi.org/10.1016/j.techfore.2016.12.013)
 16. Leydesdorff L. The triple helix: An evolutionary model of innovations // Research Policy. 2000. Vol. 29. Issue 2. P. 243–255. URL: <https://www.leydesdorff.net/th2/papers/th2ley.htm> (дата обращения: 17.11.2020)
 17. Etzkowitz H. The Triple Helix: University-Industry-Government Innovation in Action. London: Routledge, 2008. 180 p.
 18. Лешуков О.В., Евсеева Д.Г., Громов А.Д., Платонова Д.П. Оценка вклада региональных систем высшего образования в социально-экономическое развитие регионов России / Институт образования НИУ ВШЭ, 2017. № 3(11). 30 с. (Сер.: Современная аналитика высшего образования). URL: <https://ioe.hse.ru/pubs/share/direct/408112764.pdf> (дата обращения: 17.11.2020)
 19. Михайлов А.С., Пекеф И.Ю. Территориальное распределение интеллектуального капитала России // Высшее образование в России. 2019. Т. 28. № 6. С. 28–39. DOI: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2019-28-6-28-39>
- Благодарности.** Исследование выполнено при финансовой поддержке Российского фонда фундаментальных исследований, проект №18-013-00447-а «Транзитивный университет в условиях глобальных, национальных и региональных вызовов».
- Статья поступила в редакцию 15.06.20
После доработки 06.10.20
Принята к публикации 14.11.20

Regional University's Role and Place in Personnel Training System in Assessments of Employers

Mikhail V. Boguslavsky – Dr. Sci. (Education), Prof., Corr. Member of the Russian Academy of Education, Head of the Centre of History of Pedagogy and Education, hists2001@mail.ru

Institute for Strategy of Education Development, Moscow, Russia

Address: 16, Zhukovskogo str., Moscow, 105062, Russian Federation

Natalia S. Ladyzhets – Dr. Sci. (Philosophy), Prof., Head of the Department of Sociology, lns07@mail.ru

Olga V. Sannikova – Dr. Sci. (Sociology), Assoc. Prof., Prof. of the Department of Sociology, alexbor@udm.ru

Udmurt State University, Izhevsk, Russia

Address: 1, Universitetskaya str., Izhevsk, 426034, Russian Federation

Egor V. Neborsky – Dr. Sci. (Ed.), Assoc. Prof., Prof. of the Department of Pedagogy, ev.neborskii@mpgu.su

Moscow Pedagogical State University, Moscow, Russia

Address: 1/1, Malaya Pirogovskaya str., Moscow, 119991, Russian Federation

Abstract. The article was prepared on the basis of a field study conducted at Udmurt State University within the “Transitive University in the Context of Global, National and Regional Challenges” Project. The article presents the results of a survey of employers on assessment the quality of training of graduates. The study focused on identifying criteria and channels for staff selection, as well as existing forms of cooperation between organizations of Udmurtia and educational institutions. The aim of the study was to clarify the role and place of Udmurt State University in the personnel training in the region. The research method was online questioning, the sample was spontaneous, the number of organizations was 192. The results of the study revealed a rather mixed picture. On the one hand, it is obvious that in general in Udmurtia organizations, rather low assessments of the quality of specialist training at Udmurt State University prevail, since most of the average grades are below 4 points. On the other hand, methods of cooperation with universities are formal and confined to organizing diploma / undergraduate practice and hiring young specialists. The low interest of employers in financing the development of new technologies and training of personnel is also obvious. In the vast majority of cases, enterprises want to get ready-made employees for their current needs without an agreed resource-consuming and long-term cooperation. Channels of communication and coordinated interaction on a long-term basis between the university and employers are most common either absent or are assessed as formal and episodic. Here, several significant reasons can be singled out such as insufficient financial resources of small organizations for working with universities; lack of time or desire on the part of organizations; lack of resources at the university for the implementation of the order; focus on “traditional industries” in the Udmurt Republic while neglecting the needs of the innovative potential development in the region. This results in the persistence of the employers’ practice of “self-education in the workplace.”

Keywords: regional university, employers, quality of training, quality assessment, University – employer cooperation

Cite as: Boguslavsky, M.V., Ladyzhets, N.S., Neborsky, E.V., Sannikova, O.V. (2020). Regional University’s Role and Place in Personnel Training System in Assessments of Employers. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 29, no. 12. pp. 45-56, doi: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2020-29-12-45-56> (In Russ., abstract in Eng.).

References

1. McAdam, M., Miller, K., McAdam, R. (2016). Situated Regional University Incubation: A Multi-Level Stakeholder Perspective. *Technovation*. Vol. 50-51, pp. 69-78. doi: <https://doi.org/10.1016/j.technovation.2015.09.09.002>
2. Cowan, R., Zinovyeva, N. (2013). University Effects on Regional Innovation. *Research Policy*. Vol. 42, Issue 3, pp. 788-800, doi: <https://doi.org/10.1016/j.respol.2012.10.001>
3. Liu, Y., Huang, Q. (2018). University Capability as a Micro-Foundation for the Triple Helix Model: The Case of China. *Technovation*. Vol. 76-77, pp. 40-50. doi: <https://doi.org/10.1016/j.technovation.2018.02.013>
4. Sternberg, R. (2014). Success Factors of University-Spin-Offs: Regional Government Support Programs Versus Regional Environment. *Technovation*. Vol. 34, Issue 3, pp. 137-148. doi: <https://doi.org/10.1016/j.technovation.2013.11.003>
5. Laredo, P. (2007). Revisiting the Third Mission of Universities: Toward a Renewed Categorization of University Activities? *Higher Education Policy*. Vol. 20, Issue 4, pp. 441-456. doi: <https://doi.org/10.1057/palgrave.hep.8300169>
6. Zomer, A., Benneworth, P. (2011). The Rise of the University’s Third Mission. In: Enders J., de Boer H.F., Westerheijden D.F. (Eds.). *Reform of Higher Education in Europe*. Rotterdam: Sense Publishers. pp. 81-101. doi: https://doi.org/10.1007/978-94-6091-555-0_6

7. Wissema, J. (2009). *Towards the Third Generation University: Managing the University in Transition*. Cheltenham: Edward Elgar Publishing, 252 p.
8. Balmasova, T.A. (2019). "New Regionalization": Modernization of Russian Universities and Experience of Germany. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 28, no. 6, pp. 86-96. doi: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2019-28-6-86-96> (In Russ., abstract in Eng.).
9. Strongin, R.G., Chuprunov, E.V. (2014). Innovative Education: an Advanced Strategy and Integration. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. No. 12, pp. 5-14. (In Russ., abstract in Eng.).
10. Belotserkovsky, A.V. (2015) Universities as Generators of Regional Development. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. No. 1, pp. 5-10. (In Russ., abstract in Eng.).
11. Kudryashova, E.V., Sorokin, S.E., Bugaenko, O.D. (2020). University-Industry Interaction as an Element of the University's "Third Mission». *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 29, no. 5, pp. 9-21. doi: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2020-29-5-9-21> (In Russ., abstract in Eng.).
12. Dlouhá, J., Huisinigh, D., Barton, A. (2013). Learning Networks in Higher Education: Universities in Search of Making Effective Regional Impacts. *Journal of Cleaner Production*. Vol. 49, pp. 5-10. doi: <https://doi.org/10.1016/j.jclepro.2013.01.01.034>
13. Albats, E., Alexander, A., Mahdad, M., Miller, K., Post, G. (2019). Stakeholder Management in SME Open Innovation: Interdependences and Strategic Actions. *Journal of Business Research*. October. doi: <https://doi.org/10.1016/j.jbusres.2019.07.038>
14. Regulation (EU) No 1303/2013 of the European Parliament and of the Council. *Official Journal of the European Union*. Dec, 2013. p. 338. Available at: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/en/TXT/?uri=celex%3A32013R1303> (accessed 17.11.2020).
15. Secundo, G., Perez, S., Martinaitis, Z., Leitner, K. (2017). An Intellectual Capital Framework to Measure Universities' Third Mission Activities. *Technological Forecasting and Social Change*. Vol. 123, pp. 229-239, doi: [10.1016/j.techfore.2016.12.013](https://doi.org/10.1016/j.techfore.2016.12.013)
16. Leydesdorff, L. (2000). The Triple Helix: An Evolutionary Model of Innovations. *Research Policy*. Vol. 29, issue 2, pp. 243-255. Available at: <https://www.leydesdorff.net/th2/papers/th2ley.htm> (accessed: 17.11.2020).
17. Etzkowitz, H. (2008). *The Triple Helix: University-Industry-Government Innovation in Action*. London: Routledge. 180 p.
18. Leshukov, O.V., Evseeva, D.G., Gromov, A.D., Platonova, D.P. (2017). *Otsenka vkladov regional'nykh sistem vysshego obrazovaniya v sotsial'no-ekonomicheskoe razvitiye regionov Rossii* [Assessment of the Contribution of Regional Higher Education Systems to the Socio-Economic Development of Russian Regions]. HSE Institute of Education. Series: Modern analytics of higher education. No. 3 (11), 30 p. Available at: <https://ioe.hse.ru/pubs/share/direct/408112764.pdf> (accessed 17.11.2020). (In Russ.).
19. Mikhailov, A.S., Peker, I.Yu. (2019). Territorial Distribution of the Intellectual Capital of Russia. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 28, no. 6, pp. 28-39. doi: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2019-28-6-28-39> (In Russ., abstract in Eng.).

Acknowledgement. The study was financially supported by the Russian Foundation for Basic Research, project № 18-013-00447-a "Transitive University in the context of global, national, and regional challenges.

*The paper was submitted 15.06.20
Received after reworking 06.11.20
Accepted for publication 14.11.20*

Praise as Classroom Communicative Reinforcing Device: Perceptions of Vietnamese University Students

Linh Thi Thuy Do –Lecturer in English at Department of Foreign Languages, linhdothithuy@gmail.com; linhdt84@dhhp.edu.vn, <https://orcid.org/0000-0002-9714-5497>

Haiphong University, Haiphong, Vietnam

Address: No. 171 – Phan Dang Luu street, Kien An District, Hai Phong city, Vietnam

Anh Thi Lan Vu – Vice-Rector, lananh@hlu.edu.vn, <https://orcid.org/0000-0001-8259-3943>

Hanoi Law University, Hanoi, Vietnam

Address: 87 Nguyen Chi Thanh str., Dong Da district, Hanoi city, Vietnam

Abstract. One of the biggest challenges for teachers is to foster a positive learning environment in which students become motivated and engaged in classroom activities. Growing concerns have been shown about how evaluative praise functioned as a good reinforcer for students' achievement and desirable behaviour affects students' motivation to learn, depending on teachers' messages communicated with students. This study examined the impacts of different types of teacher praise upon university students' perceptions. Case study was employed to collect the data through observations and semi-structured interviews. The results highlighted that students perceived differently towards kinds of praise that they earned. They tended to respond to specific, verbal praise in a more positive way because of its explicit recognition and precise information about their contributions, hence it could make better their self-concept as well as help them keep motivated. Also, high-achievers sought for ability praise whereas low-achievers desired to draw effort praise from teachers. Educators would benefit these findings for the pedagogical purposes.

Keywords: teacher praise, teaching communicative strategy, communicative reinforcing device, motivation, university students' perceptions, students' self-esteem

Cite as: Do, L.T.T., Vu, A.T.L. (2020). Praise as Classroom Communicative Reinforcing Device: Perceptions of Vietnamese University Students. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 29, no. 12, pp. 57-71, doi: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2020-29-12-57-71>

Introduction

It is human nature that actions bringing pleasure tend to be repeated. When a person earns praise for doing something right, that praise acts as a reinforcer stimulating the person to repeat the desirable behaviour. Everyone desires praise to a certain extent, and in one form or another. In a working environment, being praised for working well helps people feel worthwhile, motivated to work harder, and encouraged to do whatever to support the business. In educa-

tional settings, being noticed and appreciated for the good behaviour, students become active and creative in learning, and more involved and committed in outdoor activities.

Many educational psychologists and classroom teachers stress the significance of teacher praise on communication transaction as it positively influences students' academic achievement [1; 2], on-task behaviour [3; 4], pupil's speech [5], students' perceptions [6; 7] and helps to provide encouragement to students, to build

self-esteem and a close teacher-student relationship [8]. Indeed, teacher praise is considered as one of the most long-recognized and essential skills for language teachers finding it the easiest to employ [9]. Research findings reveal that the simple act of praising students can have both reinforcing and informative qualities.

Teacher praise, however, is not always beneficial; even it does more harm than good when teacher praise does not meet student's expectation. Such researchers as P.L. Denny [10], T. Gordon [11], C.M. Mueller and C.S. Dweck [12], M.L. Kamins and Dweck [13], and P.C. Burnett [14] argue that praise, whether intended or unintended, can produce a number of negative outcomes to students' learning environments.

This research investigates the students' perception of different types of teacher praise at the tertiary level in Vietnam to see whether it motivates or demotivates students in classroom communication. For such purposes, the study aims at answering the following questions:

1. What are different types of praise that teachers usually employ in classrooms?
2. What is students' preference for different types of teacher praise?
3. What are students' emotional responses to different types of teacher praise?
4. To what extent is students' self-concept influenced by different types of teacher praise?
5. To what extent is students' behaviour influenced by different types of teacher praise?
6. To what extent are high-achievers different from low-achievers in terms of their preference for different types of teacher praise?

In order to come up with the most effective findings, the research employed case study, using observations and semi-structured interviews as instruments of data collection.

Although studies of teacher praise are numerous in Western cultural and educational settings, such studies of teacher praise in Vietnam are extremely scarce. The study would pave the way for further studies and would serve as a useful reference as well. Therefore, this study would contribute to enriching the researches on this area in the context of tertiary classrooms in

Vietnam. The findings and implications of this study would be of much help for both teachers and students.

Literature review

Definition of teacher praise

The term "praise" is derived from the Latin verb "*pretiare*", meaning 'value highly'. Praise is used to show approval, admiration or commendation of the worth of one action [8]. Simultaneously, D.E. Kanouse, P. Gumpert, and D. Canavan-Gumpert [15] claim that praise is given a positive evaluation for a person's performances, attributes or products, when the evaluator thinks that person-earned praise meet the validity of the standards. According to R. Hitz and A. Driscoll's research [16] on the use of teacher praise in the classroom, effective praise occurs when teachers positively acknowledge students' work. They point out that this requires teachers to be non-judgemental to prevent status being assigned to students. Cambridge Advanced Learner's Dictionary [17] defines praise as admiration or approval about the achievements or characteristics of a person or thing.

Functions of teacher praise

Teacher praise has two main functions, namely as reinforcement and informational feedback. Firstly, as reinforcement, B.F. Skinner, a behaviorist, [18] believes that language is learnt through repetition and positive or negative reinforcement. Reinforcement is the process by which the likelihood of a certain response following certain stimuli is increased. Thus, in the educational settings, this use of praise as a positive reinforcement has been widely recommended as a teaching strategy. B.R. Stringer and H.T. Hurt [19] state that verbal praise is regarded as an interpersonal experience, and essential for reinforcement process, which in turn positively modifies behaviour and stimulates learning. Furthermore, J. Thomas [20] considers praise as a kind of positive reinforcer, and a motivational tool in the classroom if reinforcement is descriptive and involved using the students' name, choosing appropriate praise words and

describing precisely the behaviour that merits the praise. Similarly, A. Woolfolk quoted in K. Moore [21], views praise as teachers' rewarding stimuli to motivate some actions or behaviour. R.L. Blaney [22] investigates the effects of teacher praise on high and low academic achievement of elementary students. The author claims that students in the groups that receive higher rates of praise for correct responding perform significantly better on academic tests than students who receive lower praise rates for correct responding. Secondly, in contrast to behaviourists, constructivists in Communicative Language Teaching (CLT) emphasize interaction as both the means and the ultimate goal of learning a language. Therefore, teachers act as advisors, facilitators, or co-communicators, motivating learners to work with the language. So, praise in this approach is regarded as both communicative reinforcer and informational feedback. According to E. Emmer [23], praise is a form of feedback denoting the correct or appropriate students' answers and other behaviours, together with teacher's positive attitudes towards learners' behaviours. However, praise is different from feedback in that praise always provides feedback, but not all feedback is praise. Moreover, praise is more personal than feedback in the sense that it expresses positive teacher emotions such as surprise, pleurability, excitement and admiration and/or place the student's behaviour in context by giving information about its value or its implication about the student's status. Flander, cited in [8], regards praise as teacher reactions that go beyond simple feedback about appropriateness or correctness of behaviours. Similarly, A.W. Blöte [24] states that teacher praise contains positive effect and is a more intense, detailed response to students' behaviour than feedback.

Classification of teacher praise

In educational settings, teacher praise is classified into content (what to praise) and manner (how to praise). In terms of the content, it is further divided into effort or ability praise, and general or effort praise. Similarly, the manner

can be sorted out verbal or non-verbal praise. Firstly, effort versus ability praise. Effort, which is often used synonymously with strategy or process praise, is a type of praise that focuses on a specific strategy students using to complete a task. Whereas ability praise, which is used synonymously with trait-oriented or person praise, would be an example of a teacher offering a student ability praise. Secondly, general versus specific praise. General praise is directed either at no one in particular or if directed at an individual, it is generic in its use. Obviously, it lacks credibility because of no effort at all for a praiser to give a compliment without paying attention to the person's performance. In contrast, specific praise is directed at an individual student and is very specific in what is being praised. Specific praise not only lets students know they are correct, but it is meaningful because it allows them to see exactly what specific behaviour teachers are praising and to know that teachers pay attention to their performance. Thirdly, verbal versus non-verbal praise. J.M. Cooper et al. [25] looks at the different ways praise can be delivered, verbally and non-verbally. Verbal praise occurs when the teacher follows a student action or response with some types of positive comment such as one-word praise or brief phrases like "Good," or "That's right". Another form is the use of student ideas by applying, comparing or building on student contributions during a lesson. In contrast, non-verbal praise refers to the use of some physical actions to send a message of approval for some student actions or responses, for example, eye contact, a pat on the back or such positive gestures as "thumb-up" or OK sign.

Three mentioned subscales, effort versus ability praise, general versus specific praise, and verbal versus non-verbal praise are all taken into consideration in this research study.

Students' perception of teacher praise

Regarding students' preference for ability versus effort praise, a study by P. Burnett [14] ($n = 747$) measures Australian primary school students' preferences for teacher praise. Results

show that 91% of students like being praised often or sometimes while 9% do not want any praise. The author suggests that if teachers meet students' preferences for praise, they would often give effort type. F. Merrett and W.M. Tang [26] conduct a study with 1779 British primary students on their preferences for rewards, praise, reprimands, and punishments. Again, an astounding 90% of the students prefer to receive praise often or sometimes, which is somehow similar to Burnett's findings.

The psychologist, T. Apter [27] warns that praise for overall ability is harmful as any good performance is a result of natural ability, which makes students reluctant to take on a challenge. J. Henderlong and M.R. Lepper [28] argue that ability praise may have unintended consequences for motivation, performance, and determination, especially when students experience continuous setbacks in the areas in which they were praised. However, on the basis of self-efficacy theory, D.H. Schunk [29] reasons that ability praise should produce higher expectations for future performance than effort praise because of the stronger competence information, particularly for children in the early stages of learning a new task.

Concerning the impacts of *specific and general teacher praise* on students' perception, giving a specific praise reinforces good behaviour in a way that general praise could not. In adults, the act of giving a general praise is often dismissed as being insincere because it alludes to the fact that the person is not really noticing in the first place. The result in Burnett's study [30] indicates that general teacher praise is not related to students' perception of the classroom environment or their relationship with their teachers. He believes that whilst general praise does not affect students' perception, the specific types of praise do.

As regards to verbal and non-verbal praise, verbal praise, when used correctly, can enhance the learning process. In two separate studies [31; 32], D.R. Hancock reveals that undergraduate and graduate students who are exposed to verbal praise report that they study significantly

more outside the classroom than students who are not exposed to verbal praise. He believes that verbal praise plays an important mediator in the enhancement of students' motivation to learn. However, verbal praise can have potential negative consequences. W.C. Elwell and J. Tiberio [33] realize that while adolescents perceive praise to be important to academic achievement, they do not want to be praised verbally in front of their classmates. It may be even more powerful than verbal praise. Research suggests that when verbal and non-verbal messages differ, students tend to respond to the non-verbal message [21].

Resistance to teacher praise

Whereas the empirical literature demonstrates the positive effects of teacher praise, there are some opposing the use of praise in the educational settings. M. Montessori and A.E. George [34] believe that learning is intrinsically worthwhile and rewarding, at least when learners are allowed to follow their own interests at their own pace. They consider elements controlling through extrinsic reinforcement as unnecessary, intrusive and perhaps harmful. R.E. Farson [35] states that it is questionable as a motivator since verbal praise is an evaluation, and judgement of any kind which causes people to feel uncomfortable. Stringer and Hurt [19] contend that rather than being a reward, praise is in fact a threat because of the user's intent to motivate or change the recipients. Therefore, they want to train their students to think for themselves rather than depend on the teachers for guidance.

M.B. Rowe [36] sets forth the protest against the use of praise for improving achievement. Through her three observations, she notices that praise inhibits the verbal performance of her students, lowers the number of alternative explanations offered by her students, and apparently undermines their confidence in their answers. Praise also fosters competition and cuts down on cooperation and exchange of ideas among the students. And finally verbal praise cuts into the students' task persistence. It is ap-

Table 1

Teachers' profile

No.	Name	Gender	Age	Degree	Years of teaching experience	Subject / Course name
1	A	Male	47	B.A	9	British studies
2	B	Female	36	M.A	12	Grammar
3	C	Male	38	M.A	15	English Teaching Methodology
4	D	Female	30	M.A	5	Phonetics and Phonology
5	E	Male	32	M.A	7	Semantics

parent that the fact that praise can function as a reinforcer does not necessarily mean that it always or even usually does [8].

Methods

Research design

This research studied a group of students' perception of different types of teacher praise in Haiphong University. Five teachers teaching this group were also the subjects of the research. In this case study, the way teachers delivered praise in the classroom was recorded and the praised students were interviewed to see how they perceived their teacher praise. Descriptive statistics was employed to analyze the collected data.

Participants

Sampling and defining the case. There were some criteria for this purposive sampling. The first criterion was a mixed ability class with high-achievers and low-achievers. The second was that the students specialized in English language teaching. Finally, the participants were selected based on accessibility and willingness to participate in the study.

A case that satisfied these selection criteria was a class of 50 English language teaching students K9 in Haiphong University. The age of students ranges from 19 to 23, 92% being 20 or 21 years old. This group comprised 12% boys and 88% girls, from different districts of Haiphong city, 46% in urban areas and 54% in rural areas. They had studied English for seven years in secondary schools, and for two years as university students. Basing on GPA for the first two years at university, 22% of the students were evaluated "very good", 48% "good" and 30% "weak".

Since they were juniors, they got used to the ritual language teaching in the department and familiar with their teachers' teaching style. In class, the students were quite active and cooperative with their classmates and teachers.

After classroom observation sessions, the total number of the praised students was 30. They were treated as the subjects of the interviews. Four of them (13.33%) were male and twenty-six (86.67%) were female. These students could be divided into two groups: high-achievers (63.33%) and low-achievers (36.67%).

Teachers. In this research, two female and three male teachers teaching at Haiphong University were involved. There is an American teacher, from Eli group (a non-governmental organization providing volunteer teachers for African and Asian areas) and other four Vietnamese teachers. They are all aged from 30 to 47. They have a minimum of five years of foreign language teaching experience and a maximum of 15 years. Four of them hold an M.A degree as shown in the *table 1*.

Data collection

Instruments. As the present study attempted to find out kinds of teacher praise and students' perception of those praises when teachers gave lectures to English majors in classroom setting, as a result, a case study was utilized. The reason for choosing the case study was that classroom was a special and restricted setting. It was impossible to control all the variables that might influence the outcome in a large-scale study, as D.M. Mertens [37] concludes that single case research is very beneficial thanks to the effectiveness of an intervention for a particular sub-

ject. In this sense, this research is naturalistic in nature. Hence, a research method called “*naturalistic inquiring*” [38] is adopted to investigate what happens in foreign language classrooms. To obtain the data, classroom observation and semi-structured interview were the main devices in this study.

Classroom observation. This is a method of measuring classroom behaviours from direct observations specifying the behaviours that are to be observed and the frequency with which they occur in the classroom. This method permits researchers to study the processes of education in naturalistic settings, provides more detailed and precise evidence than other data sources and supplies a coherent, well-substantiated knowledge base to improve understanding and better models for improving teaching. During classroom observation, the researcher observed and noted down the teaching sequence with the use of an observation form created on the basis of what and how to praise. By means of this form, names of the praised students were singled out. After the class, data were examined with regard to the first research question which the study set out to address.

Semi-structured interview. To give insights into the students’ perception of teacher praise, semi-structured interviews were conducted with praised students. The choice of semi-structured rather than structured interview was employed because it offered sufficient flexibility to approach different respondents while still covering the same areas of data collection. It started minimizing the hierarchical situation in order that the subject felt comfortable talking with the interviewer. Then, the interview questions tended to be asked in a similar order and format to make a form of comparison between answers. However, there was also scope for pursuing and probing for novel, relevant information through additional questions that the interviewer posed during the process. Usually the interviewer’s role was to engage, encourage and facilitate the interviewees to talk about their views and experiences in depth but with limited reciprocal engagement. After each observation session,

the praised students were invited for the semi-structured interviews with the question design based on the framework of students’ perception, specifically their cognitive (self-awareness), affective (preference) and conative (motivation to study). All of the interviews were analyzed for data analysis process to find out the answers to the last five research questions.

Procedures

The duration of the observation period for data collection was 5 months. Data were collected in each of 5 lecturers, resulting in a total of 25 class visits. The subject matters being taught during observations included Grammar, Methodology, Phonetics and Phonology, Semantics, and British studies. Classroom activities were lecture-giving, tutorials, exercise-checking and students’ presentation. They also ranged from individual seat work to entire class oral discourse. Each observation session lasted 45 minutes. During observation procedure, the researcher noted the names of the praised students, the statements of teacher praise and any other accompanying factors. After each observation session, these students participated in semi-structured interviews with 10 preset questions. Each interview lasted 15 to 20 minutes. They were conducted in a friendly atmosphere in the teaching staff’s office. The researcher took detailed notes during the interviews. A total of 30 students partook in the interviews revealing their awareness of the teacher praise (Questions 1 & 2), their overall feeling when they earned teacher praise (Questions 3 & 4), their preference to the way teacher praised (Questions 5, 6 & 7), their self-concept (Question 8) and their behaviour after receiving teacher praise (Questions 9 & 10).

Then, the two sources of information were studied correlatively so that we could get a thorough understanding of the students’ perception of teacher praise.

Data analysis

Based on the notes from observation forms, the answer to the first research question was found out (with the number of occurrence,

Table 2

Means and standard deviation for different types of teacher praise

No.	Type of praise	Times of occurrence (N)	Mean (M)	Standard Deviation (SD)
1	Effort	10	2.0	0.71
2	Ability	5	1.0	1.22
3	Specific	10	2.0	1.0
4	General	20	4.0	2.0
5	Verbal	28	5.6	2.3
6	Non-verbal	14	2.8	1.92

mean and standard deviation), and the students for semi-structured interviews were selected. Then, the results of the interviews were categorized according to five research questions, using descriptive statistics. Quantitative method (figures in numbers and percentages) and qualitative method (teacher praise statements and students' opinions) were both adopted to analyze the collected data.

Results and discussions

Different types of teacher praise

The observations aimed at exploring the types of praise that teachers administered in the classroom. Following the data collection, the data obtained were simplified for analysis. For each teacher, 5 visits during 5 months were combined, providing the time that teacher praise occurred was a 225-minute period.

The total number of praise given was 30, among which mean frequencies were computed for each type of praise as follows (Table 2).

As glimpsed from the table 2, little difference was found for the times of occurrence between effort praise and ability praise. However, there were statistically significant differences in the appearance of specific versus general praise, verbal versus non-verbal praise.

The data revealed that *effort praise* was delivered when the teachers appreciated students for their successful or brave attempt, hard work, and their applying of appropriate strategies to fulfill the tasks. Take these as illustrations: "*You must have tried really hard*", "*That was hard for you, but you kept going on*". Meanwhile *ability praise* focused on intelligence or competence

of the students, such as "*Very smart!*", "*That's good! I can see that your ability is above average for this kind of exercise*".

General praise could be such one- or two-word compliments as "*Great job!*", "*Excellent*" or structured in "*That's + adjective!*" In contrast, *specific praise* tended to be longer and varied in structures. The recorded ones were:

+ I – message ("*I'm really impressed by the way you delivered your presentation!*", "*I like it when you gave a fast response*");

+ You/Your – statement ("*You showed your work on number three perfectly!*", "*Your ideas seem interesting*");

+ Thanking statements ("*Thanks for pointing it out*");

+ That's – statement ("*That's a great way of pronouncing the voiced and voiceless sounds*").

It is also noticeable that very few number of *non-verbal praise* (2 out of 30) went alone. Often such *non-verbal praise* as nodding, smiling or thumb-up sign was integrated with verbal praise, but not vice versa.

Though teacher praise was divided into 6 subscales but they were not entirely separated. A praise statement could be both verbal, specific and students might earn that for their effort. Nevertheless, it was very hard, sometimes, to categorize a general praise into either effort or ability praise. During the observation process, students singled out for teacher praise were both high-achievers and low-achievers. Interestingly, the rate and type of praise depended on not only student behaviour or performance but also on the teacher's personality, teaching style, and kind of activities that the teacher carried out in

the classroom settings. Some teachers praised much more frequently than the others. And more praise was delivered in exercise-checking activities or after students' presentation.

Students' preference for different types of teacher praise

The first and second questions tested whether the students were fully aware of the praise that they won. The students revealed that they were praised for getting top marks, contributing good points, answering challenging questions, making effort or progress. Compared to the understanding of the researcher during the observation period, the students' understanding in this context was marked in either A (awareness) or UA (unawareness). The *table 3* displays the results in percentage.

Most students were aware of what and why they were praised, whilst 6.7% of the students said that they were not quite sure about the merit of the praise. One claimed that when the teacher smiled, she did not know whether he was happy about her answer or not. In another case, the teacher raised a question about how to give instructions in a language classroom. After several answers, she explained some tips of delivering instructions and told one of the students that *"Thanks for pointing that out!"* That recipient did not understand because the praise was delayed and the teacher did not specify what was good in his contribution.

Questions 5 to 7 served a purpose of eliciting the students' preference for different types of praise. With regards to students' inclination to the three dimensions of praise, the *table 4* summarizes the results.

Effort praise versus ability praise

As for the first two praise subscales, there was very little difference. 46.67% of the participants favoured ability praise because of a strong message of competence whereas 53.33% liked effort praise because they wanted their attempt, hard work, and choice of strategies used to fulfill the assigned tasks to be acknowledged. One student recalled her experience in a lesson:

"It was a particularly challenging lesson and many of us gave up hope of catching on;

Table 3

Percentages of students' cognition

Students' cognition	Percentage
A	93.3
UA	6.7

Table 4

Students' preference for different types of teacher praise

Types of teacher praise	Students' preference (in percentage)
Effort	53.33
Ability	46.67
Specific	70
General	30
Verbal	86.67
Non-verbal	13.33

but finally the teacher made a point of honestly praising our efforts. That encouraged us to keep coming back and master the material."

In short, students did not indicate any strong preference for either ability or effort praise. This finding is particularly surprising given that other researchers dealing with primary and young student population such as Schunk [29], Mueller and Dweck [12], and Apter [27] reported either ability or effort praise was better than the other. One possible reason for that university students are more mature and they find very little difference when being praised for their ability or effort. What they tend to consider is the result or achievement they get and how their teachers acknowledge that. Therefore, this facet of praise would not influence a university student the same way it would a younger student.

General praise versus specific praise

Most students found it acceptable for teachers to give *general praise*. They thought that time was precious so that in the classroom the prompt one or two responses were appropriate. But they would feel more valued to receive more feedback in *specific praise*. The following extracts clearly illustrate this:

"When the teacher takes the time to give detailed praise, that means a lot. It really makes a

difference as to how I feel about my work and how hard I try on my next assignment."

"I am glad to get specific feedback. I have worked hard and feel that my teacher values my efforts. It makes me want to try my hardest to do the best I can on the assignments."

It was evidently supported that specific praise was much more favoured by students, since it provided more feedback and clearly communicated to the students about what was good in their performance. Hence, the probability of any misunderstanding was lessened.

Verbal praise versus non-verbal praise

Taken *verbal and non-verbal praise* into consideration, the majority of the recipients (86.67%) had a preference for the former type. One reason was verbal praise was easier to recognize and it provided more information than just teacher's pleasantness. It was also advised that two types should be combined together in order to take full advantages.

The result highlighted that verbal and non-verbal praise were incorporated and integrated. Though students perceived the former type in a more positive way for it is easily recognizable and much more informative, the latter type was believed to increase the validity and credibility of teacher praise when two types were accompanied.

Students' emotional responses to different types of teacher praise

The third question revealed the overall feeling of the recipients of praise. All of those who were aware of teacher praise responded that they were happy and proud. The study showed that it was a common belief among students to crave praise from their teachers. They all liked to hear that others were noticing their hard work, triumphs and achievements.

In response to the question 4, *"Do you like your teacher praise and the way he/she praised you?"*, most of the interviewees claimed "Yes" since it gave them the sense of achievement and they felt like being valued and appreciated for what they had done. One of them stated that:

"I like getting teacher praise so I know I am headed in the right direction, and I like receiv-

ing such a praise that would give me ideas on how I can improve my work and it can direct my thinking. When a teacher spends time evaluating my work, it shows that he/she values who I am and the work that I produce."

Only 10% disliked the way their teacher praised them, including 6.7% who were uncertain about merit of the praise they received. Some of the participants suggested that the teacher praise in the way that it could point out what was good and what should be improved in students' performance. One student said,

"A sentence or two outlining what I did well and any areas for improvement would contribute to the success that I would feel regarding my work."

The study result indicated that being fully aware of teacher praise inspired positive feeling inside students, especially those who received specific praise reported more satisfaction. It highlighted that in terms of emotion, students respond positively to qualified teacher praise. One possible explanation for the case that the student expressed his indifference towards teacher praise might be he did not understand the teacher praise or the teacher praise did not meet his expectation or need.

Influences of different types of teacher praise on students' self-concept

Regarding students' cognition, question eight was addressed. The interviewees all believed praise from their teachers made great sense to them. They admitted that they deeply desired recognition and acknowledgement for what they had done in the classroom, particularly when they earned verbal and specific praise. Being offered a praise statement that was tailored to a specific behavior or effort, students could more genuinely evaluate themselves. By praise, they felt their teacher noticed their hard work, contribution, achievements and what they had done made a difference. It in turn enhanced their motivation in learning. They opined that good teacher praise helped them a lot in building their positive self-image. One of the interviewed showed that teacher praise could help to better her self-concept:

Table 5

High-achievers' and low-achievers' preference for teacher praise

Types of teacher praise	High-achievers' preference	Low-achievers' preference
Effort	36.8%	81.8%
Ability	63.2%	18.2%
Specific	68.4%	27.3%
General	31.6%	72.7%
Verbal	84.2%	90.9%
Non-verbal	15.8%	9.1%

"It helps me see the good in ourselves, overcome difficulties and challenges, then build on success".

Influences of different types of teacher praise on students' behavior.

With regards to the two last questions about the influence of different types of teacher praise on students' conation, students found no distinction between effort and ability praise, verbal and non-verbal praise. However, they stressed more importance on specific praise than general one. All the participants who liked their teacher praise said it was of much help in the sense that it motivated them to keep on learning and to make more academic contribution in the class. This was best demonstrated in the opinions as follows:

- *"Praise is very important to me because it fosters my self-confidence and encouragement",*
- *"Teacher praise motivates me a lot. It makes me do more research. I want to contribute more and get more".*

The finding that praise can be an effective agent of change was similar to an abundance of research suggesting that teachers can use praise to influence students' behaviour and academic achievement positively. It should be noted that some people are self-motivated because they like challenges and want to perform. While educators cannot make or teach students to be self-motivated, they can encourage and promote this by letting students know what is expected of them, that the effort is worthwhile and they will benefit through effective performance. In sequence, praise helps build intrinsic motivation and a positive self-image.

High-achievers versus low-achievers in preference for teacher praise

As observed during 25 class visits, teacher praise was distributed unevenly to high achievers and low-achievers. 19 out of 30 praised students were high-achievers and 11 were low-achievers.

The most significant difference was found out among the two groups of students regarding preference for the first dimension of teacher praise. 63.2% of high-achievers wished to receive ability praise, meanwhile 81.8% of low-achievers had preference for effort praise. There was likelihood that high-achievers wanted to prove their intelligence, their capability which in turn inspired them to higher levels of challenge. In contrast, low-achievers believe that teacher praise should focus more on their hard work, skills and strategies that students used to accomplish the given tasks, which led them to increase attempt and enhance skills even the mistakes would be made in the learning process.

Implications for teachers

Teachers have challenges and responsibilities discover what makes students desire, or not desire to use their abilities and to cultivate their potential. High communication skills are necessary to effectively teach and motivate students. This research findings highlight that praise is an imperative part and communicative strategy in the teaching and motivating process. Teacher praise is positively correlated with students' feeling of pride, their levels of happiness and satisfactions, and results in enhancement of motivation and their expectation for their future success.

However, ineffective praise achieves the opposite of a sincere teacher's goal and may actu-

ally stifle students' natural curiosity and desire to learn by focusing their attention on pleasing their teachers or on conforming to an unspoken classroom "norm". Even well-meaning but ineffective praise turns learners' attention from the intrinsic rewards that come for mastering a task and focuses it on the extrinsic rewards that may be gained by "winning". This kind of praise replaces a desire to learn with blind conformity and/or a mechanical work style. Teachers striving to encourage every student create a positive learning environment where students do not fear continuous evaluation, where they can make mistakes and learn from them, and where they do not always need to strive to meet someone else's standard of excellence. Learners thrive in class and beyond when they are given specific feedback and are given the opportunity to evaluate their own behavior and work.

In short, praise, like penicillin, must not be administered haphazardly. There are rules and cautions that govern the handling of potent medicines—rules about timing and dosage, cautions about possible allergic reactions. There are similar regulations about the administration of emotional medicine [39]. There are many types of praise, many types of people, and each type of praise given will either positively or negatively affect students and their state of mind. Since students come from different socioeconomic status families, and have different individual traits, personality, social and cultural background, it is important to realize each student has his/her own needs. Therefore, teacher praise is supposed to fit the needs of their students in classroom situations. Following are some implications for the context of university classrooms:

- *Be fair.* Consciously and unconsciously teachers react more positively to some students more than others. Teachers should put personal differences aside and be fair in distributing their praise. Students should be treated equally to enjoy the same opportunity to learn. Teachers positively comment a student's work even when pointing out problems and mistakes. Some students may earn teacher praise for bigger ac-

complishments than others but even the lower-achievers/performers need praise for effort or a little contribution.

- *Be specific.* Teachers should specify praise to behaviours that they want to promote by recognizing noteworthy things, calling attention to new skills or evidence of progress, which encourages students to make meaningful connections between the praise and the behaviour. Giving specific praise motivates students because it clarifies the teacher's expectations and allows students to evaluate themselves more effectively. This will make the praise much more valuable to them, and it will reinforce desirable behaviours, build students' self-esteem, and provide intrinsic motivation for continued learning.

- *Praise sooner, not later.* Praise can enhance expected behaviours in students, but its effectiveness greatly diminishes over time. Thus, it is advisable for teachers to administer immediately specific praise on a worthy behaviour. This creates an immediate psychological feedback association between the praise and the behavior, which is still fresh in students' mind and also avoids misunderstandings.

- *Tailor praise to each student.* Students are not widgets and they do not respond to praise in the same way. Some might want a nod; some might want a whole class announcement about their success. Some might want to be praised for their effort; some might want to be praised for their ability. Therefore, teachers should attempt to be sensitive to students' needs and preferences, and then modify their praise to serve the individual's.

- *Show sincere and honest appreciation.* Praise can be a powerful reinforcing and motivating tool. But it needs to be genuine, and has to be done with sincerity; otherwise it runs the risk of being dismissed as being fake or manipulate. As Bouchard states that honest and sincere praises are welcome by students. Thus, teachers should administer verbal or non-verbal praises simply and directly.

- *Vary ways to praise.* Individual statements that teachers use should be varied. When students hear the same praise statement repeat-

edly, it loses its value. To prevent praise from becoming mundane, teachers wisely use different types of praise during the lessons.

Conclusion

Obviously, students at any academic level prefer an environment where they feel supported and appreciated. Most educators have been taught to consider praise as a communicative reinforcing device which aids in fostering students' self-esteem, their achievement, and motivation for learning. Previous research findings tend to support the use of this positive reinforcement in the classroom and demonstrate how teacher praise can effectively encourage students and motivate them to improve their performance. However, teachers must be cautious when providing praise to their students because through their interactions teachers may unintentionally communicate messages which can be useful or harmful to students' learning. Therefore, teacher praise is a need to ponder perceptions of each type of praise among student populations at university. In an endeavor to achieve that, a case study is set up to explore types of praise that teachers administer and how correlated they are with students' cognitive, affective and conative behaviour. Five teachers and thirty students seriously participated in the study. The data were collected through class observations and semi-structured interviews.

After analysis based on descriptive statistics, the major findings from this study provide a solid foundation for future research. Firstly, six types of praise namely effort praise, ability praise, specific praise, general praise, verbal praise and non-verbal praise were distributed unevenly to both male and female, low-achieving and high-achieving students. Secondly, university students perceived verbal, specific praise in a more encouraging way than the other types because of its apparent recognition and precise information about their performance. Thirdly, students evoked positive emotional responses to teacher praise, for that it made them happy, proud and feel worthwhile. Furthermore, teacher praise, especially specific praise could make better

students' self-concept because it helped them to value what they had performed. Besides, teacher praise was believed to be an agent to change students' behaviour and motivate them to learn. Last but not least, high-achievers desired to draw ability praise while low-achievers were happier to receive effort praise.

Remarkably, teacher praise and students' perception depend much on each personality, teaching and learning style. Also, praise is not a simple one-way transmission from the evaluator to the recipient but rather a complex social communication in which the role of the recipient is just as critical as the role of the evaluator. That is, the effects of praise vary depending not only on the content of the praise but also on the context in which it is delivered, the array of potential meanings it may convey, and the characteristics and interpretations of the recipient. Accordingly, teachers should choose an appropriate way when administering praise. Some implications were provided for university teachers and students of English language teaching. First, teachers should be fair in distributing praise. Second, an effective praise should be specific, immediate, individualized, sincere and honest. Last, teachers should vary ways of praising; and praise selectively to nurture and foster students' satisfaction and motivation to study.

In short, this study highlights that teachers should be aware of how they relate to various students in the classroom and to monitor their behaviour to create a more equitable and satisfying learning environment for all students.

Limitations and future research

This study provides a starting point for future researches. Since this study was carried out in a term. During that short period of time, students were interviewed only once, right after the observation sessions to get their immediate feedback and opinions. The problem is that these participants might not have full awareness of the impacts of different kinds of teacher praise. Moreover, it does not exclude the possibility of changes in their perception after a while. Therefore, if possible, a longitudinal research study

should be conducted so as to get back to praised students two or three more times to see how teacher praise influences them in the long term.

What is more, this study investigated all three dimensions of teacher praise and students' perception of six types simultaneously. The findings just offered an overall view but not in-depth exploration into the matter. Thus, a further research should concentrate on distinctive type of teacher praise or typical group of students in order to gain more comprehensive and profound outcomes.

There should be more researches done in large locales to get unbiased findings. This study paves the way for future researches in national or regional scales.

References

1. Gettinger, M. (1983). Student Behaviors, Teacher Reinforcement, Student Ability, and Learning. *Contemporary Educational Psychology*. Vol. 8, issue 4, pp. 391-402, doi: [https://doi.org/10.1016/0361-476X\(83\)90025-5](https://doi.org/10.1016/0361-476X(83)90025-5)
2. Luiselli, J., Downing, J. (1980). Improving a Student's Arithmetic Performance Using Feedback and Reinforcement Procedures. *Education and Treatment of Children*. Vol. 3, no. 1, pp. 45-49. Available at: www.jstor.org/stable/42900296 (accessed 08.11.2020)
3. Ferguson, E., Houghton, S. (1992). The Effects of Contingent Teacher Praise, as Specified by Canter's Assertive Discipline Programme, on Children's On-Task Behavior. *Educational Studies*. Vol. 18, issue 1, pp. 83-93, doi: <https://doi.org/10.1080/0305569920180108>
4. Vollmeyer, R., Rheinberg, F. (2005). A Surprising Effect of Feedback on Learning. *Learning and Instruction*. Vol. 15(6), pp. 589-602, doi: <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2005.08.001>
5. Moore, D.W., Knott, T., McNaughton, S. (1989). Pupil Speech During Morning News: The Effects of Reducing Teacher Questions and Increasing Pauses and Praise. *Educational Psychology*. Vol. 9, issue 4, pp. 311-320, doi: <https://doi.org/10.1080/0144341890090403>
6. Barker, G.P., Graham, S. (1987). Developmental Study of Praise and Blame as Attributional Cues. *Journal of Educational Psychology*. Vol. 79, issue 1, pp. 62-66, doi: <https://doi.org/10.1037/0022-0663.79.1.62>
7. Stipek, D., Iver, D. (1989). Developmental Change in Children's Assessment of Intellectual Competence. *Child Development*. Vol. 60, no. 3, pp. 521-538, doi: <https://doi.org/10.2307/1130719>
8. Brophy, J. (1981). Teacher Praise: A Functional Analysis. *Review of Educational Research*. Vol. 51, no. 1, pp. 5-32, doi: 10.2307/1170249. Available at: www.jstor.org/stable/1170249 (accessed 07.11.2020)
9. Munroe, M.J. (1982). *Teaching Behaviors Effective in Mainstream Classrooms*. Tucson, AZ: Arizona Federation Council for Exceptional Children. Available at: <https://eric.ed.gov/?id=ED213679> (abstract, accessed 07.11.2020)
10. Denny, P.L. (1986). The Relationship of Teacher Praise to Teacher Orientation and Their Relationships to Students' Perceived Competence, Intrinsic Motivation, and Achievement. PhD thesis. University of Florida. *Dissertation Abstracts International*, 46, 2541A. Available at: <https://archive.org/details/relationshipofte00denn/page/14>
11. Gordon, T. (1989). *Teaching Children Self-Discipline at Home and at School*. New York: Random House, 258 p.
12. Mueller, C.M., Dweck, C.S. (1998). Praise for Intelligence Can Undermine Children's Motivation and Performance. *Journal of Personality and Social Psychology*. Vol. 75, no. 1, pp. 33-52, doi: <https://doi.org/10.1037/0022-3514.75.1.33>
13. Kamins, M.L., Dweck, C.S. (1999). Person versus Process Praise and Criticism: Implications for Contingent Self-Worth and Coping. *Developmental Psychology*. Vol. 35, no. 3, pp. 835-847, doi: <https://doi.org/10.1037/0012-1649.35.3.835>
14. Burnett, P.C. (2001). Elementary Students' Preferences for Teacher Praise. *Journal of Classroom Interaction*. Vol. 36, no. 1, pp. 16-23. Available at: www.jstor.org/stable/23870540 (accessed 08.11.2020)
15. Kanouse, D.E., Gumpert, P., Canavan-Gumpert, D. (1981). The Semantics of Praise. In: Harvey, J.H., Ickes, W., Kidd, R.F. (Eds.). *New Directions in Attribution Research*. Vol. 3, pp. 97-115). Hillsdale, NT: Erlbaum.
16. Hitz, R., Driscoll, A. (1989). Praise in the Classroom. Available at: <https://files.eric.ed.gov/full-text/ED313108.pdf> (accessed 08.11.2020)
17. Cambridge Advanced Learner's Dictionary – 4th Edition (2013). Cambridge University Press. Available at: <https://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/praise> (accessed 08.11.2020)

18. Skinner, B.F. (1974). *About Behaviorism*. New York: Knopf, 256 p.
19. Stringer, B.R., Hurt, H.T. (1981). *To Praise or not to Praise: Factors to Consider before Utilizing Praise as a Reinforcing Device in the Classroom Communication Process*. Paper presented at the annual meeting of the Southern Speech Communications Association, Austin, Texas. Available at: https://pdfs.semanticscholar.org/b7cd/2a441f80da980eb3b135da8f9c17c7c52c95.pdf?_ga=2.126408715.761901483.1578464542-1051254714.1578464542 (accessed 08.11.2020)
20. Thomas, J. (1991). You're the Greatest! A Few Well-Chosen Words Can Work Wonders in Positive Behaviour Reinforcement. *Principal*. Vol. 71, pp. 32-33.
21. Moore, K.D. (2007). *Classroom Teaching Skills*. 6th ed. McGraw-Hill: New York, 369 p. ISBN 9780073525815
22. Blaney, R.L. (1983). Effects of Teacher Structuring and Reacting on Student Achievement. *Elementary School Journal*. Vol. 83, no. 5, pp. 568-577. DOI: <https://doi.org/10.1086/461335>
23. Emmer, E. (1987). Praise and the Instructional Process. *The Journal of Classroom Interaction*. Vol. 23, no. 2, pp. 32-39. Available at: www.jstor.org/stable/23869257 (accessed 08.11.2020)
24. Blöte, A.W. (1995). Students' Self-Concept in Relation to Perceived Differential Teacher Treatment. *Learning and Instruction*. Vol. 5, issue 3, pp. 221-236. DOI: [https://doi.org/10.1016/0959-4752\(95\)00012-R](https://doi.org/10.1016/0959-4752(95)00012-R)
25. Cooper, J.M. (Ed.), Garrett, S.S., Leighton, M.S., Martorella, P.H., Morine-Dershimer, G.G., Sadker, D., et al. (1994). *Classroom Teaching Skills* (5th ed.). Lexington, MA: D.C. Heath. 496 p.
26. Merrett, F., Tang, W.M. (1994). The Attitudes of British Primary School Pupils to Praise, Reward, Punishments and Reprimands. *British Journal of Educational Psychology*. Vol. 64, issue 1, pp. 91-103. DOI: <https://doi.org/10.1111/j.2044-8279.1994.tb01087.x>
27. Apter, T. (2009). The Science of Praise: Praise, whether we're 6 or 60, Presents Pleasures and Dangers. *Psychology Today*. May 26. Available at: <http://www.psychologytoday.com/blog/domestic-intelligence/200905/the-science-praise> (accessed 08.11.2020)
28. Henderlong, J., Lepper, M.R. (2002). The Effects of Praise on Children's Intrinsic Motivation: A Review and Synthesis. *Psychological Bulletin*. Vol. 128, no. 5, pp. 774-795. DOI: <https://doi.org/10.1037/0033-2909.128.5.774>
29. Schunk, D.H. (1984). Sequential Attributional Feedback and Children's Achievement Behaviours. *Journal of Educational Psychology*. Vol. 76, no. 6, pp. 1159-1169. DOI: <https://doi.org/10.1037/0022-0663.76.6.1159>
30. Burnett, P.C. (2002). Teacher Praise and Feedback and Students' Perceptions of the Classroom Environment. *Educational Psychology*. Vol. 22, issue 1, pp. 5-16. DOI: <https://doi.org/10.1080/01443410120101215>
31. Hancock, D.R. (2002). Influencing Graduate Students' Classroom Achievement, Homework Habits and Motivation to Learn with Verbal Praise. *Educational Research*. Vol. 44, issue 1, pp. 83-95. DOI: <https://doi.org/10.1080/00131880110107379>
32. Hancock, D.R. (2000). Impact of Verbal Praise on College Students' Time Spent on Homework. *The Journal of Educational Research*. Vol. 93, issue 6, pp. 384-389. DOI: <https://doi.org/10.1080/00220670009598733>
33. Elwell, W.C., Tiberio, J. (1994). Teacher Praise: What Students Want. *Journal of Instructional Psychology*. Vol. 21, pp. 322-329.
34. Montessori, M., George, A.E. (1964). *The Montessori Method*. New York: Schocken Books.
35. Farson, R.E. (1968). Praise Reappraised. In: Hama-check, D.E. (Ed.). *Human Dynamics in Psychology & Education*. Boston: Allyn & Bacon, Inc.
36. Rowe, M.B. (1974). Relation of Wait-Time and Rewards to the Development of Language, Logic and Fate Control: Part II – Rewards. *Journal of Research in Science Teaching*. Vol. 11, issue 4, pp. 291-308. DOI: <https://doi.org/10.1002/tea.3660110403>
37. Mertens, D.M. (2014). *Research Methods in Education and Psychology: Integrating Diversity with Quantitative and Qualitative Methods*. 4th ed. Thousand Oaks, CA: Sage Publications, 536 p. ISBN-13: 978-1452240275
38. Allwright, D., Bailey, K.M. (1991). *Focus on the Language Classroom: An Introduction to Classroom Research for Language Teachers*. Cambridge University Press; New York, 272 p. ISBN-0-521-26279-8
39. Ginott, H.G. (1965). *Between Parent and Child*. New York: Macmillan.

*The paper was submitted 31.05.20
Accepted for publication 06.10.20*

Похвала преподавателя как коммуникативный мотивирующий инструмент
в восприятии студентов вьетнамских университетов

До Линь Тхи Тхюи – преподаватель, факультет иностранных языков, linhdonthuy@gmail.com; linhdtt84@dhhp.edu.vn, <https://orcid.org/0000-0002-9714-5497>

Хайфонский университет, Хайфон, Вьетнам

Адрес: No. 171 – Phan Dang Luu street, Kien An District, Hai Phong city, Vietnam

Ву Ань Тхи Лан – проректор, канд. юрид. наук, lananh@hlu.edu.vn, <https://orcid.org/0000-0001-8259-3943>

Ханойский юридический университет

Адрес: 87 Nguyen Chi Thanh street, Dong Da district, Hanoi city, Vietnam

***Аннотация.** Одна из важнейших задач вузовского преподавателя – создание благоприятной, мотивирующей учебной среды, способствующей заинтересованному погружению студентов в непосредственную учебную деятельность в аудитории. Авторы полагают, что такому инструменту, как оценочная похвала преподавателя, а также коммуникативным особенностям поведения преподавателя, влияющим на учебную мотивацию студентов, следует уделять более пристальное внимание. Данное исследование было посвящено изучению восприятия студентами различных видов похвалы преподавателя в ходе аудиторных занятий. Для сбора данных в кейс-стади использованы методы наблюдения и полуструктурированных интервью. Результаты показали, что студенты по-разному воспринимают различные виды похвалы, которую они заслужили в ходе выполнения заданий. Более позитивно студенты откликались на конкретную похвалу, выраженную в вербальной форме, поскольку она отражает явное признание и точную информацию об их вкладе в освоение материала. Такой вид похвалы способствует лучшей самооценке и мотивации студентов. Кроме того, было выявлено, что студенты с лучшей успеваемостью больше реагировали на похвалу за проявленные ими способности или за полученный результат, в то время как студенты с более низкой успеваемостью стремились заслужить похвалу преподавателя за проявленное усердие, за попытки и настойчивость. Результаты проведенного исследования могут быть использованы преподавателями в педагогических целях при организации учебного процесса в аудитории.*

***Ключевые слова:** похвала преподавателя, похвала как коммуникативный инструмент, коммуникативные стратегии преподавателя, мотивация, самооценка студента*

***Для цитирования:** Do, L.T.T., Vu, A.T.L. Praise as Classroom Communicative Reinforcing Device: Perceptions of Vietnamese University Students // Высшее образование в России. 2020. Т. 29. № 12. С. 57-71. DOI: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2020-29-12-57-71>*

Статья поступила в редакцию 31.05.20

Принята к публикации 06.10.20

DOI: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2020-29-12-72-85>

Отмирает ли лекция в качестве ведущей формы обучения?

Губанов Николай Николаевич – д-р филос. наук, доцент, gubanovnn@mail.ru
Московский государственный технический университет им. Н.Э. Баумана, Москва, Россия
Адрес: 105005, г. Москва, ул. 2-я Бауманская, 2
Губанов Николай Иванович – д-р филос. наук, проф., gubanov48@mail.ru
Тюменский государственный медицинский университет, Тюмень, Россия
Адрес: 625023, Тюмень, ул. Одесская, 54

Аннотация. Статья посвящена активно дискутируемой, сложной и для многих преподавателей больной проблеме – оправданности сохранения за лекцией статуса ведущей формы обучения. В последнее время всё более распространяется мнение о том, что лекция – это неэффективная форма обучения, безнадежно устаревшая, не вызывающая интереса и отклика у студентов, бесполезная и, в принципе, отмирающая. Авторы выражают твёрдое убеждение в том, что лекция была, есть и будет основной и незаменимой для воспроизводства интеллектуальной элиты формой обучения. Для обоснования этой позиции в статье представлена система аргументации, разворачивающаяся в три этапа. В первой части статьи раскрывается сущность лекции в свете теории Рэндалла Коллинза об интерактивных ритуалах и обусловленности интеллектуального творчества субъекта его личными контактами «лицом к лицу» с другими интеллектуалами, а также положением этого субъекта в интеллектуальной сети. Лекция обладает всеми признаками интерактивного ритуала и является его архетипическим случаем, который обеспечивает трансляцию культурного капитала от старшего поколения младшему. В ходе этого процесса происходит наполнение его успешных участников большим количеством эмоциональной энергии, необходимой для интеллектуального творчества. Во второй части статьи систематизируются и обсуждаются отличительные положительные стороны лекции, в своей совокупности делающие её уникальной формой обучения, дающей незаменимый опыт как лектору, так и слушателям. Третья часть статьи, опираясь на реальную историю образования и приводя показательные примеры из неё, представляет своего рода эмпирическое подтверждение первых двух частей. Статья может быть интересна преподавателям, студентам, а также всем, кто неравнодушен к современному состоянию образования в России.

Ключевые слова: образование, обучение, лекция, интеллектуалы, творчество, наука, интерактивный ритуал, интеллектуальные сети

Для цитирования: Губанов Н.Н., Губанов Н.И. Отмирает ли лекция в качестве ведущей формы обучения? // Высшее образование в России. 2020. Т. 29. № 12. С. 72-85. DOI: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2020-29-12-72-85>

Вряд ли кого-то из действующих преподавателей оставит равнодушным вопрос о необходимости пересмотра места и роли лекции в учебном процессе. Н.В. Шестак начинает свою статью словами: «Дискуссия о значимости лекции в современном высшем обра-

зовании между профессорами нашей академии поделила их на два лагеря: “лекция по-прежнему необходима, это ведущая форма обучения” и “лекция абсолютно бесполезна – трата времени и преподавателя, и студента”» [1, с. 43]. Со своей стороны отметим, что в

наших учебных заведениях также активно обсуждается эта проблема. Мотив написания данной статьи заключается в назревшей необходимости изложить свою позицию по этому вопросу, ставшему ещё более актуальным в условиях вынужденного массового перехода на дистанционное обучение. Для начала перечислим основные стандартные упреки в адрес лекции как формы обучения.

1. Лекция не нужна, потому что вся требуемая информация есть в учебниках и Интернете. Зачем посещать лекцию и конспектировать вручную, стараясь успеть за преподавателем, когда можно быстро и просто «скачать» любой материал в любом формате – текстовом, видео, аудио и т.д.?

2. Многие студенты ничего не понимают при устной передаче, но хорошо усваивают материал, когда спокойно изучают контент дома.

3. Многие лекторы читают монотонно, неинтересно, скучая сами и навевая тоску на студентов. Некоторые преподаватели из года в год читают неизменно одно и то же.

4. Студенты во время лекции воспринимают материал как весьма абстрактный и не представляют, где они его могут использовать на практике. У них возникает сомнение в том, что он вообще когда-либо в жизни им пригодится, отсюда – низкая мотивация.

5. Лектор монополизирует право говорить и не даёт возможности студентам проявить себя, инициировать дискуссии, участвовать в обсуждениях, конкурировать между собой и т.д., из-за чего студенты не заинтересованы в происходящем.

6. Написав конспект лекций по какой-либо дисциплине, студент не мотивирован осваивать что-либо ещё, чтобы не выучить «лишнего», так как обычно на экзамене спрашивают только то, что было на лекциях.

7. И преподавателям, и студентам будет лучше, если преподаватели снабдят студентов печатными материалами и видеозаписями лекций, а освободившееся время посвятят более эффективным видам деятельности. Например, преподаватели займутся иссле-

довательской работой, а студенты – практическими занятиями.

Сразу скажем, что некоторые упреки к реальной педагогической практике, действительно, справедливы. Но наша задача состоит в решении вопроса о том, какова роль лекции в образовательном процессе в принципе, а также в ответе на вопрос, следует ли отказаться от неё или значительно сократить из-за упреков, подобных приведённым выше. В ходе дальнейшего изложения мы попытаемся показать, как эти аргументы против лекции могут быть опровергнуты и как они преодолеваются в практике успешных лекторов. Более того, на наш взгляд, в процессе воспроизводства интеллектуальной элиты общества лекция является незаменимой формативной процедурой.

Разумеется, эта тема не является исключительно отечественной. Об этом свидетельствуют статьи из международной базы Scopus. Среди зарубежных авторов тоже есть представители, признающие необходимость традиционной лекции. Так, Джоана Дуарте и Мара ван дер Плог (Нидерланды) полагают, что лекция сохраняет свою важную роль в вузовском образовании, а в связи с глобализацией для повышения качества лекций и других занятий необходима реструктуризация высшего образования, предполагающая широкое использование многоязычных ресурсов лекторов и студентов [2]. Эти положения разделяют также София Стратилаки-Кляйн (Франция, Люксембург) [3] и Мария Тереза Занола (Италия) [4]. В наше время всё шире распространяется онлайн-обучение. Но даже большинство студентов из так называемого поколения Z (родившегося после 1995 г.) «одобрили «гибридный режим» по сравнению с полностью «онлайн-режимом» и режимом «лицом к лицу» [5]. Сейчас ведутся интенсивные поиски оптимизации онлайн-курсов [6; 7]. Проводятся исследования, сравнивающие «онлайн-обучение» и обучение «лицом к лицу» [8]. Были изучены различия между онлайн- и аудиторным обучением. «При использовании независи-

мых выборочных t-тестов установлено, что не было существенной разницы в оценках между онлайн-контекстами и традиционными классами. Тем не менее студенты, обучающиеся на онлайн-курсе, были значительно менее удовлетворены курсом, чем студенты традиционного класса» [9, р. 233]. К.С. Крат с соавторами в специальном исследовании показали, «что студенты рассматривают онлайн-курс обучения как дополнительный по своей природе, а не как замену традиционного очного обучения» [10, р. 266].

В нашу задачу не входит анализ особенностей онлайн-обучения. Это отдельная тема. Наша позиция: онлайн-курсы необходимы и полезны, особенно в условиях вынужденного дистанционного обучения, но они должны быть дополнением к живым лекциям. Иначе интеллектуальную элиту создать не удастся.

Лекция как архетипический случай интеллектуального интерактивного ритуала

Нашим главным идейным оружием в битве за честь лекции будет социологическая теория Р. Коллинза – одного из ведущих современных исследователей интеллектуальной истории. Согласно его позиции основой духовного творчества являются непосредственные личные контакты, которые приводят к повышению интенсивности эмоций и концентрации внимания на конкретных центральных проблемах. Именно личные контакты приводят к сдвигам в аргументации, поэтому субъекты, находящиеся ближе других к центру интеллектуальных сетей, пользуются преимуществом при осуществлении очередных шагов и создании новых идей. «Конечно же, есть возможность получать идеи посредством чтения других авторов, и можно было бы применить более традиционный метод учёта “идейных влияний” через изучение того, кто какие книги читал. Однако в моей социологической теории утверждается, что в конкуренции за ограниченное пространство внимания весьма значительное количество индивидов имеют доступ к уже имеющемуся культурному капиталу, который позволяет

им формулировать новые идеи; однако только те немногие индивиды, которые сделают данные шаги быстрее всего, получат социальное внимание, а наряду с ним и эмоциональную энергию для продолжения разработки своей позиции в пространстве интеллектуального внимания» [11, с. 34].

Сетевой метод предписывает изучать личные связи между интеллектуалами: «Кто был учителем каких учеников? Кто был чьим другом или коллегой, особенно на ранних, формативных стадиях жизненных карьер? Кто был чьим соперником или противником? Велись ли споры в частном порядке, на публике или в письменной форме? Теперь на основе информации о связях такого рода мы можем начертить сетевую схему» [11, с. 33]. Коллинз совершенно справедливо на первое место ставит отношение «учитель – ученик» и особое внимание уделяет связям индивидов на ранних стадиях их жизненных карьер, когда они более всего подвержены внешнему влиянию.

Немного из личного опыта авторов данной статьи. Именно после лекции подходят заинтересовавшиеся каким-либо вопросом студенты с предложением стать у них научным руководителем при написании статьи. А несколько раз даже подходили студенты-технари с вопросом о возможности поступления в аспирантуру на кафедру философии после завершения обучения по технической специальности. И ни разу подобное предложение не поступало после семинара. Объяснение этого, видимо, заключается в том, что ни на каком практическом занятии, когда внимание часто перескакивает с одной темы на другую, невозможно развёрнуто и последовательно продемонстрировать всю глубину и красоту какого-то вопроса и эмоционально зарядить слушателей на его решение.

Согласно взглядам Коллинза, подтверждённым гигантским объёмом исторического материала, интеллектуальное творчество детерминировано положением индивида в интеллектуальной сети. Поскольку лектор, как правило, обладает высокой научной ква-

лификацией и связями в мире науки, именно он способен продвинуть талантливого молодого учёного ближе к центру интеллектуальной сети, например, направить на консультацию к более узким специалистам, познакомить с признанными авторитетами, помочь с публикациями, дать необходимые рекомендации своему подопечному, написать содержательные рецензии на работы протеже, найти качественных оппонентов и ведущую организацию и т.д. Для проведения практических занятий любого рода обычно привлекают менее статусных преподавателей, их занятия могут быть сколь угодно интересными, сколь угодно любимыми студентами, но эти преподаватели не могут дать таких структурных сетевых возможностей начинающему учёному. По этим причинам статусные учёные предпочитают читать лекции, чем вести практические занятия. Им есть что сказать студентам, более того, им есть что сказать Человечеству, поэтому им требуется довольно много времени для разворачивания своих идей, требуется внимающая им и восхищающаяся ими аудитория. Это даёт только формат лекции.

Невольно напрашивается следующая мысль. Кампанию против лекции как таковой поддерживают не очень качественные учебные заведения, поточно штампующие дипломы. Они не желают нанимать в качестве лекторов квалифицированных специалистов, которым нужно больше платить, им дешевле объявить лекции устаревшей формой обучения и производить какой-нибудь низкосортный образовательный ширпотреб, придумав ему какое-нибудь пафосное современно звучащее наименование. Ведущие вузы, на наш взгляд, никогда не откажутся от лекций. Например, в МГТУ им. Н.Э. Баумана каждый год проводится конкурс «Лучший преподаватель года», где особым почётом пользуется номинация «Лучший лектор года».

Коллинз даёт следующее красивое определение: «Интеллектуалы – это люди, которые производят деконтекстуализированные идеи. Предполагается, что эти идеи верны

или значительны вне каких-либо местных условий, какой-либо локальности и вне зависимости от того, применит ли их кто-либо на практике. Математическая формула претендует на то, чтобы быть верной в себе и сама по себе, вне зависимости от того, используется она или нет и доверяет ли ей кто-либо или нет» [11, с. 65]. Для интеллектуалов продукты их деятельности выступают как нечто возвышенное, в качестве высших познавательных и нравственных категорий, средоточием высшей ценности, исходя из которой они судят обо всём остальном. Дэвид Блур, ключевая фигура в социологии научного знания Эдинбургской школы, продемонстрировал на примере математики, что интеллектуальная истина обладает всеми характеристиками, установленными Э. Дюркгеймом для сакральных объектов религии: истина трансцендентна по отношению к индивидам, объективна, имеет принудительный характер и требует уважения [12]. Пытаясь разобраться, что придаёт научным идеям и текстам этот сакральный статус, Коллинз разрабатывает теорию, указывающую условия, при которых символы производятся и воспринимаются как морально и познавательно обязывающие. Это теория ритуалов взаимодействия, или интерактивных ритуалов (*interactive rituals*), связывающая символы с социальной принадлежностью, с чувствами общности (эмоциями солидарности) и со структурой социальных групп. Вообще говоря, термин «интерактивный ритуал» принадлежит Эрвингу Гоффману. С его помощью он показывает, что религиозные ритуалы, проанализированные Дюркгеймом, принадлежат к тому же типу событий, который распространён повсеместно в каждодневной жизни [13]. Интерактивные ритуалы (ИР) связывают участников в моральное сообщество. Члены сообщества создают символы, действующие как призма, сквозь которую они видят окружающий мир, а также как коды, с помощью которых они общаются. Коллинз развивает эту перспективу применительно к взаимодействиям между интеллектуалами.

Интеллектуальный ИР отличается от других ритуалов прежде всего структурой внимания. Ключевым событием здесь является лекция или диспут. Подразумевается определённый интервал времени, в течение которого один человек предлагает другим дискурс, представляя развёрнутую аргументацию по какой-либо теме. Это отличается от случая обмена («давать и брать»), например, в дружеских беседах, где фокус внимания слишком часто смещается, не позволяя достичь высокого уровня абстрактности и сложности. «Интеллектуалы сосредотачивают своё внимание в течение получаса и более на одной точке зрения, представленной как единый поток рассуждения, и тем самым возвышают эту тему, превращая её в более крупный сакральный объект, чем малые фрагментарные «обменные жетоны» обычных социальных связей» [11, с. 74]. Правда, есть и другие случаи, когда один индивид монополизирует дискурс: проповедь, политическая речь, юмористический монолог и т.д. Вторая важнейшая характеристика интеллектуального ИР «состоит не в том, чтобы отдавать приказы или сообщать практическую информацию, но в развёртывании мировоззрения, в претензии на понимание содержания высказываний как самостоятельную цель... Интеллектуальный дискурс неявным образом сосредоточен на своей автономии от внешних забот и на рефлексивном осознании самого себя... Ключевой интеллектуальный ритуал, лекция или доклад, представляет собой то, что было подготовлено в результате чтения соответствующего объёма текстов; а содержание сказанного обычно уже на пути к публикации (если это ещё не сделано). Интеллектуальный ИР является в общем случае ситуационным способом бытия текстов, которые представляют собой долговременную жизнь дисциплины. Лекции и тексты сцеплены воедино – вот что составляет отличительную особенность интеллектуального сообщества и что выводит его за рамки любого другого вида социальной деятельности» [11, с. 74–75].

Итак, лекция представляет собой архетипический случай интеллектуального ИР. Почему без неё не может быть полноценного воспроизводства интеллектуальной элиты? Вот результат исторического исследования Р. Коллинза: «Хотя лекции, дискуссии, конференции и другие собрания в реальном времени могут показаться избыточными в мире текстов, тем не менее это как раз те структуры “лицом к лицу”, которые являются наиболее устойчивыми на протяжении всей истории интеллектуальных сообществ. В ранней интеллектуальной истории написание текстов, конечно, должно было быть менее важным, поскольку письменные принадлежности были дорогостоящими, а процесс “публикации” трудоёмким. Но революция – изобретение книгопечатания (ок. 1000 г. н. э. в Китае периода династии Сун; к 1450 г. в Европе) – должна была всё в большей мере приводить к тому, что интеллектуалы осуществляли бы свою деятельность, никогда не встречаясь друг с другом. Такой тенденции нет... Основная форма существования интеллектуальных сообществ оставалась практически неизменной на протяжении более двух тысяч лет. Ключевые интеллектуальные фигуры соединяются в группы в 1900-х гг. н. э. во многом так же, как в 400-х гг. до н. э. Личные контакты между выдающимися учителями и их учениками, которые станут выдающимися позже, составляют те же виды цепочек сквозь поколения. И это верно даже притом, что технологии коммуникаций становились всё более и более доступными, а число интеллектуалов выросло чрезвычайно сильно: от порядка сотен в Китае времён Конфуция до миллионов научных работников в области естествознания (scientists) и учёных-гуманитариев (scholars), публикующих сегодня» [11, с. 73]. Без личных встреч «лицом к лицу» написание текстов и сами идеи не были бы заряжены эмоциональной энергией; они стали бы дюркгеймианскими эмблемами мёртвой религии, адепты которой никогда не приходят на церемонии.

Отличительные характеристики лекции, делающие её уникальной формой обучения

Первая характеристика заключается в том, что, будучи типовым случаем интеллектуального ИР, лекция заставляет её участников чувствовать себя членами особой группы, имеющей взаимные моральные обязательства. Их отношения символизирует всем тем, что служило фокусом внимания во время ИР. Позднее, когда индивиды используют эти символы в разговоре или хотя бы у себя в мышлении, это безмолвно напоминает им о групповой идентичности. Символы, заряженные чувством групповой принадлежности, продолжают задавать субъекту определённый образ действия и в отсутствие группы. Лекция заряжает своих участников эмоциональной энергией, обеспечивая прилив энтузиазма по отношению к ритуально созданным символическим целям. Те, чьё участие в ИР безуспешно и бедно, становятся подавленными и замкнутыми. Эмоциональная энергия сохраняется после ИР и переходит в ситуации, когда индивид остаётся в одиночестве и продолжает выстраивать свою индивидуальную судьбу. После угасания эмоциональной энергии через какое-то время человек вновь возвращается к ритуальному участию, чтобы повысить её уровень («подзарядиться»). После лекции субъект выходит с запасом эмоционально заряженных символов, которые могут быть названы культурным капиталом. Люди влекутся ситуациями, в которых они могут оптимальным образом использовать ранее полученный культурный капитал.

Вторая характеристика состоит в том, что лекция не только является средством трансляции культурного капитала, эмоциональной зарядки и усиления чувства групповой солидарности с коллегами по цеху, но и развивает волевые и организационные качества личности. Это вебинар можно смотреть дома в мятном халате с нечёсаной головой и кружкой кофе в руке, а на лекции нужно быть собранным, опрятным, внимательным, предварительно настроившись и подготовив

аксессуары для фиксации материала. Наука – это предприятие, требующее определённых волевых качеств от человека и особого умения организовать свою жизнь; иногда тут необходимо заставлять себя делать что-то «через не хочу и не могу».

Третья характеристика. Лекция даёт возможность лектору «вербовать» наиболее талантливых учеников из числа слушателей, а слушателям – найти себе научного руководителя, а также по акцентам, расставленным опытным лектором, уловить наиболее перспективные направления исследований. Самостоятельно изучая дисциплину по любым источникам, неопытный читатель просто не в состоянии отличить второстепенное и относительно устаревшее от возможных точек роста новизны в данном исследовательском пространстве. В настоящее время большое значение придаётся научному наставничеству студентов с целью подготовки специалистов-учёных, например, врачей-учёных [14]. Наиболее значимые учёные могут создавать новые научные школы и направления, стягивающиеся вокруг их курсов лекций. Таким образом, лекция обеспечивает воспроизводство научной жизни.

Четвёртая характеристика классической лекции: лектор может устанавливать эмоциональный контакт с конкретной аудиторией и изменять способ проведения лекции в зависимости от особенностей этой аудитории, например, менять темп изложения, при необходимости делать небольшие перерывы, больше повторять одни и те же идеи, дозированно использовать юмор. «Юмор оказывает существенное влияние на создание дружественной и комфортной атмосферы; снижает уровень тревожности и скованности учащихся; привлекает внимание к учебному материалу и способствует лучшему его запоминанию; улучшает воображение и творческие способности» [15, с. 107]. Умелое использование юмора в качестве инструмента обучения приводит к повышению внимания, мотивации студентов, способствуя их академическому успеху

[16]. Однако применение юмора на лекциях должно быть гомеопатическим, умеренным, иначе развлекательность начинает преобладать над содержательностью [17]. Ещё одна опасность при использовании юмора на занятиях заключается в том, что некоторые учащиеся не понимают, когда пора остановиться и продолжить занятие. Иногда из-за несерьёзного отношения слушателей может пострадать авторитет лектора и дисциплина [18]. Опытный лектор во время непосредственного контакта с каждой конкретной аудиторией способен уловить все эти нюансы и установить границы допустимого применения юмора (его форм и количества). Лекция к тому же – это возможность для реализации артистических, ораторских способностей лектора, который может получать глубокое удовлетворение от своей работы.

Пятая характеристика, делающая лекцию уникальной формой научной коммуникации, заключается в следующем. Хороший лектор во время лекции находится в ситуации размышления вслух, а не в ситуации попуая, повторяющего раз за разом одно и то же в прежних формулировках. Излагая материал, лектор старается дополнять его новыми соображениями, возникающими у него прямо по ходу повествования. Он подыскивает новые формулировки, новые примеры, чтобы достучаться до новой аудитории, видит по её реакции, где возникают трудности в понимании и где требуется произвести переформулировку прежних перспектив. В результате он начинает сам более глубоким образом понимать обсуждаемые проблемы, оттачивать во время лекции те смутные новые соображения, которые у него имеются. Вспомним слова П. Рикёра: «больше объяснять, чтобы лучше понимать» [Цит. по: 19, с. 292]. Первоначальное понимание приводит к более глубокому объяснению, а оно, в свою очередь, стимулирует ещё более глубокое понимание. Дополним фразу Рикёра: больше объяснять, чтобы лучше понимать, и лучше понимать, чтобы ещё больше объяснять. Во время лекции, когда разум лекто-

ра находится в поисковой ситуации, могут возникать новые идеи, которые потом могут быть использованы при написании статей, монографий, учебников. Порой кто-либо из аудитории задаёт такие толковые вопросы, что лектор сам открывает для себя новые перспективы рассмотрения проблемы. После таких вопросов лектор в план своих занятий добавляет новые блоки информации, новые поясняющие примеры и т.д. Уникальность ситуации состоит в том, что слушатели являются живыми свидетелями процесса рождения и шлифовки новых идей. В книге ты получаешь только результат мышления в отточенной и завершённой форме, а во время лекции ты соучастник самого процесса. Пусть здесь формулировки и речь не столь литературно и формально-логически выверены, но зато слушатели улавливают иную, имманентную логику разворачивания мышления. Соответственно, и сами приобретают навык мыслить глубоко, творчески, комплексно. «Конспектирование лекций следует рассматривать как метод, формирующий студента. Благодаря собственным записям студенты учатся генерировать и конструировать новые аргументы и идеи» [20].

Как быть с тем упреком в адрес лекции, что, как правило, лишь небольшой процент слушателей бывает действительно увлечён процессом и в состоянии идти в ногу с лектором? Почему среднестатистический студент так любит прогуливать лекции? «По подсчётам социальных психологов, наукой результативно способны заниматься 6–8% населения. Такое количество людей обладает соответствующими интеллектуальными задатками» [19, с. 27]. Да, наука – мероприятие элитарное. Об этом говорит и сформулированный Коллинзом закон малых чисел: «Структура интеллектуальной жизни управляется принципом: число активных школ мысли, которые воспроизводятся в течение более чем одного или двух поколений в аргументативном сообществе, колеблется примерно от трёх до шести. Существует жёсткий нижний предел; творчество вряд ли может появиться в отсут-

ствие соперничающих позиций, и почти всегда в любом творческом периоде присутствуют по меньшей мере три такие позиции. Есть также верхний предел; если где-либо имеется больше, чем четыре или шесть отчётливых позиций, большинство из них не передаётся в последующих поколениях» [11, с. 144]. Раз в каждом поколении мыслителей число интеллектуальных позиций жёстко ограничено, то ограничено и число знаковых представителей этих направлений мысли. Но именно они двигают человечество вперёд. На наш взгляд, главная задача образования – это не штамповка дипломов и производство «массового студента», а воспроизводство интеллектуальной элиты. А его не может быть без лекций, которые играют роль фильтра, отсеивающего тех, кто способен результативно заниматься наукой, от тех, кто к этому не способен. Конечно, можно выпускать «массовых студентов», а высококлассных специалистов перекупать в других странах, но что делать тогда, когда все перейдут на массовое образование?

Некоторые показательные примеры из реальной истории образования

Пример 1. «Курс общей лингвистики» Ф. де Соссюра по праву считается одной из самых влиятельных лингвистических работ XX в. Однако сам он писать её не собирался. Книга вышла благодаря стараниям учеников спустя несколько лет после его смерти. В течение нескольких лет Соссюр читал курс лекций по общей лингвистике в Женевском университете. За всё это время к нему на лекции ходили в общей сложности всего 29 студентов¹. Но именно на этих лекциях родилось то, что мы называем *лингвистической концепцией де Соссюра*. В процессе занятий значительно менялись взгляды и подходы самого лектора.

¹ Фердинанд де Соссюр. История создания и краткий путеводитель по курсу общей лингвистики. URL: <https://www.toptur.ru/library/translation-truth/ferdinand-de-sossyur.-istoriya-sozdaniya-i-kratkij-putevoditel-po-kursu-obshhej-lingvistiki.html>

Если в первом цикле лекций (1907) Соссюр стоит на позициях, которые он изложил ещё в 1891 г., то уже начиная со второго учебного года (1908–1909) он говорит о статической, или синхронической, лингвистике, которая в корне отлична от диахронической. «То есть к системному анализу в языкознании де Соссюр приходит только в процессе проведения лекционных занятий. По крайней мере, такой вывод можно сделать, анализируя конспекты лекций. А если бы лекции читать не пришлось? Возможно, мир никогда бы не узнал лингвистическую концепцию де Соссюра! Как свидетельствуют очевидцы, в процессе лекций де Соссюр постоянно возвращался к уже сказанному, прося студентов исправить или уточнить ранее им сказанное. В частности – оттачивал терминологию, заменяя старые термины более ёмкими и удачными, полнее раскрывающими суть. Таким образом, излагая предмет своим студентам, Фердинанд де Соссюр параллельно дорабатывал и «шлифовал» свою лингвистическую концепцию. Именно в процессе подготовки к лекциям концепция была окончательно сформирована»².

В начале 1912 г. Соссюр заболел и спустя год умер. Однако он заразил своими идеями студентов, посещавших его лекции. Его ученики Шарль Балли и Альбер Сеше в 1916 г. издали книгу «Курс общей лингвистики», указав в качестве автора Соссюра. Таким образом, сам Соссюр свою знаменитую книгу не только не писал, но даже не планировал. Основа «Курса» была взята из конспектов лекций, написанных студентами. Из воспоминаний Балли и Сеше: «Все, кому посчастливилось слушать эти столь богатые идеями лекции де Соссюра, жалели, что они не были опубликованы отдельной книгой. После смерти нашего учителя мы надеялись найти в его рукописях, любезно предоставленных в наше распоряжение г-жой де Соссюр, полное, или по крайней мере достаточное, отображение этих гениальных лекций; мы предполагали, что, ограничившись простой

² Там же.

редакционной правкой, можно будет издать личные заметки де Соссюра с привлечением записей слушателей. К великому нашему разочарованию, мы не нашли ничего или почти ничего такого, что соответствовало бы конспектам его учеников: де Соссюр уничтожал, как только отпадала в том необходимость, наспех составленные черновики, в которых он фиксировал в общем виде те идеи, какие он потом излагал в своих чтениях» [21, с. 5]. Соссюр был выдающимся педагогом, воспитавшим плеяду замечательных языковедов (А. Мейе, М. Граммон, Ш. Балли, А. Сеше) [22].

Пример 2. Практически каждый, кто имеет дело с физикой, знает о знаменитых «Фейнмановских лекциях». «Фактически «Лекции» – это отредактированный Фейнманом конспект лекций по общей физике, прочитанных им в начале 60-х годов студентам младших курсов Калифорнийского технологического института – знаменитого Калтеха. Присутствовавшие на всех лекциях физики Роберт Лейтон и Мэтью Сандс тщательно конспектировали лекции своего коллеги, и Фейнман счёл их полноправными соавторами своего курса» [23, с. 4].

В 1952 г. Фейнман добивается разрешения выйти из удручающего его атомного проекта и посвящает свою жизнь теоретической физике и преподавательской деятельности. Он становится профессором Калифорнийского технологического института, где проработает последующие 36 лет. Свою последнюю лекцию для магистров он прочитал за две недели до смерти. «Во всех своих лекциях, как по общей физике, так и в спецкурсах по самым сложным проблемам современной физики, он избегает излишнего математического формализма и развивает свой собственный интуитивный подход без оглядки на авторитеты. Физический мир он представляет как мир удивительных загадок и попыток их разгадать. Студенты боготворили своего профессора. На траурной церемонии прощания в феврале 1988 года они несли плакат «Мы любим тебя, Дик»» [23, с. 16].

О насыщенной жизни этого необычайного человека, лауреата Нобелевской премии по физике 1965 г., можно узнать из двух томов мемуаров под названиями «Вы, конечно, шутите, мистер Фейнман!» и «Какое ТЕБЕ дело до того, что думают другие?». Данные книги совсем не похожи ни на обычные автобиографии, ни на мемуары. Дело в том, что легендарный физик их не писал, а рассказывал своему другу Ральфу Лейтону, которому и отдал авторские права. «Записанные Лейтоном почти дословно, эти творения Фейнмана обладают несомненными литературными достоинствами. Таковы были и все его лекции, и публичные выступления» [23, с. 17].

Пример 3. А.Г. Столетов вошёл в историю науки не только как великий физик, но и как мастер лекции. «Столетов всегда тонко чувствовал специфику аудитории и сообразовывался с её уровнем. Его лекции отличались и по содержанию, и по языку в зависимости от образования и профессиональной подготовки тех, кто его слушал. Если для студентов университета Александр Григорьевич читал несколько академично и в его лекциях преобладали абстрактность, обобщённость, терминологичность, то выступая перед широкой публикой, он чаще использовал образ, интересную цитату, необычные сравнения и параллели» [24].

Столетов всегда старался сообщать слушателям самые последние сведения. Накануне лекции он допоздна просматривал свежие научные журналы, делал выписки, продумывал план будущего выступления. «Лекции Столетова поражали слушателей глубиной, логичностью и последовательностью изложения, были чёткими и композиционно простыми. Учёный знал, что лекция строится как художественное произведение. В ней должны быть завязка, развитие сюжета, кульминация и развязка. Примером такой композиционно построенной лекции может служить его выступление в Московском обществе любителей художеств на тему «Леонардо да Винчи как естествоиспытатель». Вся лекция

построена на сопоставлении двух гениальных людей – Леонардо да Винчи и Гёте» [24].

А вот как К.А. Тимирязев, хорошо знавший Столетова, характеризовал его как лектора: «Но нигде талант изложения не обнаруживался в такой степени, как в его публичных лекциях и речах, представляющих образцы блестящего, изящного изложения самых сложных, трудно доступных пониманию публики, новейших завоеваний науки, или яркие, глубоко продуманные картины знаменательных моментов её истории. Все, кому дорога память А. Г., и кто сохранил ещё живое воспоминание о высоком наслаждении, вынесенном из этих лекций, получают возможность восстановить до некоторой степени в своей памяти эти впечатления, благодаря редакции “Русской Мысли”, предпринявшей издание “Сборника речей и публичных лекций” Александра Григорьевича. Конечно, на страницах немой книги трудно уловить то умение заставлять говорить за себя самые факты, то стройное слияние между словом и дополняющим его опытом, в котором выражалось особенное искусство лектора» [25, с. 31]. Оценивая содержание лекций Столетова, К.А. Тимирязев далее пишет: «Я полагаю, что не ошибусь, сказав, что найдётся немного книг, из которых образованный читатель мог бы в такой доступной, глубоко продуманной и в то же время художественной форме узнать, что такое наука, что такое великий учёный» [25, с. 32].

В чём же заключался тот особый подход, который делал А.Г. Столетова блестящим лектором? «Столетов знал, что при чтении лекций нет мелочей. Всё одинаково важно. Как одет лектор, громко или тихо он говорит, суетлив или спокоен. Большое значение имеет культура речи. Если выступающий неправильно произносит общеизвестные слова или неверно ставит ударения, неуспех лекции предreshён. Лектор должен помнить, что он рассказывает о том, что ему хорошо известно, но слушатели об этом или не знают ничего, или очень мало. Каждая лекция должна читаться “на подъёме”. Если лек-

тору во время выступления скучно, то присутствующим в аудитории в сто раз скучнее. При чтении лекции имеет значение, как лектор вошёл в аудиторию, удалось ли ему установить контакт со слушателями, зрительное воздействие на них (использование доски, жесты, мимика), слуховое воздействие (высота и тембр голоса, дикция, интонация, паузы) и т.д.

Столетов учитывал, что на слушателей оказывает влияние: читается лекция утром или вечером, зимой или летом, в ясную или пасмурную погоду. Особенное воздействие оказывает помещение, в котором звучит публичное слово. Назначенный в 1882 г. заведующим кафедрой опытной физики Московского университета, учёный сразу же принимается за перестройку физической аудитории, которая мало отвечала своему назначению» [24].

Примеры, демонстрирующие уникальность и незаменимость лекции как формы обучения, можно продолжать и продолжать. Но нам кажется, что уже сказанного вполне достаточно, чтобы уверенно констатировать: слухи о смерти лекции сильно преувеличены!

Литература

1. Шестак Н.В. Лекция в вузе в контексте компетентностного подхода // Высшее образование в России. 2018. Т. 27. № 8-9. С. 43–53.
2. Duarte J., Ploeg M. van der. Plurilingual lecturers in English medium instruction in the Netherlands: the key to plurilingual approaches in higher education? // European Journal of Higher Education. 2019. Vol. 9. No. 3. P. 268–284. DOI: <https://doi.org/10.1080/21568235.2019.1602476>
3. Stratilaki-Klein S. Dynamic conceptions of plurilingual and intercultural competence in the multilingual environment of Luxembourg // European Journal of Higher Education. 2019. Vol. 9. No. 3. P. 300–314. DOI: <https://doi.org/10.1080/21568235.2019.1623705>
4. Zanolà M.T. Plurilingual expatriate teachers at the university: A ‘Français Langue Etrangère’ case in Italy // European Journal of Higher Education. 2019. Vol. 9. No. 3. P. 315–326. DOI: <https://doi.org/10.1080/21568235.2019.1623704>

5. Yu E., Canton S. Student-inspired optimal design of online learning for generation Z // Journal of educators online. 2020. Vol. 17. No. 1. URL: https://www.thejeo.com/archive/archive/2020_71/yupdf (дата обращения: 13.11.2020).
6. Seifert T., Feliks O., Kritz M. Optimal teaching and learning practices in online multiparticipant courses // Journal of educators online. 2020. Vol. 17. No. 1. URL: https://www.thejeo.com/archive/archive/2020_71/seifert_feliks_kritzpdf (дата обращения: 13.11.2020).
7. Dieterich C., Hamsber S. Maximizing online instructional pedagogy in teacher education courses for career changers // Journal of educators online. 2020. Vol. 17. No. 1. URL: https://www.thejeo.com/archive/archive/2020_71/dieterich_hamsberpdf (дата обращения: 13.11.2020).
8. Mullen C.A. Does modality matter? A comparison of aspiring leaders' learning online and face-to-face // Journal of Further and Higher Education. 2020. Vol. 44. No. 5. P. 670–688. DOI: <https://doi.org/10.1080/0309877X.2019.1576859>
9. Summers J.J., Waigandt A., Whittaker T.A. A Comparison of Student Achievement and Satisfaction in an Online Versus a Traditional Face-to-Face Statistics Class // Innovative Higher Education. 2005. Vol. 29. No. 3. P. 233–250. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10755-005-1938-x>
10. Krug K.S., Drickson K.W., Lessiter J.A., Vassa J.S. Student Preference Rates for Predominately Online, Compressed, or Traditionally Taught University Courses // Innovative Higher Education. 2016. Vol. 41. No. 3. P. 255–267. URL: <https://www.learntechlib.org/p/194789/> (дата обращения: 13.11.2020).
11. Коллинз Р. Социология философий: глобальная теория интеллектуального изменения. (Пер. с англ. Н.С. Розова и Ю.Б. Вертгейм). Новосибирск: Сибирский хронограф, 2002. 1280 с.
12. Bloor D. Knowledge and Social Imagery. 2nd ed. Chicago and London: The University of Chicago Press, 1991. 203 p.
13. Goffman E. Interaction Ritual. New York: Doubleday, 1967. 270 p.
14. Anderson C.B., Chang S., Lee H.Y. Identifying Effective Mentors in Scientific Communication: A Latent Profile Analysis of Mentor Beliefs // Journal of Career Development. 2020. May 13. DOI: <https://doi.org/10.1177/02F0894845320924127>
15. Губанов Н.Н., Рокотянская Л.О., Губанов Н.И. Теория и практика использования юмора в образовании // Alma mater (Вестник высшей школы). 2019. № 1. С. 105–111. DOI: <https://doi.org/10.20339/AM.01-19.105>
16. Mora R.A., Weaver S., Lindo L.M. Editorial for special issue on education and humour: Education and humour as tools for social awareness and critical consciousness in contemporary classrooms // European Journal of Humor Research. 2015. Vol. 3. No. 4. P. 1–8. DOI: <http://dx.doi.org/10.7592/EJHR2015.3.4.mora>
17. Nasiri F., Mafakheri F. Higher Education Lecturing and Humor: From Perspectives to Strategies // Higher Education Studies. 2015. Vol. 5 (5). P. 25–31. DOI: <https://doi.org/10.5539/hes.v5n5p26>
18. Lovorn M., Holaway C. Teachers' perceptions of humor as a classroom teaching, interaction, and management tool // European Journal of Humor Research. 2015. Vol. 3. No. 4. P. 24–35. DOI: <http://dx.doi.org/10.7592/EJHR2015.3.4.lovorn>
19. Цафегородцев Г.И., Шингаров Г.Х., Губанов Н.И. История и философия науки. М.: Изд-во СГУ, 2014. 461 с.
20. Vlieghe J., Zamojski P. Entering the world with notes: Reclaiming the practices of lecturing and note making // Educational Philosophy and Theory. 21 Mar 2020. DOI: <https://doi.org/10.1080/00131857.2020.1743271>
21. Де Соссюр Ф. Курс общей лингвистики (Редакция Ш. Балли и А. Сеше; Пер. с франц. А. Сухотина). Екатеринбург: Изд-во Урал. ун-та, 1999. 432 с.
22. Звезинцев В.А. История языкознания XIX и XX веков в очерках и извлечениях. URL: <http://genhis.philol.msu.ru/f-de-sossyur-kurs-obshhej-lingvistiki-izvlecheniya/> (дата обращения: 13.11.2020).
23. Белонухов Л. Человек-легенда XX века (к 100-летию со дня рождения Ричарда Фейнмана) // Квант. 2018. № 9. С. 14–18. URL: <http://kvant.mccme.ru/pdf/2018/2018-09.pdf> (дата обращения: 13.11.2020).
24. Лишевский В. Мастер лекции – Александр Григорьевич Столетов // Н-Т.Ру. Наука и техника: электронная библиотека. URL: <http://n-t.ru/gi/lis/up03.htm> (дата обращения: 13.11.2020).
25. Столетов А.Г. Избранные сочинения. М.-Ленинград: Гос. изд-во технико-теоретической литературы, 1950. 660 с.

Статья поступила в редакцию 15.05.19

После доработки 01.07.20

Принята к публикации 10.11.20

Is Lecture as a Dominant Form of Teaching Dying?

Nikolay N. Gubanov – Dr. Sci. (Philosophy), Assoc. Prof., gubanovnn@mail.ru

Bauman Moscow State Technical University, Moscow, Russia

Address: 2, 2-ya Baumanskaya str., Moscow, 105005, Russian Federation

Nikolay I. Gubanov – Dr. Sci. (Philosophy), Prof., gubanov48@mail.ru

Tyumen State Medical University, Tyumen, Russia

Address: 54, Odesskaya str., Tyumen, 625023, Russian Federation

Abstract. The article is devoted to the actively debated, difficult and for many teachers a painful problem addressing lecture as a dominant form of teaching. Nowadays, lecture is increasingly seen as an inefficient form of education, hopelessly outdated, with little interest and response among students, useless and, in principle, dying. The authors are firmly convinced that lecture was, continues to be and will be the main and indispensable form of instruction for the reproduction of an intellectual elite. To substantiate this position, the article presents an argumentation system that unfolds in three stages. In the first part of the article, the essence of lecture is revealed in the light of Randall Collins' theory of intellectual interactive rituals. The subject's intellectual creativity is conditioned by his personal contacts "face to face" with other intellectuals, as well as the position of this subject in the intellectual network. There is a demonstration that lecture has all the hallmarks of an interactive ritual, and it is its archetypal case, which ensures the transmission of cultural capital from the older generation of intellectuals to the young one. During this process, its successful participants feel surge of emotional energy necessary for intellectual creativity. In the second part of the article, the distinctive positive aspects of lecture are systematized and discussed, which together make it a unique form of training that gives indispensable experience to both lecturer and participants. The third part of the article, based on the real history of education and providing illustrative examples, is a kind of empirical confirmation of the first two parts. The article may be of interest to teachers, students, as well as anyone who is not indifferent to the current state of education in Russia.

Keywords: education, training, lecture, intellectuals, creativity, science, interactive ritual, intellectual networks

Cite as: Gubanov, N.N., Gubanov, N.I. (2020). Is Lecture as a Dominant Form of Teaching Dying? *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 29, no. 12, pp. 72-85, doi: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2020-29-12-72-85>. (In Russ., abstract in Eng.).

References

1. Shestak, N.V. (2018). Lecture in Post-Secondary Education Institution within the Context of Competence Approach. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 27, no. 8-9, pp. 43-53. (In Russ., abstract in Eng.).
2. Duarte, J., Ploeg, M. van der. (2019). Plurilingual Lecturers in English Medium Instruction in the Netherlands: The Key to Plurilingual Approaches in Higher Education? *European Journal of Higher Education*. Vol. 9, no. 3, pp. 268-284, doi: <https://doi.org/10.1080/21568235.2019.1602476>
3. Stratilaki-Klein, S. (2019). Dynamic Conceptions of Plurilingual and Intercultural Competence in the Multilingual Environment of Luxembourg. *European Journal of Higher Education*. Vol. 9, no. 3, pp. 300-314, doi: <https://doi.org/10.1080/21568235.2019.1623705>
4. Zanola, M.T. (2019). Plurilingual Expatriate Teachers at the University: a 'Franzais Langue Etrangere' Case in Italy. *European Journal of Higher Education*. Vol. 9, no. 3, pp. 315-326, doi: <https://doi.org/10.1080/21568235.2019.1623704>

5. Yu, E., Canton, S. (2020). Student-Inspired Optimal Design of Online Learning for Generation Z. *Journal of educators online*. Vol. 17, no. 1. Available at: https://www.thejeo.com/archive/archive/2020_71/yupdf (accessed 13.11.2020)
6. Seifert, T., Feliks, O., Kritz, M. (2020). Optimal Teaching and Learning Practices in Online Multiparticipant Courses. *Journal of educators online*. Vol. 17, no. 1. Available at: https://www.thejeo.com/archive/archive/2020_71/seifert_feliks_kritzpdf (accessed 13.11.2020)
7. Dieterich, C., Hamsher, S. (2020). Maximizing Online Instructional Pedagogy in Teacher Education Courses for Career Changers. Vol. 17, no. 1. Available at: https://www.thejeo.com/archive/archive/2020_71/dieterich_hamsherpdf (accessed 13.11.2020)
8. Mullen, C.A. (2020). Does Modality Matter? A Comparison of Aspiring Leaders' Learning Online and Face-to-Face. *Journal of Further and Higher Education*. Vol. 44, no. 5, pp. 670-688, doi: <https://doi.org/10.1080/0309877X.2019.1576859>
9. Summers, J.J., Waigandt, A. and Whittaker, T.A. (2005). A Comparison of Student Achievement and Satisfaction in an Online Versus a Traditional Face-to-Face Statistics Class. *Innovative Higher Education*. Vol. 29, no. 3, pp. 233-250, doi: <https://doi.org/10.1007/s10755-005-1938-x>
10. Krug, K.S., Dickson, K.W., Lessiter, J.A. and Vassa, J.S. (2016). Student Preference Rates for Predominately Online, Compressed, or Traditionally Taught University Courses. *Innovative Higher Education*. Vol. 41, no. 3, pp. 255-267. Available at: <https://www.learntechlib.org/p/194789/> (accessed 13.11.2020)
11. Collins, R. (1998). *The Sociology of Philosophies: A Global Theory of Intellectual Change*. Cambridge: Belknap Press of Harvard University Press, 1098 p. (Russian Translation by N.S. Rozov, Yu.B. Vertgeim, Novosibirsk: Sibirskiy khronograf Publ., 2002, 1280 p.)
12. Bloor, D. (1991). *Knowledge and Social Imagery*. 2nd ed. Chicago and London: The University of Chicago Press, 203 p.
13. Goffman, E. (1967). *Interaction Ritual*. New York: Doubleday, 270 p.
14. Anderson, C.B., Chang, S., and Lee H.Y. (2020). Identifying Effective Mentors in Scientific Communication: A Latent Profile Analysis of Mentor Beliefs. *Journal of Career Development*. May 13, doi: <https://doi.org/10.1177%2F0894845320924127>
15. Gubanov, N.N., Rokotyanskaya, L.O., Gubanov, N.I. (2019). Theory and Practice of Using Humor in Education. *Alma mater (Vestnik vysshej shkoly) = Alma Mater (Higher School Herald)*. No. 1, pp. 105-111, doi: <https://doi.org/10.20339/AM.01-19.105>. (In Russ., abstract in Eng.)
16. Mora, R.A., Weaver, S. and Lindo, L.M. (2015). Editorial for Special Issue on Education and Humour: Education and Humour as Tools for Social Awareness and Critical Consciousness in Contemporary Classrooms. *European Journal of Humor Research*. 2015. Vol. 3, no. 4, pp. 1-8, doi: <http://dx.doi.org/10.7592/EJHR2015.3.4.mora>
17. Nasiri, F., Mafakheri, F. (2015). Higher Education Lecturing and Humor: From Perspectives to Strategies. *Higher Education Studies*. Vol. 5, no. 5, pp. 25-31, doi: <https://doi.org/10.5539/hes.v5n5p26>.
18. Lovorn, M., Holaway, C. (2015). Teachers' Perceptions of Humor as a Classroom Teaching, Interaction, and Management Tool. *European Journal of Humor Research*. Vol. 3, no. 4, pp. 24-35, doi: <http://dx.doi.org/10.7592/EJHR2015.3.4.lovorn>
19. Tsaregorodtsev, G.I., Shingarov, G.Kh., Gubanov, N.I. (2014). *Istoriya i filosofiya nauki* [History and Philosophy of Science]. Moscow: SGU Publ., 461 p. (In Russ.)
20. Vlieghe, J., Zamojski, P. (2020). Entering the World with Notes: Reclaiming the Practices of Lecturing and Note Making. *Educational Philosophy and Theory*. 21 Mar, doi: <https://doi.org/10.1080/00131857.2020.1743271>.

21. Sossure, F. de (1972). *Cours de linguistique generale. Publ. par Ch. Bally et A. Sechebaye*. Paris: Payot, 381 p. (Russian Translation by A. Sukhotina, Yekaterinburg: Ural. Univ. Publ., 1999, 432 p.)
22. Zvegintsev, V.A. *Istoriya yazykoznaniya XIX i XX vekov v ocherkakh i izvlecheniyakh* [The History of Linguistics of the XIX and XX Centuries in Essays and Extracts]. Available at: <http://genhis.philol.msu.ru/f-de-sossyur-kurs-obshhej-lingvistiki-izvlecheniya/> (accessed 13.11.2020). (In Russ.).
23. Belopukhov, L. (2018). *Chelovek-legenda XX veka (k 100-letiyu so dnya rozhdeniya Richarda Feynmana)* [Man-Legend of the XX Century (on the 100th Anniversary of the birth of Richard Feynman)]. Available at: <http://kvant.mccme.ru/pdf/2018/2018-09.pdf> (accessed 13.11.2020) (In Russ.).
24. Lishevskiy, V. *Master lektsii – Aleksandr Grigoryevich Stoletov* [Master of Lectures – Alexander Grigorievich Stoletov]. *N-T.Ru. Nauka i tekhnika: elektronnyaya biblioteka* [Science and Technique: e-library]. Available at: <http://n-t.ru/ri/ls/up03.htm> (accessed 13.11.2020). (In Russ.).
25. Stoletov, A.G. (1950). *Izbrannyye sochineniya* [Selected Works]. Moscow-Leningrad: Gosudarstvennoye izdatelstvo tekhniko-teoreticheskoy literatury Publ., 660 p. (In Russ.).

The paper was submitted 15.05.20

Received after reworking 01.07.20

Accepted for publication 10.11.20



Журнал издается с 1992 года.
Периодичность – 11 номеров в год.
Распространяется в регионах России,
в СНГ и за рубежом.

Главный редактор:
Сапунов Михаил Борисович

Редакция:
Тел.: (499) 976 07 46
E-mail: vovrus@inbox.ru, vovr@bk.ru
<http://vovr.elpub.ru>
127550, г. Москва,
ул. Прянишникова, д. 2а

Подписные индексы:
«Роспечать» – 73060, 82521
«Пресса России» – 16392, 83142

ВЫСШЕЕ ОБРАЗОВАНИЕ В РОССИИ

научно-педагогический журнал

«Высшее образование в России» – ежемесячный межрегиональный научно-педагогический журнал, публикующий результаты фундаментальных, поисковых и прикладных трансдисциплинарных исследований наличного состояния высшей школы и тенденций её развития с позиций педагогики, социологии и философии образования.

Журнал входит в Перечень рецензируемых научных изданий (2018), в которых должны быть опубликованы основные результаты диссертаций на соискание учёной степени кандидата наук, на соискание учёной степени доктора наук по следующим научным специальностям:

- 09.00.08 – Философия науки и техники (философские науки),
- 09.00.11 – Социальная философия (философские науки),
- 13.00.01 – Общая педагогика, история педагогики и образования (педагогические науки),
- 13.00.02 – Теория и методика обучения и воспитания (по областям и уровням образования) (педагогические науки),
- 13.00.08 – Теория и методика профессионального образования (педагогические науки),
- 22.00.04 – Социальная структура, социальные институты и процессы (социологические науки),
- 22.00.06 – Социология культуры (социологические науки)

**Пятилетний импакт-фактор журнала (без самоцитирования)
в РИНЦ составляет 1,240; показатель Science Index – 0,759.**

**Дорогие читатели и авторы! Призываем оформить подписку
на журнал «Высшее образование в России».
Светлое будущее нашего издания зависит от вас!**



DOI: 10.31992/0869-3617-2020-29-12-86-94

Мнимые единицы публикационной активности в обществе потребления

Багдасарьян Надежда Гегамовна – д-р филос. наук, проф., ngbagda@mail.ru

Московский государственный технический университет им. Н.Э. Баумана, Москва, Россия

Адрес: 105005, г. Москва, 2-я Бауманская ул., 5, стр. 1

Сонина Лидия Александровна – преподаватель, lidija_sonina@mail.ru

Московский автомобильно-дорожный государственный технический университет (МАДИ), Москва, Россия

Адрес: 125319, г. Москва, Ленинградский проспект, 64

***Аннотация.** Общество потребления ассоциируется с изобилием товаров и услуг, в ряду которых научная деятельность, как правило, не рассматривается. Между тем с введением наукометрических показателей эта деятельность обрела черты того общества, в котором она осуществляется. В статье показано, что публикационная активность в современных условиях вошла в русло потребительской направленности: авторы, журналы и посредники действуют как экономические акторы, при этом научный текст превратился в продукт «поглощения знаков и поглощения знаками». Можно ли было этого избежать, и можно ли это преодолеть в будущем – вопрос открытый. Ясно лишь, что катализатором этого процесса стало навязывание количественных индикаторов измерения научной деятельности, что приводит к существенным изменениям и науки, и высшей школы как социальных институтов.*

***Ключевые слова:** общество потребления, публикационная активность, наукометрия, индекс Хирша, публикационный рынок*

***Для цитирования:** Багдасарьян Н.Г., Сонина Л.А. Мнимые единицы публикационной активности в обществе потребления // Высшее образование в России. 2020. Т. 29. № 12. С. 86-94. DOI: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2020-29-12-86-94>*

Середина лета 2020 г. ознаменовалась сенсацией. Комиссия РАН по противодействию фальсификации научных исследований опубликовала результаты анализа 94 зарубежных журналов, включённых в базы данных Web of Science Core Collection и Scopus. Были обнаружены «174 статьи российских авторов, содержащих плагиат из русскоязычных источников, переведённых автоматически, а также 85 статей с приписным соавторством. В переводном плагиате участвовали более 1100 российских авторов, из них более 30 руководителей российских университетов и их подразделений. Всего в

указанных “хищных” журналах опубликовано около 23700 “мусорных” публикаций. Стоимость одной “мусорной” публикации могла достигать до 6000 евро. Девять журналов приняли к публикации заведомо ложные научные статьи, переведённые компьютерными программами, в частности про “волновую генетику” и “новую хронологию”¹. При этом

¹ Доклад Комиссии РАН по противодействию фальсификации научных исследований о хищных журналах и переводном плагиате. URL: <http://www.ras.ru/news/shownews.aspx?id=24971447-ebfb-47b5-a3c2-9d26d467dac1> (дата обращения: 16.08.2020)

публикационная активность набрала такие обороты, что только о самой «публикационной активности» в базе РИНЦ появилось более 2000 работ (данные на июнь 2020 г.) – это обзоры публикационной деятельности отдельных вузов, описания её управления, визуализации данных и т.п.

Оценка ситуации

в русскоязычном научном дискурсе

Трагичность ситуации достигла такой степени, что при её описании учёным не хватает научной терминологии и приходится прибегать к метафорическим изыскам. Применительно к наукометрии используются выражения: «библиометрический азарт» [1], «публикационное ралли» [2], «разновидность безумия» [3], «система кривых зеркал» [4], «компас со сломанной стрелкой» [5] и т.д.

Критика наукометрического подхода в основном сводится к тому, что он необъективен. Алгоритмы учёта цитирований, на которых выстраивается индекс, несовершенны. Исследователи отмечают, что один из основателей современной теории алгебраических уравнений – Эварист Галуа навсегда остался с очень небольшим индексом Хирша, поскольку рано погиб и не успел оставить большое опубликованное наследие [6]. Иными словами, если учёный опубликовал всего две работы, и даже если эти работы стали основой важного научного направления или позволили решить важные проблемы, и даже если их цитирование приблизилось к бесконечности, индекс Хирша этого учёного будет равен 2; такой же индекс Хирша будет у учёного, опубликовавшего две малозначимые работы, если каждая из них процитирована хотя бы два раза (более подробное описание подобного искажения оценки научной деятельности см. в [7]).

Тому, как искажается реальная картина при использовании таких численных показателей, как импакт-фактор и индекс цитируемости, посвящён специализированный сборник статей [8]. Авторы этого сборни-

ка – представители точных наук (издание инициировано Международным математическим союзом – IMU); тем убедительней выглядят их доводы, основанные на том же научном аппарате, что и сама наукометрия. Критики выделяют и гуманитарный аспект. Как показывает А.С. Роботова, подобный формальный оценочный подход (регламентирование публикационной активности, компетенций и т.д.) приводит к возникновению «расщеплённого» образа преподавателя-исследователя и исключает появление «(интеллектуальных) биографий преподавателей университетского типа», которыми исторически славилось отечественное образование в прошлом (в качестве ориентиров приводятся «ректоры А.П. Пинкевич и А.Д. Боборыкин, филологи А.А. Григорьев и Я.С. Билинkis, основатели диалектологической школы Н.П. Гринкова и В.И. Чагишева, педагоги Ш.И. Ганелин, Г.И. Щукина» и т.д.) [9].

Предлагаемые

методы решения проблемы

В поле изменений обсуждается два вектора. Первый заключается в том, что «специфика каждой науки определяет свои традиции цитирования публикаций других исследователей и собственных разработок» [7]. За этот тезис часто выступают представители социогуманитарного блока, в частности философы. Они отмечают, что если существующие методы оценки хоть в какой-то мере допустимы для естественных наук, то их использование в гуманитарных сферах приводит к драматическим деформациям измерения деятельности учёных и организаций соответствующей направленности. Отметим здесь несколько крупных сборников [4; 10] и специализированный выпуск журнала [11], где теме необходимости дифференцированного подхода к каждой науке посвящён раздел «Проблемы оценки эффективности в конкретных областях науки».

Второй вектор допускает сохранение наукометрии как инструмента, однако предполагает, что она не должна быть единствен-

ным методом измерения: «Наукометрия или экспертиза? Такая постановка вопроса некорректна. Правильнее было бы сказать: “Наукометрия и экспертиза”» [12]. Или, как отмечает российский исследователь В.В. Чурин [14] со ссылкой на Ю. Гарфилда, «подсчёт частоты или количества цитирований не должен превратиться в единственный инструмент оценки научной работы, поскольку цитирование отражает “влияние” работы и/или автора, а это не одно и то же, что “значение” или “важность”» [13].

Однако однозначный ответ на вопрос, каким должен быть оптимальный аппарат оценивания научной деятельности, не выработан. И в ближайшее время вряд ли будет выработан, поскольку наукометризация науки – процесс, начавшийся довольно давно, и он тесно связан с общекультурными трансформациями общества, а значит, решить его в одночасье с помощью новой простой формулы не удастся.

К истокам сложившейся ситуации

Тревожащее явление имеет многослойную природу. Его можно рассматривать через призму научной этики, с позиций финансовой составляющей, анализировать динамику роста научного знания, влияния на планирование научных исследований и пр. Наш акцент – на индикации принципиального изменения социального статуса науки и учёного в современном обществе, рассматриваемом в фокусе потребления как одного из его существенных доминант.

Потребление – ключевой атрибут современности, подкреплённый сформированными и устоявшимися ценностными установками. Как правило, понятие «общество потребления» связывают с избытком товаров и услуг, что вызвано соответствующими акцентами, расставленными Ж. Бодрийяром в его работе «Общество потребления» [14]. Между тем, как отмечает в послесловии к русскому переводу этой работы Е.А. Самарская, «потребление включает в свою сферу всё: не только вещи, но и отношения, исто-

рию, природу, даже науку и культуру. И во всех случаях феномены, попавшие в сферу потребления, приобретают свойства потребляемой вещи: они служат знаками престижа и средствами иерархии, они испытывают на себе цикл моды, короче, они представляют собой, например, не науку, а *знак науки*, не культуру, а *знак культуры* и т.п.» (*курсив наш.* – Н.Г., Л.А.) [15].

Однако истоки этого процесса обнаруживаются задолго до Ж. Бодрийяра. В знаменитой лекции М. Вебера, прочитанной в Мюнхенском университете в 1917 г., артикулирована тема изменения роли науки и общественного статуса учёного [16]. Что существенно для понимания современного бытия науки? Великий социолог пронизательно зафиксировал проблему *превращения духовной жизни в духовное производство*. Следовательно, и наука включается в цепочку «производство – потребление», вынужденно набирая на себя потребительские атрибуты, вытесняющие и даже замещающие рациональный процесс накопления научных знаний.

Этапы наукометризации

Логика процессов институционализации науки привела к ещё более явному знаковому атрибуту науки – наукометрии и связанной с ней публикационной активностью. В её становлении и развитии выделяют три этапа [17]. Первый этап (1665–1955 гг.) включает процесс возникновения и становления института систематических публикаций научных работ. Его начало знаменует выпуск 5 января 1665 г. французского журнала «Journal des savants» («Журнал учёных» – пер. с фр.), который публиковал новости об открытиях в различных естественных науках, обзоры новых научных и художественных книг и т.п. Позже появляются другие журналы, и регулярные публикации научных работ становятся нормой.

Начало второго этапа (1955–1990 гг.) связано с публикацией работы Ю. Гарфилда «Citation indexes for science» [18], но очевидной вехой этого этапа станут 1960-е годы,

когда Институт научной информации (ISI) выпустил первый Индекс научного цитирования (Science Citation Index – SCI) и первый рейтинг научных журналов, основанный на импакт-факторе. Этот этап совпадает с появлением и формированием общества потребления. Публикация в соответствующем журнале становится «знаком престижа», или, выражаясь словами Ж. Бодрийяра о потреблении: этот «процесс не является более процессом труда и преодоления, это процесс поглощения знаков и поглощения знаками» [14]. Третий этап (с 1990 г.) определяется разработкой и развитием онлайн-индексов и сервисов научного цитирования, наиболее известными и престижными из которых стали Web of Science и Scopus. Сами журналы постепенно переходят в электронный вид. Возможности электронных технологий способствовали повороту вектора публикационного развития в сторону ускорения и тиражирования: искать информацию (данные) для написания статей стало проще, а журналов выпускается больше.

В 2005 г. появляется ключевой наукометрический индекс, разработанный физиком Калифорнийского университета в Сан-Диего Хорхе Хиршем (индекс Хирша). Наряду с ним предлагались и другие (например, g-индекс), но именно индекс Хирша лёг в основу количественной оценки деятельности учёных. Напомним, что индекс Хирша (h) означает, что у автора опубликовано не менее h статей, каждая из которых процитирована не менее h раз. Появление этого индекса наводит на мысль о параллели между учёным и любой индексально измеримой категорией, в том числе экономической (например, его можно сравнить с индексом Доу Джонса, индексом потребительских цен и т.п.). При этом, как образно выразился профессор А.П. Алексеев, «библиометрический портрет учёного становится более важной частью его образа, чем содержание его работ. Мы уподобляемся товарам на полках склада или магазина. На каждом товаре имеется бирка, где указаны: индекс Хирша, число публикаций, число ци-

тирований и т.д.»². Тем самым он обрёл черты бодрийяровского симулякра, а публикационная деятельность превратилась в элемент экономики, став элементом общества потребления для всех участников этого рынка: авторов, журналов, посредников.

Публикационная гонка как атрибут общества потребления

Авторы вовлечены в публикационный рынок посредством механизма поощрений и наказаний. Поощрения принимают форму академических надбавок и премий, их размеры варьируются в весьма широком диапазоне. Например, «в НИУ ВШЭ за издание статьи в высокоцитируемых журналах сотрудник может получить прибавку к заработной плате в 100 тыс. руб. ежемесячно на протяжении 2 лет... В Финансовом университете при Правительстве РФ единовременная премия скромнее – 70 тыс. руб. ... А в Московском политехническом университете и вовсе – 25 тыс. руб.» [2]. Авторы упомянутого доклада Комиссии РАН полагают, что «с учётом премий авторам “мусорных” публикаций, ущерб бюджету может превышать миллиард рублей». Необходимость получения дополнительного заработка или сохранения рабочего места вынуждает авторов публиковаться: «publish or perish». Фактически авторы превращаются в производителей научного текста как экономического продукта, а сам научный текст – в элемент плановой экономики общества потребления.

Неважно, родил ли спрос предложение или наоборот (жаждут ли авторы, чтобы за них писали и продвигали в научные журналы, или наличие такой услуги провоцирует их на это), но в сложившейся ситуации на рынок вышел новый крупный игрок – посредники между авторами и журналами, ознаменовавшие разделение труда теперь уже в сфере духовной деятельности. И это наиболее очевидный атрибут превращения

² Алексеев А.П. Философия под властью индексов: вызовы псевдо-экономизма: публичная лекция от 26 мая 2020 г. URL: <https://youtu.be/0I9K0m159qc> (дата обращения: 01.06.2020)

продуктов научной деятельности не просто в товар, но – в «знак науки». Не будем пытаться ответить на вопрос, кто же эти люди, способные, оставаясь инкогнито, предлагать на рынке качественный продукт своего интеллектуального труда, который может быть принят в журналах, вошедших в международные престижные базы. Отметим лишь, что достаточно набрать в поисковике «опубликовать статью», и Интернет выдаст сотни сайтов, предлагающих соответствующие услуги. Причина такого положения дел даже не в том, что, как писал М. Вебер, «в науке совершенно определённо не является “личностью” тот, кто сам выходит на сцену как импресарио того дела, которому он должен был бы посвятить себя» [16], причина не в этике. Ориентирование на международном журнальном рынке требует специальных компетенций, огромного количества времени, свободного владения иностранным языком по своей научной дисциплине, что весьма затруднительно для рядовых преподавателей, на которых обрушилась неимоверная бюрократическая нагрузка в учебной сфере. Однако требования к преподавателям растут, «эффективный контракт», заключаемый при избрании на должность, включает показатели публикационной активности, конкуренция усиливается. Приходится обращаться к рынку посредников.

Посредники пользуются теми же интернет-каналами продвижения, что и продавцы товаров потребления, а именно навязчивой контекстной рекламой и спамом. Как и на любом рынке, ценовые категории их товаров и сами товары варьируются: от демократичных 20 тыс. руб. за написание статьи уровня РИНЦ до элитных – от 2000 \$ за написание статьи уровня журнала первых квартилей Scopus и даже элитарных (одна рукопись статьи может стоить столько же, сколько годовое жалование учёного). Сам рынок достаточно обширен и включает все области научных дисциплин, например, давно «обнаружено, что более чем 50% статей по клиническим испытаниям, опубликованных в ведущих

медицинских журналах *Lancet*, *New England Journal of Medicine* и *Journal of the American Medical Association*, написаны авторами, тайно работающими на чужие лица» [19].

Журналы также стали частью рынка. Научные журналы, как правило, издаются научными, образовательными, производственными организациями, чья деятельность связана с научными разработками; в последнее время появляется всё больше коммерческих изданий. Все они, за исключением последних, первичной целью имеют популяризацию и освещение новых научных разработок. Чем качественнее эта популяризация и освещение, тем выше статус журнала и, как следствие – статус самой организации: журнал работает на её имиджевую составляющую. Однако издание журнала – процесс дорогостоящий, и часть журналов пошли по пути компенсации издержек, а именно стали взимать плату за публикацию или за отдельные «опции к публикации». Эксперты называют это «некорректными практиками» и выделяют среди них: «Предоставление льгот для авторов в обмен на цитирование... Журнал взимает с авторов дополнительную плату в случае, если в статье имеется ссылка на грант... Ускоренная публикация за дополнительную плату» и т.д. [20]. Подобным образом льготные опции используются и при продаже товаров потребления, например, дополнительная плата за срочную доставку или скидка в обмен на хороший отзыв о товаре в личном блоге покупателя.

Таким образом, публикационная активность прочно вписалась в общую философию общества потребления. Попытки остановить эту гонку осуществляются: создаются этические комиссии, осуществляется ретракция статей и т.д. Однако публикационная машина продолжает действовать по экономическим правилам. Характерным примером тому служит история Джеффри Билла, американского библиотековеда, самостоятельно создавшего список «журналов-хищников», использующих некорректные методы публикации. Этот список был

знаковым для науки, но «знаком науки» не являлся: к началу 2017 г. он состоял из 1155 издателей и 1294 журналов и пользовался популярностью в качестве достоверного источника проверки на добросовестность. Однако в результате угроз судебных разбирательств список был удалён³. Преграда, поставленная публикационной машине, разбилась по законам действия этой машины.

Вместо заключения

Распространение ценностей общества потребления неизбежно должно было проникнуть во все сферы человеческой деятельности. Принципы и законы этого общества потеснили «высшие благороднейшие ценности», которые в «расколдованном» мире «ушли из общественной сферы или в потустороннее царство мистической жизни, или в братскую близость непосредственных отношений отдельных индивидов друг к другу» [16]. Не могла остаться в стороне и наука, библиометрический уклон её измерения начал формироваться вместе с обществом потребления в том виде, в каком понимал его Ж. Бодрийяр. Однако на каком этапе и почему научная публикационная деятельность превратилась в «знак науки», в симулякр? Ответ на этот вопрос можно поискать с помощью закона Гудхарта: если достижение определённого показателя становится самоцелью или основой для проведения экономической политики, этот показатель перестаёт отражать реальность. Экономическая формулировка Гудхарта и её подтверждение на практике, выраженное в публикационной гонке, заставляют задуматься о том, что подающийся субъективному регулированию количественный показатель оценки научной деятельности приводит к искажению самой сути науки – поиска истины, тщательности в использовании трудов предшественников, точности и строгости эксперимента. И над умами

российских учёных зачастую довлеет не образ науки, а ложные послылы административного нажима, направленного на достижение формализованных показателей, определяющих результативность их деятельности [21].

Таким образом, рост числа публикаций не является прямым свидетельством роста научного знания и возрастания исследовательских кондиций преподавательского корпуса. И всё более очевидно, что использование этой цифровой эквилибристики в рейтинговых оценках превращает действительные числа публикаций в мнимые, имея в виду содержание науки. Однако если воспользоваться не обыденным, а математическим понятием «мнимая единица» или физическим понятием «мнимое изображение» (в оптике), подразумевающими мысленное дополнение в мнимом продолжении реальности, то картина выйдет не так уж и просто. Мы получаем образ бодрийяровского симулякра, который достаточно эффективен для описания реально определённой части бытия, но в реальности не существует. Нет дороги назад и в наукометрических изысках, в особенности когда речь идёт о законах потребительского общества. Важно при этом не выбросить из публикационной гонки «младенца». Будем надеяться на кумулятивный эффект экспертных оценок научного сообщества, встревоженного данным положением дел.

Литература

1. Фейгельман М.В., Цифлина Г.А. Библиометрический азарт как следствие отсутствия научной экспертизы // Управление большими системами. Специальный выпуск 44 – Наукометрия и экспертиза в управлении наукой / Под ред. Д.А. Новикова, А.И. Орлова, П.Ю. Чеботарева. М.: ИПУ РАН, 2013. С. 332–346.
2. Юревич М.А., Еркина Д.С. «Публикационное ралли»: прямая угроза или новые возможности для научного сообщества? // Социология науки и технологий. 2017. Т. 8. № 2. С. 104–117.
3. Миронов В. Наукометрия как разновидность безумия // Сократ. 2016. Сент. Специализированный номер. С. 8–12.

³ Подробнее см.: No More 'Beall's List'. URL: <https://www.insidehighered.com/news/2017/01/18/librarians-list-predatory-journals-reportedly-removed-due-threats-and-politics> (дата обращения: 28.06.2020)

4. Идеи и числа. Основания и критерии оценки результативности философских и социогуманитарных исследований. М. : Прогресс-Традиция, 2016. 272 с.
5. Бондарь В.В., Григорян А.А., Эннан А.А. Наукометрические рейтинги: путеводная нить или компас со сломанной стрелкой? // Проблемы наукометрии: состояние и перспективы развития: Международная конференция. М. : Ин-т проблем развития науки РАН, 2013. С. 53–56.
6. Михайлов О.В., Михайлова Т.И. Индекс Хирша в оценке деятельности учёного в национальном исследовательском университете // Вестник Казанского технологического университета. 2010. Вып. 11. С. 485–487.
7. Болотов В.А., Квёлидзе-Кузнецова Н.Н., Лаптев В.В., Морозова С.А. Индекс Хирша в Российском индексе научного цитирования // Вопросы образования. 2014. № 1. С. 241–262.
8. Игра в цифирь, или Как теперь оценивают труд учёного (сборник статей о библиометрике). М. : МЦНМО, 2011. 72 с.
9. Роботова А.С. Невидимая лаборатория труда преподавателя высшей школы // Высшее образование в России. 2013. № 10. С. 28–34.
10. Измерение философии. Об основаниях и критериях оценки результативности философских и социогуманитарных исследований / Рос. акад. наук, Ин-т философии; Сост. и отв. ред. А.В. Рубцов. М. : ИФРАН, 2012. 159 с.
11. Управление большими системами. Специальный выпуск 44 – Наукометрия и экспертиза в управлении наукой / Под ред. Д.А. Новикова, А.И. Орлова, П.Ю. Чеботарева. М. : ИПУ РАН, 2013. 568 с.
12. Новиков Д.А. Померяемся «хиршами»? (Размышления о наукометрии) // Высшее образование в России. 2015. № 2. С. 5–12.
13. Чурин В.В. К вопросу о необходимости индекса научного цитирования // III Всероссийская конференция по науковедению и наукометрии: Тезисы докладов. Москва, 27–29 октября 2015 г. М. : ООО НИЦ “Инженер”, 2015. С. 146–149.
14. Baudrillard J. La société de consommation, ses mythes, ses structures. Paris: Éditions Denoël, 1970. 304 p. [Бодрийяр Ж. Общество потребления. Его мифы и структуры / Пер. Е.А. Самарской. М. : Культурная революция; Республика, 2006. 269 с.]
15. Самарская Е.А. Жан Бодрийяр и его вселенная знаков: послесловие // Бодрийяр Ж. Общество потребления. Его мифы и структуры / Пер. Е.А. Самарской. М. : Культурная революция; Республика, 2006. С. 251–264.
16. Вебер М. Наука как призвание и профессия // Вебер М. Избранные произведения / Пер. с нем., сост., общ. ред. и послесл. Ю.Н. Давыдова; предисл. П.П. Гайдено. М. : Прогресс, 1990. С. 707–735.
17. Солодкин Д.А. К вопросу о становлении и развитии наукометрии // Вестник Омского университета. 2013. № 3. С. 185–189.
18. Garfield E. Citation indexes for science // Science. 1955. No. 122 (3159). P. 108–111.
19. Московкин В. Тёмная сторона научных коммуникаций // Информация и инновации. 2017. № 5. С. 126–132.
20. Ростовцев А.А. Российская и международная практика выявления недобросовестных журналов и авторов // Научный редактор и издатель. 2017. № 2(1). С. 30–37. DOI: 10.24069/2542-0267-2017-1-30-37
21. Багдасарьян Н.Г., Король М.П. Научная коммуникация в информационном ландшафте современной России // Учёный совет. 2013. № 7. С. 18–22.

Статья поступила в редакцию 24.08.20

После доработки 28.08.20

Принята к публикации 01.10.20

Imaginary Units of Publication Activities in Consumer Society

Nadezda G. Bagdasaryan – Dr. Sci. (Philosophy.), Cand. Sci. (History), Prof., nbgagda@mail.ru
Bauman Moscow State Technical University, Moscow, Russia

Address: 5/1, 2-ya Baumanskaya str., 105005, Moscow, Russian Federation

Lidiya A. Sonina – Senior lecturer, lidiya_sonina@mail.ru

Moscow Automobile and Road Construction State Technical University, Moscow, Russia

Address: 64, Leningradsky prospect, 125319, Moscow, Russian Federation

Abstract. Consumer society is associated with abundance of goods and services. Usually the scientific activity is not among them. Meanwhile, with scientometric indicators introduction, science activity acquired characteristics of consumer society in which it runs. The publication activity in modern circumstances got in track of consumer focus: authors, journals and mediators became economical actors, and scientific text became the product of “sings absorption and absorbed by signs”. Was it possible to avoid it? – this question is without answer. It is clear that imposing quantitative scientometric indicators became the catalyst of this process.

Keywords: consumer society, publication activity, scientometrics, Hirsch index, publication market

Cite as: Bagdasaryan, N.G., Sonina, L.A. (2020). Imaginary Units of Publication Activities in Consumer Society. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 29, no. 12, pp. 86-94. DOI: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2020-29-12-86-94> (In Russ., abstract in Eng.).

References

1. Feigelman, M.V., Tsirlina, G.A. (2013). Bibliometric Passion as a Consequence of the Lack of Scientific Expertise. In: Novikov, D.A., Orlov, A.I., Chebotarev, P.Yu. (Eds.). *Upravlenie bol'shimimi sistemami* [Management of Large Systems]. Special Issue 44. Moscow: V.A. Trapeznikov Institute of Control Sciences of RAS Publ., pp. 332-346. (In Russ.).
2. Yurevich, M.A., Erkina, D.S. (2017). “Publication Rally”: Direct Threat or Opportunity for Scientific Community? *Sotsiologiya nauki i tekhnologii = Sociology of Science and Technology*. Vol. 8, no. 2, pp. 104-117. (In Russ., abstract in Eng.).
3. Mironov, V. (2016). Scientometrics as a Kind of Madness. *Sokrat = Socrates*. Sept., special Issue. Pp. 8-12. (In Russ.).
4. (2016). *Idei i chisla. Osnovaniya i kriterii otsenki rezul'tativnosti filosofskikh i sotsiogumanitarnykh issledovaniy* [Ideas and Numbers. Grounds and Criteria for Evaluating the Effectiveness of Philosophical and Socio-Humanitarian Research]. Moscow: Progress-Traditsiya Publ., 272 p. (In Russ.).
5. Bondar, V.V., Grigoryan, L.A., Ennan, A.A. (2013). Scientometric Ratings: A Guiding Thread or a Compass with a Broken Arrow? In: *Problemy naukometrii: sostoyaniye i perspektivy razvitiya. Mezhdunarodnaya konferentsiya* [Problems of Scientometrics: State and Development Prospects. International Conference]. Moscow: Institute of Science Development Problems, RAS, pp. 53-56. (In Russ.).
6. Mikhailov, O.V., Mikhailova, T.I. (2010). Hirsch Index in Assessing Scientist's Activity at a National Research University. *Vestnik Kazanskogo tekhnologicheskogo universiteta = Bulletin of Kazan Technological University*. No. 11, pp. 485-487. (In Russ., abstract in Eng.).
7. Bolotov, V., Kvelidze-Kuznetsova, N., Laptev, V., Morozova, S. (2014). The h-Index in the Russian Science Citation Index. *Voprosy obrazovaniya = Educational Studies Moscow*. No. 1, pp. 241-262. (In Russ., abstract in Eng.).
8. (2011). *Igra v tsyfir', ili kak teper' otsenivayut trud uchenogo (sbornik statei o bibliometrike)* [Playing with Numbers, or How the Work of a Scientist is Now Evaluated (Collection of Articles on Bibliometrics)]. Moscow: Moscow Center for Continuous Mathematical Education Publ., 72 p. (In Russ.).
9. Robotova, A.S. (2013). Invisible Laboratory of University Lecturer's Mental Work. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. No. 10, pp. 28-34. (In Russ., abstract in Eng.).
10. Rubtsov, A.V. (Ed). (2012). *Izmerenie filosofii. Ob osnovaniyakh i kriteriyakh otsenki rezul'tativnosti filosofskikh i sotsiogumanitarnykh issledovaniy* [Measurement of Philosophy. On the

- Grounds and Criteria for Evaluating the Effectiveness of Philosophical and Socio-Humanitarian Research]. Moscow: RAS Institute of Philosophy Publ., 159 p. (In Russ.).
11. Novikov, D.A., Orlov, A.I., Chebotarev, P.Yu. (Eds.). (2013). *Upravlenie bol'shimi sistemami* [Management of Large Systems]. Special Issue – 44. Moscow: V.A. Trapeznikov Institute of Control Sciences of RAS Publ., 568 p. (In Russ.).
 12. Novikov, D.A. (2015). Compete by «Hirsch's»? *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. No. 2, pp. 5-12 (In Russ., abstract in Eng.).
 13. Churin, V.V. (2015). On the Issue of the Need for a Scientific Citation Index. In: *III Vserossiiskaya konferentsiya po naukovedeniyu i naukometrii* [III All-Russian Conference on Science Studies and Scientometrics, 27-29 Oct 2015, Moscow]. Moscow: Scientific Research Center "Engineer" LLC. pp. 146-149. (In Russ.).
 14. Baudrillard, J. (1970). *La société de consommation, ses mythes, ses structures*. Paris: Éditions Denoël, 304 p. (Russian translation by E.A. Samarskaya, Moscow: Respublika Publ., 2006, 269 p.).
 15. Samarskaya, E.A. (2006). [Jean Baudrillard and his Universe of Signs: Afterword]. In: Baudrillard J. *Obschestvo potrebleniya: Mify i struktury* [The Consumer Society: Myths and Structures. Moscow: Respublika Publ., pp. 251-264. (In Russ.).
 16. Weber, M. (1990). Science as a Vocation. In: Davydov, Yu.N. (Ed). *M. Weber. Izbrannye proizvedeniya* [Selected Works]. Moscow: Progress Publ., pp. 707-735. (In Russ.).
 17. Solodkin, D.L. (2013). On the Formation and Development of Scientometrics. *Vestnik Omskogo universiteta = Bulletin of Omsk University*. No. 3, pp. 185-189. (In Russ., abstract in Eng.).
 18. Garfield, E. (1955). Citation Indexes for Science. *Science*. No. 122 (3159), pp. 108-111.
 19. Moskovkin, V. (2017). [The Dark Side of Scientific Communications]. *Informatsiya i innovatsii = Information and Innovations*. No. 5, pp. 126-132. (In Russ.).
 20. Rostovtsev, A.A. (2017). The Russian and International Practices of Identification of Irresponsible Journals and Authors. *Nauchnyi redaktor i izdatel' = Science Editor and Publisher*. No. 2(1), pp. 30-37, doi: 10.24069/2542-0267-2017-1-30-37 (In Russ., abstract in Eng.).
 21. Bagdasar'yan, N.G., Korol', M.P. (2013). Scientific Communication in the Information Landscape of Modern Russia. *Uchenyi sovet = Academic Council*. No. 7, pp. 18-22. (In Russ., abstract in Eng.).

The paper was submitted 24.08.20

Received after reworking 28.08.20

Accepted for publication 01.10.20

DOI: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2020-29-12-95-103>

Поиск резервов в тисках «вменённого»: к парадоксам нашей стратегии образования

Тхагапсоев Хажисмель Гисович – д-р филос. наук, проф., gapsara@rambler.ru

Яхутлов Мартин Мухамедович – д-р техн. наук, проф., martin_yah@mail.ru

Кабардино-Балкарский государственный университет, Нальчик, Россия

Адрес: 360004, Нальчик, ул. Чернышевского, 173

Аннотация. На фоне современной динамики технологических и социально-экономических перемен доминирующая ориентация отечественной стратегии высшей школы на актуальные запросы рынка труда (на профессиональные стандарты, компетенции) сковывает и тормозит процессы развития системы образования. Время и ситуация требуют учёта в университетских стратегиях, наряду с запросами рынка, также и особенностей облика будущего и тенденций развития знания. В этих условиях особую значимость приобретает вариативный компонент образования, способный обеспечивать гибкость, динамизм и множественность траекторий развития вуза, его нацеленность и готовность отвечать на вызовы будущего.

Ключевые слова: университет, миссия университета, стратегия развития, реальности будущего, сложность в многообразии, тенденции в развитии знания, технонаука, проективная парадигма образования

Для цитирования: Тхагапсоев Х.Г., Яхутлов М.М. Поиск резервов в тисках «вменённого»: к парадоксам нашей стратегии образования // Высшее образование в России. 2020. Т. 29. № 12. С. 95-103. DOI: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2020-29-12-95-103>

К постановке проблемы. Подчеркнём сразу: нижеследующие размышления адресованы не 20–30 «статусным» университетам страны, которым предоставлена возможность маневрировать путями и механизмами собственного развития, а массе российских вузов – областных, республиканских – «из глубинки», которые лишены этой возможности и вынуждены жить и действовать в рамках предписанной «сверху» политики.

Университет, который на протяжении веков выступает как ключевой механизм воспроизводства культуры и цивилизации, является едва ли не самым многообразным и сложным из всех институтов, изобретённых человеком. Исторически и типологически университеты различаются не только по своей легендарной известности (Кембридж,

Оксфорд, Сорбонна), но также по сферам и направлениям деятельности, формам организации и принципам управления, характеру социально-культурной среды функционирования. На этом основании выделяют три типа университета. Если «университет 1.0» как детище индустриальной эпохи настроен на трансляцию академических знаний и подготовку кадров по заданным стандартам (как большинство российских университетов сегодня), то «университет 2.0», возникший в XX в. на волнах технологических революций, ориентирован ещё на выработку и коммерциализацию научного знания, что определяет и особенности подготовки кадров в его рамках. «Университет 3.0» пока ещё складывается, нацелен на продуцирование инноваций (научных, технологиче-

ских, производственно-экономических) и их распространение. Подобное многообразие форм бытия позволяет университету актуализировать ту или иную миссию. А ныне ситуация такова, что главным фокусом любого дискурса в отношении трендов социального бытия становится упор на его нарастающий динамизм и ускользающую изменчивость в сочетании с безмерным многообразием и сложностью. Даже придуман специальный термин «VUCA-мир» (от английских слов *volatility* – нестабильность, *uncertainty* – неопределённость, *complexity* – сложность, *ambiguity* – неоднозначность, двойственность, амбивалентность), призванный выразить облик этого мира [1]. В этом контексте особую остроту обретает проблематика будущего – «мира за горизонтом». Она адресуется прежде всего университету, обязывая его и профессиональное сообщество к пристальной настройке «оптики взгляда» на будущее [2].

Однако в научном сообществе пока не видно особой активности по этому поводу. Так, на страницах журнала «Высшее образование в России» за последние пять лет появилась лишь одна публикация, настроенная на эту оптику¹. И что примечательно: самыми цитируемыми (резонансными) за эти же годы стали публикации, посвящённые текущим вопросам отечественной стратегии развития образования – ФГОС и компетентностному подходу². Таким образом, в публикационном потоке уважаемого журнала

преобладает тематика «тактического» плана – вопросы модернизации различных сфер и аспектов вузовской деятельности, поиск методических новаций и эффективных педагогических технологий. В частности, речь ведётся о проектном подходе в образовании [3], о «студентоцентрированной» методике обучения [4], о сломе административно установленных регламентаций объёмов и форм аудиторной и самостоятельной работы в процессах обучения и переходе к так называемому «перевернутому обучению» [5], об индивидуализации процессов обучения [6].

В известной мере это оправданно. Ведь в любых процессах регулирования (управления) «тактического», т.е. приёмов, механизмов, технологий, ноу-хау, куда больше «стратегического», что, как правило, задаётся и выражается минимумом принципов и целевых ориентиров. Но в данном случае «упор на тактическое» имеет и другие причины, о чём свидетельствует статья Д.А. Севостьянова с диагностическим названием «Образовательные стандарты и кризис образования» [7]. Автор показывает, что «фактор ФГОС» в нашей реальной практике формален, существенного влияния на качество образования не оказывает, а компетенции, как они формируются и применяются, несут образованию скорее статичность и угрозу застоя. В такой ситуации приходится прибегать к различным тактическим приёмам (ноу-хау) под дефинициями «перевернутое обучение», «студентоцентрированный процесс», «проектный подход», «гибридная организация учебного материала», «смешанное обучение», чтобы как-то компенсировать дефекты существующей стратегической практики. Это подтверждается и тем, что авторы указанных публикаций (ноу-хау) добиваются в общем схожих целей: фокусировки образования на студента и его личность, индивидуализации обучения; максимума гибкости, творчества и свободы в образовательных процессах.

Здесь впору задаться вопросом: «Почему наша стратегия образования, кото-

¹ Университет третьего поколения в стратегии развития образования (круглый стол) // Высшее образование в России. 2018. Т. 27. № 5. С. 59–73.

² Например: Мишин И.Н. Критическая оценка формирования перечня компетенций в ФГОС 3++ // Высшее образование в России. 2018. Т. 27. № 4; Ибрагимов Г.И., Ибрагимова Е.М. Оценка компетенций: проблемы и решения // Высшее образование в России. 2016. № 1; Караваева Е.В. Квалификации высшего образования и профессиональные квалификации: сопряжение с напряжением // Высшее образование в России. 2017. № 12.

рая базируется на принятых в европейской практике идеях, даёт сбои, вызывая критику по разным поводам и требуя «тактической изобретательности» от преподавателя? Причина известна, она кроется прежде всего в императивности базовых элементов стратегии, диктуемой извне учредителем (государством), лишая вуз маневренности, а стратегию – гибкости. Однако университетская стратегия – это сложный феномен, имеющий свои внутренние резервы, которые актуализируют поиск путей развития вуза не только в педагогическом контексте (что демонстрируют коллеги), но и в стратегических ориентирах университета – в контексте вызовов будущего.

К «неполноте»

бытующей университетской стратегии

Любая стратегия, как известно, являет собой не только пример «высокого целеполагания», но и систему из взаимосвязанных элементов: объектов, субъектов и форм субъектности, способов и механизмов её регулирования. При этом особенности каждого элемента так или иначе влияют на всю стратегию.

Начнём с того, что ключевые элементы стратегии (ФГОС ВО, система формализованных компетенций, с которыми имеет дело каждый преподаватель) обретают наполнение и становятся реальными механизмами стратегии не сами по себе, а только при проецировании на определённую сферу деятельности, т.е. в контексте конкретной «картины мира», которая стоит за тем или иным направлением подготовки кадров. Так, если на спекулятивном (обобщённом) уровне будущее видится как «изменчивое бытие», многообразное и сложное, то, скажем, для медицинской сферы это означает трансформацию «картины мира» медицины в целый спектр типов и форм «персонализированной медицины». А для инженерии будущее предстаёт как некая серия «технократических картин мира»: «индустрия 4.0», «шестой технологический уклад», «интернет вещей»

и т.д. При этом потенциал ФГОС и дискурс компетенций носят скорее консервативный характер, будучи ориентированы на актуальные запросы рынка труда (на сегодня и ближайшее завтра), т.е. на воспроизводство уже сложившихся форм и критериев профессиональности специалиста (инженера, врача, экономиста). Между тем когда речь идёт о стратегии, призванной вести университет в будущее, необходимо решать принципиально иную задачу – предъявлять образ этого будущего и манифестировать его не только в «картинах мира», но также и в возможных формах и видах профессиональной деятельности. В решении этих задач, т.е. конструировании максимально полного облика грядущего мира и его сфер решающая роль принадлежит «вариативному компоненту». Стратегия образования фактически обретает конкретность на кафедральном уровне, на уровне «продвинутого профессора», что должно бы найти отражение и в практике управления. Это может выражаться, к примеру, в придании ФГОС статуса рамочного, рекомендательного документа (к чему уже близок ФГОС-3++, увы, задействованный на сегодня далеко не на всех направлениях профессионального образования).

А пока ситуация управления стратегией образования такова, что порой граничит с абсурдом. Так, ФГОС подготовки инженера по профилю «управление качеством» вменяет ему в ответственность разработку, внедрение и сопровождение систем управления качеством практически во всех сферах производства (от рыбоводства до атомной энергетики и информационных технологии) и услуг (от образовательных до ЖКХ и туризма). В такой ситуации утрачивает смысл сам вопрос, сколько и каких компетенций необходимы такому инженеру (их сотни и не объять человеку), ведь его деятельность возможна только «в привязке по месту», к конкретной сфере производства: машиностроению, пищевому производству, атомной энергетике, что вновь адресуется вузовской кафедре и профессору на местах.

Причин и обстоятельств, требующих радикального роста влияния кафедры и преподавателя на стратегию университета, – множество. Дело в том, что в контексте современных тенденций нарастает сложность и изменчивость не только в «вещном мире» – мире техники, технологий, производства, но также и в процессах познания, организации и построения научного знания (что выпадает из поля стратегии образования). Заметим, что это касается всех учебных дисциплин и всех направлений подготовки кадров. В итоге за рамками бытующей ныне стратегии остаётся множество потенциальных вариантов развития профессионального образования. С учётом этого обстоятельства далее мы будем апеллировать лишь к некоторым «прикладным» направлениям (инженерия, медицина, менеджмент) образования в поисках возможных трендов, тем более что в современном обществе будущее ассоциируется именно с технологическим прогрессом, за коим и стоят прикладные специальности.

К «лоции» университетских стратегий – расковать потенциал учебного предмета

Разумеется, в профессиональном сообществе в самых разных формах предпринимаются попытки «предъявить» облик грядущего и диктуемые им черты университетского образования. Едва ли не каждому студенту предлагаются различные семинары, вебинары, «курсы по выбору» (философские, методологические и профильные предметные), призванные «затачивать» профессиональность будущих специалистов под запросы и вызовы грядущего. И здесь на арену выходят особенности историко-эпистемологических тенденций, о которых выше уже упоминалось. Эти тенденции заявили о себе ещё в середине XX в. в общем контексте научно-технического прогресса и уже нашли отражение в целом ряде идей, теорий, учений эпистемологии. Так, концепция «социальной эпистемологии» утверждает, что все аспекты процесса познания детерминированы наличным социальным контекстом (экономикой, про-

изводством, технологической и коммуникативной культурой), и это обстоятельство ограничивает применимость привычных классических форм научного знания (законов, теорий) в современных условиях [8]. В свою очередь, идея «пост-академической науки» полагает, что завершилась «эпоха академизма», когда новые научные знания возникали исключительно в контексте научных открытий. Теперь наука превращается в многообразие форм знаний, получаемых не только в академических, в том числе вузовских, институтах и лабораториях, но также и в технологических процессах, которые неуклонно усложняются [9]. Бытует ещё и концепция знаний типа «mode-2». Согласно этой концепции знание существует не только в формах законов или теорий, но также в различных результатах его применения, т.е. в качестве технологий, проектов, ноу-хау [10]. А в общем, получается так: научное знание перестаёт быть лишь когнитивной сущностью и «идеальным отражением» реальности, становясь ещё и самой реальностью (технологиями, проектами, ноу-хау), средой деятельности человека. Налицо также эволюция предметного содержания науки – от монодисциплинарных знаний (математика, физика, химия) к полидисциплинарным, междисциплинарным, трансдисциплинарным, ведущая к радикальным изменениям в методах их выработки и организации.

Едва ли в этой ситуации можно обойтись доселе бытующими вузовскими форматами предметов, дисциплин и курсов, на которых ныне «покоятся» ФГОС и компетенции. Как быть в этой ситуации? Подобным вопросом задаются, пусть и в трудновоспринимаемой стилистике постмодернизма, и авторы работы [11], указывая на особую роль форм организации учебного предмета в процессах, стратегиях и парадигмах образования. Ведь данный вопрос, что принципиально важно, относится к каждой вузовской дисциплине, а ответы преподавателя на него способны приоткрыть новые профили подготовки кадров и самые различные варианты вузовской

стратегии. Мы ограничимся в порядке иллюстрации резервов каждого учебного предмета в поисках перспективных стратегий вузовского процесса философией и рядом инженерных дисциплин.

Очевидно, что былые форматы курсов вроде «философия и методология чего-либо» (науки, техники, экономики, медицины) или «философские проблемы чего-то» (естествознания, техники, экологии) теперь не столь актуальны. На смену курсам «скользящего взгляда» и «общей картины мира» должны прийти другие, нацеленные на предъявление обучаемому прогнозных черт будущего в фундаментальных и «авангардных» категориях современной науки и научно-философской методологии (сложность, типы сложности, информация, самоорганизация, эволюционизм, эмерджентия, аутопоэзис, рекурсия и др.), к примеру: «междисциплинарность (трансдисциплинарность) как перспектива методологии научного познания», «проект как форма бытия знания», «синтез знания как универсальная компетенция», «принятие решения как синтез знания», «инженерия как деятельность по созданию систем и управлению ими», «конвергенция технологий как перспектива инженерии и производства», «онтология и эпистемология человекообразных систем», «риск и сложность как условие профессиональной деятельности», «теория систем в методологии профессиональной деятельности», «системный подход в профессиональной деятельности», «умный город» как форма синтеза социальных и инженерных технологий.

Подобное «расковывание потенциала» учебных дисциплин (учебного предмета) сулит куда больше, когда речь идёт о «точных» науках (физике, химии, биологии), междисциплинарных курсах и инженерных дисциплинах («системная инженерия», «основы цифрового производства», «имитационное моделирование машиностроительных производств», «технологии создания и обработки композиционных материалов», «высокие

технологии размерной обработки в машиностроении», «конвергентные технологии в системе факторов повышения качества»), тем более в контексте формирования «технонауки» и её своеобразной логики, которая, судя по всему, будет претендовать (и уже претендует) на далеко не последнюю роль в стратегиях университета будущего.

Технонаука в стратегиях «университета грядущего»

«Технонаука» имеет целый ряд вариантов трактовки и интерпретации. Но все они, так или иначе, строятся на основе дефиниций «исследование», «синтез», «проект», «технология», «междисциплинарность», «трансдисциплинарность», «конвергенция» «конструирование», «социальный контекст», «инновация», что даёт основание усматривать в технонауке не только и не столько тип и форму знания, сколько стратегию действий и некий проект в целях получения результата, недостижимого на основе классических форм организации знания и технологий.

Однако всё же технонаука понимается прежде всего как форма знания, в котором сложным образом интегрированы естественнонаучные, социально-гуманитарные и инженерно-технические знания, вкуче порождающие новые идеи, принципы и стратегии действий по достижению инновационного результата [12–14]. Поэтому было бы ошибочно видеть и числить технонауку в ряду лишь инженерных технологий и «технических наук». В качестве примеров и образцов технонауки могут и должны рассматриваться также и сферы сложных форм профессиональной деятельности: персонализированная медицина, социальная экспертиза авангардных форм техники, технологии принятия управленческих решений и др.

Разумеется, главное в данном случае заключается не в этих деталях, а в том, что появление и развитие технонауки ставит под вопрос научно-методологические принципы и основания, на которых доньше базируется университетский процесс и стратегические

инструменты управления им, а именно – формирование и закрепление у студента максимума академических знаний и компетенций на их основе. В этом контексте встаёт новая череда вопросов к стратегии университета. Ведь технаука не является наукой в привычном, классическом смысле – со своей предметной сферой, картиной мира, системой объяснительных принципов и теорий. Она скорее являет собой стратегию действий по достижению и ради достижения инновационного результата. А значит, едва ли возможна её формализация как объекта ФГОС с последующей операционализацией и инструментализацией. Остаётся возложить обязанность привнесения технауки в стратегию университета на кафедру и профессора на местах. Так мы вновь и вновь обнаруживаем, что уровень эффективной субъектности в стратегии образования, т.е. обеспечения её содержательности, вариативности и гибкости (вуз, кафедра, профессор на местах), и уровень правомочного управления ею (министерство, ведомство) «драматически» не совпадают, обрекая стратегию на инертность, ФГОС – на формальность и надзорность, а компетенции – на судьбу «залежалого товара». Как это преодолеть?

Ещё раз к «анатомии» стратегии

Стратегия университета, напомним, является сложной системой взаимосвязанных элементов. Наряду с рассмотренными (целевые ориентиры, ФГОС, компетенции, субъекты), она включает также организационную архитектуру вузовского образования («болонскую оргсхему») и фактор академической свободы преподавателя и студента. Если эти элементы не просто в формальном наличии, но целостно со-организованы (как это имеет место в самоуправляемом университете), в эффективности стратегии можно не сомневаться. Да и в российских условиях, при наличии открытого массива компетенций, из которого могут делать

выбор кафедра и преподаватель на местах, вполне возможно формирование идентичности специалиста любого профиля. Так что компетентностная стратегия как таковая даже в рамках нашего «ограничительного» регулирования способна стать объемлющей формой проектного подхода в образовании и основой проективной парадигмы образования. Кстати, на этом фоне претензии некоторых авторов на «проектный подход» в параллель с компетентностным [3, с. 135] на проверку оказываются не дискурсами о стратегии образования, а всего лишь суждениями инструментального характера о том, что типические структуры и функции проекта могут быть применены с пользой и для решения неких педагогических задач.

Другой пример. Если стратегия образования базируется на академических свободах и кредитно-зачётной системе, не угнетена тисками курсового и классно-урочного подходов к организации вузовского процесса, то индивидуализация обучения и вариативность педагогических технологий перестают быть проблемой и предметом «преподавательских ноу-хау», становясь нормой и повседневной практикой. Но, увы, поточно-курсовой и классно-урочный принципы составляют базовую основу отечественной стратегии образования (тотальность контроля учебного процесса, вертикальное управление им, минимизация затрат), от которых учредитель отказаться, видимо, не может. Остаётся лишь принять их как «неодолимые» обстоятельства в поисках путей и способов развития университета. Таким образом, вариативный компонент (его содержание, структура, формы и методы работы с ним) и «расковывание» его потенциала становятся своеобразной формой академической свободы и реальным резервом стратегии развития отечественного университета.

Заключение

Едва ли надо доказывать, что проблематика «университета грядущего» имеет осо-

бую остроту у нас, в России. Ведь европейский и американский университеты давно движимы принципами рынка (конкуренция, эффективность), что объективно ориентирует вуз «на опережение других», т.е. на гибкость и вариативность образовательных ориентиров. Иное дело у нас, где в образовании доминирует государство и унифицированная стратегия, а уровень развития экономики в целом таков, что бизнес пока не стал «драйвером» университета. К тому же предпринимаемые в последние годы стратегические меры: проект «5-100», «стратегическое академическое лидерство», «опорный университет», – полезные в целом, увы, увеличивают неравенство российских вузов и разрыв в потенциалах их развития. Между тем вызовы грядущего адресуются в равной мере как элитному университету, так и вузу «из глубинки».

В этой ситуации остаётся лишь один резерв – расковать потенциал вариативного компонента, обеспечив таким образом гибкость, динамизм и множественность путей (траекторий) развития вуза и его способность отвечать на вызовы будущего, повысив заодно и роль самых манёвренных и эффективных субъектов образования – кафедр и преподавателей на местах, которые и стоят за вариативным компонентом.

Литература

1. Другова Е.А., Калачикова О.Н. Специфика принятия управленческих решений в университетах в условиях VUCA-мира // Университетское управление: практика и анализ. 2019. Т. 23. № 1-2. С. 81–92. DOI: <https://doi.org/10.15826/umpra.2019.01-2.006>
2. Байденко В.И., Селезнева Н.А. Оптика взгляда на будущее (статья 3) // Высшее образование в России. 2017. № 12 (218). С. 120–132.
3. Хамидулин В.С. Модернизация модели проектно-ориентированного обучения в вузе // Высшее образование в России. 2020. Т. 29. № 1. С. 135–149. DOI: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2020-29-1-135-149>
4. Кисель О.В., Дубских А.И., Бутова А.И. Трудности применения студентоцентрированного подхода в российском высшем образовании // Высшее образование в России. 2020. Т. 29. № 8-9. С. 95–103. DOI: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2020-29-8-9-95-103>
5. Манакова Л.М. Интеграция форм представления учебного материала в модели «перевёрнутое обучение» // Высшее образование в России. 2020. Т. 29. № 5. С. 85–94. DOI: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2020-29-5-85-94>
6. Сазонов Б.А. Организация образовательного процесса: возможности индивидуализации обучения // Высшее образование в России. 2020. Т. 29. № 6. С. 35–52. DOI: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2019-29-6-35-50>
7. Севостьянов Д.А. Образовательные стандарты и кризис образования // Высшее образование в России. 2018. Т. 27. № 4. С. 57–65.
8. Касавин Т.И., Антоновский А.Ю., Микешина Л.А. Социальная эпистемология: идеи, методы, проблемы. М.: Канон+, 2010. 712 с.
9. Федотова В.Г. Академическая и (или) пост-академическая наука // Вопросы философии. 2014. № 8. С. 44–53.
10. Киященко Л.П., Тищенко П.Д. Новый тип производства знаний и проблема ответственности в медицине XXI века // Философские науки. 2010. № 12. С. 38–41.
11. Сапунов М.Б., Полонников А.А. Учебный предмет: эпистемологический кризис и его преодоление // Высшее образование в России. 2018. Т. 27. № 12. С. 144–157.
12. Горохов Г.В. Технонаука – новый этап в развитии современной науки и техники // Высшее образование в России. 2014. № 11. С. 37–47.
13. Черникова И.В. Технонаука в системе научного знания // Технонаука и социальная оценка техники (философско-методологический анализ) / Под ред. И.В. Черниковой. Томск: Изд-во Томского ун-та, 2015. С. 8-26. DOI 10.17223/978-5-7511-2409-0/2
14. Горохов В.Г. Техника, технология, проектирование // Эпистемология и философия науки. 2012. Т. 34. № 1. С. 80–90.

Статья поступила в редакцию 13.08.20

После доработки 12.10.20; 18.10.20

Принята к публикации 12.11.20

Search for Reserves in the Grip of the “Imputed”: Paradoxes of Our Education Strategy

Khazismel G. Tkhasapsoev – Dr. Sci. (Philosophy), Prof., gapsara@rambler.ru

Martin M. Yakhutlov – Dr. Sci. (Engineering), Prof., martin_yah@mail.ru

Kabardino-Balkarian State University, Nalchik, Russian Federation

Address: 173, Chernyshevsky str., Nalchik, 360004, Russian Federation

Abstract. The dominant orientation of the domestic strategy of higher education (standards, competencies) towards the current demands of the labor market slows down and constrains the development processes at universities. The ability and readiness to respond to the challenges of the future is steadily becoming a real basis for the success of higher education institutions in conditions of modern technological and socio-economic changes. Time and situation require taking into account in university strategies not only the demands of the labor market, but also the features of the future and trends in knowledge development. And this, in turn, dictates the need to liberalize the existing education strategy, as well as to “synchronize” the development of the university both with trends and prospects for the development of technologies and infrastructures, and the historical and epistemological patterns of knowledge development, its functions, ways of organization and forms of life.

Keywords: university, university mission, development strategy, complexity in diversity, knowledge development trends, technoscience, projective paradigm

Cite as: Tkhasapsoev, Kh.G., Yakhutlov, M.M. (2020). Search for Reserves in the Grip of the “Imputed”: Paradoxes of Our Education Strategy. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 29, no. 12, pp. 95-103, doi: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2020-29-12-95-103> (In Russ., abstract in Eng.).

References

1. Drugova, E.A., Kalachikova, O.N. (2019). Understanding the Process of Decision-Making in Universities a VUCA-World. *Universitetskoe upravlenye: praktika i analiz = University Management: Practice and Analysis*. Vol. 23, no. 1-2, pp. 81-92, doi: <https://doi.org/10.15826/umpa.2019.01-2.006> (In Russ., abstract in Eng.).
2. Baydenko, V.I., Selezneva, N.A. (2017). Optics of a View of the Future (Article 3). *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. No. 12 (218), pp. 120-132. (In Russ., abstract in Eng.).
3. Khamidulin, V.S. (2019). Development of a Model of Project-Based Learning. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 28, no. 6, pp. 135-156, doi: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2020-29-1-135-149> (In Russ., abstract in Eng.).
4. Kisel, O.V., Dubskikh, A.I., Butova, A.I. (2020). Difficulties in Applying the Student-Centered Approach in Russian Higher Education. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 29, no. 8-9, pp. 95-103, doi: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2020-29-8-9-95-103> (In Russ., abstract in Eng.).
5. Manakova, L.M. (2020). Integration of the Presentation of Educational Material in the Flipped Learning Model. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 29, no. 5, pp. 85-94, doi: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2020-29-5-85-94> (In Russ., abstract in Eng.).
6. Sazonov, B.A. (2020.) Organization of the Educational Process: Opportunities of Individualization of Training. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 29, no. 6, pp. 35-52, doi: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2019-29-6-35-50> (In Russ., abstract in Eng.).

7. Sevostyanov, D.A. (2018). Educational Standards and the Crisis of Education. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 27, no. 4, pp. 57-65 (In Russ., abstract in Eng.)
8. Kasavin, I.T., Antonovsky, A.Yu., Mykeshyna, L.A. (2010). *Sotsial'naya epistemologiya: idei, metody, problemy* [Social Epistemology: Ideas, Methods, Problems]. Moscow: Kanon+ Publ., 712 p. (In Russ., abstract in Eng.)
9. Fedotova, V.G. (2014). Academic and (or) Post-Academic Science. *Voprosy Fylosofyy = Russian Studies in Philosophy*. No. 8, pp. 44-53. (In Russ., abstract in Eng.)
10. Kiyashchenko, L.P., Tishchenko, P.D. (2010). New Type of Knowledge Production and the Problem of Responsibility in Medicine of the XXI Century. *Fylosofskye nauky = Russian Journal of Philosophical Sciences*. No. 12, pp. 38-41. (In Russ., abstract in Eng.)
11. Sapunov, M.B., Polonnikov, A.A. (2018). Academic Subject Problem: Epistemological Crisis and its Overcoming. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 27, no. 12, pp. 144-157. (In Russ., abstract in Eng.)
12. Gorokhov, G.V. (2014). Techno-Science is a New Stage in the Development of Modern Science and Technology. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. No. 11, pp. 37-47. (In Russ., abstract in Eng.)
13. Chernikova, I.V. (2015). [Techno-Science in the System of Scientific Knowledge]. In: Chernikova, I.V. (Ed.). *Tekhnounauka i sotsial'naya otsenka tekhniki (filosofsko-metodologicheskii analiz)* [Technoscience and Social Evaluation of Technique: Philosophical and Methodological Analysis]. Tomsk: Tomsk State Univ. Publ., pp. 8-26. DOI 10.17223/978-5-7511-2409-0/2 (In Russ.).
14. Gorokhov, G.V. (2012). [Technique, Technology, Design]. *Epistemologiya i filosofiya nauky = Epistemology & Philosophy of Science*. Vol. 34, no. 1, pp. 80-90. (In Russ., abstract in Eng.)

The paper was submitted 13.08.20

Received after reworking 12.10.20; 18.10.20

Accepted for publication 12.11.20

УНИВЕРСИТЕТ И РЕГИОН



В 2020 году Казанскому национальному исследовательскому технологическому университету исполнилось 130 лет. Сегодня это один из ведущих университетов России в области химической технологии, лидер в области подготовки высококвалифицированных инженерных кадров, современный мощный образовательный и научно-производственный комплекс. КНИТУ – университет «полного цикла», здесь реализуются программы высшего и дополнительного профессионального, а также среднего профессионального и общего образования. Здесь учатся более 24 тыс. студентов из 53 стран мира по 356 образовательным программам. На кафедрах вуза работают более 250 профессоров, докторов наук, более 900 доцентов, кандидатов наук. Объёмы проводимых вузом НИОКР составляют ежегодно около 1 млрд руб.

Главный вектор развития вуза – тесное взаимодействие с крупнейшими российскими предприятиями. КНИТУ включён в программы инновационного развития компаний «Газпром», «СИБУР», «Нижнекамскнефтехим», «Казаньоргсинтез», «Татнефть», «ТАНЕКО», «Росатом», «Роскосмос», «Роснано», «Ростех», РЖД. В числе партнёров университета – известные зарубежные компании Haldor Topsøe, Emerson, Honeywell, Yokogawa Electric, Brabender, Haier.

Институт дополнительного профессионального образования КНИТУ – одно из крупнейших подразделений ДПО в России. Число слушателей программ опережающего обучения, повышения квалификации и переподготовки преподавателей вузов, руководителей и специалистов предприятий и организаций, реализованных ИДПО в 2019 г., составило более 9,5 тыс. чел. из 34 субъектов Российской Федерации и из-за рубежа. У вуза обширная сеть школ-партнёров в Татарстане и сопредельных регионах, КНИТУ ведёт активную работу с талантливыми школьниками и перспективными абитуриентами.

КНИТУ сегодня – это лидирующие позиции в сфере химических технологий и спецхимии, высококвалифицированный научно-педагогический состав, мотивированный на развитие коллектив, востребованные выпускники, тесные связи с промышленными предприятиями, опыт коммерциализации разработок. Задача университета – стать центром притяжения для молодёжи, выйти в лидеры по уровню развития университетской среды, стать настоящей фабрикой идей и одним из драйверов инновационного развития региона и страны.

О том, что в КНИТУ сформировалось рефлексирующее сообщество преподавателей-исследователей, свидетельствуют работы учёных университета в области наук об образовании, регулярно публикуемые в журнале «Высшее образование в России».





DOI: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2020-29-12-105-118>

Инженерное образование на основе интеграции с наукой и промышленностью

Казаков Юрий Михайлович – д-р техн. наук, доцент, ректор, kazakov@kstu.ru

Башкирцева Наталья Юрьевна – д-р техн. наук, проф., декан факультета нефти и нефтехимии, зав. кафедрой химической технологии переработки нефти и газа, bashkircevan@bk.ru

Журавлева Марина Васильевна – д-р пед. наук, доцент, начальник центра социальной работы, guravleva0866@mail.ru

Ежкова Галина Олеговна – д-р биол. наук, проф., начальник учебно-методического управления, зав. кафедрой технологии мясных и молочных продуктов, egkova@kstu.ru

Сироткин Александр Семенович – д-р техн. наук, проф., декан факультета пищевых технологий, зав. кафедрой промышленной биотехнологии, asirotkin66@gmail.com

Эбель Анна Оттовна – канд. хим. наук, начальник управления международной деятельности, annaebel@mail.ru

Казанский национальный исследовательский технологический университет, Казань, Россия
Адрес: 420015, г. Казань, ул. Карла Маркса, 68

***Аннотация.** Развитие процессов глобализации требует обеспечения научно-технологического лидерства национальных экономик. В решении поставленной цели особую роль призваны сыграть университеты, способные обеспечить конкурентоспособность инженерного образования. В числе основных показателей академического лидерства выделяют: обеспечение мирового уровня содержания подготовки; повышение академической мобильности; рост востребованности и эффективности магистратуры и аспирантуры; увеличение количества сетевых образовательных программ; увеличение числа конкурентных учебных курсов, преподаваемых в онлайн-формате; развитие системы целевого обучения. Ключевым условием повышения конкурентоспособности инженерного образования является усиление его интеграции с наукой и промышленным сектором. На этом пути появляется возможность решения комплекса задач по разработке содержания образования, организации и управлению образовательным процессом. Эффективность их решения определяется составом стейкхолдеров, участвующих в совместной деятельности. Проведённый анализ свидетельствует о тенденциях расширения их партнёрского состава, включая активизацию международного сотрудничества. Это способствует развитию различных форматов педагогического взаимодействия для совершенствования подготовки инженеров. В число наиболее развитых интегрированных форм подготовки входят сетевые образовательные программы. Отличительной особенностью их реализации является рост числа участников партнёрства, среди которых вузы (как правило, не один), отраслевые институты, предприятия (более одного). Сетевой формат остаётся перспективным и в организации практик студентов. Базовые кафедры, созданные на предприятиях, выступают основным инструментом целевого обучения. С развитием системы профессиональных стандартов возросла роль интеграции вузов с предприятиями в организации и проведении процедур оценки квалификаций кадров. Необходимость решения задачи повышения глобальной конкурентоспособности образования усиливает потребность в развитии интеграции вузов с академической наукой в форме*

научно-образовательных центров, с зарубежными вузами, предприятиями и высокотехнологичным бизнесом.

Ключевые слова: конкурентное инженерное образование, интеграционные процессы, интернационализация инженерного образования, сетевые образовательные программы, система профессиональных стандартов

Для цитирования: Казаков Ю.М., Баширицева Н.Ю., Журавлева М.В., Ежкова Г.О., Сироткин А.С., Эбель А.О. Инженерное образование на основе интеграции с наукой и промышленностью // Высшее образование в России. 2020. Т. 29. № 12. С. 105-118. DOI: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2020-29-12-105-118>

Конкурентное инженерное образование для научно-технологического лидерства страны

В условиях глобализации и всё более глубокой интеграции России в мирохозяйственные связи, роста открытости экономики и перехода экономики страны на инновационный путь развития требуется сохранение и увеличение устойчивых темпов экономического роста в среднесрочной и долгосрочной перспективах. Основа успешного позиционирования страны, регионов, отраслей лежит в постоянном инновационном обновлении, направленном на достижение максимальной производительности и конкурентоспособности [1; 2]. В развитых странах, по существующим оценкам, инновации становятся обязательным условием и основным двигателем развития всех секторов промышленности и сферы услуг: от 50% до 90% роста ВВП определяется технологическим прогрессом и инновациями.

Несмотря на значительные инвестиции в образование, науку и инновации, предпринятые в последние годы, Россия, к сожалению, заметно отстаёт от мировых лидеров по основным показателям, определяющим уровень научно-технологического развития. Для обеспечения конкурентоспособности национальной экономики государству как инициатору и гаранту выполнения достигнутых договорённостей в долгосрочном периоде необходимо организовать процесс формирования согласованного видения технологического будущего России у всех участников этого процесса: государства,

бизнеса, науки, гражданского общества – и совместными усилиями реализовать поставленные цели [3].

Для формирования эффективной системы коммуникации в области науки, технологий и инноваций, повышения восприимчивости экономики и общества к инновациям, развития наукоёмкого бизнеса нужно формировать и развивать сеть опорных центров, обеспечивающих реализацию приоритетов научно-технологического развития. В решении поставленной цели особую роль призваны сыграть университеты, способные обеспечить конкурентоспособность инженерного образования для научно-технологического лидерства России. Особое внимание следует уделить:

- качеству подготовки абитуриентов;
- обеспечению мирового уровня содержания подготовки на всех уровнях высшего образования;
- стимулированию академической мобильности студентов в вузах, входящих в топ-500 глобальных институциональных рейтингов ARWU, QS или THE или в топ-200 предметных (отраслевых) рейтингов ARWU, QS или THE, или российских научных организаций, отнесённых к 1-й или 2-й категории;
- обеспечению востребованности и эффективности магистратуры и аспирантуры;
- реализации образовательных программ высшего образования в сетевой форме с членами консорциумов;
- разработке конкурентных учебных курсов и программ, преподаваемых в онлайн-формате;

- стимулированию международной аккредитации образовательных программ высшего образования и увеличению числа обучающихся по этим программам;

- развитию подготовок по договорам о целевом обучении по образовательным программам высшего образования.

Казанский национальный исследовательский технологический университет (КНИТУ) является одним из передовых инженерных вузов Республики Татарстан, Поволжья и России: он занимает третье место в Приволжском федеральном округе, 14-е место среди научно-исследовательских университетов России, 26-е место среди вузов России по направлению «Инженерное дело, технологии и технические науки». Преимуществами университета по сравнению с другими профильными вузами при формировании рейтинга университетов по параметру «Образование» являются: спектр реализуемых образовательных программ массовой подготовки кадров высокой квалификации на уровнях бакалавриата и специалитета, качество абитуриен-

тов, научно-методическая работа преподавателей, стоимость образовательных услуг, организация практики обучающихся, работа со школами и школьниками. КНИТУ готов реализовывать практико-ориентированные образовательные программы высшего образования под заказ бизнес-партнёров и промышленных предприятий, целенаправленно готовить студентов к жизни и труду в информационно насыщенной среде, требующей от людей повышенной ответственности, более широкой и вместе с тем более гибкой общеобразовательной базы, подлежащей непрерывному обогащению и развитию, сочетать подготовку нового поколения к будущему с содержательной и полнокровной сегодняшней жизнедеятельностью обучающихся.

Интеграция образования с наукой и промышленностью: развитие системы партнёрства

Ключевым условием повышения конкурентоспособности инженерного образования является усиление его интеграции с



наукой и промышленным сектором [4–6]. Основные цели развития интеграционных процессов состоят в обеспечении соответствия уровня подготовки кадров требованиям индустриальных заказчиков, определяемых необходимостью создания новых, конкурентоспособных для глобального рынка технологий и продуктов, повышения производительности труда, развития цифровизации производств, обеспечения энерго- и ресурсоэффективности и снижения себестоимости выпускаемой продукции [7]. В достижении поставленных целей интеграция образования с наукой и промышленностью позволяет решать следующие задачи:

- выработка единой стратегии подготовки кадров;
- создание единого образовательного пространства, характеризующегося инновационностью, национальной и международной открытостью;
- реализация совместных фундаментальных и прикладных задач, научных проектов в сфере промышленного производства;
- развитие организационно-экономических механизмов подготовки квалифицированных кадров;
- эффективное использование материально-технической базы;
- формирование более тесных связей университетов с экономикой регионов;
- использование в оценке деятельности университетов ключевых показателей результативности, связанных с активностью научных и промышленных партнёров;
- повышение междисциплинарности образовательных программ обучения студентов;
- содействие созданию инновационных предприятий научными организациями и организациями профессионального образования;
- взаимное повышение квалификации преподавателей и сотрудников партнёров по интеграции.

Полнота решения задач и, соответственно, получаемые вузами преимущества во многом определяются составом партнёров,

участвующих в совместной деятельности. Проведённый анализ свидетельствует о тенденциях расширения партнёрского состава. Это способствует развитию различных форматов взаимодействия для совершенствования образовательного процесса по:

- содержанию (соответствие содержания подготовки передовым научным достижениям и технологическим разработкам);
- организации и управлению (повышение эффективности и цифровизация обучения);
- участию в процессах глобализации (международное признание квалификации выпускников, глобальная конкурентоспособность);
- оценке результативности (трудоустройство выпускников).

КНИТУ использует возможности интеграции и развивает систему взаимодействия с партнёрами. Нарастающая потребность в этом связана с подготовкой специалистов по 110 направлениям подготовки и специальностям высшего образования, в том числе по приоритетным направлениям научно-технологического развития России. Качество и конкурентоспособность образования обеспечивается взаимодействием более чем с 1000 индустриальных и научных партнёров, являющихся ведущими профильными предприятиями и институтами России. Среди них: ПАО «Газпром», ПАО «СИБУР», ПАО «ЛУКОЙЛ», ПАО «Татнефть», ОАО «Чебоксарское производственное объединение имени В.И. Чапаева», ПАО «Казанский вертолётный завод», ОАО «Казанькомпрессормаш», ГАУЗ «МКДЦ», ОАО «ФНПЦ “Научно-исследовательский институт прикладной химии”» и др.¹ Обеспечению мирового уровня подготовки специалистов способствуют научное и образовательное сотрудничество с зарубежными образовательными, научными учреждениями и промышленными пред-

¹ Итоги деятельности университета в 2019/2020 учебном году. URL: <https://www.kstu.ru/servlet/cotentblob?id=336714>

приятными и бизнес-организациями из Германии, Дании, Китая, Японии и др. Оценка качества образования является составной частью процесса профессиональной подготовки, её осуществление определяет актуальную обратную связь с работодателями. Поэтому проведение оценивающих процедур по максимально возможному количеству критериев обеспечивает получение наиболее достоверных сведений. К этому процессу, помимо работодателей, привлекаются специализированные агентства, профильные сообщества и ассоциации национального и международного уровней. Стабильными партнёрами в этой деятельности являются ЧУ «Газпром ЦНИС», Национальная Ассоциация телекоммуникационных компаний (региональное отраслевое объединение работодателей «Регулирование качества инфокоммуникаций»), Союз «СтройСвязьТелеком», ассоциация по сертификации «Русский Регистр».

Международное сотрудничество вуза как условие повышения глобальной конкурентоспособности инженерного образования

Интернационализация инженерного образования, как один из важнейших инструментов повышения глобальной конкурентоспособности, является сложным, противоречивым, многоуровневым поэтапным процессом, пронизывающим все сферы жизнедеятельности университета, включая образование, науку, проектную деятельность и социальную сферу. Цель его заключается в подготовке конкурентоспособных на международном рынке труда и услуг специалистов через организацию образовательной, исследовательской, предпринимательской и административной деятельности университета на основе общечеловеческих ценностей и общемировых стандартов [8–12].

Стратегия интернационализации КНИТУ выражается в интеграции в международные институциональные сети и ассоциации и в настоящем насчитывает более 120 партнёров

из 30 стран. Одним из ключевых показателей глобальной привлекательности вуза является количество иностранных студентов. КНИТУ, являясь членом Консорциума вузов-экспортёров образования, созданного в рамках приоритетного проекта «Экспорт образования», занимает одну из лидирующих позиций в Татарстане, обучая более 2600 иностранных студентов из 52 стран мира (15,7% от общего контингента).

Для подготовки инженерных кадров, способных обеспечивать опережающее развитие, осуществлять исследования мирового уровня и работать по зарубежным технологиям и на соответствующем оборудовании, требуется формирование международных компетенций и навыков как выпускников, так и преподавателей. С этой целью университет активно привлекает учёных из ведущих организаций мира (Оксфордский университет (Великобритания), Университет Пердью, Университет Лихая (США), химический кластер в земле Северный Рейн-Вестфалия (Германия), Академия наук Азербайджана и т.д.) для ведения занятий в университете, в том числе на программах, реализующихся на двуязычной основе.

Индивидуальные образовательные траектории студентов включают возможность получения международного академического опыта в рамках обучения по обменным и совместным с зарубежными партнёрами программам (Юго-западный нефтяной университет, Пекинский университет химической технологии (Китай), Островский технический университет, Университет Яна Евангелиста Пуркине (Чехия), Университет Прикладных наук г. Мерзебурга (Германия), Софийский университет химической технологии и металлургии (Болгария)).

Молодые специалисты университета ежегодно проходят обучение и стажировки в ведущих университетах Европы в рамках различных грантовых программ. В их числе: Университеты Монпелье, Бургундии, Гренобль Альпы, Экс-Марсель (Франция); Технические университеты Дрездена, Мюнхе-

на, Ахена; университеты Падеборна, имени Мартина Лютера (Германия); Лиссабонский университет (Португалия); Университет Карнеги-Меллон (США), Университет Калгари (Канада) и др. Ряд стажировок проводится при стипендиальной поддержке зарубежных промышленных предприятий.

Существенный вклад в интеграцию в мировое научно-образовательное пространство вносит участие университета в программах Европейского Союза ERASMUS+. Благодаря реализации проектов Capacity Building «ENTER», «MODEST», Jean Monnet Modules удалось внедрить лучшие европейские практики при подготовке преподавателей инженерных вузов, создании центров докторского образования, предпринимательской среды в вузе, при разработке оригинальных образовательных модулей.

Повышению степени интернационализации инженерного образования, укреплению профессиональных связей способствует активная деятельность университетов в составе консорциумов, ассоциаций и профессиональных сообществ. Деятельное участие КНИТУ в работе Европейской сетевой ассоциации по химии (ECTNA), Международного общества по инженерной педагогике (IGIP), Евроазиатско-тихоокеанской объединённой сети университетов (EURASIA-PACIFIC UNINET), Евразийской ассоциации университетов (EAU), Ассоциации центра инноваций и технологий земли Северный Рейн-Вестфалия (ZENIT) и др. позволило университету получить международную лицензию на право подготовки европейских преподавателей инженерного вуза, аккредитовать образовательные программы в соответствии с требованиями к качеству химического образования в Европейском Союзе, получить лицензию на деятельность единственного в России Международного центра многоуровневого тестирования по химии EChemTest, существенно активизировать мобильность студентов и преподавателей.

КНИТУ имеет опыт успешного сотрудничества с зарубежными промышленными компаниями по различным направлениям: организация повышения квалификации для сотрудников (госкорпорация Norinco (КНР), специализирующаяся на производстве и экспорте оборонной продукции), целевая подготовка инженерных кадров (госконцерн «Туркменхимия»), выполнение НИОКР (Хальдор Топсе – ведущая датская компания в области производства катализаторов и проектирования технологических установок на основе каталитических процессов), инженеринговые проекты, выполняемые проектным институтом университета «Союзхим-промпроект» (американская компания Air Products, осуществляющая на территории Республики Узбекистан строительство воздухоразделительной установки).

Развитие существующих и расширение сети структурных подразделений КНИТУ (филиалов, представительств) за рубежом также является эффективным инструментом интернационализации университета, повышающим привлекательность российского образования, эффективность международного сотрудничества, а также содействующим увеличению экспорта образовательных услуг. КНИТУ имеет сеть своих подразделений за рубежом: филиал в г. Кант (Кыргызстан), представительство в СРВ (г. Вьётчи), представительство в Казахстане (г. Костанай), ведутся переговоры по открытию представительства в Узбекистане и Туркменистане.

Развитие интегрированных форматов инженерной подготовки

Наиболее развивающейся интегрированной формой подготовки инженеров являются сетевые образовательные программы [13; 14]. Это обусловлено рядом их достоинств, такими как междисциплинарное обучение, образование на стыке наук, возможность реализации комплексных инженерных проектов [15]. Реальность и перспективы утверждения ФГОС 3++ по инженерным на-

правлениям подготовки требуют разработки и организации образовательного процесса с учётом профессиональных стандартов, перечень компетенций в которых носит преимущественно междисциплинарный и комплексный характер. Сетевые программы, спроектированные по модульному принципу двумя и более университетами, обеспечивают реализацию инновационного подхода к развитию компетенций будущих инженеров, в том числе для разных отраслей промышленности. В рамках реализации приоритетных направлений НТИ КНИТУ совместно с национальным исследовательским технологическим университетом «МИСиС» разработана, реализуется и тиражируется междисциплинарная программа магистратуры «Материаловедение и технологии smart-материалов» по направлению 22.04.01 «Материаловедение и технологии материалов». Модули программы разработаны вузами в соответствии с профилем их образовательной деятельности (материалы и технологии). Это обеспечило высокий уровень междисциплинарного содержания и востребованность реализации в инженерных вузах других профилей подготовки. Первым партнёром при её реализации в сетевой форме стал Казанский национальный исследовательский технический университет (КНИТУ-КАИ). В соответствии с условиями договора студенты КНИТУ-КАИ, ежегодно могут осваивать любой образовательный модуль программы, например, «Современные надмолекулярно-организованные smart-материалы».

Сетевые образовательные программы развиваются как эффективный инструмент целевой подготовки инженерных кадров. Учитывая многопрофильность и специфичность задач, решаемых в целевом обучении, в реализации таких программ прослеживается тенденция совместного участия нескольких вузов и предприятий. Это характерно при подготовке кадров для крупных предприятий, имеющих производства на разных объектах. Так, в программе подготовки инженеров для ПАО «СИБУР» при-

нимают участие три вуза: КНИТУ, Томский государственный университет, Тюменский индустриальный университет, а также два предприятия ПАО «СИБУР Холдинг»: ООО «СИБУР Тобольск» (г. Тобольск) и ООО «Томскнефтехим» (г. Томск). Сетевая организация образовательного процесса позволяет комплексно решать задачи теоретической и практической подготовки.

Реализация сетевых образовательных программ в формате «университет – отраслевой институт – предприятие» обеспечивает формирование готовности выпускников к осуществлению комплексных инженерных проектов. В образовательном процессе задача университета заключается в проведении базовой подготовки, отраслевой институт обеспечивает развитие специальных компетенций, предприятие определяет задачи и обеспечивает технологическую базу проекта. В КНИТУ реализуется сетевая программа проектной магистратуры «Проектирование инновационных технологий нефтехимического синтеза», в которой формирование у магистров компетенций 3D-проектирования происходит в партнёрстве с ПИ «Союзхимпромпроект», тематику и проектную площадку обеспечивают предприятия нефтегазохимического комплекса Республики Татарстан.

Дополнительным преимуществом программы является создание условий для развития цифровых компетенций в сфере проектирования, технологии и управления производством, поскольку проектирование осуществляется на основе информационных технологий и новейших моделирующих программ, которые используются в проектном институте. Развитию компетентности будущих инженеров в сфере цифровизации процессов способствует интеграция со специализированными компаниями – IT-лидерами. Лаборатории компаний «Йокогава», «Эмерсон», созданные на базе вуза, выступают площадками по изучению современных КИП и А, систем управления, применяемых на реальных производствах нефтегазового

комплекса, а также используются для проведения научных исследований.

Сетевой формат остаётся перспективным и в организации практик студентов. Учебный план подготовки выпускника инженерного вуза предполагает достаточно строгую определённую базовую часть и индивидуализированную вариативную составляющую с учётом профилизации студента. Организация сетевой учебной практики бакалавров обеспечивает вариативность практической подготовки. Для направления 19.03.01 – «Биотехнология» предложено и апробировано проведение экскурсионно-практических занятий на базе нескольких объектов практики – предприятий и научно-исследовательских институтов. Предложенный алгоритм обеспечивает студентам: получение специальных знаний в своей области за пределами аудиторий и лабораторий университета, знакомство с потенциальными работодателями, возможность первичного самоопределения в производственной и/или научной профессиональной деятельности. В 2019 г. студенты практиковались в филиале ФГБУ «Российский сельскохозяйственный центр» по Республике Татарстан, ООО «Казанский молочный комбинат» группы компаний «КОМОС», в Казанском институте биохимии и биофизики (КИББ) Казанского научного центра РАН (лаборатория физиологии и генетики культивирования клеток), лаборатории инженерных проблем биотехнологии КНИТУ. Формат «карусельной» практики даёт представление о возможном спектре дальнейшей деятельности: от работы на крупнотоннажных и малых предприятиях промышленности до исследовательской деятельности в научных институтах на современном оборудовании по новейшим методикам с использованием актуальных исследовательских подходов [16].

В рамках развития интеграционных процессов продолжает развиваться сеть базовых кафедр на предприятиях и в научных организациях. Однако существующие зако-

нодательные ограничения по переводу аудиторных занятий на базовые кафедры, связанные с необходимостью лицензирования образовательной деятельности профильного предприятия (организаций), не позволяют в полной мере использовать их потенциал в профессиональной подготовке инженеров. Поэтому базовые кафедры вуза включаются в основном только в реализацию всех видов практик (учебная, производственная, в том числе преддипломная) и научно-исследовательской работы студентов. В условиях необходимости развития цифровых компетенций у будущих инженеров особенно актуальна организация обучения на тренажёрах, которыми располагают предприятия [17]. В сложившейся ситуации эта возможность ограничивается сроками практики. Базовые кафедры КНИТУ организованы на 37 предприятиях и в организациях, и их потенциал в основном используется в организации целевого обучения.

В настоящее время наблюдается высокая активность в развитии системы профессиональных стандартов: происходит актуализация действующих стандартов, идёт интенсивная разработка новых профессиональных стандартов для различных видов деятельности, в том числе самых современных [18]. Выстраивание кадровой политики в соответствии с утверждёнными профессиональными стандартами требует проведения независимой оценки квалификаций работников предприятий в Центрах оценки компетенций (ЦОК). Проведение оценочных процедур способствует развитию кадрового состава организаций, повышению конкурентоспособности соискателей и работников на рынке труда [19], а также обеспечивает гарантии соответствия подтверждённых квалификаций действующим требованиям профессиональных стандартов. С целью организации независимой оценки на базе инженерных вузов создаются экзаменационные центры (ЭЦ), потенциал которых используется промышленными предприятиями, а также самими

вузами для оценивания обучающихся и выпускников. В КНИТУ функционируют два экзаменационных центра: ЭЦ оценки квалификаций в наноиндустрии и ЭЦ оценки квалификаций химического и биотехнологического комплекса. Деятельность ЭЦ позволяет:

- актуализировать образовательные программы в соответствии с требованиями профессиональных стандартов;
- дополнять фонды оценочных средств практико-ориентированными задачами;
- обновлять программы итоговой государственной аттестации выпускников с целью её сопряжения с процедурой независимой оценки квалификаций;
- повышать успеваемость выпускников вуза при прохождении независимой оценки квалификаций;
- обеспечивать показатели, необходимые для прохождения профессионально-общественной аккредитации.

В условиях глобализации промышленного сектора, требующей формирования у инженеров компетенций высокого уровня, развивается совместная деятельность инженерных вузов с международным профессиональным сообществом по оценке развития профессиональных компетенций у обучающихся разных уровней образования. Функционирующий в КНИТУ международный центр тестирования Европейской сетевой ассоциации по химии (ECTNA) позволяет проводить оценивание формирующихся химико-технологических компетенций в динамике образования: школьники, бакалавры, магистры, аспиранты [20].

Решение задачи повышения глобальной конкурентоспособности образования усиливает потребность развития интеграции вузов с академической наукой в форме научно-образовательных центров (НОЦ) [21]. Их деятельность позволяет решать следующие задачи:

- подготовка студентов, аспирантов и докторантов с использованием потенциала академических институтов;

- проведение совместных фундаментальных исследований и реализация проектов по разработке наукоёмкой продукции, созданию оптимальных условий для применения передовых технологий;

- осуществление научного, технического и кадрового обмена, содействие в использовании достижений зарубежной и отечественной науки и практики;
- использование приборной базы и концентрация уникальной аппаратуры;
- формирование единой информационной базы для научного и образовательного процессов;
- совместная работа по организации опытного и мелкосерийного производства по результатам фундаментальных и прикладных исследований;
- переподготовка специалистов высшей квалификации.

Функционирование НОЦ «Химия и технология. XXI век», созданного совместно КНИТУ и КНЦ РАН ИОФХ им. А.Е. Арбузова, обеспечивает научные исследования по направлениям: органическая химия, химия элементоорганических соединений, катализ, нефтехимия, химия и технология органических веществ и топлив, химическая технология, химия и технология энергосистем на основе возобновляемого сырья. С целью развития и поддержки научной деятельности студентов НОЦ организует и проводит конкурсы проектов, олимпиады, студенческие научные конференции, осуществляет отбор и выдвижение наиболее одарённых студентов на соискание именных научных стипендий, обеспечивает научные стажировки молодых исследователей, преподавателей и учёных в ведущие образовательные, научные и технические центры [22].

Взаимодействие с академическими и отраслевыми институтами стимулирует научные исследования студентов (в 2019/2020г. ими было охвачено до 2600 чел.), обеспечивает высокий уровень их исследовательских проектов (признание результатов на между-

народных, всероссийских и региональных конференциях получили 2200 работ), результативность проектов (количество работ, отмеченных медалями, дипломами на открытых конкурсах, – 1000, количество заявок на объекты интеллектуальной собственности – 20, количество выигранных студенческих грантов – 30).

Комплексному решению задач по развитию профессионального, лидерского и инновационного потенциала, профориентации и практическому обучению будущих инженеров способствует совместная деятельность вузов и промышленных корпораций по проведению профессиональных конкурсов и чемпионатов, отраслевых олимпиад. При этом результаты конкурсов позволяют вузам оценить уровень соответствия содержания подготовки потребностям работодателей, а предприятиям – выявить на базе предложений студентов перспективные и интересные подходы к решению актуальных проблем развития отрасли и производства. КНИТУ, являясь опорным вузом ПАО «Газпром», ежегодно участвует в организации и проведении таких совместных мероприятий. Аналогичное эффективное взаимодействие осуществляется с ПАО «Лукойл».

Выводы

Подводя итог использованию потенциала инженерного образования для научного, технологического и кадрового обеспечения экономики, повышения глобальной конкурентоспособности и регионального развития, следует отметить, что ключевым фактором его раскрытия является развитие интеграции с наукой и промышленностью [23; 24]. Это способствует:

- формированию актуального содержания подготовки инженеров путём реализации совместных инновационных образовательных проектов и внедрения адаптивных, практико-ориентированных и гибких образовательных программ, программ дополнительного образования, в том числе с международным участием;

- созданию условий для разработки и реализации прорывных научно-исследовательских и технологических проектов;
- цифровой трансформации образовательной, научной, инновационной деятельности вуза;
- конкурентному развитию кадрового состава партнёров.

Литература

1. *Альтбах Ф.Дж.* Глобальные перспективы высшего образования / Пер. с англ. Ю. Каптуревского; под науч. ред. А. Рябова; предисл. М. Юдкевич; Нац. исслед. ун-т «Высшая школа экономики». М.: Изд. дом ВШЭ, 2018. 548 с.
2. *Кондратьев В.В., Галиханов М.Ф., Осипов П.Н., Шагеев Ф.Т., Кайбияйнен А.А.* Инженерное образование: трансформации для индустрии 4.0 (обзор конференции) // Высшее образование в России. 2019. Т. 28. № 12. С. 105–122. DOI: <https://doi.org/10.3192/0869-3617-2019-28-12-105-122>
3. *Княгинин В.Н., Идрисов Г.И., Кузьмина А.С., Рожкова Е.С., Санатов Д.С., Султанов Д.К.* Новая технологическая революция: вызовы и возможности для России. М.: ЦСР, 2017. 136 с.
4. *Жураковский В.М.* Современные тенденции развития инженерного образования на основе интеграции образования, науки и инноваций // Модернизация инженерного образования: российские традиции и современные инновации: сборник материалов международной научно-практической конференции. Якутск: Изд. дом СВФУ, 2017. 312 с.
5. *Сефюштан М.В., Кетова Н.П.* Современные российские университеты: позиционирование, тренды развития, возможности наращивания конкурентных преимуществ // Высшее образование в России. 2020. Т. 29. № 2. С. 27–41. DOI: <https://doi.org/10.3192/0869-3617-2020-29-2-27-41>
6. *Кудряшова Е.В., Сорокин С.Э., Бугаенко О.Д.* Взаимодействие университетов со сферой производства как элемент реализации «третьей миссии» // Высшее образование в России. 2020. Т. 29. № 5. С. 9–21. DOI: <https://doi.org/10.3192/0869-3617-2020-29-5-9-21>
7. *Журавлева М.В., Черкасова Е.И.* Непрерывная подготовка кадров в условиях технологической трансформации нефтегазохимиче-

- ского комплекса // Управление устойчивым развитием. 2019. № 5 (24). С. 98–104.
8. Императивы интернационализации / Отв. ред. М.В. Ларионова, О.В. Перфильева. М.: Логос, 2013. 420 с.
9. Оситов П.Н., Зиятдинова Ю.Н. Закономерности и принципы интернационализации инженерного образования // Профессиональное образование в России и за рубежом. 2016. № 1(21). С. 40–45.
10. Chan, A.D., Fishbein, J. A Global Engineer for the Global Community // The Journal of Policy Engagement. 2009. Vol. 1. No. 2. P. 4–8.
11. Топофкова О.В. О глобальной компетенции современного специалиста в области техники и технологий // PRIMO ASPECTU. 2016. № 1. С. 64–67.
12. Ханс де Вит. Эволюция мировых концепций, тенденций и вызовов в интернационализации высшего образования // Вопросы образования. 2019. № 2. С. 8–34. DOI: <http://doi.org/10.17323/1814-9545-2019-2-8-34>
13. Сухристина А.С., Зиятдинова Ю.Н., Кочнев А.М. Сетевое взаимодействие вузов как форма интернационализации: опыт КНИТУ // Высшее образование в России. 2016. № 11 (206). С. 103–110.
14. Соболев А.Б. Проблемы и перспективы сетевого взаимодействия вузов // Вестник Герценовского университета. 2014. № 3-4. С. 3–11.
15. Иванов В.Г., Кайбияйнен А.А., Галиханов М.Ф. Междисциплинарность как вектор развития инженерного образования // Высшее образование в России. 2016. № 8-9. С. 149–160.
16. Жукова В.Б., Сифоткин А.С., Агзамов Р.З., Горячева С.А. Об опыте учебной практики «карусельного» типа для студентов бакалавриата по направлению «Биотехнология» // Интеграция науки и высшего образования в области био- и органической химии и биотехнологии: материалы XIII Всероссийской научной Интернет-конференции / Редкол.: Р.А. Исмаков и др. Уфа: Восточная печать, 2019. С. 230–231.
17. Warin P. Introduction to Industrial Automation. Schneider Electric, Moscow, 2005.
18. Салахов И.И., Журавлева М.В., Баширцева Н.Ю., Черкасова Е.И., Котова Н.В. Предпосылки разработки профессионального стандарта «Специалист производства нефтепродуктов на основе наноструктурированных катализаторов» // 13-я Международная научно-практическая конференция «Высшее и среднее профессиональное образование как основа профессиональной социализации обучающихся» (28 мая 2019). Казань: Школа, 2019. С. 221–225.
19. Фомицкая Г.Н. Современные подходы к реализации независимой оценки профессиональных квалификаций // Педагогический имидж. 2019. № 3(44). С. 452–462. DOI: 10.32343/2409-5052-2019-13-3-452-464
20. Bashkirtseva N.Y., Zburavleva M.V., Zinnurova O.V., Vagapov B.R. Improving the efficiency of outstripping training of engineers in interaction with European Higher Education Area conditions // 5th EuCheMS Chemistry Congress, 31 August – 4 September, 2014, Istanbul, Turkey. (0-B2-01-02). P. 303–304. URL: https://eu-chems2014.org/wp-content/uploads/2018/11/EuCheMS2014-Abstract_Book_Part-2.pdf (дата обращения: 20.11.2020).
21. Данилов А.Н., Столбов В.Ю., Южаков А.А. Сетевое взаимодействие вузов и институтов РАН при подготовке инженерных кадров по приоритетным направлениям развития научно-технического комплекса России // Инженерное образование. 2012. № 11. С. 152–155.
22. Zhuravleva M.V., Zimmurova O.V., Bashkirtseva N.Yu. Advanced Training of Catalysis Experts in Petrochemical and Refining Industries // XII European Congress on Catalysis «Catalysis: Balancing the use of fossil and renewable resources». 30th August – 4th September, Kazan, 2015. P. 102.
23. Двенадцать решений для нового образования: доклад Центра стратегических разработок и Высшей школы экономики / Под общ. ред. Я.И. Кузьминова, И.Д. Фрумина. М.: НИУ ВШЭ, 2018. URL: <https://publications.hse.ru/mirror/pubs/share/direct/218061758.pdf> (дата обращения: 20.11.2020).
24. Глобальная конкурентоспособность российского образования. Материалы для дискуссии / И.В. Абанкина, А.А. Беликов, О.С. Гапонова, Ф.Ф. Дудырев, Ю.Н. Корешникова, И.А. Коршунов, С.Г. Косарецкий, Т.А. Мерцалова, А.К. Нисская, Д.П. Платонова, П.С. Сорокин, Б.М. Таловская, И.Д. Фрумин. М.: НИУ ВШЭ, 2017. 112 с.

Статья поступила в редакцию 26.10.2020.
Принята к публикации 15.11.20

Engineering Education Based on Integration with Science and Industry

Yuriy M. Kazakov – Dr. Sci. (Engineering), Assoc. Prof., Rector, kazakov@kstu.ru

Natalya Yu. Bashkirtseva – Dr. Sci. (Engineering), Prof., Dean of the Faculty of Oil and Petrochemistry, Head of the Department of Chemical Technology of Oil and Gas Processing, bashkircevan@bk.ru

Marina V. Zhuravleva – Dr. Sci. (Education), Assoc. Prof., Head of the Center for Social Work, gurvavleva0866@mail.ru

Galina O. Ezhkova – Dr. Sci. (Biology), Prof., Head of Educational and Methodological Administration, Head of the Department of Technology of Meat and Dairy Products, egkova@kstu.ru

Alexander S. Sirotkin – Dr. Sci. (Engineering), Prof., Dean of the Faculty of Food Technologies, Head of the Department of Industrial Biotechnology, asirotkin66@gmail.com

Anna O. Ebel – Cand. Sci. (Chemistry), Head of International Affairs Department, annabel@mail.ru

Kazan National Research Technological University, Kazan', Russia

Address: 68, Karl Marx str., Kazan, 420015, Russian Federation

Abstract. The development of globalization processes requires the provision of scientific and technological leadership of economies. In solving this goal, universities are called upon to play a special role, which can ensure the competitiveness of engineering education. Among the main indicators of academic leadership are ensuring the world level of training content, increasing academic mobility, growing demand and efficiency of master's and postgraduate studies, increase in the number of online educational programs, increase in the number of competitive courses and programs taught online, development of a targeted training system. The key condition for increasing the competitiveness of engineering education is the strengthening of its integration with science and the industrial sector. This is due to the possibility of solving a set of tasks for the development of content, organization and management of the educational process. The effectiveness of their solution is determined by the composition of partners involved in joint activities. The analysis shows that there are trends in the expansion of partnerships and the intensification of international cooperation. This facilitates the development of various formats of interaction to improve the training of engineers. Among the most developing integrated forms of training are networked educational programs. A distinctive feature of their implementation is the growth in the number of participants in network partnerships, among them are universities (as a rule more than one), industry institutes, enterprises (more than one). The network format is being implemented and remains promising in the organization of student practices. The basic departments created at enterprises are the main instrument of targeted training. With the development of the system of professional standards, the role of integration of universities with enterprises in organizing and conducting procedures for assessing the qualifications of personnel has increased. The need to solve the problem of increasing the global competitiveness of education reinforces the requirement to develop the integration of universities with academic science in the form of scientific and educational centers, with foreign universities, enterprises and high-tech businesses.

Keywords: competitive engineering education, integration processes, internationalization of engineering education, network educational programs, system of professional standards

Cite as: Kazakov, Yu.M., Bashkirtseva, N.Yu., Zhuravleva, M.V., Ezhkova, G.O., Sirotkin, A.S., Ebel, A.O. (2020). Engineering Education Based on Integration with Science and Industry. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 29, no. 12, pp. 105-118, doi: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2020-29-12-105-118> (In Russ., abstract in Eng.).

References

1. Altbach, P.G. (2016). *Global Perspectives on Higher Education*. Johns Hopkins University Press, 352 p. (Russian Translation by Yu. Capturevsky; ed. M. Yudkevich; Higher School of Economics. Moscow: HSE Publ., 2018, p.)
2. Kondratyev, V.V., Galikhanov, M.F., Osipov, P.N., Shageeva, F.T., Kaybiyaynen, A.A. (2019). Engineering Education: Transformation for Industry 4.0. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 28, no. 12, pp. 105-122, doi: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2019-28-12-105-122> (In Russ., abstract in Eng.)
3. Knyagin, V.N., Idrisov, G.I., Kuzmina, A.S., Rozhkova, E.S., Sanatov, D.S., Sultanov, D.K. (2017). *Novaya tekhnologicheskaya revolyutsiya: vyzovy i vozmozhnosti dlya Rossii* [New Technological Revolution: Challenges and Opportunities for Russia]. Moscow: Center for Strategic Research Publ., 136 p. (In Russ.)
4. Zhurakovsky, V.M. (2017). [Modern Trends in the Development of Engineering Education Based on the Integration of Education, Science and Innovation. In: *Modernizatsiya inzhenerenogo obrazovaniya: rossiiskie traditsii i sovremennye innovatsii: sbornik materialov mezhdunarodnoi nauchno-prakticheskoi konferentsii* [Modernization of Engineering Education: Russian Traditions and Modern Innovations: Collection of Materials of the International Scientific and Practical Conference]. Yakutsk: NEFU Publ. House, 312 p. (In Russ.)
5. Seroshtan, M.V., Ketova, N.P. (2020). Modern Russian Universities: Positioning, Development Trends, Potential to Enhance Competitive Advantages. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 29, no. 2, pp. 27-41, doi: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2020-29-2-27-41> (In Russ., abstract in Eng.).
6. Kudryashova, E.V., Sorokin, S.E., Bugaenko, O.D. (2020). University-Industry Interaction as an Element of the University's "Third Mission". *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 29, no. 5, pp. 9-21, doi: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2020-29-5-9-21> (In Russ., abstract in Eng.).
7. Zhuravleva, M.V., Cherkasova, E.I. (2019). [Continuous Training of Personnel in the Context of Technological Transformation of the Oil and Gas Chemical Complex]. *Upravlenie ustoychivym razvitiem = Management of Sustainable Development*. No. 5 (24), pp. 98-104. (In Russ.)
8. Larionova, M.V., Perfil'eva, O.V. (Eds.). (2013). *Imperativy internatsionalizatsii* [Imperatives of Internationalization]. Moscow: Logos Publ., 420 p. (In Russ.).
9. Osipov, P., Ziyatdinova, J. (2016). Patterns and Principles for the Internationalization of Engineering Education. *Professional'noe obrazovanie v Rossii i za rubezhom = Professional Education in Russia and Abroad*. No. 1 (21), pp. 40-45.
10. Chan, A.D., Fishbein, J. (2009). A Global Engineer for the Global Community. *The Journal of Policy Engagement*. Vol. 1, no. 2, pp. 4-8.
11. Toporkova, O.V. (2016). On Global Competency for Modern Technology Specialists and Engineers. *PRIMO ASPECTU*. No. 1, pp. 64-67. (In Russ., abstract in Eng.).
12. de Wit, H. (2019). Evolving Concepts, Trends, and Challenges in the Internationalization of Higher Education in the World. *Voprosy obrazovaniya = Educational Studies Moscow*. No. 2, pp. 8-34, doi: <http://doi.org/10.17323/1814-9545-2019-2-8-34>
13. Sukhrstina, A.S., Ziyatdinova, J.N., Kochnev, A.M. (2016). Networking as a Form of Internationalization in Education: Case Study of KNRTU. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. No. 11 (206), pp. 103-110. (In Russ., abstract in Eng.).
14. Sobolev, A.B. (2014). Problems and Prospects of Network Interaction of Universities]. *Vestnik Gertsenovskogo universiteta = Universum: Bulletin of Herzen's University*. No. 3-4, pp. 3-11. (In Russ.)
15. Ivanov, V.G., Kaibiyainen, A.A., Galikhanov, M.F. (2016). Interdisciplinarity as a Vector for the

- Development of Engineering Education. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. No. 8-9, pp. 149-160. (In Russ., abstract in Eng.).
16. Zhukova, V.B., Sirotkin, A.S., Agzamov, R.Z., Goryacheva, S.A. (2019). [On the Experience of Educational “Carousel” Type Practice for Undergraduate Students Majoring in “Biotechnology”]. In: Ismakov, R.A. (Ed.) et al. (2019). *Integratsiya nauki i vysshego obrazovaniya v oblasti bio- i organicheskoi khimii i biotekhnologii: materialy XIII Vserossiiskoi nauchnoi Internet-konferentsii* [Integration of Science and Higher Education in the Field of Bio- and Organic Chemistry and Biotechnology: Materials of the XIII All-Russian Scientific Internet Conference]. Ufa: Vostochnaya pechat' Publ., pp. 230-231. (In Russ.).
 17. Warin, P. (2005). *Introduction to Industrial Automation*. Schneider Electric, Moscow.
 18. Salakhov, I.I., Zhuravleva, M.V., Bashkirtseva, N.Yu., Cherkasova, E.I., Kotova, N.V. (2019). [Prerequisites for the Development of a Professional Standard “Specialist in the Production of Petroleum Products Based on Nanostructured Catalysts”]. In: *13-ya Mezhdunarodnaya nauchno-prakticheskaya konferentsiya «Vysshee i srednee professio-nal' noe obrazovanie kak osnova professional' noi sotsializatsii obuchayushchikhsya» (Kazan, 28 maya 2019)* [Proceedings of the 13th International Scientific and Practical Conference “Higher and Secondary Vocational Education as the Basis for Professional Socialization of Students” (Kazan, May 28, 2019)]. Kazan: Shkola Publ., pp. 221-225. (In Russ.).
 19. Fomitskaya, G.N. (2019). [Modern Approaches to the Implementation of an Independent Assessment of Professional Qualifications]. *Pedagogicheskii imidzh = Pedagogical Image*. No. 3 (44), pp. 452-462, doi: 10.32343/2409-5052-2019-13-3-452-464 (In Russ.).
 20. Bashkirtseva, N.Y., Zhuravleva, M.V., Zinnurova, O.V., Vagapov, B.R. (2014). Improving the Efficiency of Outstripping Training of Engineers in Interaction with European Higher Education Area Conditions. In: 5th EuCheMS Chemistry Congress, 31 August – 4 September, 2014, Istanbul, Turkey. (0-B2-01-02), pp. 303-304. Available at: https://euchems2014.org/wp-content/uploads/2018/11/EuCheMS2014-Abstract_Book_Part-2.pdf (accessed 20.11.2020).
 21. Danilov, A.N., Stolbov, V.Yu., Yuzhakov, A.A. (2012). [Network Interaction between Universities and Institutes of the Russian Academy of Sciences in the Preparation of Engineering Personnel in Priority Areas of Development of the Scientific and Technical Complex of Russia]. *Inzhenernoe obrazovanie = Engineering Education*. No. 11, pp. 152-155. (In Russ.).
 22. Zhuravleva, M.V., Zinnurova, O.V., Bashkirtseva, N.Yu. (2015). Advanced Training of Catalysis Experts in Petrochemical and Refining Industries. In: *XII European Congress on Catalysis “Catalysis: Balancing the Use of Fossil and Renewable Resources”*. 30th August – 4th September, Kazan. P. 102.
 23. Kuzminov, Ya.I., Frumin I.D. (Eds.). (2018). *Dvenadtsat' reshenii dlya novogo obrazovaniya: doklad tsentra strategicheskikh issledovaniy i vysshei shkoly ekonomiki* [Twelve Solutions for New Education: Report of the Center for Strategic Research and the Higher School of Economics]. Moscow: Higher School of Economics Publ. Available at: <https://publications.hse.ru/mirror/pubs/share/direct/218061758.pdf> (accessed 20.11.2020). (In Russ.).
 24. Abankina, I.V., Belikov, A.A., Gaponova, O.S., Dudyrev, F.F., Koreshnikova, Yu.N., Korshunov, I.A., Kosaretsky, S.G., Mertsalova, T.A., Nisskaya, A.K., Platonova, D.P., Sorokin, P.S., Talovskaya, B.M., Frumin, I.D. (2017). *Globalnaya konkurentosposobnost' rossiiskogo obrazovaniya. Materialy dlya diskussii* [Global Competitiveness of Russian Education. Materials for Discussion]. Moscow: Higher School of Economics Publ., 112 p. (In Russ.).

DOI: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2020-29-12-119-133>

Система ДПО университета как платформа для реализации федерального проекта «Новые возможности для каждого»

Галиханов Мансур Флоридович – д-р техн. наук, проф., директор Института дополнительного профессионального образования, mgalikhanov@yandex.ru

Кондратьев Владимир Владимирович – д-р пед. наук, проф., начальник Центра подготовки и повышения квалификации преподавателей, зав. кафедрой методологии инженерной деятельности, vvkondr@mail.ru

Елизаров Дмитрий Викторович – д-р техн. наук, доцент, начальник отдела дополнительного образования, elizdv@mail.ru

Мифтахутдинова Лилия Тагировна – канд. филол. наук, доцент, директор Центра инновационных компетенций Института дополнительного профессионального образования, miftakhutdinova@kstu.ru

Казанский национальный исследовательский технологический университет, Казань, Россия
Адрес: 420015, г. Казань, ул. Карла Маркса, 68

***Аннотация.** Глобальной задачей, о необходимости решения которой постоянно говорят принимаемые Правительством РФ документы, является прорывное развитие экономики России. Результаты реализации федерального проекта «Новые возможности для каждого» национального проекта «Образование» направлены на развитие человеческого капитала – фундаментального условия достижения национальных целей развития страны (повышение ожидаемой продолжительности жизни, ускорение технологического развития Российской Федерации, обеспечение ускоренного внедрения цифровых технологий в экономике и социальной сфере и др.). Дополнительное профессиональное образование в КНИТУ рассматривается как составная и органичная часть системы непрерывного образования «через всю жизнь». В рамках выполнения федерального проекта разработано и реализовано около 20 дополнительных профессиональных программ повышения квалификации.*

***Ключевые слова:** человеческий капитал, система непрерывного образования, дополнительное профессиональное образование, повышение квалификации, дистанционное обучение, преподаватели вузов и внутрифирменного обучения*

***Для цитирования:** Галиханов М.Ф., Кондратьев В.В., Елизаров Д.В., Мифтахутдинова Л.Т. Система ДПО университета как платформа для реализации федерального проекта «Новые возможности для каждого» // Высшее образование в России. 2020. Т. 29. № 12. С. 119-133. DOI: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2020-29-12-119-133>*

Введение

Федеральный проект «Новые возможности для каждого» национального проекта «Образование» реализуется в рамках государственной программы Российской Федерации «Научно-технологическое развитие

Российской Федерации», разработанной Министерством науки и высшего образования Российской Федерации в соответствии с поручением Президента Российской Федерации по итогам заседания Совета при Президенте Российской Федерации по науке и

образованию 23 ноября 2016 г. от 15 января 2017 г. № Пр-75 и поручением Правительства Российской Федерации от 24 августа 2018 г. № ТГ-П8-5529.

Целью проекта является создание условий для непрерывного обновления гражданами профессиональных знаний и приобретения ими новых профессиональных навыков, повышение доступности и вариативности программ обучения путём создания интеграционной платформы непрерывного образования с 15 млн. пользователей к 2024 г., а также увеличение охвата граждан, осваивающих программы непрерывного образования в образовательных организациях высшего образования, до 3 млн. человек к 2024 г.

Результаты реализации федерального проекта направлены на развитие человеческого капитала – фундаментального условия достижения национальных целей развития страны. Сегодня Россия находится среди 20% стран с максимальным уровнем средней ожидаемой продолжительности обучения в течение предстоящей жизни. Однако такой потенциал в настоящее время капитализируется в недостаточной мере. Данная задача в значительной степени решается не только институтами рынка труда, а прежде всего системой образования, которая не только формирует новые знания и компетенции для экономики и общества, но и обеспечивает условия для их капитализации, повышения их индивидуальной и общественной отдачи. Университеты должны стать центрами непрерывного образования, обеспечивающими постоянное обновление работающими гражданами своих профессиональных знаний и приобретение ими новых профессиональных умений, в том числе в области цифровой экономики. «С помощью» университетов граждане должны получать возможность повышать уровень капитализации своего образования и уровень конкурентоспособности на рынке труда, продвигаться в профессии и в карьере благодаря доступности актуальных профессиональных знаний.

Реализация проекта станет вкладом в наращивание человеческого капитала для достижения следующих национальных целей развития: повышение ожидаемой продолжительности жизни (за счёт расширения образовательной активности населения предпенсионного и пенсионного возраста, повышения уровня образованности населения), ускорение технологического развития Российской Федерации, увеличение количества организаций, осуществляющих технологические инновации, обеспечение ускоренного внедрения цифровых технологий в экономике и социальной сфере (за счёт подготовки кадров в системе непрерывного образования по современным программам); создание в базовых отраслях экономики, прежде всего в обрабатывающей промышленности и агропромышленном комплексе, высокопроизводительного экспортно-ориентированного сектора, развивающегося на основе современных технологий и обеспеченного высококвалифицированными кадрами.

Министерство науки и высшего образования Российской Федерации разработало и вынесло на всеобщее обсуждение проект Постановления Правительства Российской Федерации «О мерах государственной поддержки организаций, осуществляющих образовательную деятельность, в рамках федерального проекта “Новые возможности для каждого” национального проекта “Образование”». Вместе с Постановлением утверждаются Правила предоставления грантов в форме субсидий из федерального бюджета организациям, ведущим образовательную деятельность в целях подготовки научно-педагогических работников образовательных организаций высшего образования, научных организаций и работников иных организаций к реализации современных программ непрерывного образования в рамках реализации федерального проекта «Новые возможности для каждого» национального проекта «Образование» и Правила предоставления грантов в форме субсидий из федерального бюджета российским образова-

тельным организациям высшего образования в целях обеспечения обучения граждан по программам непрерывного образования в российских образовательных организациях высшего образования в рамках реализации федерального проекта «Новые возможности для каждого» национального проекта «Образование».

Новый подход предполагает:

- создание условий для расширения системы непрерывного образования, включая внедрение комплекса программ «полного цикла» по направлению (профилю) образования;
- обеспечение возможностей обновления работающими гражданами своих профессиональных знаний и приобретения ими новых профессиональных навыков;
- расширение охвата граждан непрерывным образованием на базе вузов.

Дополнительное профессиональное образование в КНИТУ как составная и органичная часть системы образования «через всю жизнь»

За более чем пятидесятилетнюю историю развития системы дополнительного профессионального образования (ДПО) в КНИТУ было создано и успешно функционирует множество соответствующих учебных подразделений: центров, отделов, факультетов и кафедр. Модель системы непрерывного образования КНИТУ ориентирована на интеграцию потенциала вузов и других образовательных организаций республики для реализации программ опережающего обучения, повышения квалификации и переподготовки руководителей и специалистов предприятий и организаций, преподавателей вузов с целью инновационного развития экономики России и Татарстана.

Решающим событием новой истории ДПО КНИТУ явилось создание в 1998 г. Института дополнительного профессионального образования (ИДПО), который объединил все подразделения, занимающиеся реализацией программ ДПО и второго высшего обра-

зования. Деятельность ИДПО с самого начала была основана на идеологии развития в Татарстане целостной системы дополнительного и бизнес-образования, а также на комплексном подходе к реализации образовательных программ с учётом долгосрочной стратегии развития вуза, планов организаций-заказчиков и потребностей экономики региона. КНИТУ является членом Союза ДПО России. За 20 лет институт стал одним из крупнейших и активнейших подразделений ДПО в Российской Федерации. Число его слушателей в 2019 г. составило около десяти тысяч человек.

ДПО в КНИТУ осуществляется на основе гармонизации и интеграции большого количества различных дисциплин, научных достижений и современных образовательных технологий, отражающих тенденции цифровизации. Особое внимание уделяется работе с директорами и специалистами предприятий и организаций по определению потребностей в развитии персонала, разработке и реализации программ повышения квалификации и профессиональной переподготовки на основе компетентностного подхода. В образовательных программах не менее 50% объёма отводится практическим занятиям, в том числе семинарам, тренингам, анализу конкретных производственных ситуаций, ролевым и деловым играм, круглым столам. Использование активных форм обучения позволяет мобилизовывать внутренний потенциал обучающихся и в игровой ситуации моделировать решение управленческих проблем.

При реализации образовательных программ учитывается специфика обучающихся – взрослых слушателей, имеющих опыт профессиональной деятельности, а также мотивация руководителей специалистов, их цели и намерения. Обучение рассматривается и как способ решить конкретную задачу, актуальную и для обучающихся, и для организации в целом. В свою очередь, работа в системе ДПО позволяет преподавателям КНИТУ актуализировать учебный матери-

ал, изучить проблемы реального производства, ознакомиться с передовыми технологиями отрасли и др.

Актуальная сегодня сетевая форма реализации образовательных программ с использованием ресурсов нескольких организаций, ведущих образовательную деятельность, также применяется в ИДПО КНИТУ. Этому в значительной мере способствует Межотраслевой региональный центр профессиональной переподготовки и повышения квалификации руководителей и специалистов Республики Татарстан (МРЦПК РТ), ставший общественно-государственным органом по объединению и координации усилий образовательных учреждений Татарстана в разработке и реализации программ повышения квалификации и профессиональной переподготовки.

Дополнительное профессиональное образование научно-педагогических работников

В целях реализации Федерального закона от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» научно-педагогическим работникам предлагаются оригинальные дополнительные профессиональные программы повышения квалификации и профессиональной переподготовки по направлению «Педагогика высшей школы», в том числе образовательные программы «Международный преподаватель инженерного вуза», «Инновации в инженерном образовании», «Проблемы научно-исследовательской деятельности научно-педагогических работников», «Инновационные образовательные технологии», «Проектирование содержания образования в современной высшей школе», «Воспитательная деятельность в инновационном вузе», «Правовые основы высшего образования в РФ», «Развитие творческого мышления будущих инженеров в системе профессионального образования», «Самообразование в условиях глобальных вызовов», «Педагогическое мастерство» и др. Отдельное направление –

ИТ-технологии в профессиональной деятельности преподавателя высшей школы, в том числе «Компьютерное моделирование гидродинамических и тепломассообменных процессов с использованием программного модуля Ansys Fluent», «Исследование, оптимизация и проектирование технологических процессов с применением моделирующих программ ChemCad, Unisim, Hysys», «Технология проектирования обучающих программ с применением инструментальной системы Docens» и др.

Сегодня КНИТУ тесно работает с международными инженерными обществами во всём мире. В течение более 20 лет вуз является активным членом Международного общества по инженерной педагогике (IGIP). Наш университет – один из немногих вузов России, который до сих пор осуществляет подготовку по международной образовательной программе «Международный преподаватель инженерного вуза», аккредитованной IGIP и обеспечивающей нашим преподавателям включение в реестр ING-PAED в качестве преподавателей инженерных вузов.

Благодаря интернациональной международной активности ИДПО преподаватели и сотрудники университета приняли участие в целом ряде запоминающихся мероприятий (в 2008–2020 гг. – в ежегодных конференциях IGIP), во многом способствовавших продвижению вуза в мировом образовательном пространстве.

В 2013 г. 42-й Международный симпозиум IGIP «Глобальные вызовы в инженерном образовании» был проведён в Казани на базе КНИТУ. В 2017 г. в г. Будапешт (Венгрия) прошла 46-я Международная конференция ICL/IGIP по инженерному образованию «Teaching and Learning in a Digital World». Впервые российским участникам была предоставлена отдельная секция для презентации опыта инженерного образования в КНИТУ и предстоящей сетевой международной конференции «СИНЕРГИЯ-2017».

С 2012 г. наши преподаватели стали членами ASEE – Американского общества по

инженерному образованию – и начали активно участвовать в ежегодных конференциях ASEE в США (2012–2017 гг.). В 2015-м в Сиэтле (Вашингтон) в рамках международного форума ASEE впервые прошла русская пленарная сессия, посвящённая российскому инженерному образованию.

В 2011–2020 гг. ИДПО КНИТУ организовал целый ряд международных научных школ: в 2011 г. – «Высшее техническое образование как инструмент инновационного развития»¹; в 2012 г. – «Новые задачи инженерного образования для нефтегазохимического комплекса в условиях членства России в ВТО»²; в 2013 г. – «Инженерное образование для новой индустриализации»³.

С 2016 г. новым форматом обсуждения актуальных проблем подготовки и повышения квалификации инженерных кадров становятся сетевые международные конференции с участием опорных вузов ПАО «Газпром» и при его активной финансовой и организационной поддержке. КНИТУ выступил инициатором и основным организатором международных сетевых конференций: «Междисциплинарность в инженерном образовании: глобальные тренды и концепции управления – СИНЕРГИЯ-2016», «Новые стандарты и технологии инженерного образования: возможности вузов и потребности нефтегазохимической отрасли – СИНЕРГИЯ-2017», «Интегративная подготовка линейных инженеров для повышения производительности труда предприятий нефтегазохимической отрасли – СИНЕРГИЯ-2018», «Инженерное образование: проблемы трансформации для индустрии

4.0 – СИНЕРГИЯ-2019»⁴, «Инженерное образование в контексте будущих промышленных революций – СИНЕРГИЯ-2020».

Сетевые сессии проходят в опорных вузах ПАО «Газпром», выездная сессия – за рубежом. Отличительной особенностью этих мероприятий является активное заинтересованное участие представителей бизнес-сообщества, ведущих учёных и специалистов в области инженерного образования, зарубежных партнёров. Конференции стали своеобразной формой мониторинга качества инженерного образования в вузах-участниках, инноваций в образовательной исследовательской деятельности, эффективности взаимодействия КНИТУ и бизнес-сообщества, в том числе в части дополнительного профессионального образования.

Дистанционное обучение как фактор повышения уровня профессиональной квалификации педагогических кадров на современном этапе

Развитие информационных и коммуникационных технологий в современном мире способствует внедрению дистанционных образовательных технологий в дополнительное профессиональное образование. Поэтому одной из важнейших особенностей современного образовательного процесса является расширение возможностей информационно-образовательной среды, которые в настоящее время активно реализуются образовательными организациями.

Сегодня дистанционное обучение педагогов и преподавателей выступает одним из перспективных направлений совершенствования профессионального мастерства специалистов системы образования⁵. Оно

¹ Высшее техническое образование как инструмент инновационного развития: международная научная школа // Высшее образование в России. 2011. № 12. С. 21–76.

² КНИТУ: навстречу Международной научной школе // Высшее образование в России. 2012. № 11. С. 40–81.

³ Международный форум в Казани // Высшее образование в России. 2013. № 12. С. 32–77.

⁴ Высшее образование в России. 2017. № 11. С. 33–68; Высшее образование в России. 2019. Т. 28. № 1. С. 65–103; Высшее образование в России. 2019. Т. 29. № 12. С. 104–150

⁵ Макарова В.П. Дистанционные формы повышения квалификации как средство развития профессионализма педагога // Информ. 2015. 13.05. URL: www.informio.ru/publications/

позволяет придать учебному процессу более гибкую, удобную, практико-ориентированную форму. Внедрение дистанционных образовательных технологий в практику образования способствует формированию педагогических кадров, адекватных современной социокультурной ситуации и социальному заказу в системе образования. Помимо прочего, использование дистанционных форм влечёт и снижение расходов на обучение педагогических кадров [1–3].

Тема дистанционного обучения актуальна и потому, что плоды общественного прогресса, до сего времени концентрировавшиеся в технологической сфере, сегодня уже сосредотачиваются и в сфере информационной. Не секрет, что профессиональные знания устаревают довольно быстро, поэтому необходимо их регулярное обновление. Дистанционная форма обучения даёт возможность создания систем массового непрерывного самообразования, всеобщего обмена информацией, независимо от временных и пространственных поясов. Такая система может наиболее адекватно реагировать на потребности общества и обеспечивать реализацию конституционного права на образование каждого гражданина страны. Самих же преподавателей применение дистанционных форм повышения квалификации ориентирует на самообразование. В то же время важно отметить ряд проблем, затрудняющих внедрение дистанционного обучения в систему повышения квалификации педагогических работников:

- дистанционное обучение характеризуется использованием комплекса специфических методов, средств и форм обучения. Прежде всего, к ним относятся информационные и коммуникационные технологии. Поэтому главным условием использования дистанционного обучения в системе повышения квалификации является владение преподавательским составом навыками работы с компьютером, новыми информационными и телекоммуникационными технологиями;

- использование дистанционного обучения в системе повышения квалификации педагогических кадров имеет свою специфику, поскольку участвуют лица с педагогическим образованием. Они должны не только повышать свою профессиональную компетентность в дистанционной форме, но и быть готовыми использовать данную форму обучения в собственной педагогической практике;

- при организации повышения квалификации преподавателей в дистанционной форме важна разработка системы дистанционного обучения для педагогов конкретной предметной области с учётом специфики учебной дисциплины.

Реализация федерального проекта «Новые возможности для каждого»

Накопленный опыт в области дополнительного профессионального образования (ДПО) позволил КНИТУ в 2019 г. в рамках проекта «Проведение подготовки научно-педагогических работников и работников организаций-работодателей к реализации современных программ непрерывного образования» федерального проекта «Новые возможности для каждого» национального проекта «Образование» выиграть два гранта: «Подготовка преподавателей вузов и внутрифирменного обучения к реализации опережающих программ непрерывного образования работников инновационных предприятий Российской Федерации» и «Повышение качества инженерно-технического состава предприятий нефтегазохимической отрасли РФ» – с максимальным

id1332/Distancionnye-formy-povyyshe-nija-kvalifikacii-kak-sredstvo-razvitiya-professionalizma-pedagoga (дата обращения: 21.11.2020); Яцевич Т.А. ИКТ-компетенции преподавателя вуза как фактор повышения качества электронного обучения // Новые образовательные технологии в вузе: VIII международная научно-методическая конференция, 2-4 февраля 2011 года : сборник материалов. Екатеринбург: УрФУ, 2011. С. 198-202. URL: <http://hdl.handle.net/10995/55838> (дата обращения: 21.11.2020).

финансированием (17 и 15 млн. руб. соответственно).

Вместе с социальным и техническим прогрессом возрастает уровень и значимость разных видов профессиональной деятельности. Одновременно идёт процесс наполнения специальности, по которой ведётся подготовка специалиста, новыми знаниями, расширения круга и методов решаемых задач, освоения новых наукоёмких технологий. Система подготовки и переподготовки преподавателей в новых условиях должна обеспечить совпадение векторов развития преподавателей и специальности (дисциплины), т.е. преподаватель на данном этапе своего личностного, профессионального развития должен вносить максимальный вклад в развитие специальности и в подготовку специалистов по ней. Выполнение этого требования становится возможным, если преподаватель применяет методы научных исследований в сфере подготовки специалистов, умеет преобразовывать научные результаты в учебный материал, успешно использует компьютерную технику и информационные технологии

в учебных и научных процессах, владеет деловым профессионально-ориентированным иностранным языком.

Система педагогических компетенций является стержневым показателем деятельности современного преподавателя. Обоснование методологии развития компетентности преподавателей в процессе повышения квалификации (ПК), разработка модели и методики, конструирование технологий развития их компетентности [4–14] остро востребованы педагогической наукой и практикой. Так, образовательный процесс в высшей школе нуждается в замене авторитарной модели профессиональной подготовки личностно-развивающей стратегией. Новая парадигма образования усиливает стремление к профессиональному успеху, актуализирует индивидуально-креативное начало, повышает значение проектной и исследовательской компетенций педагога. При этом личностно-профессиональное развитие преподавателя рассматривается как его самореализация, пробуждение к творчеству, необходимость проектирования собственного профессио-



нального уровня на различных этапах жизненного пути. В профессиональном самосовершенствовании необходимо опираться на высокий уровень рефлексии и субъектной мотивации профессиональной деятельности, контроль самим преподавателем своего профессионального самосовершенствования, где профессиональная подготовка основывается на гуманитарном знании, высокой профессиональной культуре, философской методологии.

В настоящее время в последипломном образовании преподавателей вузов осуществляется интенсивная разработка методологии опережающего образования преподавателя как взрослого [5; 7]. Это вызвано тем, что рынок труда начинает поднимать планку требований, исследуются возможности саморазвития личности в течение всей жизни в системе непрерывного образования. Выдвигая в качестве своей главной задачи изучение факторов, влияющих на повышение резервов профессионального развития и их дальнейшее применение на практике, опережающее образование синтезирует данные вокруг ключевого понятия «резервы педагога». Это позволяет проанализировать условия, способствующие длительному эффективному функционированию преподавателя в профессии.

Наряду с высоким уровнем предметно-отраслевой компетентности преподавателей, предполагается их готовность к реализации учебной, воспитательной и методической функций в условиях перехода российского образования на общеевропейские стандарты качества. Это требует серьёзной проектно-методической работы, включающей целеполагание в новом формате (проектирование содержания предметных компетенций и компетентностей студентов, в том числе по образовательным программам разного уровня), пересмотр содержания предметов, подбор педагогически эффективных технологий обучения и методик контроля качества освоения компетенций и компетентностей, определённых программами.

Однако, как показывает наш опыт и опыт других исследователей, для многих преподавателей вузов, особенно технических, эти задачи являются трудноразрешимыми. Причинами служат и недостаточная дидактическая подготовленность преподавателей, и отсутствие в отечественной технической высшей школе традиций проектирования методической документации по учебным предметам с определением в качестве целей их освоения интегративных результатов – компетенций и компетентностей, а также непояснённости понятийно-терминологических вопросов. Да и сама роль системы ПК в русле указанных проблем пока не переосмыслена.

В последние годы в нашей стране происходило сокращение центров и институтов переподготовки (ПП) и ПК преподавателей высшей школы, в результате чего некоторые значимые научно-практические достижения отечественных учёных в области образования были утрачены. На данный момент ситуация такова, что подавляющее число преподавателей технических дисциплин не имеют профессионального психолого-педагогического образования, не владеют основами дидактики, методологией и методиками преподавания практикуемой области научного знания.

Программы ПК психолого-педагогической направленности носят краткосрочный характер (от 16 до 72 аудиторных часов) и не обладают ресурсом обеспечения в полном объёме процесса формирования необходимого комплекса профессионально-личностных и психолого-педагогических компетенций у преподавателей высшей школы. Решить данную проблему возможно только при условии создания новой эффективной системы ДПО преподавателей вузов, основным компонентом которой выступают программы ПП психолого-педагогического профиля в интеграции с группой программ ПК по тем научным направлениям, которые отвечают интересам действующих преподавателей вузов.

Все положительно зарекомендовавшие себя формы ПП и ПК профессорско-преподавательского состава направлены на реализацию ведущего методологического принципа, обеспечивающего опережающий характер научного обоснования образовательного процесса будущих педагогов высшей школы. Система ПП и ПК преподавателей вузов призвана не только адекватно и мобильно реагировать на меняющиеся социально-экономические условия, запросы общества и государства, но и гарантировать опережающую подготовку педагогов – преподавателей технических дисциплин, предоставляя им условия для непрерывного саморазвития и профессионального самосовершенствования.

Перед преподавателями профильных выпускающих кафедр без базового профессионального психолого-педагогического образования в процессе реализации учебно-воспитательной работы, как правило, встает ряд проблем как воспитательного, так и дидактического и методического характера. Дефицит психолого-педагогической, дидак-

тической и методической подготовленности преподавателей инженерных вузов приводит к тому, что многие преподают свой предмет, базируясь на хаотично и стихийно сформированных знаниях и своём личном опыте как обучающихся (как студентов), копируя и подражая своим педагогам. Это не всегда отвечает научным основам психологии и педагогики, а также методике преподавания дисциплин, что неизменно отрицательно сказывается на качестве образовательного процесса в вузе, т.е. на профессиональной подготовке будущих инженеров.

Все вышеуказанные профессиональные знания, умения и навыки преподаватели без базового психолого-педагогического образования могут освоить в ходе профессиональной переподготовки по программам «Психология профессиональной деятельности», «Педагогика высшей школы», «Инженерная педагогика» (каждая программа – свыше 250 аудиторных часов), а также по программам ПК различной профессиональной направленности (от 16 до 72 часов), реализуемым в нашем университете [15–17].



Учебные планы выстраиваются по модульному принципу, а итоговая аттестация слушателей проводится в форме итогового междисциплинарного экзамена или защиты итоговой аттестационной работы. Содержательный компонент дисциплин модулей обновляется и адаптируется в соответствии с новыми рациональными и перспективными тенденциями в области образования.

Процесс обучения по данным программам обладает рядом достоинств:

- продуктивный характер практической научной и образовательной деятельности слушателей – будущих педагогов высшей школы: обучающиеся имеют возможность без отрыва от своей основной профессиональной деятельности проходить обучение по гибкому графику занятий;

- слушатели могут на практике внедрять полученные знания в свою преподавательскую деятельность;

- действующие преподаватели профильных дисциплин вузов выносят для обсуждения на практических занятиях вопросы и проблемы, возникающие у них в ходе работы со студентами, в повседневной научной деятельности.

В процессе обучения слушатели выполняют индивидуальные задания, направленные на решение конкретной методической задачи. Как правило, эти проекты носят проблемно-ориентированный характер и по итогам выполнения внедряются в практику образовательного процесса кафедры. Преподаватели модернизируют документы учебно-методического комплекса дисциплин, разрабатывают материалы фонда оценочных средств, планируют содержание и организацию самостоятельной работы студентов, проектируют разделы учебных изданий, осваивают технологии электронного обучения, создают электронные образовательные ресурсы и др.

В качестве оправдавших себя образовательных программ ПП и ПК следует назвать:

- актуальные формы обучения: case-study, проблемные онлайн-лекции, иссле-

довательские семинары, вебинары, социально-психологические тренинги, лабораторные практикумы, мастер-классы, проектные дискуссии, научно-практические консультации;

- современные средства обучения: сетевые и локальные информационные сети, цифровые ресурсы нового поколения, мобильный фонд оценочных средств и др.;

- интерактивные методы: межвузовские онлайн-обсуждения, проблемно-ориентированное обучение, междисциплинарные проекты, сетевое и онлайн-обучение и др. [18; 19].

Анализ оценочных критериев, предъявляемых к современному преподавателю инженерного вуза, позволил определить комплекс следующих требований к инженерному педагогу:

- непрерывное саморазвитие и углубление знаний в области преподаваемых дисциплин технической направленности;

- постоянное совершенствование и повышение квалификации как в сфере технического, так и психолого-педагогического образования;

- проектирование и внедрение педагогами инженерных вузов в образовательную практику учебных планов интегративного, междисциплинарного характера, отвечающих интересам как обучающихся и работодателей, так и различных государственных, социальных институтов и промышленных секторов;

- активное применение в своей преподавательской деятельности инновационных форм обучения будущих инженеров;

- актуализация содержания и увеличение объема часов дисциплин гуманитарного блока в технических вузах;

- формирование у студентов как будущих инженеров особого сознания, культуры поведения в соответствии с нормами, принятыми в данной социальной среде;

- развитие у будущих выпускников высшей технической школы «экологического мировоззрения» [6; 20].

Итоги реализации федерального проекта «Новые возможности для каждого»

На начальном этапе выполнения проекта по реализации заявленных программ дополнительного профессионального образования проводилась активная рекламно-информационная кампания, был создан содержательный информационный контент. Информационно-рекламной кампанией была охвачена широкая целевая и потенциальная аудитория программ ДПО, включающая преподавателей вузов России, административный персонал вузов, преподавателей внутрифирменного обучения на предприятиях. Потенциально информацию о возможности получить ДПО в ИДПО КНИТУ в рамках федерального проекта «Новые возможности для каждого» национального проекта «Образование» могли услышать, увидеть или прочитать около 6,5 млн. чел. (по официально подтверждённым данным, проинформированы 269 000 чел.)

На следующем этапе модифицировались структура и содержание предлагаемых программ ДПО, в т.ч. – под конкретного заказчика. Учебные программы для реализации Проекта имели модульную организацию. Отдельные модули или их часть реализованы в дистанционном формате. Учебно-методические комплекты (УМК) содержали программы учебных модулей, контрольно-измерительные материалы (или фонды оценочных средств) с описанием способов их использования для оценивания знаний и компетентностных результатов обучения. Разработаны комплекты методических материалов для слушателей и преподавателей. Комплект документов по каждой программе содержал: учебный план, включая расписание, рабочие программы учебных модулей (курсов, предметов, дисциплин, практик, лабораторных циклов), методические материалы для преподавателей, учебно-методические материалы для слушателей, цифровые образовательные ресурсы, включая видеозаписи лекций, фонды оценочных средств для проведения текущего контроля успе-

ваемости и итоговой аттестации. УМК всех программ повышения квалификации были размещены на электронном ресурсе http://www.rsci.ru/grants/grant_news/267/242046.php (интегративная платформа).

Обучение проводилось в соответствии с учебным расписанием. При этом были возможны различные варианты освоения программы ПК: очное освоение программы; дистанционная часть предшествует очному обучению; дистанционная часть завершает обучение; очное обучение идёт параллельно с освоением дистанционной части; дистанционный формат освоения программы.

Модульный характер программ позволил тематически структурировать преподаваемый материал, в том числе для формирования групп компетенций, соответствующих различным профессионально-педагогическим функциям слушателей, их базовому образованию. Освоение каждого модуля программы заканчивалось промежуточной оценкой полученных знаний, по совокупности всех модулей – итоговой аттестацией слушателей программы в различных формах (круглые столы, тестирование, выполнение итоговых аттестационных работ и др.). По итогам обучения слушателям выданы удостоверения о повышении квалификации.

Всего по данным программам прошли обучение 1101 преподаватель вузов и внутрифирменного обучения из девяти субъектов Российской Федерации, 23 вузов, двух образовательных учреждений ДПО, шести инновационных предприятий. Они смогут использовать полученные знания, умения и навыки, а также сформированные в результате обучения по перечисленным дополнительным профессиональным программам ПК компетенции в своей профессионально-педагогической деятельности.

Результаты выполнения гранта: учебные планы, включая расписание; рабочие программы учебных модулей (курсов, предметов, дисциплин, практик, лабораторных циклов); методические материалы для преподавателей, учебно-методические материалы для

слушателей, в том числе разработанные, изданные и размещённые на сайте КНИТУ 22 учебных пособия по реализованным программам; цифровые образовательные ресурсы, включая видеозаписи лекций; фонды оценочных средств для проведения текущего контроля успеваемости и итоговой аттестации) – могут быть использованы преподавателями вузов и внутрифирменного обучения в своей педагогической деятельности.

Литература

1. *Saba F.* A systems approach to the future of distance education // *Continuing higher education review*. 2012. Vol. 76. P. 30–37. URL: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1000649.pdf> (дата обращения: 21.11.2020).
2. *Moore M., Kearsley G.* Distance education: A systems view of online learning. Belmont, CA: Wadsworth, 2012. 361 p.
3. *Ольховая Т.А., Пояфкова Е.В.* Новые практики инженерного образования в условиях дистанционного обучения // *Высшее образование в России*. 2020. Т. 29. № 8-9. С. 142–154. DOI: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2020-29-8-9-142-154>
4. *Дульзон А.А., Васильева О.М.* Модель компетенций преподавателя вуза // *Университетское управление: практика и анализ*. 2009. № 2. С. 29–37. URL: <https://www.umj.ru/jour/article/view/742/743> (дата обращения: 21.11.2020).
5. *Kazakova U.A., Alekhin I.A.* Psychological and Pedagogical Training of Teachers of Engineering Universities in the Framework of Additional Professional Education // *Anikina Z. (Ed.). Integrating Engineering Education and Humanities for Global Intercultural Perspectives. IEEHGIP 2020. Lecture Notes in Networks and Systems*. Vol. 131. Springer, Cham. DOI: https://doi.org/10.1007/978-3-030-47415-7_60
6. *Кондратьев В.В., Галиханов М.Ф., Казакова У.А.* Психолого-педагогическая подготовка преподавателей инженерных вузов в процессе дополнительного профессионального образования // *Педагогика и психология образования*. 2019. № 4. С. 104–118. DOI: [10.31862/2500-297X-2019-4-104-118](https://doi.org/10.31862/2500-297X-2019-4-104-118)
7. *Алехин И.А., Кондратьев В.В., Кудрявцев Ю.М., Кузнецова М.Н.* Андрагогические технологии развития профессиональной компетентности преподавателей исследовательского университета // *Мир образования – образование в мире*. 2015. № 2. С. 217–220.
8. *Красинская Л.Ф.* Повышение квалификации преподавателей: моделирование на основе компетентностного подхода // *Высшее образование в России*. 2011. № 7. С. 75–80.
9. *Поздеева С.И.* Преподаватель высшей школы: методист, исследователь, новатор? // *Высшее образование в России*. 2017. № 3. С. 52–58. URL: <https://vovr.elpub.ru/jour/article/view/984/884> (дата обращения: 21.11.2020).
10. *Полупан К.А.* Реконструкция деятельности преподавателя высшей школы // *Высшее образование в России*. 2017. № 2. С. 45–51. URL: <https://vovr.elpub.ru/jour/article/view/964/864> (дата обращения: 21.11.2020).
11. *Чучалин А.И.* Подход CDIO++ к подготовке преподавателей университета к научно-педагогической деятельности // *Высшее образование в России*. 2019. Т. 28. № 5. С. 18–36. DOI: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2019-28-5-18-36>
12. *Kelsky K.* The Professor Is In: Research First or Teaching? // *The Chronicle of Higher Education*. 2018. January 29. URL: <https://www.chronicle.com/article/The-Professor-Is-In-Research/242371> (дата обращения: 21.11.2020).
13. *Quadrado J.C., Galikhanov M.F., Zaitseva K.K.* Sustainable Development Principles for Engineering Educator // *Высшее образование в России*. 2020. Т. 29. № 6. С. 75–82. DOI: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2020-29-6-75-82>
14. *Шагеева Ф.Т., Мищенко Е.С., Чернышов Н.Г., Нургалиева К.Е., Туреханова К.М., Омирганов Е.Т.* Международный проект ENTER: новый подход к педагогической подготовке преподавателей инженерных дисциплин // *Высшее образование в России*. 2020. Т. 29. № 6. С. 65–74. DOI: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2020-6-65-74>
15. *Кондратьев В.В.* Инженерная педагогика как основа системы подготовки преподавателей технических университетов // *Высшее образование в России*. 2018. Т. 27. № 2 (220). С. 29–38.
16. *Кондратьев В.В., Иванов В.Г.* Подготовка преподавателей к обучению будущих инженеров на основе междисциплинарного подхода // *Инженерное образование*. 2016. № 20. С. 199–206. URL: <http://www.ac-raee>

- ru/files/io/m20/art_30.pdf (дата обращения: 21.11.2020).
17. Dyakonov G.S., Pokholkov Y.P., Ivanov V.G., Kondratyev V.V., Ziyatdinova J.N. Engineering Faculty Professional Development (Training of Trainers) at Russian Universities // ASEE International Forum, Seattle WA, 2015, June 14, Paper ID#14373, Pp. 19.12.1-5.
 18. Галиханов М.Ф., Хасанова Г.Ф. Подготовка преподавателей к онлайн-обучению: роли, компетенции, содержание // Высшее образование в России. 2019. Т. 28. № 2. С. 51–62. DOI: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2019-28-2-51-62>
 19. Ivanov V., Barabanova S., Galikhanov M., Kaybiyaynen A., Suntsova M. International Network Conference: New Technologies of Interaction for the Development of Engineering Education // Advances in Intelligent Systems and Computing. 2020. Vol. 916. P. 472–482. DOI: https://doi.org/10.1007/978-3-030-11932-4_45
 20. Auer M.E., Ivanov V.G., Kondratyev V.V. International Society for Engineering Education IGIP // Дополнительное профессиональное образование в стране и мире. 2013. № 5. С. 7–14.

Статья поступила в редакцию 20.10.20

Принята к публикации 12.11.20

The System of Additional Professional Education of the University as a Platform for Implementation of the Federal Project «New Opportunities for Everyone»

Mansur F. Galikhanov – Dr. Sci. (Engineering), Prof., Director of the Institute of Additional Professional Education, mgalikhanov@yandex.ru

Vladimir V. Kondratyev – Dr. Sci. (Education), Prof., Head of the Center for Training and Advanced Retraining of Educators, Head of the Department of Methodology of Engineering Activity, vvkondr@mail.ru

Dmitry V. Elizarov – Dr. Sci. (Engineering), Assoc. Prof., Head of the Department of Additional Education, elizdv@mail.ru

Liliya T. Miftakhutdinova – Cand. Sci. (Philology), Assoc. Prof., Director of the Center for Innovational Competences, miftakhutdinova@kstu.ru

Kazan National Research Technological University, Kazan, Russia

Address: 68, Karl Marx str., Kazan, 420015, Russian Federation

Abstract. The global task constantly represented in the documents adopted by the government is the breakthrough development of the Russian economy. The results of the “New Opportunities for Everyone” Federal project in the framework of the national “Education” project are aimed at developing human capital – a cross-cutting condition for achieving national development goals of the country (increasing life expectancy, accelerating technological development of the Russian Federation, ensuring accelerated implementation of digital technologies in the economy and social sphere, etc.). Additional professional education at Kazan National Research Technological University is considered as an integral and real part of the lifelong learning system. The University is actively involved in the implementation of the Federal project. For this purpose, about 20 additional professional development programs have been developed and implemented.

Keywords: human capital, lifelong learning system, professional development, additional professional education system, distance learning, educators, intra-company training

Cite as: Galikhanov, M.F., Kondratyev, V.V., Elizarov, D.V., Miftakhutdinova, L.T. (2020). The System of Additional Professional Education of the University as a Platform for Implementation of the Federal Project «New Opportunities for Everyone». *Vyshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 29, no. 12, pp. 119–133, doi: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2020-29-12-119-133> (In Russ., abstract in Eng.).

References

1. Saba, F. (2012). A Systems Approach to the Future of Distance Education. *Continuing Higher Education Review*. Vol. 76, pp. 30-37. Available at: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1000649.pdf> (accessed 21.11.2020).
2. Moore, M., Kearsley G. (2012). *Distance Education: A Systems View of Online Learning*. Belmont, CA: Wadsworth. 361 p.
3. Olkhovaya, T.A., Poyarkova, E.V. (2020). New Practices of Engineering Education in Conditions of Distance Learning. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 29, no. 8-9, pp. 142-154, doi: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2020-29-8-9-142-154> (In Russ., abstract in Eng.).
4. Dul'zon, A.A., Vasil'eva, O.M. (2009). Competency Model of University Teachers. *Universitetskoe upravlenie: praktika i analiz = University Management: Practice and Analysis*. No. 2. Available at <https://www.umj.ru/jour/article/view/742/743> (accessed 21.11.2020). (In Russ. abstract in Eng.).
5. Kazakova, U.A., Alekhin, I.A. (2020). Psychological and Pedagogical Training of Teachers of Engineering Universities in the Framework of Additional Professional Education. In: Anikina Z. (Ed.). *Integrating Engineering Education and Humanities for Global Intercultural Perspectives. IEEEHGIP 2020. Lecture Notes in Networks and Systems*. Vol. 131. Springer, Cham. DOI: https://doi.org/10.1007/978-3-030-47415-7_60
6. Kondratyev, V.V., Galikhanov, M.F., Kazakova, U.A. (2019). Psychological and Pedagogical Training of Teachers of Engineering Universities in the Process of Continuing Professional Education. *Pedagogika i psihologiya obrazovaniya = Pedagogy and Psychology of Education*. No. 4, pp. 104-118, doi: 10.31862/2500-297X-2019-4-104-118 (In Russ., abstract in Eng.).
7. Alekhin, I.A., Kondratyev, V.V., Kudryavtsev, Yu.M., Kuznetsova, M.N. (2015). Andragogical Technologies for Developing Professional Competence of Research University Educators. *Mir obrazovaniya – obrazovaniye v mire = World of Education – Education in the World*. No. 2, pp. 217-220. (In Russ., abstract in Eng.).
8. Krasinskaya, L.F. (2011). Modeling the Process of Raising the Teachers' Skills Level on the Basis of Competences Approach. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. No. 7, pp. 75-80. (In Russ., abstract in Eng.).
9. Pozdeeva, S.I. (2017). University Teacher: Methodologist, Researcher, Novator? *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. No. 3, pp. 52-58. Available at: <https://vovr.elpub.ru/jour/article/view/984/884> (accessed 21.11.2020). (In Russ., abstract in Eng.).
10. Polupan, K.L. (2017). Reconstruction of Pedagogical Activities in Higher Education. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. No. 2, pp. 45-51. Available at: <https://vovr.elpub.ru/jour/article/view/964/864> (accessed 21.11.2020). (In Russ., abstract in Eng.).
11. Chuchalin, A.I. (2019). The CDIO ++ Approach to University Faculty Advanced Training for Research and Teaching Activities. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 28, no. 5, pp. 18-36, doi: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2019-28-5-18-36> (In Russ., abstract in Eng.).
12. Kelsky, K. (2018). The Professor Is In: Research First or Teaching? *The Chronicle of Higher Education*. January 29. Available at: <https://www.chronicle.com/article/The-Professor-Is-In-Research/242371> (accessed 21.11.2020).
13. Quadrado, J.C., Galikhanov, M.F., Zaitseva, K.K. (2020). Sustainable Development Principles for Engineering Educator. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 29, no. 6, pp. 75-82, doi: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2020-29-6-75-82>
14. Shageeva, F.T., Mishchenko, E.S., Chernyshov, N.G., Nurgalieva, K.E., Turekhanova, K.M.,

- Omirezhanov, Y.T. (2020). International ENTER Project: A New Pedagogical Training Approach for Engineering Educators. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 29, no. 6, pp. 65-74, doi: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2020-6-65-74> (In Russ., abstract in Eng.).
15. Kondratyev, V.V. (2018). Engineering Pedagogy as a Base of the System for Technical Teacher Training System. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 27, no. 2, pp. 29-38. (In Russ., abstract in Eng.)
16. Kondrat'ev, V.V., Ivanov, V.G. (2016). Engineering Teacher Training on the Basis of Interdisciplinary Approach. *Inzhenernoe obrazovanie = Engineering Education*. No. 20, pp. 178-185. Available at: http://www.ac-raee.ru/filesen/io/m20/art_30.pdf (accessed 21.11.2020).
17. Dyakonov, G.S., Pokholkov, Y.P., Ivanov, V.G., Kondratyev, V.V., Ziyatdinova, J.N. (2015). Engineering Faculty Professional Development (Training of Trainers) at Russian Universities. *ASEE International Forum*, Seattle WA, 2015, June 14, Paper ID#14373, pp. 19.12.1-5.
18. Galikhanov, M.F., Khasanova, G.F. (2019). Faculty Training for Online Teaching: Roles, Competencies, Contents. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 28, no. 2, pp. 51-62, doi: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2019-28-2-51-62> (In Russ., abstract in Eng.)
19. Ivanov, V., Barabanova, S., Galikhanov, M., Kaybiyaynen, A., Suntsova, M. (2020). International Network Conference: New Technologies of Interaction for the Development of Engineering Education. *Advances in Intelligent Systems and Computing*. Vol. 916, pp. 472-482, doi: https://doi.org/10.1007/978-3-030-11932-4_45
20. Auer, M.E., Ivanov, V.G., Kondratyev, V.V. (2013). International Society for Engineering Education IGIP. *Dopolnitel'noe professional'noe obrazovanie v strane i mire = Additional Professional Education in the Country and the World*. No. 5, pp 7-14.

*The paper was submitted 20.10.20
Accepted for publication 12.11.20*



DOI: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2020-29-12-134-143>

Модель профориентационной работы вуза в контексте непрерывного образования

Овсиенко Любовь Васильевна – канд. экон. наук, директор института развития непрерывного образования, lvo@kstu.ru

Зими́на Ирина Владимировна – декан факультета среднего профессионального образования, elite20@mail.ru

Казанский национальный исследовательский технологический университет, Казань, Россия
Адрес: 420015, ул. К. Маркса, 68

Аннотация. Человеческий капитал в XXI веке стал важнейшим фактором развития экономики и общества, необходимым условием укрепления позиций России в условиях глобальной конкуренции. В наши дни образование рассматривается как инвестиционная сфера, определяющая масштаб и качество экономической жизни, рост благосостояния страны и каждого человека. Однако сегодня высокий формальный образовательный потенциал населения России в полной мере не капитализируется. Именно поэтому активно пересматривается роль вузов в нашей стране. Они призваны стать драйверами развития экономики России, центрами инноваций в регионах и отраслях. Это значит, что, помимо образовательной и научной, на университет возложена «третья миссия» – социальная, которая является глобальным явлением с локальными характеристиками. Обладая огромным интеллектуальным потенциалом, вуз способен влиять на отдельные региональные процессы. Реализацию актуальных идей непрерывного образования авторы рассматривают как важнейшую и уникальную миссию высшей школы по формированию будущего каждого гражданина, созданию условий для саморазвития личности, формирования её карьерных треков.

Ключевые слова: «третья миссия» вуза, профориентационная деятельность, региональная система образования, непрерывное образование, детский университет, ассоциация учителей и преподавателей химии

Для цитирования: Овсиенко Л.В., Зими́на И.В. Модель профориентационной работы вуза в контексте непрерывного образования // Высшее образование в России. 2020. Т. 29. № 12. С. 134-143. DOI: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2020-29-12-134-143>

Современное состояние теории и практики непрерывного образования

Меморандум непрерывного образования Европейского Союза – документ широко известный и не новый (опубликован в 2000 г.) – смог стать своеобразным законодателем серьёзных изменений в мировой системе образования. «Главная идея нового подхода состоит в том, что непрерывное образование перестаёт быть лишь одним из

аспектов образования и переподготовки; оно становится основополагающим принципом образовательной системы и участия в ней человека на протяжении всего непрерывного процесса его учебной деятельности» [1]. В течение этих 20 лет страны Европы совершенствовали и развивали научные основания и принципы непрерывного образования, меняли педагогическую дидактику и, опираясь на особенности

национальных экономик, смогли создать оригинальные, «страновые» модели систем обучения. Исследователи выделяют три ведущие модели непрерывного образования: 1) профессиональное образование взрослых [2], дополняющее ранее полученные знания и компетенции; 2) образование как пожизненный процесс (учиться всю жизнь); 3) саморазвитие человека. Третья, на наш взгляд, наиболее актуальная модель, почти не представлена в российском обществе. Она «пропускает идею непрерывного образования через потребности личности, стремление которой к постоянному познанию себя и окружающего мира становится её терминальной ценностью («образование через всю жизнь»). Целью непрерывного образования в этом случае выступает саморазвитие человека, его биологических, социальных и духовных потенций, а в конечном счёте – его “окультуривание”» [3].

Близость этой модели современному состоянию общества очевидна: мировые эксперты подчёркивают усложнение и неопределённость мира; наиболее радикальные высказывания звучат как предостережение: «Человечество сталкивается с беспрецедентными революционными переменами, и все наши старые истории рассыпаются, а новая, которая должна прийти им на смену, ещё не появилась. Чему учить ребёнка, чтобы обеспечить ему достойную жизнь в том мире, каким он будет в 2050 году, какие навыки ему понадобятся, чтобы найти работу, понимать происходящее и ориентироваться в жизненном лабиринте? Единственная константа – перемены» [4].

Чему же мы должны учить наших детей? Большая группа педагогов мирового уровня уверенно утверждает, что школы (понимаемые в широком смысле слова) должны перейти к обучению четырём навыкам: критическому мышлению, коммуникации, сотрудничеству и творчеству. Сегодня не существует более осмысленной позиции на этот счёт, и скорее всего, универсальность этих навыков – залог их фундаментальности. Необходи-

мость пересмотра философии образования – это не только российская, но и мировая проблема: глобальный мир «укрупняет» масштабы вызовов [5]. Следовательно, наш привычный взгляд на самую важную референтную группу – талантливых школьников, становящихся студентами ведущих университетов, требует серьёзной корректировки. Что сегодня лежит в основе нашего отбора лучших из большого числа школьников? Те же принципы, что и 10–15 лет назад: умение решать олимпиадные задачи, высокие баллы ЕГЭ, хороший аттестат. Иначе говоря, мы оцениваем талант по его способности запоминать и использовать уже готовые знания. Видеть смысл современной системы образования в этом – опасное заблуждение, которое может привести к печальным последствиям и будет дорого стоить и педагогам, и учащимся, и российскому обществу. Нам могут возразить, что школа ищет новые педагогические технологии метапредметности, конвергенции, поощряет проектную деятельность, детское техническое творчество и добивается успеха. Да, школа в её лучшем варианте стремится давать новые подходы к системе обучения, но делает это, полагаясь больше на желание, чем на осознанную обязанность. И её успехи мало что значат на фоне требуемых баллов ЕГЭ – единственной легитимной оценки усилий личности, педагогов, школы, суммирующей итоги долгой одиннадцатилетней дороги ребёнка по пути к карьере.

Университеты в их современном состоянии поставлены в довольно жёсткие условия: они должны подготовить выпускника, который станет эффективным на рынке, отличающемся высокой степенью непредсказуемости и неопределённости. «Третья миссия» вузов как драйверов развития региональных систем образования мало соответствует образу «высокобалльника» [6]. Мы всё более осознаём, что называем талантливыми совсем не тех, что «предметоцентризм» школы перестаёт быть эффективной технологией развития новой личности. Как совершить пе-

реход от человека, хорошо запоминающего большие массивы готовых знаний, к человеку, который анализирует, сомневается, формирует своё мнение и ищет свои решения проблем?

У российских педагогов до сих пор нет ответов на многие вопросы, поставленные перед образованием эпохой экономики знаний. Как, с помощью каких педагогических приёмов мы обеспечиваем приоритет личной мотивации, самопознания, творчества? Где «золотое сечение» между цифровыми технологиями и личным общением студента и педагога? Нет ответа и на главный вопрос: как сделать образовательные организации «экологически чистой» средой карьерного роста всех их подопечных?.. Выдержит ли испытание новым временем тезис о 10% одарённых и 90% «середняков»?

«Третья миссия» вуза и практика непрерывного образования

Эти реалии, точнее, угрозы определяют «третью» миссию Казанского национального исследовательского технологического университета как вуза с большим научным, педагогическим потенциалом, воспитавшего за 130 лет своей деятельности десятки тысяч высококлассных специалистов. Интеллектуальный запас университета настолько велик, что способен существенно влиять на различные региональные процессы. Важность этой миссии будет увеличиваться по мере нарастания процессов глобализации. «В последние десятилетия возрастает значение ещё одного результата деятельности университетов – их вклада в экономическое благополучие города или региона. Широко известными примерами выдающейся роли, которую играет университет в экономике города, стали отношения между Силиконовой долиной и Стэнфордским университетом, а также между Гарвардским университетом, Массачусетским технологическим институтом (MIT) и Бостоном». «Если рассматривать город как сообщество взаимосвязанных людей, то значение университета

становится совершенно очевидным. В XXI в. именно эта роль университета может стать особенно важной, учитывая то, что он постепенно утрачивает свои традиционные функции под натиском внешних обстоятельств» [7].

В контексте нового времени эту миссию можно рассматривать как реализацию актуальных идей развития непрерывного образования. Непрерывность означает и раннее вовлечение в орбиту влияния вуза детей, и создание условий для развития личности, выстраивания её карьерных треков (что является важнейшей и уникальной миссией высшей школы по формированию будущего), и обеспечение преемственности образовательного капитала новых поколений. Опыт Казанского национального исследовательского технологического университета говорит о том, что заниматься частными, локальными проектами, например, обучать студентов основам проектной деятельности, не имеет смысла. Стоящие перед вузом задачи возможно решить лишь при условии создания большой многофакторной системы выявления и продвижения целых карьерных траекторий, создания экосистемы поддержки личных усилий студентов по их профессиональному самоопределению. Отдельный успех сегодня практически малозначим, он не обладает ресурсом дальнейшего движения. Чтобы запустить механизм карьерного развития, нужна развитая партнёрская система, в которой вуз является и потребителем, и заказчиком одновременно.

Осознание важности «третьей» миссии вуза оказало заметное влияние на содержание профориентационной деятельности. В постиндустриальную эпоху происходит стирание многих общепринятых социальных норм. Общество «уже не различает социальных классов, ролей, страт и скорее основано на жизненном опыте человека, чем на социальных правилах и нормах ... [происходит] самостоятельное определение индивидом социального статуса посредством личных усилий» [8]. Традиционное предложение

возможной профессиональной траектории, не учитывающее процесса самонавигации молодого человека, просто обречено на неудачу. В океане информации и возможностей учащиеся легко прокладывают самостоятельные маршруты, далёкие от общепринятых [9]. К примеру, стратегия «сначала учёба, потом работа», доминировавшая ещё пять-семь лет назад, уступает место поиску даже не профессии, а способа жить в широком смысле слова: «Базовый принцип трудовой деятельности в постиндустриальном обществе – не достижение максимального результата, а получение максимального результата при минимальных трудовых затратах». «Если тебе тяжело, значит, ты выбрал неэффективный путь»¹.

В указанной плоскости лежит, по видимому, и ответ на вопрос, в чём причина снижения интереса к получению высшего образования у большой группы молодёжи: примерно половина выпускников 9-х классов легко расстаются со школой, выбирая систему среднего профессионального образования, а затем не планируют продолжать обучение в вузе. «Снизилась и мотивация молодёжи к обучению. Данные социологических исследований свидетельствуют о том, что молодые люди всё чаще приходят в вузы «за корочкой», нежели за знаниями» [10].

Таким образом, влияние университета на будущее становится всё более сложным процессом. Университет начинает общение со «своим» студентом всё раньше: если лет десять назад в поле зрения специалистов по профориентации попадали только выпускники школ, то сегодня это дети, даже ещё не ставшие школьниками.

Эффективные практики вуза

В КНИТУ систему непрерывного образования школьников открывает Детский

университет «Наука на ладони», в который ходят дети трёх возрастных групп: 6–8 лет, 9–11 лет и подростки 12–14 лет. Проект оказался необыкновенно удачным, заполнившим значимые смысловые лакуны в общении детей и взрослых. Так, основы критического мышления, нестандартного взгляда на «взрослый» мир и умения объяснять явления действительности в логике научного протокола легко формируются у современных детей практически с первого класса. Поколение «Z» отторгает патернализм и авторитаризм, царящие в школах, взамен дети охотно принимают партнёрство со взрослыми «на равных», ценят обращение к ним как к личностям. Формирование научного взгляда на окружающий мир становится своего рода «пусковым крючком» саморазвития. Эти дети проявляют завидную активность, участвуя в творческих конкурсах, предлагаемых Детским университетом: «Старт на все сто» (многопрофильная Олимпиада для младших школьников), конкурс научных сказок «Шляпа волшебника», конкурсы «Наука без границ», «Моя интеллектуальная собственность» и другие. У подростков, с их повышенным вниманием к собственной личности, популярен клуб «Монтируй себя», где они вместе с психологами, юристами, социологами, экономистами учатся управлять своим эмоциональным интеллектом, временем, финансами, рассуждают на темы счастья, успеха, любви, впервые открыто рассуждают о своих сильных сторонах и слабостях. Успех клуба – в недирективной манере общения, в эмпатии детей и взрослых, в отсутствии давления на личность. «Студенты» Детского университета – а это более 800 школьников – по существу, уже начали совместно с технологическим университетом собственное карьерное движение.

Развивающее пространство для детей раннего возраста стало важным звеном непрерывного образования, позволившим вузу естественно интегрироваться в процессы развития человеческого капитала региона по таким важным проблемам, как введение в

¹ Коновалова Ю.М. Человек безнадрывный // HARVARDBUSINESSREVIEW Россия, 18 января 2019. URL: <https://hbr-russia.ru/biznes-i-obshchestvo/fenomeny/791790> (дата обращения: 21.11.2020).

мир профессий, развитие проектного мышления и социальная активность. «Родиной» создания детских университетов считается Европа: действующая там Ассоциация детских университетов играет важную роль в определении новых направлений диалога представителей научного сообщества и детей, в обмене лучшими практиками и, что очень важно, в поддержке сообщества энтузиастов. Российские вузы всё чаще обращаются к этой теме, и на наш взгляд, пришло время объединения усилий. Создание единой российской онлайн-платформы сообщества Детских университетов позволило бы каждому ребёнку, включая детей из малых городов и сёл, с особенностями в развитии или оставшихся без попечения родителей включиться в общую систему общения с видными учёными и педагогами. Платформа также позволит объединить сообщество наставников из числа сложившихся исследователей, студентов вузов, старших школьников, родителей. Как показала наша практика, родители испытывают серьёзные трудности с индивидуальным сопровожде-

нием и наставнической поддержкой талантливых детей раннего возраста. Они ощущают дефицит педагогического опыта, компетенций в области организации проектной работы ребёнка; существует большой запрос на консультации с психологами, педагогами, специалистами по профессиональной ориентации.

Весомый вклад в развитие человеческого капитала Республики Татарстан вносит другой масштабный проект КНИТУ – работа по продвижению химического образования [11]. Он может служить примером удачного партнёрского взаимодействия трёх ступеней российской системы образования: школы, ссуза и вуза. Казанский национальный исследовательский технологический университет как вуз, занимающий в области химических технологий лидирующее положение на российском образовательном рынке, внимательно анализирует уровень подготовки выпускников школ по химии. Приходится признать, что все реформы, проведённые в последнее время в этой сфере, оказались неудачными, более того, запустили процессы



размывания образовательного потенциала школ. В современном мире, где скорость изменений набирает всё более высокие темпы, ключевые вызовы, на которые должна ответить система образования, – это вызовы неопределённости, разнообразия, многомерности [12]. Необязательность изучения учебного предмета «Химия» в 10–11-х классах становится серьёзным препятствием формированию у подростков целостной естественнонаучной картины мира, а также создаёт проблемы при изучении многих смежных дисциплин (базовый учебный план общеобразовательной школы выделяет на преподавание химии в 10–11-х классах всего один час в неделю). Попытки внедрения в школу вместо курса химии недостаточно структурированных мировоззренческих курсов в форме отдельных предметов, факультативов не привели к росту популярности химии среди большей части школьников.

Общепризнано, что естественнонаучное химическое образование напрямую влияет на повышение качества человеческого капитала. Химия наполняет конкретным содержанием многие фундаментальные представления о мире: связь между строением и свойствами сложных систем, законы сохранения, формы и способы передачи энергии. Прикладной характер химии как науки позволяет формировать особую группу компетенций и ценностей молодёжи, которые в глобальной открытой экономике принято характеризовать как прорывные, непосредственно влияющие на качественное повышение конкурентоспособности. Постановка задачи в данном контексте впервые была сформулирована на открытом совещании руководителей предприятий с участием Президента Республики Татарстан Р.Н. Минниханова. В своих выступлениях топ-менеджеры говорили о кадровом дефиците, который испытывают высокотехнологичные предприятия нефтегазохимического комплекса, 40 технопарков и промышленных зон; они остро нуждаются в инженерах-исследователях нового типа, обладающих нестандартным

мышлением, способных работать с новыми технологиями, создавать продукты с высоким уровнем добавленной стоимости. В этой связи обеспечение высокого уровня химического образования приобретает характер государственно значимый и актуальный. Лучшие российские компании в рамках собственных программ реализуют совместно со школами проекты по развитию профильного обучения химии, математике и информатике. Это проекты Газпромклассов ПАО «Газпром», классов «НОВАТЭК», «Йокогава-электрик», единственного в Российской Федерации класса датской компании «Хальдер Топсе» (производит катализаторы), а также уникальные программы поддержки детского проектного и технического творчества, реализуемые корпорациями «Роснано», «Росатом», «Ростех».

Дух коллаборации, совместные усилия вуза, предприятий и школ, имеющих с ним длительные и дифференцированные партнёрские связи, позволили учёным и методистам Казанского национального исследовательского технологического университета создать уникальный проект «Концепция развития химического образования в школах Республики Татарстан», который получил статус общереспубликанского (утверждён приказом министра образования и науки РТ)². В документе впервые сформулирован целостный взгляд на базовые принципы, цели, задачи и основные направления развития химического образования в школах и учреждениях СПО, предложены комплексные решения, опирающиеся на ресурсы многих акторов: школ, ссузов, химических вузов Республики Татарстан и предприятий нефтегазохимического комплекса. Основные направления совместной деятельности объ-

² Приказ Министерства образования и науки Республики Татарстан № под-591/20 от 19.05.2020 «Об утверждении Концепции развития химического образования в школах Республики Татарстан» URL: http://www.kstu.ru/article.jsp?id_e=104893 (дата обращения: 21.11.2020).

единены в четыре задачи с широким кругом вопросов:

1) создание преемственной системы развития химического образования, включающей учебно-методическое обеспечение учебного процесса, развитие предпрофильной (пропедевтической) подготовки, профильного образования, системы конкурсов и олимпиад, учебной лабораторной базы, разработку и развитие системы социального партнёрства с предприятиями;

2) формирование у обучающихся научной картины окружающего мира и выработка естественнонаучного мировоззрения, знания специфических закономерностей объективной реальности, связей между структурой, свойствами и эволюцией вещества;

3) развитие у обучающихся умений анализировать явления действительного мира в терминах химической науки;

4) популяризация естественнонаучных знаний и формирование представлений о роли химии в цивилизационном развитии.

Сегодня в рамках реализации Концепции создана и успешно работает Ассоциация учителей и преподавателей химии. Она практически сразу перешагнула республиканские рамки, и педагоги многих российских регионов на её площадке охотно делятся лучшими практиками, размещают удачные онлайн-уроки, просто советуются с коллегами по сложным дидактическим вопросам. В методической «копилке» Ассоциации – более 300 материалов, большинство из которых создано учителями-практиками. По инициативе педагогов появилась «Карта школьных научных обществ Республики Татарстан», произошли такие значимые события, как «Неделя химии в школе», научный фестиваль «Milmax science», конкурс юных лекторов «Наука без границ». В декабре Ассоциация учителей и преподавателей химии проводит свою научно-методическую конференцию «Три кита» естественнонаучной грамотности», которая будет посвящена анализу результатов международных исследований PISA. В школы взамен «меловой»

постепенно приходит химия эксперимента, растёт не только число выпускников школ, выбравших ЕГЭ по химии (с 11 до 15%), но и средний балл экзамена (67 – по Республике Татарстан, 62 – по Российской Федерации). По настоянию учёных-химиков изменён порядок приёма в вузы будущих учителей химии: сегодня они сдают внутренний экзамен по профильному для себя предмету, тогда как ранее достаточно было сдать ЕГЭ по обществознанию. Нерешённых проблем, безусловно, много, и упоение успехами отсутствует, но без натяжки можно сделать важный вывод о том, что сформирован новый позитивный имидж системы химического образования. В период приёмной кампании 2020 г., несмотря на сложные условия, вызванные пандемией, КНИТУ принял на обучение 4305 студентов первого курса; лидерами по популярности стали профессии химического профиля, средний балл на специальности химических факультетов составил 70,7.

Заключение

Университеты сегодня формируют не только новое содержание образования, но и новую философию его развития. Чем раньше мы осуществим переход от массового унифицированного образования к модели нового поколения, в основе которого не столько знания, сколько способы поиска новых знаний, индивидуализация спроса и возможностей его удовлетворения, тем большее влияние на позитивное развитие своего региона будем иметь. В этом контексте особую важность представляют процессы формирования в университете эффективной системы выявления, поддержки и развития способностей и талантов у детей и молодёжи, основанной на принципах справедливости и всеобщности, нацеленной на самоопределение и профессиональную ориентацию всех обучающихся, начиная с раннего возраста, на развитие спецпрограмм, направленных на формирование лидерских качеств и исследовательских компетенций у широкого круга

студентов. Новая роль университетов предполагает создание условий для воспитания социально ответственной личности на основе духовно-нравственных ценностей народов России, всемерную поддержку культуры добровольчества в студенческой среде.

Назревшей необходимостью становится разработка и внедрение системы многомерной оценки качества и востребованности образования по научно-образовательным направлениям с участием широкого круга заказчиков: представителей органов исполнительной власти Республики Татарстан, города Казани, предприятий «инновационного пояса», лидеров бизнеса, — обеспечение «длинной» образовательной траектории обучающихся. Очевидно, что для проектирования новой миссии университета потребуются концентрация ресурсов, создание мультидисциплинарных проектных команд, реализация новых подходов к образовательной политике, основанных на системном мониторинге научной, научно-производственной деятельности, достижении «цифровой зрелости» всей многоаспектной деятельности вуза.

Литература

1. Меморандум непрерывного образования Европейского Союза // Общество «Знание» России, 2001. URL: <http://www.znanie.org/docs/memorandum.html> (дата обращения: 21.11.2020).
2. Век живи — век учись: непрерывное образование в России / И.А. Коршунов, О.С. Гапонова, В.М. Пешкова; под ред. И.Д. Фрумина, И.А. Коршунова; Нац. исслед. ун-т «Высшая школа экономики», Ин-т образования. М.: Изд. дом ВШЭ, 2019. 310 с. URL: https://ioe.hse.ru/data/2019/04/09/1176083466/Nepreryvnoe_obraz.-text.pdf (дата обращения: 21.11.2020).
3. Сженев Е.С. О разработке концепции непрерывного образования: основания и принципы // Высшее образование в России. 2011. № 2. С. 93–98.
4. Харари Ю.Н. 21 урок для XXI века. М.: Синдбад, 2020. 416 с. ISBN: 978-5-00131-136-2
5. Печеранский И.В. Отчёт «Future work skills 2020»: задачи для непрерывного образования (философско-педагогические заметки) // Непрерывное образование. XXI век. 2016. № 1 (13). С. 1–9. DOI: 10.15393/j5.art.2016.3046
6. Зонова М.В. Эволюция миссии университетов: Концепция «третьей миссии» // Высшее образование в российских регионах: вызовы XXI века : сборник материалов Всероссийской научно-практической конференции (17 сентября 2018 г., УрФУ, Екатеринбург). Екатеринбург: Кабинетный учёный, 2018. С. 181–184. URL: <http://hdl.handle.net/10995/63162> (дата обращения: 21.11.2020).
7. Донелли К., Ризви С., Барбер М. Накануне схода лавины. Высшее образование и грядущая революция // Вопросы образования. 2013. № 3. С. 152–229. URL: https://vo.hse.ru/data/2014/08/04/1314334660/2013-3_Barber%20et%20al.pdf (дата обращения: 21.11.2020).
8. Арлятова Е.В., Конюхова Т.В., Гончарова Н.А. Влияние информационно-коммуникативного пространства на формирование новой индивидуальности // Известия Томского политехнического университета. Философия, социология, культурология 2010. Т. 317. № 6. С. 125–129.
9. Двенадцать решений для нового образования: доклад Центра стратегических разработок и Высшей школы экономики / Под общ. ред. Я.И. Кузьминова, И.Д. Фрумина. М.: НИУ ВШЭ, 2018. 105 с. URL: <https://publications.hse.ru/mirror/pubs/share/direct/218061758.pdf> (дата обращения: 21.11.2020).
10. Заливанский Б.В., Самохвалова Е.В. Опыт социологической диагностики удовлетворённости потребителей качеством образовательных услуг вуза // Alma Mater (Вестник высшей школы). 2013. № 10 (14). С. 14–19.
11. Овсиенко Л.В., Кайбияйнен А.А. О системе работы с одарёнными детьми // Высшее образование в России. 2015. № 5. С. 90–96.
12. Другова Е.А., Калачикова О.Н. Специфика принятия управленческих решений в университетах в условиях VUCA-мира // Университетское управление: практика и анализ. 2019. Т. 23. № 1–2. С. 81–92. DOI: <https://doi.org/10.15826/umpa.2019.01-2.006>

Статья поступила в редакцию 25.10.20

После доработки 14.11.20

Принята к публикации 17.11.20

Model of University's Career Guidance Activities within the Context of Lifelong Learning

Lyubov V. Ovsienko – Cand. Sci. (Economics), Director of the Institute of continuing education, lvo@kstu.ru

Irina V. Zimina – Dean of the secondary professional education, elite20@mail.ru

Kazan National Research Technological University, Kazan, Russia

Address: 68, K. Marx str., Kazan, 420015, Russian Federation

Abstract. In the 21st century, human capital has become the most important factor for the development of society. Human capital contributes to enhancing the position of Russia in global economy. Nowadays, education is an investment which provides the scale and quality of the economic growth, the prosperity of the country and every person in particular. Unfortunately, the formal educational potential of the Russian population is not used to its full. Therefore, the role of universities in our country is reconsidered; they are becoming the drivers of the growth in the economy and regional centers of innovations. At the same time, apart from education and science, the universities are responsible for the third social mission, a global trend with local characteristics. Having a huge intellectual potential, the University is able to influence individual regional processes. The authors consider the generation of relevant ideas for the development of continuing education as the most important and unique mission of higher education to shape the future of each child, create conditions for self-development of the individual, its career tracks that ensure continuity, identification and support of giftedness.

Keywords: University's «Third mission», digital technologies, career guidance activities, regional education system, lifelong learning, children's University, Association of chemistry teachers and lecturers

Cite as: Ovsienko, L.V., Zimina, I.V. (2020). Model of University's Career Guidance Activities within the Context of Lifelong Learning. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 29, no. 12, pp. 134-143, doi: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2020-29-12-134-143>. (In Russ., abstract in Eng.).

References

1. (2001). European Union Memorandum of continuing education. *The Society "Znanie" of Russia*. Available at: <http://www.znanie.org/docs/memorandum.html> (accessed 21.11.2020). (In Russ., abstract in Eng.).
2. Korshunov, I.A., Gaponova, O.S., Peshkova, V.M., Frumin I.D. (Ed). (2019). *Vek zhivi – vek uchis': nepreryvnoe obrazovanie v Rossii* [Live and Learn: Lifelong Education in Russia]. HSE Institute of Education. Moscow: HSE Publ., 310 p. Available at: <https://ioe.hse.ru/data/2019/04/09/1176083466/Nepreryvn.obraz.-text.pdf> (accessed 21.11.2020). (In Russ.).
3. Szhenov, E.S. (2011). The Development of the Concept of Continuing Education: Foundations and Principles. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. No. 2, pp. 93-98. (In Russ., abstract in Eng.).
4. Harari Y.N. (2018). *21 Lessons for the 21st Century*. Random House, 400 p. (Russian translation by Yu. Goldberg, Moscow, Sinbad Publ., 2019, ISBN: 978-5-00131-136-2).
5. Pecheransky, I. (2016). Report «Future Work Skills 2020»: Lifelong Education Goals (Philosophical and Pedagogical Notes). *Nepreryvnoe obrazovanie. XXI vek = Lifelong Education: The XXI Century*. No. 1(13), pp. 1-9, doi: 10.15393/j5.art.2016.3046 (In Russ., abstract in Eng.).
6. Zonova, M.V. (2017). Evolution of the University Mission: The Concept of the «Third Mission». In: *Vysshee obrazovanie v rossiiskikh regionakh: vyzovy XXI veka : sbornik materialov Vse-*

- rossiiskoi nauchno-prakticheskoi konferentsii* [Higher Education in Russian Regions: Challenges of the 21st Century: Proc. All-Russian Sci. Conf., 17 Sept 2018, Ekaterinburg]. Ekaterinburg: Kabinetnyi uchenyi Publ., pp. 181-184. Available at: <http://hdl.handle.net/10995/63162> (accessed 21.11.2020). (In Russ., abstract in Eng.)
7. Donnelly, K., Rizvi, S., Barber, M. (2013). An Avalanche Is Coming. Higher Education and the Revolution Ahead. *Voprosy obrazovaniya = Educational Studies Moscow*. No. 3, pp. 152-229. Available at: https://vo.hse.ru/data/2014/08/04/1314334660/2013-3_Barber%20et%20al.pdf (accessed 21.11.2020). (In Russ., abstract in Eng.)
 8. Uralpova, E.V., Konyukhova, T.V., Goncharova, N.A. (2010). The Impact of Information and Communicative Space for the Formation of a New Identity. *Izvestiya Tomskogo politekhnicheskogo universiteta. Filosofiya, sotsiologiya, kul'turologiya = Bulletin of the Tomsk Polytechnic University*. Vol. 317. No. 6, pp. 125-129. (In Russ., abstract in Eng.)
 9. Kuzminov, Ya.I., Frumin, I.D. (Eds.). (2018). *Dvenadtsat' reshenii dlya novogo obrazovaniya: доклад tsentra strategicheskikh issledovaniy i vysshei shkoly ekonomiki* [Twelve Solutions for New Education: Report of the Center for Strategic Research and the Higher School of Economics]. Moscow: Higher School of Economics Publ., 105 p. Available at: <https://publications.hse.ru/mirror/pubs/share/direct/218061758.pdf> (accessed 21.11.2020). (In Russ.)
 10. Zalivansky, B.V., Samokhvalova, E.V. (2013). Experience of Sociological Diagnostics of Consumer Satisfaction with the Quality of Educational Services of Higher Education Institutions. *Alma Mater (Vestnik vysshei shkoly) = Alma Mater (Higher School Herald)*. No. 10 (14), pp. 14-19. (In Russ., abstract in Eng.)
 11. Ovsienko, LV., Kaybiyaynen, A.A. (2015). University as a Centre of Talent Attraction: Working with Gifted Children. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. No. 5, pp. 90-96. (In Russ., abstract in Eng.)
 12. Drugova, E.A., Kalachikova, O.N. (2019). Understanding the Process of Decision-Making in Universities in a VUCA-World. *Universitetskoe upravlenie: praktika i analiz = University Management: Practice and Analysis*. Vol. 23, no. 1-2, pp. 81-92, doi: <https://doi.org/10.15826/umpa.2019.01-2.006> (In Russ., abstract in Eng.).

The paper was submitted 20.10.20

Received after reworking 14.11.20

Accepted for publication 17.11.20



DOI: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2020-29-12-144-155>

Открытые образовательные ресурсы и цифровая среда обучения

Днепровская Наталья Витальевна – канд. экон. наук, доцент, Dneprovskaya.NV@rea.ru
Российский экономический университет им. Г.В. Плеханова, Москва, Россия
Адрес: 117997, г. Москва, Стремянный пер., 36

Шевцова Инесса Витальевна – канд. экон. наук, доцент, Shevtsova@spa.msu.ru
Московский государственный университет им. М.В. Ломоносова, Москва, Россия
Адрес: 119991, г. Москва, Ломоносовский проспект, 27, корп. 4

***Аннотация.** В период вынужденного перехода университетов по всему миру в формат онлайн-обучения выросла востребованность цифровых сервисов свободного доступа. Появилась уникальная возможность дополнить и развить теоретические и методологические положения онлайн-обучения на основе анализа эмпирических результатов, характеризующих актуальность и эффективность отдельных элементов цифровой среды. Свободно распространяемые образовательные материалы в Интернете являются элементом цифровой среды, которые объединены в понятие «открытые образовательные ресурсы» (ООР). Цель исследования состоит в оценке актуальности ООР для преподавателей, систематизации основных способов работы с ними, выявлении мотивов и барьеров при разработке ООР. Проведённое среди преподавателей российских вузов исследование показало высокую важность и ценность ООР для их учебно-методической деятельности по созданию и развитию содержания учебного предмета в цифровой среде. Больше половины преподавателей создают и распространяют авторские материалы в Интернете для удобства своих студентов. Преподаватели и студенты свободно обмениваются учебными материалами с использованием разнообразных веб-сервисов. В условиях быстрой смены формата обучения с очного на онлайн, а также возрастающих требований к преподавателям и содержанию обучения ООР становятся ценным ресурсом образовательной деятельности. Анализ нормативно-правового регулирования выявил отсутствие политики в сфере ООР в российских вузах, что является одним из барьеров по созданию ООР. Полученные результаты исследования позволили предложить рекомендации по развитию ООР в сфере высшего образования: закрепить понятие ООР в нормативно-правовой базе образования, обеспечить методическую и правовую поддержку для создания и использования ООР преподавателями, провести информационную кампанию по раскрытию перспектив и преимуществ использования ООР в высшем образовании.*

Ключевые слова: онлайн-обучение, учебный предмет, открытый образовательный ресурс, цифровизация, преподаватель высшей школы, цифровая образовательная среда

Для цитирования: Днепровская Г.В., Шевцова И.В. Открытые образовательные ресурсы и цифровая среда обучения // Высшее образование в России. 2020. Т. 29. № 12. С. 144-155.
DOI: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2020-29-12-144-155>

Введение

С наступлением пандемии теоретические исследования цифровой образовательной среды, раскрывающие её потенциальные достоинства и недостатки, сменились изучением практических аспектов ведения учебного процесса на её основе. Во время экстренного перехода к онлайн-обучению многие университеты предоставили преподавателям возможность самостоятельно выбирать инструменты для онлайн-взаимодействия со студентами (электронная почта, мессенджеры, социальные сети, веб-конференции или др.). Наиболее подготовленные к цифровизации университеты обеспечили ведение учебного процесса на базе систем электронного дистанционного обучения “Moodle” или набора цифровых сервисов, таких как “Microsoft 365”.

На плечи преподавателей, наряду с техническими вопросами, легли проблемы разработки качественных учебных материалов, включая лекции, электронные учебники, практикумы и т.д. В системе высшего образования задачи наполнения учебного предмета содержанием, отвечающим требованиям учебной программы, находятся в компетенции преподавателя. Современные информационные технологии (ИТ) открывают новые возможности для преподавателей пополнять учебные предметы разнообразными образовательными материалами и приёмами обучения благодаря открытым образовательным ресурсам (ООР) [1].

В исследованиях влияния цифровизации на преподавательскую практику, как правило, раскрываются виды деятельности преподавателя, связанные с взаимодействием со слушателями, проведением оценки их успеваемости или способом подачи учебного материала [2; 3]. На этапе становления движения ООР было найдено множество аргументов в пользу их огромного потенциала для студентов, преподавателей и вузов по всему миру [4]. Были созданы национальные [5] и международные проекты [6] для расширения доступа к образовательным материалам и повышения их качества. К настоящему вре-

мени накоплен необходимый опыт создания и использования ООР, в том числе в России, чтобы оценить их значение в работе преподавателей вузов в очном и онлайн-формате.

Несмотря на внимание учёных к вопросам онлайн-обучения и цифровой трансформации образовательных процессов, аспекты применения преподавателями ООР остаются малоизученными. В нашем исследовании поставлены следующие задачи:

- оценить важность ООР для преподавателей;
- систематизировать способы работы преподавателей с ООР;
- выявить мотивы и барьеры создания ООР и их использования преподавателями;
- разработать рекомендации по поддержке движения ООР в России.

Изученность проблемы

Спустя десятилетие после запуска движения ООР исследователи стали искать эмпирические доказательства пользы ООР для работы преподавателей. Большое количество исследований посвящено технологическим аспектам их работы в современной цифровой среде. Объектом исследования становились ресурсное (информационное) обеспечение курсов (дисциплин), опыт преподавателей по работе с ООР [7] и сами ООР [8]. Вопросы использования преподавателями высшей школы ООР часто рассматриваются в региональном аспекте, что обусловлено значительными различиями в организации преподавательской деятельности в вузах разных стран. Ряд работ содержит результаты опросов преподавателей вузов Великобритании [9], Индии [7], Турции [10], Канады [11]. Таким образом, сформирована база для проведения международного сопоставления в области применения и создания ООР преподавателями. Несмотря на значительные различия в системах высшего образования этих стран, результаты опросов показали общие для преподавателей барьеры в использовании ООР: непонимание аспектов свободного использования интеллектуальной собственности, недостаток вре-

мени, недостаток финансирования, отсутствие политики университета в области ООР.

Методология исследования

При разработке методологии возникает сложность раскрытия содержания понятия «открытые образовательные ресурсы» в преподавательской практике. Исходя из принятой международным академическим сообществом трактовки ООР, их обязательным атрибутом являются свободные лицензии, которые, как правило, редко используются при размещении образовательных материалов в Интернете. Де-факто к ООР относят все доступные бесплатно для ознакомления образовательные материалы во Всемирной паутине. Преподаватели, поддерживающие идею свободного доступа к образовательным материалам, реализуют её через широкое использование веб-сервисов.

Фактологическую базу исследования составили данные о библиотеках и репозиториях ООР, сведения об обращении интернет-пользователей к ним, частоте и глубине просмотров их веб-сайтов. Для целей исследования был проведён анализ популярности репозиторий ООР с использованием системы веб-аналитики Яндекс Метрика. Сведения о правовом регулировании деятельности преподавателей и политики вузов были получены через справочную правовую систему «Консультант Плюс».

В статье представлены результаты исследования использования ООР преподавателями российских вузов. В октябре–ноябре 2018 г. авторами был проведён опрос в электронной форме, в котором приняли участие 232 преподавателя вузов различных направлений из разных регионов России. Структура обследуемой выборки преподавателей соответствует структуре генеральной совокупности – численности профессорско-преподавательского персонала в России. Оценка основных параметров исследования подтверждает статистическую значимость полученных результатов и позволяет делать выводы обобщающего характера.

Состояние ООР в России

Становление международного движения ООР по времени совпало с реализацией в РФ проектов по созданию системы образовательных веб-порталов, библиотеки цифровых образовательных ресурсов и других проектов по информатизации образования [12]. Инновации в области открытого образования были широко поддержаны на государственном уровне, о чём свидетельствует включение задачи по формированию национального репозитория открытых образовательных ресурсов в перечень основных направлений деятельности Правительства РФ на период до 2012 г. в рамках формирования системы непрерывного образования¹.

Созданные в период с 2005 по 2010 гг. [13], Единая коллекция цифровых образовательных ресурсов и Единое окно доступа к образовательным ресурсам, несмотря на появление новых образовательных цифровых сервисов, сохраняют свою актуальность для интернет-пользователей. Анализ данных статистики обращений к веб-сайтам ООР показывает, что их аудитория насчитывает сотни тысяч пользователей в месяц и продолжает расти. На *рисунке 1* представлена динамика количества пользователей и просмотров ведущих российских платформ ООР за предыдущие три года. Наиболее высокие темпы роста показывает платформа “Stepik”; это может быть связано с тем, что образовательный контент встроен в курсы онлайн-обучения, а также с тем, что разработчики платформы занимаются её активным продвижением в академическом и деловом сообществе.

С момента появления MOOK внимание академического и бизнес-сообщества переключилось на них. Однако результаты зару-

¹ Распоряжение Правительства РФ от 17.11.2008 N 1663-р (ред. от 14.12.2009) «Об утверждении основных направлений деятельности Правительства РФ на период до 2012 года и перечня проектов по их реализации». URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_81994/ (дата обращения: 01.09.2019).

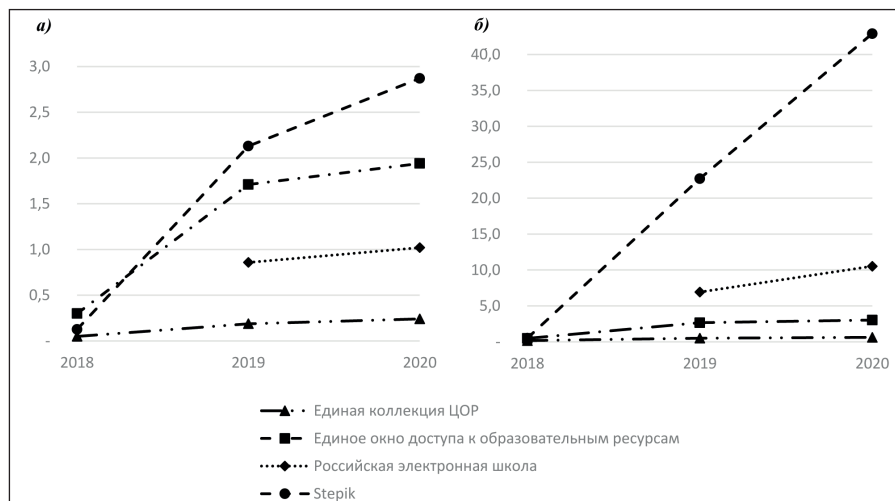


Рис. 1. Количество: а) посетителей и б) просмотров в млн. в течение октября 2018 г., октября 2019 г. и сентября 2020 г.

Источник: открытые данные Яндекс Метрика.

Fig. 1. The number of a) visitors, b) views in million during Oct 2018, Oct 2019, and Sept 2020.

Source: Open data of Yandex Metrika.

бежных [6] и российских [14] исследований говорят о том, что ООР и МООК выполняют разные функции, имеют принципиальные отличия в правовом регулировании. Сравнительный анализ ООР и МООК [15] показал значительные различия между ними в целях, формате и аудитории. Если основная функция ООР состоит в предоставлении интернет-пользователям свободного доступа к контенту (содержанию обучения), то функция МООК состоит в том, чтобы обеспечить свободный доступ к образовательным сервисам (изучение содержания, выполнение заданий, оценка успеваемости). При этом формат МООК не предполагает того, что контент курса обязательно выпускается под открытой лицензией, допускающей его свободное использование, модификацию и распространение. Другое важное отличие ООР от МООК заключается в том, что ООР могут быть размещены на веб-сайтах образовательных учреждений или самих преподавателей, а также в системах видеохостингов или подкастов.

Образовательные учреждения, в которых сформулирована политика в сфере ООР, ре-

гламентируют технологии и сервисы работы преподавателей для использования и создания ООР. Проведённый анализ утверждённых Минобрнауки РФ или Правительством РФ программ развития федеральных государственных бюджетных образовательных учреждений высшего образования показал, что в подавляющем большинстве вузов подобная политика отсутствует. Таким образом, выбор способа использования или создания образовательных материалов находится в компетенции преподавателя. Российские преподаватели самостоятельно выбирают удобные для них инструменты разработки и распространения своих образовательных материалов. ООР могут быть созданы в форме блога [16], канбан-доски [17] или интеллект-карты, также могут быть задействованы мессенджер, социальная сеть, видеохостинг, форум и другие интернет-службы.

Зарубежная практика показывает, что ООР в различных форматах, размещённые на многочисленных веб-сервисах, могут быть объединены единым каталогом для удобства

их поиска и использования интернет-пользователями. Вместе с тем данные каталоги не могут охватить все ООР. Большая их часть рассеяна по Всемирной паутине, данные о пользователях и посещениях отдельных репозиторий не дают полного представления об их востребованности. Полная картина практики использования и создания ООР открывается при исследовании непосредственно преподавательского опыта.

Использование ООР преподавателями

Академическая свобода преподавателей распространяется на самостоятельный выбор учебных материалов и наполнение курса содержанием². Уровень использования российскими преподавателями ООР близок к международному значению показателя доступа – 88% [18]. Проведённый авторами опрос показал, что 87% преподавателей включают ООР в учебный процесс. Доля преподавателей в области гуманитарных наук, использующих ООР, достигает 93%. Наименьший уровень использования ООР в России отмечен в области технических наук – 84%. Значение данного показателя в России ниже среднемирового, но превышает значение аналогичного показателя в Турции [17] и Индии [7].

Незначительные различия использования ООР в обучении (менее 10%) по областям науки продиктованы тем, что ООР являются эффективными в преподавании тех дисциплин, где ими можно заменить теоретическую часть курса или педагогическую технологию. Востребованность ООР выше по тем дисциплинам, в которых формируются новые компетенции или требуется постоянное обновление содержания курса. Независимо от области науки, учёной степени преподавателей и продолжительности педагогического опыта, 80% из них используют ООР в своей деятельности.

Распространёнными способами использования ООР являются подготовка к заня-

тиям, поиск образовательных материалов и добавление их в список рекомендуемых информационных источников для студентов. Включение ООР в собственные материалы даёт возможность учесть передовой опыт коллег, познакомить студентов с образовательными материалами ведущих вузов, продемонстрировать возможность самостоятельной работы с ООР при запросе студента на дополнительные знания.

Результаты опроса показали, что преподаватели в редких случаях включают ООР в содержание своего курса без изменений. Использование преподавателями ООР практически всегда требует их переработки, главным образом для того, чтобы адаптировать образовательный материал к уровню и целям образовательной программы, а также к своей аудитории слушателей. Переработка ООР содержит элементы творческой работы, для которой должны быть созданы соответствующие условия.

Изучение сведений о количестве ООР, учитываемых преподавателями в учебном предмете, позволило установить, что 70% положительно ответивших используют только один ООР³. Два ресурса ООР назвали 22% преподавателей, больше трёх ресурсов – лишь 8%. Количество используемых ООР ограничивается необходимостью их тщательного изучения и доработки для включения в учебный курс. Поскольку сами ООР разнообразны и рассредоточены по разным сервисам, для работы с ними преподавателям и студентам приходится подстраиваться. Работа с некоторыми ресурсами требует регистрации, вступления в группу или других действий, что является дополнительным барьером для увеличения количества ООР в одном курсе. Кроме того, большое количество цифровых образовательных ресурсов, к которым относятся ООР по своей форме,

² Ст. 47. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 N 273-ФЗ.

³ Далее в статье представлены данные опроса преподавателей, которые используют ООР, т.е. при расчёте долей 100% будут составлять ответы преподавателей, использующих ООР (87% от исследуемой выборки).

создаёт угрозу перенасыщения учебного процесса и, соответственно, излишней когнитивной нагрузки на студентов [19].

Анализ названных преподавателями источников ООР позволил объединить их в четыре группы: репозитории ООР, социальные медиа, сайты вузов и кафедр, сайты организаций и проектов. Выделить наиболее популярные ресурсы ООР затруднительно, лишь один ООР применяют более 10% преподавателей – это «Единое окно доступа к образовательным ресурсам» (<http://window.edu.ru>). Проведённый анализ используемых источников ООР подтверждает вывод о многообразии ООР и высокой степени их рассредоточенности по различным веб-сервисам и платформам.

В России сайты вузов и кафедр в качестве ресурса ООР используют менее 10% преподавателей. Между тем в международной практике именно вузы считаются основным источником ООР [4]. В принципах развития ООР⁴ особое внимание уделяется вопросам качества образовательных материалов, которое гарантируется авторитетом университета в обществе. Размещение образовательных материалов вуза в Интернете в качестве ООР даёт вузам ряд преимуществ. Во-первых, публикация ООР повышает узнаваемость вуза, но не создаёт конкуренцию его образовательным программам, как это происходит с МООК. Во-вторых, ООР дают возможность знакомить абитуриентов с принятыми методами обучения, тем самым позволяют лучше отвечать ожиданиям обучающихся. В-третьих, размещение ООР увеличивает показатели посещаемости сайта и глубины его просмотра, которые учитываются при составлении некоторых рейтингов вузов [20]. Низкая популярность сайтов вузов и кафедр в качестве площадок размещения ООР косвенно подтверждает то, что инициатива по работе с ООР исходит от пре-

подавателей и развивается в ответ на запросы студентов.

Основными факторами, сдерживающими использование ООР в учебном процессе, преподаватели назвали:

- дефицит информации об ООР. В силу особенностей их создания отсутствуют общие каталоги ООР, их метаописание, которое могло бы обеспечить эффективный поиск;
- недостатки материально-технического оснащения учебных аудиторий, что является препятствием к применению ООР в учебном процессе;
- увеличение объёма информации, приводящее к росту трудозатрат преподавателей и студентов;
- отсутствие явно выраженной политики университетов относительно ООР.

Создание ООР преподавателями

Особый интерес представляет изучение опыта преподавателей, которые участвуют в создании ООР. В настоящее время ООР в России, по существу, не имеют ни государственной, ни административной поддержки со стороны вузов. Более 60% преподавателей тем или иным способом самостоятельно участвуют в создании ООР. Большинство разрабатывают ООР по собственной инициативе и для удобства студентов (49%), а 12% – по заданию вуза. Таким образом, основным мотивирующим фактором разработки ООР является стремление улучшить учебный процесс и снабдить студентов лучшими обучающими материалами в доступной для них форме.

У современных молодых людей уже сформирован приоритет сети Интернет как главного источника информации [21]. В то же время некоторые исследователи отмечают, что степень использования цифровых средств коммуникаций и источников информации во многом зависит от учебного заведения [22]. Проведённое среди студентов разных стран исследование показало, что, несмотря на широкое использование ими ИТ и высокий уровень владения компьютерными компетенциями, предпочтительными

⁴ Парижская декларация по ООР. Всемирный конгресс по открытым образовательным ресурсам (ООР) (2012 г.) ЮНЕСКО, Париж, 20–22 июня 2012. URL: https://en.unesco.org/sites/default/files/russian_paris_oer_declaration.pdf

источниками информации по курсу для них служат те, которые им предоставил преподаватель, а не самостоятельно найденные в Интернете источники [23].

Среди преподавателей стало распространённой практикой, наравне с подготовкой традиционных учебных материалов (учебников, практикумов), разрабатывать и вести ООР в виде сайтов, блогов, групп в социальных сетях и пр. По сути, преподаватель снабжает своих студентов обучающей информацией привычным для них способом. Стремление преподавателей к педагогическому творчеству, свободному от формальных рамок, является ещё одним стимулом разработки ООР. Они являются одним из немногих элементов цифровой среды, который не подвержен стандартизации и регулированию, так как учебные учреждения, как правило, не проводят собственную политику в этой области. С помощью ООР преподаватель может выражать свои идеи и разработки, привлекать единомышленников.

Как любой новый инструмент, ООР вызывают сомнения по поводу их целесообразности и опасения за результаты работы. Наибольшая настороженность у 80% преподавателей возникает относительно соблюдения авторских прав при публикации собственных и использовании сторонних ООР. В современной цифровой среде ярко выражена тенденция к свободному распространению образовательного и научного контента. С одной стороны, контент имеет большую ценность, а с другой – его коммерциализация требует от авторов дополнительных ресурсов времени и/или привлечения издателя, агента и других посредников. Парадокс заключается в том, что при свободном распространении образовательных ресурсов автор получает больше выгод, чем от его продажи⁵. Этим объясняется возрождающийся инте-

рес к теме ООР со стороны ведущих зарубежных университетов.

Публикация ООР не означает отказа от авторских прав, а лишь их свободное использование и/или модификацию для целей обучения на условиях открытой лицензии. К ООР в полной мере применимы все меры защиты авторских прав, которые доступны для других видов авторских произведений. В вопросах соблюдения авторских прав при работе с ООР уместно провести аналогию с научными журналами. Большинство научных журналов публикуют статьи на условиях открытой лицензии Creative Commons Attribution License и не выплачивают вознаграждение авторам. Тем не менее в публикационной деятельности заинтересованы как преподаватели, так и вузы, а свободный доступ к публикациям способствует их распространению в академической среде. При этом широкое применение информационных систем проверки на плагиат ограничивает некорректное использование авторских материалов.

70% преподавателей опасаются того, что работа по созданию и размещению ООР приведёт к увеличению нагрузки. Исследование опыта показало, что преподаватели добровольно создают и размещают ООР именно для того, чтобы оптимизировать учебный процесс и в том числе свою нагрузку. Эффективная работа с ООР заменяет менее эффективные инструменты работы, следовательно, не ведёт к увеличению нагрузки. Потеря рабочего места или академической свободы при распространении ООР не вызывает настороженности у большинства преподавателей. ООР не могут ни заменить, ни ограничить преподавателя в его деятельности, но дают более широкий выбор образовательных материалов.

Рекомендации

по продвижению ООР в России

Проведённое исследование показало, что ООР являются актуальными не только при вынужденном переходе на онлайн-форму обучения, но и для развития образования в

⁵ Golberg C. Auditing Classes at M.I.T., on the Web and Free // The New York Times. 2001. 04.04. URL: <http://www.nytimes.com/2001/04/04/us/auditing-classes-at-mit-on-the-web-and-free.html> (дата обращения: 23.11.2019).

целом. Исходя из полученных результатов, были разработаны следующие рекомендации для органов управления образованием.

1. Закрепить определение термина «открытые образовательные ресурсы» в нормативно-правовой базе, тем самым устранив его многозначность. На практике в ООР включаются веб-ресурсы свободного доступа, информационные ресурсы, доступ к которым возможен без оплаты, разнообразные веб-сервисы, которые могут быть задействованы при хранении и распространении контента. Именно в таком широком значении употребляется понятие «открытый ресурс» в ФЗ «Об образовании в Российской Федерации». В результате не происходит передачи прав на образовательные ресурсы в общественное достояние для их свободного распространения и/или модификации. Например, преподаватель может дать своим студентам ссылку на такой образовательный ресурс, но не может разместить этот ресурс на своём сайте, электронном курсе или в сообществе. В то же время «открытая лицензия» может быть выгодна и для правообладателя, так как способствует широкому распространению его образовательных материалов. Для вузов важным критерием оценки является показатель цитируемости, его росту способствуют распространение и свободный доступ к материалам через открытую лицензию.

2. Обеспечить методическую и правовую поддержку стремления преподавателей к размещению своих материалов в качестве ООР. Проведённый опрос показал, с одной стороны, высокую оценку актуальности ООР, а с другой – связанные с ними опасения преподавателей. Повышенная настороженность вызвана не реальными угрозами нарушения авторских прав и увеличения нагрузки, а отсутствием разъясняющей информации о защите авторских прав в отношении ООР и соответствующих методических материалов.

3. Провести информационную кампанию для привлечения внимания академического сообщества к возможностям и преимуще-

ствам ООР. В настоящее время на первый план вышли онлайн-курсы и проблемы распространения онлайн-обучения. Эти два направления информатизации образования необходимо рассматривать как взаимодополняющие, так как они решают две разные группы задач: 1) по обучению онлайн-слушателей и 2) по разработке содержания учебных дисциплин, образовательных программ.

Закключение

Цифровизация общества ведёт к ускорению многих процессов, которые приводят к повышению требований к содержанию учебных предметов, а пандемия 2020 г. послужила импульсом к молниеносному переводу образовательных процессов в цифровую среду. Преподаватель отвечает за содержательное наполнение очного или онлайн-обучения, которое обеспечит формирование у слушателей необходимых компетенций и будет способствовать их закреплению. В условиях высокой скорости информационных потоков эффективным механизмом взаимной поддержки преподавателей в решении важных творческих задач учебно-методической работы являются ООР.

Результаты изучения фактических данных о посещении репозитория ООР свидетельствуют о том, что они востребованы интернет-пользователями до и во время всеобщей удалённой работы. ООР обеспечивают академическую свободу преподавателей в выборе учебных материалов. В отличие от МООК, они не заменяют преподавателя, а становятся в его руках инструментом развития учебного предмета.

Исследование опыта преподавателей показало, что наиболее востребованы ООР в качестве дополнительного источника информации по учебному предмету для студентов. Если преподаватели используют ООР в своём курсе, то они подвергают их переработке и адаптации к задачам и аудитории своего учебного курса.

Проведённый анализ программ развития государственных российских университетов

выявил отсутствие политики в отношении ООР в большинстве образовательных организаций. С одной стороны, это стимулирует преподавателей к творчеству, а с другой, – ООР не имеют чётких параметров и характеристик, что затрудняет их поиск и сдерживает широкое распространение.

Открытые образовательные ресурсы являются важным инструментом в работе российских преподавателей. Однако как способ распространения и использования образовательных материалов они нуждаются в продвижении.

Литература

1. Forum on the Impact of Open Courseware for Higher Education in Developing Countries, UNESCO, Paris, 1–3 July 2002: final report, 2002. 30 p. URL: <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001285/128515e.pdf> (дата обращения: 23.11.2020).
2. Рудской А.И., Боровков А.И., Романов П.И., Колосова О.В. Пути снижения рисков при построении в России цифровой экономики. Образовательный аспект // Высшее образование в России. 2019. Т. 28. № 2. С. 9–22. DOI: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2019-28-2-9-22>
3. Вайндорф-Сысоева М.Е. Методическая грамотность преподавателя вуза в онлайн-обучении как профессиональная компетенция (на примере организации коммуникаций различных видов) // eLearning Stakeholders and Researchers Summit 2017. 2017. С. 137–141. URL: <https://estars.hse.ru/mirror/pubs/share/211451620> (дата обращения: 23.11.2020).
4. Hoosen S., Bucher N. Understanding the Impact of OER: Achievements and Challenges. UNESCO Institute for Information Technologies in Education. Russian Federation, 2019. 178 p. URL: https://iite.unesco.org/wp-content/uploads/2019/04/Understanding_the_impact_of_OER_2019_final.pdf (дата обращения: 23.11.2020).
5. СНГ на пути к открытым образовательным ресурсам: Аналитический отчёт. М.: ЮНЕСКО. 2011. 240 с. URL: <https://iite.unesco.org/pics/publications/ru/files/3214683.pdf/> (дата обращения: 23.11.2020).
6. McGreal R. Special report on the role of open educational resources in supporting the Sustainable Development Goal 4: Quality education challenges and opportunities // The International Review of Research in Open and Distributed Learning. 2017. Vol. 18 (7). P. 292–305. URL: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1163203.pdf> (дата обращения: 23.11.2020).
7. Mishra S., Singh A. Higher education faculty attitude, motivation and perception of quality and barriers towards OER in India // Hodgkinson-Williams, C., Arinto, P.B. (Eds.). Adoption and impact of OER in the Global South. Cape Town & Ottawa: African Minds, International Development Research Centre & Research on Open Educational Resources, 2017. P. 425–458. DOI: 10.5281/zenodo.1005330
8. Боброва Л.Н., Никулова Г.А. Анализ взаимосвязи факторов usability открытых образовательных сетевых ресурсов для поддержки обучения и самообучения // Образовательные технологии и общество. 2015. № 2 (18). С. 653–674.
9. Weller M., De los Arcos B., Farrow R., Pitt B., McAndrew P. The Impact of OER on Teaching and Learning Practice // Open Praxis. 2015. No. 7 (4). P. 351–361. DOI: <http://dx.doi.org/10.5944/openpraxis.7.4.227>
10. Kursun E., Cagiltay K., Can G. An investigation of faculty perspectives on barriers, incentives, and benefits of the OER movement in Turkey // International Review of Research in Open and Distributed Learning. 2014. Vol. 15. No. 6. DOI: <http://dx.doi.org/10.19173/irrodl.v15i6.1914>
11. Annand D., Jensen T. Incentivizing the production and use of open educational resources in higher education institutions // International Review of Research in Open and Distance Learning. 2017. No. 18 (4). P. 1–15. URL: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1146212.pdf> (дата обращения: 23.11.2020).
12. Князева С.Ю. Открытые образовательные ресурсы в неанглоязычных странах // Высшее образование в России. 2014. № 10. С. 127–134.
13. Булгаков М.В., Гридина Е.Г., Иванников А.Д., Старых В.А. Федеральная система информационно-образовательных ресурсов // Информационные ресурсы России. 2009. № 2. С. 25–27. URL: http://www.aselibrary.ru/datadocs/doc_931ra.pdf (дата обращения: 23.11.2020).
14. Андреев А.А. Российские открытые образовательные ресурсы и массовые открытые дис-

- танционные курсы // Высшее образование в России. 2014. № 6. С. 150–155.
15. Днепро́вская Н.В., Шеви́цова И.В. Открытые образовательные ресурсы: современные перспективы // Высшее образование в России. 2019. Т. 28. № 8-9. С. 110–118. DOI: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2019-28-8-9-110-118>
 16. Стародубцев В.А., Киселева А.А. Блог как средство электронного обучения // Высшее образование в России. 2014. № 7. С. 86–92.
 17. Зайцев В.Г., Желтова А.А., Тибирькова Е.В. Разработка образовательных ресурсов с использованием web сервиса Trello // Высшее образование в России. 2016. № 12 (207). С. 94–98.
 18. Henderson S., Ostashevski N. Barriers, incentives, and benefits of the open educational resources (OER) movement: An exploration into instructor perspectives // First Monday. 2018. Vol. 23. No. 12. URL: <https://journals.uic.edu/ojs/index.php/fm/article/view/9172/7691> (дата обращения: 23.11.2020).
 19. Акользина Е.А. Использование электронных образовательных ресурсов в процессе обучения: достоинства, недостатки // Гаудеамус. 2013. № 2 (22). С. 95–97.
 20. Пугач В.Ф., Жуковская М.Э. Рейтинги вузов: международный и российский подходы // Высшее образование в России. 2012. № 8-9. С. 15–25.
 21. Akçayır M., Dündar H., Akçayır G. What makes you a digital native? Is it enough to be born after 1980? // Computers in Human Behavior. 2016. Vol. 60. P. 435–440. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.chb.2016.02.089>
 22. Буцык С.В. «Цифровое» поколение в образовательной системе российского региона: проблемы и пути решения // Открытое образование. 2019. Т. 23. № 1. С. 27–33. DOI: <https://doi.org/10.21686/1818-4243-2019-1-27-33>
 23. Денисов И.В., Корецкая И.В. Студенты сетевого поколения: латеральные профили и цифровые навыки // Информатика и образование. 2019. № 2. С. 34–41. DOI: <https://doi.org/10.32517/0234-0453-2019-34-2-34-41>

Статья поступила в редакцию 30.11.19

После доработки 14.03.20; 27.09.20

Принята к публикации 12.11.20

Open Educational Resources in the Development of Digital Learning Environment

Natalia V. Dneprovskaya – Cand. Sci. (Economics), Assoc. Prof., Dneprovskaya.NV@rea.ru
Plekhanov Russian University of Economics, Moscow, Russia

Address: 36, Stremyannyi per., Moscow, 117997, Russian Federation

Inessa V. Shevtsova – Cand. Sci. (Economics), Assoc. Prof., Shevtsova@spa.msu.ru
Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia

Address: 27-4, Lomonosovsky prosp., Moscow, 119991, Russian Federation

Abstract. During the period of the forced transition of universities around the world to the online education, the demand for digital free access services has grown. A unique opportunity has appeared to supplement and develop the theoretical and methodological provisions of online learning based on the analysis of the empirical results that characterize the relevance and effectiveness of the digital environment parts. The educational materials free available at the Internet are the part of the digital environment, which are combined into the concept of open educational resources (OER). The purpose of the study is to assess the relevance of OER for faculty, systematize the main ways of working with them, identify the motives and barriers for the development of OER by faculty. The study conducted among the lecturers at Russian universities showed the high importance and value of OER for their teaching and methodological activities to create and develop the training course content in digital environment. More than half of the faculty staff create and distribute their copyright materials on the Internet on their own initiative for the convenience of their students. The faculty and students freely exchange educational materials using a variety of web services. In conditions of

increasing demands on faculty and content of training-course, OER is a valuable resource for educational activities. The analysis of the regulatory framework revealed a lack of OER policy in Russian universities, which is one of the barriers for lecturers to create OER. The results of the study made it possible to develop recommendations for the development of OER in the field of higher education: consolidate the concept of OER in the regulatory framework of education, provide methodological and legal support for the creation and use of OER by faculty, and conduct an information campaign to reveal the prospects and advantages of using OER in higher education.

Keywords: online education, open educational resource, content of training-course, digitalization, faculty, digital learning environment

Cite as: Dneprovskaya, N.V., Shevtsova, I.V. (2020). Open Educational Resources in the Development of Digital Learning Environment. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 29, no. 12, pp. 144-155, doi: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2020-29-12-144-155> (In Russ., abstract in Eng.).

References

1. UNESCO. (2002). Forum on the Impact of Open Courseware for Higher Education in Developing Countries: Final Report. Paris, 1–3 July 2002. 30 p. Available at: <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001285/128515e.pdf> (accessed 23.11.2020).
2. Rudskoy, A.I., Borovkov, A.I., Romanov, P.I., Kolosova, O.V. (2018). Ways to Reduce Risks When Building the Digital Economy in Russia. Educational Aspect. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 28, no. 2, pp. 9-22, doi: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2019-28-2-9-22> (In Russ., abstract in Eng.).
3. Vaindorf-Sysoyeva, M.E. (2017). Methodological Literacy of a University Teacher in Online Learning as a Professional Competence (for Example, the Organization of Communications of Various Kinds). *eLearning Stakeholders and Researchers Summit 2017*, pp. 137-141. Available at: <https://estars.hse.ru/mirror/pubs/share/211451620> (accessed 23.11.2020). (In Russ.)
4. Hoosen, S., Bucher, N. (2019). Understanding the Impact of OER: Achievements and Challenges. UNESCO Institute for Information Technologies in Education. Russian Federation. 178 p. Available at: https://iite.unesco.org/wp-content/uploads/2019/04/Understanding_the_impact_of_OER_2019_final.pdf (accessed 23.11.2020).
5. *SNG na puti k otkrytym obrazovatel'nyim resursam* (2002). [CIS on the Way to Open Educational Resources]. Moscow: UNESCO, 240 p. Available at: <https://iite.unesco.org/pics/publications/ru/files/3214683.pdf> (accessed 23.11.2020). (In Russ.).
6. McGreal, R. (2017). Special Report on the Role of Open Educational Resources in Supporting the Sustainable Development Goal 4: Quality Education Challenges and Opportunities. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*. Vol. 18 (7), pp. 292-305. Available at: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1163203.pdf> (accessed 23.11.2020).
7. Mishra, S., Singh, A. (2017). Higher Education Faculty Attitude, Motivation and Perception of Quality and Barriers towards OER in India. In: Hodgkinson-Williams, C., Arinto, P.B. (Eds). *Adoption and impact of OER in the Global South*. Cape Town & Ottawa: African Minds, International Development Research Centre & Research on Open Educational Resources, pp. 425-458, doi: 10.5281/zenodo.1005330
8. Bobrova, L.N., Nikulova, G.A. (2015). The Analysis of the Relationship of Usability Factors of Open Educational Network Resources to Support Learning and Self-Education. *Obrazovatel'nye tekhnologii i obschestvo = Educational Technologies and Society*. No. 2 (18), pp. 653-674. (In Russ.)
9. Weller, M., De los Arcos, B., Farrow, R., Pitt, B., McAndrew, P. (2015). The Impact of OER on Teaching and Learning Practice. *Open Praxis*. No. 7 (4), pp. 351-361, doi: <http://dx.doi.org/10.5944/openpraxis.7.4.227>

10. Kursun, E., Cagiltay, K., Can, G. (2014). An Investigation of Faculty Perspectives on Barriers, Incentives, and Benefits of the OER Movement in Turkey. *International Review of Research in Open and Distributed Learning*. Vol. 15, no 6, doi: <http://dx.doi.org/10.19173/irrodl.v15i6.1914>
11. Annand, D., Jensen, T. (2017). Incentivizing the Production and Use of Open Educational Resources in Higher Education Institutions. *International Review of Research in Open and Distance Learning*. No. 18 (4), pp. 1-15. Available at: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1146212.pdf> (accessed 23.11.2020).
12. Knyazeva, S.Yu. (2014). Open Educational Resources in Non-English Speaking Countries. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. No. 10, pp. 127-134. (In Russ., abstract in Eng.)
13. Bulgakov, M.V., Gridina, E.G., Ivannikov, A.D., Starykh, V.A. (2009). Federal System of Information and Educational Resources. *Informatsionnyye resursy Rossii = Information Resources of Russia*. No. 2, pp. 25-27. Available at: http://www.aselibrary.ru/datadocs/doc_931pa.pdf (accessed 23.11.2020). (In Russ.).
14. Andreev, A.A. (2014). Russian Open Educational Resources and Mass Open Distance Courses. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. No. 6, pp. 150-155. (In Russ., abstract in Eng.).
15. Dneprovskaya, N.V., Shevtsova, I.V. (2019). Prospects for University's Open Educational Resources. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 28, no. 8-9, pp. 110-118, doi: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2019-28-8-9-110-118> (In Russ., abstract in Eng.).
16. Starodubtsev, V.A., Kiseleva, A.A. (2014). Blog as an E-Learning Tool. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. No. 7, pp. 86-92. (In Russ., abstract in Eng.).
17. Zaitsev, V.G., Zheltova, A.A., Tibirkova, E.V. (2016). Development of Educational Resources by Use of Web-Based Application Trello. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. No. 12 (207), pp. 94-98. (In Russ., abstract in Eng.).
18. Henderson, S., Ostashevski, N. (2018). Barriers, Incentives, and Benefits of the Open Educational Resources (OER) Movement: An Exploration into Instructor Perspectives. *First Monday*. Vol. 23, no 12. Available at: <https://journals.uic.edu/ojs/index.php/fm/article/view/9172/7691> (accessed 23.11.2020).
19. Akolzina, E.A. (2013). The Use of Electronic Educational Resources in the Learning Process: Advantages, Disadvantages. *Gaudeamus*. No. 2 (22), pp. 95-97. (In Russ.).
20. Pugach, V.F., Zhukovskaya, M.E. (2012). University Ratings: International and Russian Approaches. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. No. 8-9, pp. 15-25. (In Russ., abstract in Eng.).
21. Akçayır, M., Dündar, H., Akçayır, G. (2016). What Makes You a Digital Native? Is It Enough to Be Born after 1980? *Computers in Human Behavior*. Vol. 60, pp. 435-440, doi: <https://doi.org/10.1016/j.chb.2016.02.089>
22. Butsyk, S.V. (2019). "Digital" Generation in the Educational System of the Russian Region: Problems and Solutions. *Otkrytoe obrazovanie = Open Education*. Vol. 23, no. 1, pp. 27-33, doi: <https://doi.org/10.21686/1818-4243-2019-1-27-33> (In Russ., abstract in Eng.).
23. Denisov, I.V., Koretskaya, I.V. (2019). Students of Net Generation: Lateral Profiles and Digital Skills. *Informatika i obrazovanie = Computer Science and Education*. No. 2, pp. 34-41, doi: <https://doi.org/10.32517/0234-0453-2019-34-2-34-41> (In Russ., abstract in Eng.).

The paper was submitted 30.11.19

Received after reworking 14.03.20; 23.09.20

Accepted for publication 12.11.20

DOI: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2020-29-12-156-166>

Персональная страница преподавателя в социальной сети как инструмент педагогического взаимодействия

Кукушкина Анна Геннадьевна – канд. пед. наук, доцент, Институт непрерывного педагогического образования, anna_kukushkina@yahoo.com

Новгородский государственный университет им. Ярослава Мудрого, Великий Новгород, Россия

Адрес: 173000, г. Великий Новгород, ул. Чудинцева, 6

Аннотация. В статье представлен анализ педагогических возможностей социальных сетей в решении современных образовательных задач. Выявлен педагогический потенциал персональной страницы преподавателя (индивидуализация образовательного процесса, отбор содержания образования, организация педагогического общения, вовлечение в совместную деятельность). Проведён анализ образовательных возможностей сервисов и приложений социальной сети «ВКонтакте». В работе проанализированы результаты диагностического исследования отношения студентов к коммуникационной активности педагогов на персональных страницах. Описан опыт взаимодействия со студентами на платформе социальной сети, который подтверждает положительное влияние общения с преподавателем через социальную сеть на отношение к предмету и учебную мотивацию. Обозначены ограничения (повышенные требования к содержанию и оформлению персональной страницы) и возможные негативные последствия взаимодействия со студентами посредством социальных сетей (несоблюдение рамок и размытие границ общения, взаимопроникновение профессиональной и личной сфер жизни).

Ключевые слова: социальные сети, личность педагога, воспитательный процесс, педагогическое взаимодействие, педагогический потенциал социальных сетей, страница в социальной сети

Для цитирования: Кукушкина А.Г. Персональная страница преподавателя в социальной сети как инструмент педагогического взаимодействия // Высшее образование в России. 2020. Т. 29. № 12. С. 156-166. DOI: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2020-29-12-156-166>

Введение

Современный мир сложно представить без Интернета, а молодое поколение этого мира – без социальных сетей. По данным статистических исследований, за последние 10 лет число их участников увеличилось с 0,97 до 2,82 млрд. Наиболее активным пользователем социальных сетей является молодёжь в возрасте до 30 лет [1].

Социальные сети выступают агрегатором информационного и развлекательного

контента, позволяют хранить фотографии, видео и другие материалы, создавать оперативные групповые обсуждения проектов, формировать творческие, профессиональные и другие типы сообществ. Персональная страница становится своего рода визитной карточкой, которая может многое сказать о различных аспектах жизни пользователя.

С учётом активного использования молодёжью социальных сетей важным стано-

вится рассмотрение их потенциала для обучения и воспитания (особенно в ситуации глобальной перестройки образовательного процесса в связи с пандемией). Интерес также представляет определение возможностей персональной страницы учителя в социальной сети как инструмента организации педагогического взаимодействия.

Социальные сети как объект современных педагогических исследований

На сегодняшний день существует множество исследований, посвящённых изучению педагогического и образовательного потенциала социальных сетей. Авторами отмечаются такие их важные характеристики, как доступность, гибкость и понятность для молодёжи, что делает образовательный контент более привлекательным, а педагогическое общение – психологически комфортным. Так, О.А. Клименко отмечает понятность интерфейса (что экономит время на адаптацию студентов к новой информационной среде), а также удобство загрузки и просмотра мультимедийных файлов [2]. Л.А. Никонов и Н.Н. Зименкова добавляют к этому списку широкий диапазон форм коммуникации, использование привычного способа самоидентификации в сети, возможность привлечения к образованию экспертов и консультантов [3]. К. Курран и Н. Маккэрролл пишут о том, что в социальных сетях процесс создания контента и обмена информацией становится максимально гибким и формируется самим пользователем (user led and user oriented), возникают новые механизмы взаимодействия, включая блоггинг, обучение по принципу «равный равному», онлайн-дискуссии. Социальные сети позволяют эффективно общаться с родителями учащихся, с коллегами из других городов и стран [4]. Исследуя возможности социальных сетей, Ф. Альсолями затрагивает тему преодоления социальных ограничений. По мнению автора, «внедрение технологий для преодоления гендерной сегрегации в саудовском обществе становится для многих

преподавателей основной мотивацией взаимодействовать со студентами и коллегами обоих полов» [5, с. 247].

А.В. Фещенко описывает прагматические преимущества социальных сетей в образовательном процессе. Автор пишет, что для большинства студентов социальные сети – наиболее понятный и знакомый веб-сервис. Это модно в молодёжной среде и бесплатно для всех участников образовательного процесса. Социальные сети позволяют делиться учебными достижениями с широким кругом пользователей, а неуспевающим студентам – быть в курсе событий, обеспечивая непрерывность образовательного процесса [6]. По данным исследования, проведённого в университете Султан Кабус (Sultan Qaboos University), среди 106 опрошенных студентов различных курсов более 80% отмечают положительное влияние социальных сетей на процесс обучения. Ответы студентов подтверждают наличие возможностей более широкой коммуникации, чем в обстановке класса, появление новых идей при обсуждении в сети, большую привлекательность электронных учебных заданий [7].

Обобщая результаты исследований, посвящённых потенциалу социальных сетей, можно выделить следующие группы их возможных достоинств:

- организация дистанционного обучения, дополнение аудиторных занятий [8; 9]
- формирование единого гибкого информационно-образовательного пространства [10–12];
- организация обучения в сотрудничестве (collaborative learning), групповой работы студентов и обмена материалами [13; 14];
- оптимизация учебной коммуникации и передачи информации [15];
- развитие мягких навыков, включая навыки критического и рефлексивного мышления, общения и письма, креативности, групповой работы и т.д. [4; 15];
- индивидуализация учебного процесса (различные виды заданий, выполнение заданий в удобное время и т.д.) [7; 16];

– повышение учебной мотивации и студенческой инициативы, создание психологически комфортной среды педагогического общения [16; 17].

При этом исследователи видят сложности и проблемы использования социальных сетей в образовательном процессе, отмечая недопонимание в общении, снижение концентрации внимания, кибербуллинг. Всё же, с точки зрения учёных, педагоги должны применять технологии, чтобы идти в ногу со временем и учитывать новые образовательные потребности студентов.

Дизайн и цели исследования

В данной работе фокус исследования направлен на изучение не столько социальных сетей в целом, сколько педагогического потенциала персонального профиля педагога как инструмента педагогического взаимодействия. Нас интересует также влияние возможности общения с преподавателем и его активности в социальной сети на отношение студентов к конкретному предмету, на их учебную мотивацию. Кроме того, в исследовании обозначены проблемы организации педагогического взаимодействия посредством социальных сетей. Анализ научной литературы показывает, что эти вопросы пока не получили должного внимания исследователей.

Для достижения цели исследования были проведены: анализ литературы по проблемам использования социальных сетей в образовании, анонимный опрос 192 студентов Новгородского государственного университета, контент-анализ сервисов, интерфейса и содержательного наполнения социальной сети «ВКонтакте»; включённое наблюдение с 2016 по 2019 гг. (взаимодействие со студентами в социальной сети), а также был проведён анализ работы тематического сообщества «Материалы для студентов», созданного автором.

Возможности сервисов социальной сети «ВКонтакте» в работе педагога

Социальная сеть «ВКонтакте» использовалась в качестве базы исследования ввиду

её наибольшей популярности среди молодёжи [18]. На основе исследования теоретических материалов и практического опыта педагогов, включая собственный опыт взаимодействия со студентами и ведения тематической группы «Кукушкина А.Г. Материалы для студентов»¹ с 2013 г., можно отметить следующие сервисы социальной сети, которые могут применяться для решения образовательных и воспитательных задач.

1. *Обмен моментальными сообщениями.* Данный сервис является одним из базовых для организации педагогического взаимодействия. Он позволяет оперативно реагировать на вопросы студентов, давать обратную связь по заданиям, пояснять домашние задания. Особенно удобным инструментом может быть групповая беседа участников группы с педагогом, в которой может появляться оперативная информация, здесь же прикреплены документы для выполнения домашних заданий, представлены ссылки на сторонние сайты. В настоящее время сервис обмена сообщениями дополнен функцией видеозвонков, что открывает возможности для проведения видеоконференций, семинаров, консультаций с демонстрацией экрана.

2. *Каталоги файлов.* Возможность создавать каталоги различных файлов дают разделы «Фотографии», «Аудиозаписи», «Документы». Педагог может создавать подборки книг и статей, изображений, видео- и аудиолекций, подкастов. Возможность комментирования каждой иллюстрации или видео позволяет реализовать принцип наглядности в обучении, стимулировать процесс анализа визуальной информации, активизировать участие студентов в поиске и пополнении каталога.

3. *Стена.* Открытая публикационная площадка позволяет создавать записи в открытом для нужного круга лиц доступе, дополнять текст фотографиями или запи-

¹ Кукушкина А.Г. Материалы для студентов. URL: <https://vk.com/qqshkinaag>

сами, а также даёт возможность комментировать представленную информацию, что способствует организации дискуссий, высказыванию собственной точки зрения. Кроме содержательных публикаций, на стене можно оставлять вопросы и объявления для учащихся. Наиболее важные сообщения могут быть закреплены в верхней части стены, что позволяет им не теряться в потоке данных. В данном сервисе существует также возможность отложенной публикации сообщений, что позволяет выкладывать данные к конкретному времени (например, для организации интернет-квестов).

4. *Опросы.* При необходимости выявления интереса к той или иной теме, а также для получения обратной связи по различным организационным и предметным вопросам можно использовать открытые или анонимные опросы. В данном случае понятный и простой механизм позволяет студентам оперативно обозначить свою позицию.

5. *Статьи.* Данный интегрированный сервис позволяет создавать большие текстовые сообщения по одной теме, сопровождая их изображениями, видеофрагментами, ссылками на сторонние источники. Такой формат может заменять привычные текстовые лекции, использоваться для подготовки эссе и докладов.

6. *Сообщества.* Широкий спектр возможностей даёт создание тематических сообществ (групп). Это может быть группа, созданная самими учащимися для хранения учебных файлов, обмена материалами и т.д., либо группа, созданная педагогом для обеспечения учебного процесса. В сообществе можно дать контакты для связи с педагогом (адрес электронной почты, контактный телефон). Здесь есть все перечисленные выше сервисы, а также могут создаваться площадки форумного типа. В обсуждениях можно организовать дискуссию по учебной теме, собрать тематический каталог, ответить на возникающие вопросы студентов. Сервис «*Статистика*» в сообществах позволяет

отслеживать наиболее интересные публикации для студентов, посещаемость группы в различное время дня.

7. *Мероприятия.* Они могут создаваться от имени конкретного сообщества или частного лица. Создавая группу для конкретного мероприятия, педагог или студент может приглашать в неё друзей (у них оно будет отображаться в ленте событий). Здесь могут быть представлены материалы для подготовки, организованы обсуждения, а впоследствии выложены видео- и фотоотчёты.

8. *Приложения.* Широчайший спектр функций предоставляют приложения, или виджеты социальной сети «ВКонтакте», которые можно встраивать в работу сообщества. Среди существующих на сегодняшний день приложений для образовательного процесса могут быть полезны «Анкеты», «Тесты», «Цитаты», «Отзывы» (для получения обратной связи), «Конструктор ботов Smart Bot», «Конструктор квизов и викторин», «Мой класс» и др. Приложение «Цели» – своеобразная платформа краудфандинга в сети «ВКонтакте» – позволяет привлекать внимание и ресурсы к решению социальных и гражданских проблем.

В качестве дополнительных сервисов можно отметить «*Ссылки*», «*Карты*», «*Закладки*», а также систему хэштегов. Они применяются не так часто, однако позволяют педагогу и студенту индивидуализировать и расширять образовательное и информационное пространство, управлять потоками данных, оперативно искать информационные источники и локации.

Отношение студентов к использованию преподавателем социальной сети

В рамках проведённого нами опроса студенты указали на положительные моменты использования социальной сети в образовательном процессе. Среди ответов были отмечены следующие обобщённые позиции:

- простота поиска, доступность учебных материалов и домашних заданий в любое время;

- возможность оперативного и комфортного общения;
- оперативное информирование о смене расписания и других организационных вопросах;
- возможность организации дистанционной групповой работы.

Что касается создания педагогом тематических учебных групп, 40% опрошенных отметили, что наличие учебной группы и размещение материалов в социальной сети скорее повышают желание учиться, но никак не влияют на обучение (так считают 57% респондентов). В данной ситуации представляется, что даже ради 40% учащихся стоит использовать социальную сеть как инструмент образовательного процесса.

Стоит сказать, что все указанные сервисы педагог может использовать как на персональной странице, так и создавая тематические сообщества. Однако его личная страница, его виртуальная «визитная карточка» имеет, на наш взгляд, дополнительный педагогический потенциал. Несмотря на усиление позиций дистанционного и самообразования, роль личности педагога в процессе обучения и воспитания остаётся огромной. По-прежнему актуально высказывание В. Сухомлинского: «Силой, которая побуждает каждого воспитанника взглянуть на самого себя, задуматься над собственным поведением, управлять собой, – а с этого, по существу, начинается настоящее воспитание, – является личность учителя, его идейные убеждения, богатство его духовной жизни» [19, с. 153].

Учитель школы и преподаватель вуза не только передают знания и формируют компетенции учащихся. Они демонстрируют пример нравственного поведения, оказывают влияние на взгляды и позиции молодого поколения. И чем выше авторитет педагога, тем более велико его влияние. Анализируя опыт взаимодействия со студентами, Н.В. Ключкова и И.А. Левин отмечают, что общение в сети позволяет студентам увидеть педагога, «как реально

существующего человека... помощника в образовательном движении и профессионально-творческом саморазвитии студента», а также способствует «трансляции позитивных этических и профессиональных качеств» [16, с. 29].

Использование персональной страницы в социальной сети можно рассмотреть с позиций различных педагогических подходов. Так, в русле культурологического подхода, использование персональной страницы как информационной площадки даёт педагогу возможность знакомить воспитанников с достижениями культуры и искусства, транслировать образцы коммуникативной культуры. В рамках социализирующего подхода профиль можно рассматривать в качестве фактора социального воспитания учащихся. На основе диалогического подхода страница в социальной сети даёт возможность формального и неформального общения с преподавателем, которое обогащает опыт воспитанников, позволяет им получать ответы на значимые вопросы, удовлетворять социальные потребности.

В этом отношении интерес представляют ответы студентов на вопрос, влияет ли профиль педагога в социальной сети на его имидж и отношение к нему. Более 50% опрошенных отметили, что наличие профиля педагога в социальной сети влияет положительно. Среди ответов встречаются как позитивные, так и негативные оценки. По мнению опрошенных, преподаватель, использующий социальную сеть, «идёт в ногу со временем», он «понятнее» и «ближе к студентам», он готов к общению, может подсказать, ответить на вопросы. Изучение персональной страницы педагога позволяет студентам узнать его интересы, понять ценностные установки. При этом некоторые студенты обратили внимание, что откровенные фото или неэтичные высказывания могут повлиять на восприятие негативно, «подпортить авторитет».

На вопрос: «Должны ли существовать, по-Вашему, какие-то ограничения или тре-

бования к социальным страницам учителей или преподавателей?» 30% респондентов отметили, что определённые границы нужны. «Педагог даже в социальных сетях должен оставаться педагогом». От педагогов студенты ожидают поменьше «показушности» и «пафосных высказываний», пропаганды радикальных взглядов, объёма личной информации. 20% опрошенных затруднились с ответом. Половина участников опроса отметили, что границы и ограничения не требуются, так как преподаватели имеют право на личную жизнь, они «такие же люди». Тем не менее, на наш взгляд, педагог, открывающий страницу для общения со студентами, должен ответственно относиться к нормам общения и содержанию, представленному на персональной странице.

Педагогические возможности персональной страницы педагога

На основе результатов беседы с учителями, а также включённого наблюдения в процессе взаимодействия со студентами различных курсов в социальной сети «ВКонтакте» можно обозначить следующие аспекты воспитательного и образовательного влияния персональной страницы преподавателя.

1. *Демократизация и индивидуализация педагогического взаимодействия.* Присутствие педагога в социальной сети позволяет студентам ощущать связь с ним, возможность (даже если она не используется) обращения к нему по важным учебным и другим вопросам. Использование социальной сети приближает учителя к ученику, даёт ему возможность увидеть в педагоге личность со своими интересами, проблемами, достижениями, перестать бояться педагога. Точно так же учитель может исследовать профили учащихся, адаптируя учебный процесс к их опыту, склонностям и интересам.

2. *Коммуникация в сети.* Открытость педагога к общению в сети предоставляет студентам возможность задать вопросы, на что не хватает времени в часы занятий, обсудить

индивидуальные задания, задать личный вопрос. Организуя общение со студентами, педагог может транслировать нормы коммуникативного этикета, доброжелательность, внимание. Сетевое общение способствует укреплению отношений с учащимися, делает педагогов более социально доступными для учащихся, а преподавателям помогает лучше запоминать студентов.

3. *Отбор и публикация образовательного и воспитательного контента на «стене» (открытой странице пользователя).* Это могут быть социальные проекты, статьи, произведения искусства, мотивирующие иллюстрации, презентация информационных ресурсов, собственные размышления о важных общественных и личных темах, комментарии к происходящим событиям и т.д. Так, выкладывая фотоотчёт о посещении выставки, один из учителей отмечает появление у школьников интереса к данному мероприятию. Другой педагог делится на странице интересными статьями по предмету, задавая дискуссионные вопросы. Студенты пишут, что решили прочитать книгу или посмотреть фильм по рекомендации преподавателя на его странице. Внимание к публикациям любого типа повышается, если педагог добавляет личный комментарий.

4. *Вовлечение в совместную деятельность.* Посредством персональной страницы педагог может мотивировать студентов к участию в различных конкурсах, волонтёрских проектах, культурных событиях, особенно если учитель сам является их участником. Например, автор, будучи руководителем волонтёрской группы, систематически приглашает студентов к участию в добровольческих акциях, фестивалях и т.д. Это позволяет сделать социальную сеть инструментом реальных социальных изменений.

Ограничения и возможные трудности при работе педагога в социальных сетях

Несмотря на широкий спектр возможностей, педагогу необходимо осознавать существующие трудности и ограничения со-

циальных сетей. В работах исследователей обозначены такие проблемы, как снижение степени достоверности полученных знаний [3, с. 132], кибербуллинг [4], утечка информации [5]. В ходе педагогической работы были определены наиболее часто возникающие сложности в использовании социальных сетей.

Одна из важных проблем, по мнению самих студентов, связана с такой особенностью социальных сетей, как чрезмерное разнообразие сервисов и контента. Так, заходя на страницу с целью задать учебный вопрос или получить домашнее задание, студент отвлекается на чтение новостей, общение с друзьями и другие возможности социальной сети. Более 30% студентов отметили, что социальная сеть отвлекает «рекламой», «перепиской с друзьями, обновлением новостей», обилием «лишней информации». Вследствие перегруженности ненужной информацией нарушается концентрация внимания, мыслительные процессы становятся фрагментарными, снижается терпение и упорство, возрастает импульсивность. Также в ответах респондентов встречались опасения насчёт ухудшения зрения и возникновения интернет-зависимости или зависимости от социальных сетей.

По данным включённого наблюдения, ещё одним неоднозначным вопросом является установление личных границ преподавателя. При отсутствии сетевого этикета студенты могут писать в ночное время, опускать приветствие и пояснение ситуации (например, отправлять текстовый документ работы без каких-либо комментариев). При небольшой разнице в возрасте у студентов могут появляться к педагогу провокационные вопросы. Во избежание этого следует заранее обозначить принципы выстраивания коммуникации в сети, временные рамки, этикетные правила общения и возможные темы для обсуждения. При возникновении спорных моментов нужно обозначить социально-ролевые позиции, а при необходимости перенести разговор на встречу в классе.

Отдельным сюжетом являются повышенные этические требования к содержанию и ведению коммуникации на публичной странице педагога. Если педагог ставит в приоритет своё личное информационное пространство и межличностное общение, он может опираться на конституционное право на свободу слова в пространстве собственной страницы. Однако, используя персональный профиль как инструмент педагогического взаимодействия, учитель, на наш взгляд, должен внимательно относиться к наполнению страницы (в том числе в вопросах использования интеллектуальной собственности). В данном случае на странице педагога не должно быть представлено нецензурной лексики, откровенных фотографий, оскорбительных высказываний и других материалов, способных негативно повлиять на моральное состояние студентов. При необходимости могут удаляться недопустимые комментарии других пользователей.

На наш взгляд, при работе в социальных сетях важно делать акцент на субъектности каждого студента, ответственности всех участников образовательного процесса за публикации, изображения, аудиозаписи и др. В большинстве случаев проблемы взаимодействия студентов и педагогов в социальной сети могут быть предотвращены заблаговременным обозначением границ и правил общения, которые следует уточнять и дополнять по мере возникновения спорных ситуаций.

Заключение

Несмотря на повышение роли компьютерных технологий, личность педагога остаётся главным субъектом обучения и воспитания. В связи с повышением темпов жизни и снижением объёма реального общения с воспитанниками учителям нужно искать новые инструменты педагогического взаимодействия. Таким инструментом способна стать социальная сеть, где студенты и преподаватели могут проектировать и обогащать

содержание учебного процесса. Посредством различных сервисов, а также персонального профиля педагог может делать общение со студентами более комфортным и демократичным, опосредованно формировать образовательное и информационное пространство студентов, вовлекать их в волонтерскую, социальную или творческую деятельность.

Как показало исследование, активность и открытость персональной страницы педагога положительно влияет на отношение к самому педагогу и к изучению его предмета. При этом учителю важно четко обозначать личные границы и рамки коммуникации в социальной сети.

Литература

1. *Chaffey D.* Global social media research summary, 2020 // Smart Insights. 2020, Aug 03. URL: <https://www.smartinsights.com/social-media-marketing/social-media-strategy/new-global-social-media-research/> (дата обращения: 24.11.2020).
2. *Клименко О.А.* Социальные сети как средство обучения и взаимодействия участников образовательного процесса // Теория и практика образования в современном мире: материалы Междунар. науч. конф. (г. Санкт-Петербург, февраль 2012 г.). СПб.: Реноме, 2012. С. 405–407.
3. *Никонов Л.А., Зименкова Н.Н.* IT-ресурсы современной образовательной среды как инструмент воспитательного воздействия // Вестник ТвГУ. Серия "Педагогика и психология", 2014. № 1. С. 127–133.
4. *Curran K., McCarroll N.* Social Networking in Education International // Journal of Innovation in the Digital Economy. 2013. No. 4(1). P. 1–15. DOI: 10.4018/jide.2013010101
5. *Alsolamy F.* Social networking in higher education: academics' attitudes, uses, motivations and concerns. Doctoral, Sheffield Hallam University, 2017. URL: <http://shura.shu.ac.uk/15852/>
6. *Фещенко А.В.* Социальные сети в образовании: анализ опыта и перспективы развития // Открытое и дистанционное образование. 2011. № 43. С. 44–50. URL: http://journals.tsu.ru/ou/&journal_page=archive&id=1008&article_id=8216 (дата обращения: 24.11.2020).
7. *Al-Mukbaini E.M., Al-Qayoudbi W.S., Al-Badi A.H.* Adoption of Social Networking in Education: A Study of the Use of Social Networks by Higher Education Students in Oman // Journal of International Education Research. 2014. Vol. 10. No. 2. P. 143–154. DOI:10.19030/jier.v10i2.8516
8. *Arnold N., Paulus T.* Using a social networking site for experiential learning: Appropriating, lurking, modeling and community building // The Internet and Higher Education. 2010. No. 13. P. 188–196. DOI: 10.1016/j.iheeduc.2010.04.002
9. *Мальшичева Н.А.* Роль социальных сетей в модели дистанционного обучения студентов художественных специальностей // Научный журнал КубГАУ. 2013. № 86. С. 1–10. URL: <http://ej.kubagro.ru/2013/02/pdf/02.pdf> (дата обращения: 24.11.2020).
10. *Jalal A., Zaidieh Y.* The Use of Social Networking in Education: Challenges and Opportunities // World of Computer Science and Information Technology Journal (WCSIT). 2012. Vol. 2. No. 1. P. 18–21. URL: <https://pdfs.semanticscholar.org/76e2/1d0c5cc14238463a09e-ec33d5d06573a32d2.pdf> (дата обращения: 24.11.2020).
11. *Klamma R., Chatti M.A., Duval E., Hummel H., Hvanmberg E.T., Kravcik M., Law E., Naeve A., Scott P.* Social software for life-long learning // Educational Technology & Society. 2007. No. 10 (3). P. 72–83. URL: <https://www.jstor.org/stable/jeductechsoci.10.3.72> (дата обращения: 24.11.2020).
12. *Павлищева Е.Н., Твёрдохлеб Ю.А.* Социальные сети педагогов как один из элементов инновационных сетей системы образования // Информационные ресурсы России. 2012. № 6. С. 32–34. URL: http://www.aselibrary.ru/datadocs/doc_4150la.pdf (дата обращения: 24.11.2020).
13. *Mazman S.G., Usluel Y.K.* Modeling educational usage of Facebook // Computers & Education. 2010. No. 55. P. 444–453. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2010.02.008>
14. *Bostrom R.P., Gupta S., Hill J.R.* Peer-to-peer technology in collaborative learning networks: Applications and research issues // International Journal of Knowledge and Learning. 2008. No. 4 (1). P. 36–57.
15. *Kanimozhi T., Vasimalairaja M.* Role of Social Networks in Education International // Journal of Trend in Research and Development (IJTRD). National Conference on Challenges in 21st Cen-

- tury Teacher Education organized by Kamala College of Education, Thirunavalur, TamilNadu, 2018. P. 114–116. URL: <http://www.ijtrd.com/papers/IJTRD15980.pdf> (дата обращения: 24.11.2020).
16. Клочкова Н.В., Левин И.А. Духовно-нравственный аспект использования образовательного потенциала компьютерных социальных сетей в высшем архитектурно-художественном образовании // Вестник евразийской науки. 2015. № 1 (26). С. 1–20. DOI:10.15862/29PVN115
 17. Mazer J.P., Murphy R.E., Simonds C.J. I'll see you on 'Facebook': The effects of computer mediated teacher self-disclosure on student motivation, affective learning, and classroom climate // Communication Education. 2007. No. 56 (1). P. 1–17. DOI:10.1080/03634520601009710
 18. Курносова Е. Социальные сети в цифрах, 2019. URL: https://mediascope.net/upload/iblock/f97/18.04.2019_Mediascope_Екатерина%20Курносова_РИФ+КИБ%202019.pdf
 19. Сухомлинский В.А. Методика воспитания коллектива. М.: Просвещение, 1981. 192 с.
- Статья поступила в редакцию 16.01.20
После доработки 09.09.20
Принята к публикации 05.11.20

Teachers' Personal Page in a Social Network as a Tool for Teacher-Student Interaction

Anna G. Kukushkina – Cand. Sci. (Education), Assoc. Prof., an-na_kukushkina@yahoo.com
Yaroslav-the-Wise Novgorod State University, Velikiy Novgorod, Russia
Address: 6, Chudintseva str., Velikiy Novgorod 173000, Russian Federation

Abstract. The article presents an analysis of the pedagogical capabilities of social networks in solving modern educational problems. The pedagogical potential of teacher's personal page can influence on individualization of the educational process, selection of the content of education, organization of pedagogical communication, involvement in activities. The author describes and analyzes the experience of interacting with students on the social network platform, which confirms the positive impact of the communication with the teacher through a social network on students' attitude to the subject and educational motivation. The restrictions of the use of teachers' personal pages in the process of education are connected with increased requirements to the content and design of a personal page. Possible negative consequences of interacting with students through social networks include non-compliance with the boundaries and blurring the boundaries of communication, the interpenetration of professional and personal spheres of life.

Keywords: social networks, teacher's personality, educational process, teacher-student interaction, social network educational potential, personal page

Cite as: Kukushkina, A.G. (2020). Teacher's Personal Page in a Social Network as a Tool of Teacher-Student Interaction. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 29, no. 12, pp. 156–166, doi: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2020-29-12-156-166> (In Russ., abstract in Eng.).

References

1. Chaffey, D. (2019). Global Social Media Research Summary. 2020. *Smart Insights*. 2020, Aug 03. Available at: <https://www.smartinsights.com/social-media-marketing/social-media-strategy/new-global-social-media-research/> (accessed 24.11. 2020).
2. Klimenko, O.A. (2012). [Social Networks as a Means of Training and Interaction of Participants in the Educational Process]. In: *Teoriya i praktika obrazovaniya v sovremennom mire: materialy Mezhdunar. nauch. konf. (g. Sankt-Peterburg, fevral 2012 g.)* [Theory and Practice of

- Education in the Modern World: Proc. Int. Sci. Conf. (St. Petersburg, February 2012). Saint-Petersburg: Renome Publ., pp. 405-407. (In Russ.)
3. Nikonov, L.A., Zimenkova, N.N., (2014). IT-Resources as a Tool of the Contemporary Educational Environment. *Vestnik TGU. Seriya "Pedagogika i psikhologiya" = Herald of Tver State University, Series "Psychology and Education"*. No. 1, pp. 127-133. (In Russ., abstract in Eng.)
 4. Curran, K., McCarroll, N. (2013). Social Networking in Education International. *Journal of Innovation in the Digital Economy*. No. 4(1), pp. 1-15, doi: 10.4018/jide.2013010101
 5. Alsolamy, F. (2017). Social Networking in Higher Education: Academics' Attitudes, Uses, Motivations and Concerns. Doctoral, Sheffield Hallam University. Available at: <http://shura.shu.ac.uk/15852/>
 6. Feshchenko, A.V. (2011). Social Networks in Education: An Analysis of Experience and Perspectives. *Otkrytoye i distantsionnoye obrazovaniye = Open and Distance Education*. No. 3, pp. 44-50. Available at: http://journals.tsu.ru/ou/&journal_page=archive&id=1008&article_id=8216 (accessed 24.11. 2020). (In Russ., abstract in Eng.)
 7. Al-Mukhaini, E.M., Al-Qayoudhi, W.S., Al-Badi, A.H. (2014). Adoption of Social Networking in Education: A Study of the Use of Social Networks by Higher Education Students in Oman. *Journal of International Education Research*. Vol. 10, no. 2, pp. 143-154, doi:10.19030/jier.v10i2.8516
 8. Arnold, N., Paulus, T. (2010). Using a Social Networking Site for Experiential Learning: Appropriating, Lurking, Modeling and Community Building. *The Internet and Higher Education*. No. 3, pp. 188-196, doi: 10.1016/j.iheduc.2010.04.002
 9. Malysheva, N.A. (2013). Social Network Role in the Distance Learning Model of Art Specialties Students. *Nauchnyy zhurnal KubGAU = Scientific Journal of KubSAU*. No. 86(02), pp. 1-10. Available at: <http://ej.kubagro.ru/2013/02/pdf/02.pdf> (accessed 24.11. 2020). (In Russ., abstract in Eng.)
 10. Jalal, A., Zaidieh, Y. (2012). The Use of Social Networking in Education: Challenges and Opportunities. *World of Computer Science and Information Technology Journal (WCSIT)*. Vol. 2, no. 1, pp.18-21. Available at: <https://pdfs.semanticscholar.org/76e2/1d0c5cc14238463a09eec33d5d06573a32d2.pdf> (accessed 24.11. 2020).
 11. Klamma, R., Chatti, M. A., Duval, E., Hummel, H., Hvannberg, E.T., Kravcik, M., Law, E., Naeve, A., Scott, P. (2007). Social Software for Life-Long Learning. *Educational Technology & Society*. No.10 (3), pp. 72-83. Available at: <https://www.jstor.org/stable/jeductechsoci.10.3.72> (accessed 24.11.1010).
 12. Pavlicheva, E.N., Tverdokhlebo, U.A. (2012). [Social Networks of Teachers as One of the Elements of Innovative Networks of the Education System]. *Informatsionnyye resursy Rossii = Information Resources of Russia*. No. 6, pp. 32-34. Available at: http://www.aselibrary.ru/data-docs/doc_4150la.pdf (accessed 24.11. 2020). (In Russ.)
 13. Mazman, S.G., Usluel, Y.K. (2010). Modeling Educational Usage of Facebook. *Computers & Education*. No. 55, pp. 444-453, doi: <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2010.02.008>
 14. Bostrom, R.P., Gupta, S., Hill, J. R. (2008). Peer-to-Peer Technology in Collaborative Learning Networks: Applications and Research Issues. *International Journal of Knowledge and Learning*. No. 4(1), pp. 36-57.
 15. Kanimozhi, T., Vasimalairaja, M. (2018). Role of Social Networks in Education International. *Journal of Trend in Research and Development (IJTRD)*. National Conference on Challenges in 21st Century Teacher Education organized by Kamala College of Education, Thirunavalur, TamilNadu, 17th Feb. 2018, pp. 114-116. Available at: <http://www.ijtrd.com/papers/IJTRD15980.pdf> (accessed 24.11.2020).

16. Klochkova, N.V., Levin I.L. (2015). The Psychical and Ethical Side of Using the Studying Potential of Computer Social Network in the Higher Architectural and Artist's Education. *Vestnik yevraziyskoy nauki = The Eurasian Scientific Journal*. No. 1 (26), pp. 1-20, DOI: 10.15862/29PVN115. (In Russ., abstract in Eng.).
17. Mazer, J.P., Murphy, R.E., Simonds, C.J. (2007). I'll See You on 'Facebook': The Effects of Computer Mediated Teacher Self-Disclosure on Student Motivation, Affective Learning, and Classroom Climate. *Communication Education*. No. 56 (1), pp. 1-17, doi:10.1080/03634520601009710
18. Kurnosova, E. (2019). *Sotsial'nye seti v tsifrakh, 2019* [Social Networks in Numbers]. Available at: https://mediascope.net/upload/iblock/f97/18.04.2019_Mediascope_Екатерина%20Курносова_РИФ+КИБ%202019.pdf (accessed 24.11.2020). (In Russ.).
19. Sukhomlinskiy, V.A. (1981). *Metodika vospitaniya kollektiva* [Methods of Team Education]. Moscow: Prosveshchenie Publ., 192 p. (In Russ.).

The paper was submitted 16.01.20

Received after reworking 09.09.20

Accepted for publication 05.11.20



НАУЧНАЯ ЭЛЕКТРОННАЯ
БИБЛИОТЕКА
LIBRARY.RU

Science Index РИНЦ-2019

Вопросы философии	5,471
Вопросы образования	5,214
Социологические исследования	3,145
Психологическая наука и образование	2,540
Интеграция образования	1,968
Образование и наука	1,281
Педагогика	0,876
Эпистемология и философия науки	0,871
Университетское управление: практика и анализ	0,789
Высшее образование в России	0,759
Высшее образование сегодня	0,314
ALMA MATER	0,283

Указатель статей за 2020 год

НАПРАВЛЕНИЯ МОДЕРНИЗАЦИИ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

BELOGUROV A.Yu., VOEVODA E.V., INOZEMTSEV M.I., ROMANOVA E.A., KHOZHLOVA N.I. Development of Education Districts in the Strategy of Strengthening the Axiological Foundations of the Russian Education Space. № 1. С. 25–36.

АЛТУХОВ А.И., СКВАЗНИКОВ М.А., ШЕХОНИН А.А. Особенности разработки ФГОС уровня и непрерывного высшего образования. № 3. С. 74–84.

БЕРЕСТОВ А.В., ГУСЕВА А.И., КАЛАШНИК В.М., КАМИНСКИЙ В.И., КИРЕЕВ С.В., САДЧИКОВ С.М. Проект «национальный исследовательский университет – драйвер российского высшего образования. № 6. С. 22–34.

БЕРЕСТОВ А.В., ГУСЕВА А.И., КАЛАШНИК В.М., КАМИНСКИЙ В.И., КИРЕЕВ С.В., САДЧИКОВ С.М. Опорные университеты – потенциал развития регионов и отраслей. № 8-9. С. 9–25.

БЕРЕСТОВ А.В., ГУСЕВА А.И., КАЛАШНИК В.М., КАМИНСКИЙ В.И., КИРЕЕВ С.В., САДЧИКОВ С.М. Вклад в Проект 5-100 национальных исследовательских и федеральных университетов. № 10. С. 30–45.

БОЛОТОВ В.А., МОТОВА Г.Н., НАВОДНОВ В.Г., РЫЖАКОВА О.Е. Как сконструировать национальный агрегированный рейтинг? № 1. С. 9–24.

ВОРОБЬЕВА О.В., ИВАННИКОВА Е.М., МАЛАНДИН В.В., СЕКИРИНСКИЙ Д.С., КАРАБАЕВА Е.В., СУЛЕЙМАНОВА А.И., ТЕЛЕШОВА И.Г. Лидерство и управление в научно-технологической сфере: модель компетенций. № 8-9. С. 26–38.

ДЕМИН М.В., ШУШАРИНА Н.Н. Модель повышения эффективности деятельности административно-управленческого персонала федерального университета. № 11. С. 9–20.

ДРОНДИН А.Л. Независимая оценка качества российского высшего образования: зачем она нужна и что можно улучшить. № 2. С. 41–49.

ЕНДОВИЦКИЙ Д.А., БУБНОВ Ю.А., ГАЙДАР К.М. Современное состояние автономии российских университетов (взгляд со стороны ректорского корпуса). № 11. С. 21–32.

ЕНДОВИЦКИЙ Д.А., КОРОТКИХ В.В., ВОРОНОВА М.В. Конкурентоспособность российских университетов в глобальной системе высшего образования: количественный анализ. № 2. С. 9–26.

КУДРЯШОВА Е.В., СОРОКИН С.Э., БУГАЕНКО О.Д. Взаимодействие университетов со сферой производства как элемент реализации «третьей миссии». № 5. С. 9–21.

МОТОВА Г.Н. Охранники или проводники? Новые требования для аккредитационных агентств по обеспечению качества образования. № 6. С. 9–21.

ПЕТРОСЯНЦ Д.В., ЗУБЕНКО В.В., СЕЛЕЗНЁВ П.С., АРЖАНОВА И.В. Повышение конкурентоспособности университетов СКФО в синхронизации с задачами развития регионов. № 5. С. 22–33.

СЕНАШЕНКО В.С. Особенности реформирования отечественной аспирантуры как предмет дискуссии. № 3. С. 58–73.

СЕРОШТАН М.В., КЕТОВА Н.П. Современные российские университеты: позиционирование, тренды развития, возможности наращивания конкурентных преимуществ. № 2. С. 27–40.

ТЕРЕНТЬЕВ Е.А., БЕДНЫЙ Б.И. Проблемы и перспективы развития российской аспирантуры: взгляд региональных университетов. № 10. С. 9–28.

СОЦИОЛОГИЯ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

KUZU Ö.H. Digital Transformation in Higher Education: A Case Study on Strategic Plans. № 3. С. 9–23.

ZBOROVSKY G.E., AMBAROVA P.A. The Educational Failure of Pupils and Students as a Social Phenomenon: A Research Methodology. № 5. С. 34–44.

АЛАВЕРДОВ А.Р., АЛАВЕРДОВА Т.П. Отбор кандидатов на замещение вакантных должностей с позиции кадровой безопасности вуза. № 1. С. 37–50.

БОГУСЛАВСКИЙ М.В., ЛАДЫЖЕЦ Н.В., САННИКОВА О.В., НЕБОРСКИЙ Е.В. Взаимодействие университета с региональными субъектами в оценках профессорско-преподавательского состава. № 4. С. 40–49.

БОГУСЛАВСКИЙ М.В., ЛАДЫЖЕЦ Н.С., НЕБОРСКИЙ Е.В., САННИКОВА О.В. Роль и место регионального университета в системе подготовки кадров в оценках работодателей. № 12. С. 45–56

ГРУДЗИНСКИЙ А.О., ГУСЬКОВА И.В., СЕРЕБРОВСКАЯ Н.Е., МАРИКО В.В. О магистерской программе «Управление креативным персоналом»: методологические основания. № 11. С. 51–62.

ДЕЙНЕКА О.С., ДУХАНИНА А.Н., КРЫЛОВА Д.В., МАКСИМЕНКО А.А. Представления о коррупции в системе высшего образования у выпускников ведущих российских вузов. № 7. С. 64–74.

ЗБОРОВСКИЙ Г.Е., АМБАРОВА П.А. Становление и развитие зарубежной социологии высшего образования. № 11. С. 33–50.

ИВАНОВ Д.Ю., ДМИТРИЕВ П.А. Исследование динамики некоторых показателей рынка «платных» научных публикаций. № 7. С. 75–79.

КОНСТАНТИНОВА Л.В. Рейтингование структурных подразделений вуза: модели и решения. № 8-9. С. 85–94.

КРАСИНСКАЯ Л.Ф., КЛИМОВА А.С. Аспирантура в ожидании перемен: насколько к ним готовы аспиранты и их научные руководители? № 3. С. 24–36.

ЛЕУШИН И.О., ЛЕУШИНА И.В. Кастомизация выпускника вуза: иллюзия или требование времени? № 7. С. 56–63.

ЛУКАШЕНКО М.А., ТЕЛЕГИНА Т.В. Тайм-менеджмент: стратегия подготовки студентов к сессии без авралов. № 2. С. 63–73.

МАЛЬЦЕВ Д.В., РЕПЕЦКИЙ Д.С. Удовлетворённость обучающихся качеством образовательных услуг технического университета. № 5. С. 45–52.

ПЕВНАЯ М.В., ШУКЛИНА Е.А., ТАРАСОВА А.Н., АСОЯН Л.А. Социальное участие студенчества России и Армении в социокультурном развитии городов. № 7. С. 43–55.

ПЕТРОВ В.Л., ПУГАЧ В.Ф. Привлекательность образования в России: достижения и проблемы. № 4. С. 29–39.

ПОПОВ А.А., ГЛУХОВ П.П. Роль университетов в конкурентоспособности городов и городских агломераций. № 11. С. 75–87.

ПУГАЧ В.Ф. Массовое высшее образование в России: особенности динамики. № 2. С. 74–82.

СКАЛАБАН И.А., ОСЬМУК Л.А., КОЛЕСОВА О.В., ЧЕРЕПАНОВ Г.М. Дороги старые и новые: образовательные стратегии российских абитуриентов в выборе университета обучения. № 2. С. 50–62.

СМИРНОВ С.А. Образовательное пространство города в категориях антропопрактик заботы. Идея конфигуратора. № 11. С. 63–74

УСАЧЕВА О.В., ЧЕРНЯКОВ М.К. Оценка готовности вузов к цифровой образовательной среде. № 5. С. 53–62.

ЧЕВТАЕВА Н.Г., НИКИТИНА А.С., ВИШНЕВСКАЯ А.В. Культура коммуникации преподавателя и студента как матрица формирования «soft skills» выпускника. № 12. С. 33–44.

ЭЗРОХ Ю.С. О роли института старост академических групп в российской высшей школе. № 1. С. 51–65.

Социологические исследования в техническом университете

ПОЧЕСТНЕВ А.А. Структурно-функциональный подход к оценке качества реализации образовательных программ. № 10. С. 114–124.

ГРИБ Е.В., КОЛОМОЕЦ Е.Н., ЛАТЫШЕВА В.В. Игровые методы формирования компетенции «Командная работа и лидерство» в подготовке инженеров. № 10. С. 125–134.

КОГАН Е.А., ПОНОМАРЕВА Д.И. Опыт организации научно-исследовательских кружков в школах как направление профориентационной работы кафедры вуза. № 10. С. 135–143.

СОРОКИНА Н.Д. Историческая память современных студентов. Что происходит? № 10. С. 144–152.

АКТУАЛЬНАЯ ТЕМА

АЛЕШКОВСКИЙ И.А., ГАСПАРИШВИЛИ А.Т., КРУХМАЛЕВА О.В., НАРБУТ Н.П., САВИНА Н.Е. Студенты вузов России о дистанционном обучении – оценка и возможности. № 10. С. 86–100.

ГАФУРОВ И.Р., ИБРАГИМОВ Г.И., КАЛИМУЛЛИН А.М., АЛИШЕВ Т.Б. Трансформация обучения в высшей школе во время пандемии: болевые точки. № 10. С. 101–112.

ДОЖДИКОВ А.В. Онлайн-обучение как e-Learning: качество и результаты (критический анализ). № 12. С. 21–32.

МАРТЫНОВ В.Г., КОШЕЛЕВ В.Н., ДУШИН А.В. Современный вызов для нефтегазового образования. № 12. С. 9–20.

ПЕДАГОГИКА ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

DO L.T.T., VU A.T.L. Praise as Classroom Communicative Reinforcing Device: Perceptions of Vietnamese University Students. № 12. С. 57–71.

MEZENTSEVA D.A., DZHAVLAKH E.S., ELISEEVA O.V., BAGAUTDINOVA A.Sh. On the Question of Pedagogical Digital Competence. № 11. С. 88–97.

TRIYONO B.M., MONIB N., KASSYMOVA G.K., PRATAMA G.N.I.P., ADINDA D., ARPENTIEVA M.R. The Profile Improvement of Vocational School Teachers' Competencies. № 2. С. 151–158.

АБРАМОВА И.Е., ШЕРЕХОВА О.М. Обучение диалогу и полилогу на английском языке студентов-нелингвистов. № 6. С. 102–110.

АХМЕТОВА Д.З., АРТЮХИНА Т.С., БИКБАЕВА М.Р., САХНОВА И.А., СУЧКОВ М.А., ЗАЙЦЕВА Э.А. Цифровизация и инклюзивное образование: точки соприкосновения. № 2. С. 141–150.

ГНУТОВА И.И. От «перевернутого класса» к «перевернутому обучению»: эволюция концепции и её философские основания. № 3. С. 86–95.

ГУБАНОВ Н.Н., ГУБАНОВ Н.И. Отмирает ли лекция в качестве ведущей формы обучения? № 12. С. 72–85.

ДАНЕЙКИН Ю.В., КАЛПИНСКАЯ О.Е., ФЕДОТОВА Н.Г. Проектный подход к внедрению индивидуальной образовательной траектории в современном вузе. № 8-9. С. 104–116.

ДЁМИНА О.А., ТЕПЛЕНЁВА И.А. О трансформации методического мышления преподавателей вузов. № 7. С. 156–167.

КИСЕЛЬ О.В., ДУБСКИХ А.И., БУТОВА А.В. Трудности применения студентоцентрированного подхода в российском высшем образовании. № 8-9. С. 95–103.

КУШНИР С.И., ЯЛЬЧЕНКО О.Ю. О проблемах преподавания истории для неисторических специальностей. № 1. С. 150–155.

МАНАКОВА Л.М. Интеграция форм представления учебного материала в модели «перевёрнутое обучение». № 5. С. 85–94.

МОСКВИНА Н.Б., ФИШМАН Б.Е. Профессиональная деятельность преподавателя вуза: ценностно-временные коллизии. № 7. С. 144–155.

НЕМТИНОВ В.А., МАНАЕНКОВ И.М., НЕМТИНОВА Ю.В. Создание виртуальной технологической лаборатории и организация обучения при подготовке кадров высшей квалификации. № 2. С. 159–168.

ОЗЕРОВА Г.П. Оценка самостоятельной работы студентов при смешанном обучении на основе данных учебной аналитики. № 8-9. С. 117–126.

ОРЕШКИНА О.А., СЛИТКОВ П.В. Сравнительный анализ подходов к обучению студентов с нарушением слуха и студентов без нарушений здоровья в техническом вузе. № 6. С. 92–101.

САТДЫКОВ А.И., САЗОНОВ Б.А. Признание квалификаций, полученных в результате неформального и информального обучения: зарубежный опыт и перспективы российской практики. № 11. С. 98–111.

САХАРЧУК Е.А., БАЙКИНА Е.А. Функциональная характеристика системы оценочных средств в условиях реализации модульных образовательных программ вуза. № 6. С. 83–91.

ХАМИДУЛИН В.С. Модернизация модели проектно-ориентированного обучения в вузе. № 1. С. 135–149.

ШИШЛОВА Е.Э. Социокультурная компетентность как показатель качества профессиональной подготовки специалиста. № 5. С. 95–102.

ВЫСШЕЕ ОБРАЗОВАНИЕ: КРИТИЧЕСКИЙ ДИСКУРС

CROWLEY-VIGNEAU A., BAIKOV A.A., KALYUZHNOVA Ye. Implementation of International Norms in Russia: The Case of Higher Education. № 8-9. С. 39–54.

MELEZNIK K.A., PETRENKO A.D., KHRABSKOVA D.M. Reflective Hyperconnectivity of Social Networks Virtual Space as a Factor in the Design of Distant Learning Environment. № 10. С. 46–55.

БАБАЕВА М.А., ГОЛУБЕВ Е.Б. «Талгенизм» в эпоху цифровизации: отечественная история сМООС. № 8-9. С. 71–84.

БАГДАСАРЬЯН Н.Г., СОНИНА Л.А. Мнимые единицы публикационной активности в обществе потребления. № 12. С. 86–94.

БЕКОВА С.К., ТЕРЕНТЬЕВ Е.А. Аспирантское образование: международный опыт и возможности его применения в России. № 6. С. 51–64.

ДОНСКИХ О.А. Новая нормальность? № 10. С. 56–64.

КАШИНА М.А. Негативные последствия реформирования российской аспирантуры: анализ и пути минимизации. № 8-9. С. 55–70.

МИХАЙЛОВ О.В., ДЕНИСОВА Я.В. Дистанционное обучение в российских университетах: «шаг вперед, два шага назад»? № 10. С. 65–76.

ОСИПОВ А.М. Кризис управленческих информационных потоков в образовании: теоретические основания и социальные реалии. № 4. С. 16–28.

САЗОНОВ Б.А. Организация образовательного процесса: возможности индивидуализации обучения. № 6. С. 35–50.

СЕРДИТОВА Н.Е., БЕЛОЦЕРКОВСКИЙ А.В. Образование, качество и цифровая трансформация. № 4. С. 9–15.

ТХАГАПСОВ Х.Г., ЯХУТЛОВ М.М. Поиск резервов в тисках «вменённого»: к парадоксам нашей стратегии образования. № 12. С. 95–103.

ИНТЕРНАЦИОНАЛИЗАЦИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

АНТОНОВА Н.А., СУЩЕНКО А.Д. Академическая репутация университета как фактор лидерства на глобальном образовательном рынке. № 6. С. 144–152.

БЕРЕГОВАЯ О.А., ЛОПАТИНА С.С., ОТУРГАШЕВА Н.В. Тьюторское сопровождение как инструмент социокультурной адаптации иностранных студентов в российском вузе. № 1. С. 156–165.

ДЕ МАРТИНО М., ТКАЧ Г.Ф., КОВАЛЕНКО С.А. Современные тенденции государственного финансирования высшего образования. № 3. С. 136–152.

ДОНЕЦКАЯ С.С., ЛИ М. Китайские студенты за рубежом: динамика численности и цели выезда. № 6. С. 153–168.

СЕЛИВАНОВА И.А., МАРКОВИНА И.Ю., ИЛЬЯСОВ И.Р., ЖЕВЛАКОВА А.К., ТЕРЕХОВ Р.П. Валидация тестовых заданий в условиях экспорта образования. № 6. С. 136–143.

ТОПОРКОВА О.В. О содержании программ высшего технического образования: современные тенденции (обзор). № 3. С. 153–167.

ФИЛОСОФИЯ НАУКИ И ОБРАЗОВАНИЯ

ЛЮРЬЯ Н.А. Семиотическая диагностика: методология измерения эффективности трансформаций в образовании. № 11. С. 122–127.

РАЗУМОВ А.Е. Личность. Движение мысли во времени. Существование. № 11. С. 112–121.

ИНЖЕНЕРНАЯ ПЕДАГОГИКА

QUADRADO J.C., GALIKHANOV M.F., ZAITSEVA K.K. Sustainable Development Principles for Engineering Educator. № 6. С. 75–82.

АНТОНЕНКО Н.А., АСАЕВА Т.А., ТИХОНОВА О.В., ГРЕЧУШКИНА Н.В. Кастомизированный подход к реализации образовательных программ при подготовке инженерных кадров. № 5. С. 144–156.

БЕЛЯУСКЕНЕ Е.А., ИМАС О.Н., КРИВЯКОВ С.В., ЦАРЕВА Е.В. Математика для инженеров: поиск оптимального сочетания интерактивных и традиционных методов. № 7. С. 22–31.

ГЕФАН Г.Д. Концепция теоретико-эмпирического дуализма в обучении математике. № 4. С. 85–95.

ЛИДЕР А.М., СЛЕСАРЕНКО И.В., СОЛОВЬЕВ М.А. Приоритетные задачи и опыт инженерно-технической подготовки в университетах России. № 4. С. 73–84.

МУЖИКОВА А.В., ГАБОВА М.Н. Развитие грамотной математической речи студентов в техническом вузе. № 1. С. 66–75.

ПОПОВА Н.В., АЛМАЗОВА Н.И., ЕВТУШЕНКО Т.Г., ЗИНОВЬЕВА О.В. Опыт внутри-вузовского сотрудничества в процессе создания профессионально-ориентированных учебников по иностранному языку. № 7. С. 32–42.

СТАРОДУБЦЕВ В.А., РЯШЕНЦЕВ И.В. Распределённый онлайн-курс «Преподаватель высшей инженерной школы». № 4. С. 63–72.

ТАТЬЯНЕНКО С.А., ЧИЖИКОВА Е.С. Математическая подготовка инженеров на основе ФГОС 3++. № 1. С. 76–87.

ТЕСЛЕНКО В.А., МЕЛЬНИКОВ Р.М. Перспективы развития индустриальной аспирантуры в России. № 5. С. 157–167.

ЧУЧАЛИН А.И. Оценка компонентов учебных планов инженерных программ на соответствие рекомендациям CDIO-FCDI-FFCD Standards. № 7. С. 9–21.

ШАГЕЕВА Ф.Т., МИЩЕНКО Е.С., ЧЕРНЫШОВ Н.Г., НУРГАЛИЕВА К.Е., ТУРЕХАНОВА К.М., ОМИРЖАНОВ Е.Т. Международный проект ENTER: новый подход к педагогической подготовке преподавателей инженерных дисциплин. № 6. С. 65–74.

АКАДЕМИЧЕСКОЕ ПИСЬМО

BOLSUNOVSKAYA L.M., RYMANOVA I.E. Academic Writing: Difficulties and Possible Solutions for Engineering Students. № 10. С. 77–85.

DUDNIK L.V., PUTILOVSKAYA T.S. Educational Paradigm of Academic Writing. № 1. С. 88–97.

EVDASH V.M., ZHURAVLEVA N.N. Strategies for Overcoming University Researchers' Writer's Block. № 7. С. 80–88.

КОМОЧКИНА Е.А., YAROTSKAYA L.V. Integrative Teaching Strategy for Developing Writing Skills in Non-linguistics Master Students. № 5. С. 64–72.

АЛЕНЬКИНА Т.Б. «Английский язык для преподавания профильных дисциплин» в российском вузе. № 1. С. 98–103.

РАИЦКАЯ, А.К. ТИХОНОВА Е.В. Обзор обзоров как инструмент выявления трендов в исследуемой области знания. № 3. С. 37–57.

САФОНОВА М.А., САФОНОВ А.А. Управление авторским коллективом как компетенция академического письма: организационные и юридические вопросы. № 5. С. 73–84.

ШЕЙПАК С.А. Академическое письмо: критика традиционного подхода. № 2. С. 92–103.

ШПИТ Е.И., КУРОВСКИЙ В.Н. Англоязычное академическое письмо в структуре отечественного высшего образования. № 2. С. 83–91.

ШПИТ Е.И., КУРОВСКИЙ В.Н. Изучение англоязычного академического письма инструментами компьютерной лингвистики. № 7. С. 89–103.

УНИВЕРСИТЕТ И РЕГИОН

ВолГТУ – 90 лет

НАВРОЦКИЙ А.В. Формула успеха. № 4. С. 97–108.

ПЕТРУНЕВА Р.М., ВАСИЛЬЕВА В.Д., НАВРОЦКИЙ Б.А., ПЕТРУНЕВА Ю.В. Город и вуз: одна судьба на двоих. № 4. С. 109–118.

ШЕХОВЦОВ В.В., ПЛОТНИКОВ А.С., ФЕТИСОВА О.В. Дополнительное профессиональное образование слушателей в ходе реализации федеральных проектов. № 4. С. 119–126.

БЕЛЯКОВА Л.Ф., СИДОРОВА Т.А., ПЕТРУНЕВА Р.М., ВАСИЛЬЕВА В.Д. Туркменские студенты в Волгоградском государственном техническом университете. № 4. С. 127–135.

Педагогическое образование в контексте проекта «Большой университет»

МАКАРЕНКО А.Н., СМЫШЛЯЕВА А.С., ЗАМЯТИНА О.М. Цифровые горизонты развития педагогического образования. № 6. С. 113–121.

ГОРБУЛЁВА М.С., МЕЛИК-ГАЙКАЗЯН И.В., ПЕРВУШИНА Н.А. Инициативы педагогической биоэтики. № 6. С. 122–128.

МИНИН М.Г., ФРАНЦУЗСКАЯ Е.О., МИНИЧ А.С. Экспорт высшего образования: инновации в практике физического воспитания. № 6. С. 129–135.

Федеральный научно-образовательный центр в Арктике

КУДРЯШОВА Е.В., НЕНАШЕВА М.В., САБУРОВ А.А. Сетевое взаимодействие вузов в контексте развития российской Арктики. № 7. С. 105–113.

МАКУЛИН А.В., КОРЗИНА М.И. Центры визуализации знаний и университетская инфографика: мировой и отечественный опыт. № 7. С. 114–124.

КУДРЯШОВА Е.В., ЗАРУБИНА Л.А., ПОПКОВА С.В., БАЙКИНА Н.В. Международная проектная деятельность как фактор развития федерального университета. № 7. С. 125–134.

АВДОНИНА Н.С. Формирование профессиональной компетентности в системе либерального образования. № 7. С. 135–143.

Отвечая на вызовы времени

ЕРМАКОВА Ж.А., НИКУЛИНА Ю.Н. Качество образования в оценке ключевых партнёров университета. № 8-9. С. 129–141.

ОЛЬХОВАЯ Т.А., ПОЯРКОВА Е.В. Новые практики инженерного образования в условиях дистанционного обучения. № 8-9. С. 142–154.

КИРЬЯКОВА А.В., КАРГАПОЛЬЦЕВА Н.А., БЕЛОНОВСКАЯ И.Д. Научно-педагогические проекции трансформации университетского образования. № 8-9. С. 155–167.

КНИТУ – 130 лет

КАЗАКОВ Ю.М., БАШКИРЦЕВА Н.Ю., ЖУРАВЛЕВА М.В., ЕЖКОВА Г.О., СИРОТКИН А.С., ЭБЕЛЬ А.О. Инженерное образование на основе интеграции с наукой и промышленностью. № 12. С. 105–118.

ГАЛИХАНОВ М.Ф., КОНДРАТЬЕВ В.В., ЕЛИЗАРОВ Д.В., МИФТАХУТДИНОВА Л.Т. Система ДПО университета как платформа для реализации федерального проекта «Новые возможности для каждого». № 12. С. 119–133.

ОВСИЕНКО Л.В., ЗИМИНА И.В. Модель профориентационной работы в вузе в контексте непрерывного образования. С. 134–143.

МЕДИЦИНСКАЯ ПЕДАГОГИКА

ЛАЗАРЕНКО В.А., КАЛУЦКИЙ П.В., ДРЁМОВА Н.Б., ОВОД А.И. Адаптация высшего медицинского образования к условиям цифровизации здравоохранения. № 1. С. 105–115.

ШУЛЬГИНА Т.А., КЕТОВА Н.А. «Ты записался добровольцем?», или Зачем студенты идут в волонтеры. № 1. С. 116–124.

ТКАЧЕНКО П.В., ЧЕРНЕЙ С.В., КОВАЛЕВА Е.А. Погружение в атмосферу профессии: из опыта профориентационной работы медицинского вуза. № 1. С. 125–134.

EDUCATION ONLINE

ДНЕПРОВСКАЯ Н.В., ШЕВЦОВА И.В. Открытые образовательные ресурсы и цифровая среда обучения. № 12. С. 144–155.

КУКУШКИНА А.Г. Персональная страница преподавателя в социальной сети как инструмент педагогического взаимодействия. № 12. С. 156–166.

ОБРАЗОВАНИЕ ЗА РУБЕЖОМ

ТИТАРЕНКО А.Г., ЗАСЛАВСКАЯ М.И. Болонский процесс в Армении и Беларуси: успехи и проблемы. № 4. С. 136–145.

ТИХОНОВА Н.В. Педагогическое образование в Канаде: современное состояние и тенденции развития. № 4. С. 155–166.

ШАПОШНИКОВА Н.Ю. Планирование индивидуального развития студентов Великобритании: модели реализации. № 4. С. 146–154.

ИЗ ЖИЗНИ ВУЗА

Humanities в техническом университете

АГИНЕЙ Р.В., БЕЛЯЕВА О.И. «Большие вызовы» и региональный технический университет: ценности и действия. № 2. С. 105–114.

ЦХАДАЯ Н.Д., БЕЗГОДОВ Д.Н. Актуальные вопросы ценностно-акцентированного инженерно-технического образования. № 2. С. 115–126.

ВОЛКОВА О.А., ШЕБОЛКИНА Е.П. Возможности формирования, диагностики и мониторинга ценностно-смыслового компонента компетенций студентов технического вуза. № 2. С. 127–140.

Науки об образовании в техническом вузе

ВИНОГРАДОВА С.Г., СМЕРНОВА А.Т. Модель трансформации вуза: теория и практика. № 11. С. 129–140.

ДУБРОВ Д.В., КОЧЕТКОВ М.В., СТЕКЛЯННИКОВ В.Ю. Работодатель как актор студентоцентрированного образования: опыт реализации. № 11. С. 141–152.

КОЧЕТКОВ М.В. Инновации в образовании. Как отделить зёрна от плевел? № 11. С. 153–166.

ЮБИЛЕЙ

МГИМО – 75 лет

ИНОЗЕМЦЕВ, М.И. МАРУШИНА М.К., МИРЗОЕВА А.М. Модели оценки эффективности программ корпоративного обучения руководителей на основе принципа кросс-функциональности. № 3. С. 97–107.

КОРОВЯКОВСКИЙ Д.С., ИГУМЕНЦЕВА Т.Ю. ВОЛКОВА В.В. Языковая подготовка специалистов таможенного дела: зарубежный и российский опыт. № 3. С. 108–118.

АФАНАСЬЕВА Н.Д., ВОЛКОВА М.А. ЦЫМБАЛЮК Е.И. Обучение инофонов русскому языку в условиях поликультурной среды российского и молдавского университета. № 3. С. 119–126.

ВОЕВОДА Е.А., МУТАФ Г.Н. Роль социокультурных факторов в обучении студентов мигрантскому языку. № 3. С. 127–135.

90th anniversary of Gubkin University

KOSHELEV V.N., LOPATIN A.S., SHEINBAUM V.S. Following the Precepts of I.M. Gubkin. № 4. С. 51–62.

Креативность. Инициатива. Успех

АХМЕТОВА Д.З. «Человек экологический» в эпоху цифровизации. № 5. С. 117–126.

СУЧКОВ, М.А. Этнокультурный фактор развития инклюзивного образования (на примере Российской Федерации и Республики Кыргызстан). № 5. С. 127–135.

ТИМИРЯСОВА А.В. Устойчивое развитие университета – условие процветания региона и страны. № 5. С. 105–116.

ФАЗЛАЕВА, А.Р. Социальный проект как технология развития лидерских качеств современного студента. № 5. С. 136–143.

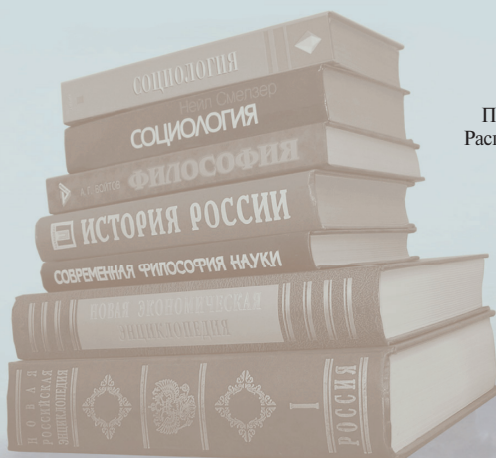
НАУЧНЫЙ ДЕБЮТ

ЛУКОВЕНКОВ С.Г. Политическая миссия университета: ретроспективный взгляд. № 10. С. 153–160.

СОШЕНКО И.И. Университеты в условиях изменений: запрос на социальные инновации. № 10. С. 161–167.

ВЫСШЕЕ ОБРАЗОВАНИЕ В РОССИИ

научно-педагогический журнал



Журнал издаётся с 1992 года.
Периодичность – 11 номеров в год.
Распространяется в регионах России,
в СНГ и за рубежом.



«Высшее образование в России» – ежемесячный межрегиональный научно-педагогический журнал, публикующий результаты фундаментальных, поисковых и прикладных трансдисциплинарных исследований наличного состояния высшей школы и тенденций её развития с позиций педагогики, социологии и философии образования.



Журнал входит в Перечень рецензируемых научных изданий (2018), в которых должны быть опубликованы основные результаты диссертаций на соискание учёной степени кандидата наук, на соискание учёной степени доктора наук по следующим научным специальностям:

- 09.00.08 – Философия науки и техники (философские науки),
- 09.00.11 – Социальная философия (философские науки),
- 13.00.01 – Общая педагогика, история педагогики и образования (педагогические науки),
- 13.00.02 – Теория и методика обучения и воспитания (по областям и уровням образования) (педагогические науки),
- 13.00.08 – Теория и методика профессионального образования (педагогические науки),
- 22.00.04 – Социальная структура, социальные институты и процессы (социологические науки),
- 22.00.06 – Социология культуры (социологические науки)

**Пятилетний импакт-фактор журнала (без самоцитирования)
в РИНЦ составляет 1,240; показатель Science Index – 0,759.**

Уважаемые коллеги! Публикуясь в журнале с высоким импакт-фактором, вы обеспечиваете себе высокий индекс Хирша.

Главный редактор: Сапунов Михаил Борисович

Зам. гл. редактора: Гогоненкова Евгения Аркадьевна, Лябина Надежда Петровна

Ответственный секретарь: Давыдова Дарья Владимировна

Редакция:

127550, г. Москва, ул. Прянишникова, д. 2а

Тел.: 8 (495) 223-05-23, доб. 4141, 4142, 4078

E-mail: vovrus@inbox.ru, vovr@bk.ru

http://www.vovr.elpub.ru

Подписные индексы:

«Роспечать» – 73060, 82521

«Пресса России» – 16392, 83142

ИНФОРМАЦИЯ ДЛЯ АВТОРОВ

Редакция журнала «*Высшее образование в России*» поддерживает положения декларации «*Этические принципы научных публикаций*», принятой Ассоциацией научных редакторов и издателей (rasep.ru) на основе рекомендаций Комитета по этике научных публикаций (Committee of Publication Ethics).

Принципы рецензирования статей

1. Оценка соответствия статьи профилю журнала.
2. Оценка соответствия статьи требованиям к публикации.
3. Оценка соответствия статьи современному уровню разработки проблемы (актуальность, новизна).
4. Оценка полноты раскрытия темы научной статьи и обоснованности выводов.
5. Оценка методов исследования проблемы, качества библиографического аппарата.
6. Оценка языка, логики и стиля изложения.

Порядок рецензирования статей

1. Первичный отбор материалов.
2. Предварительная экспертиза статей главным редактором и направление материалов на внешнее рецензирование, осуществляемое членами редколлегии и привлечёнными экспертами – представителями РАН, вузов, ассоциаций.
3. При наличии положительной рецензии начинается редакционная подготовка к изданию:
 - работа редактора с автором по поводу доработки статьи;
 - научное редактирование;
 - согласование правки с автором;
 - литературная правка;
 - корректура верстки.

Порядок приема рукописей

К публикации принимаются статьи с учётом профиля и рубрик журнала объёмом до 0,8 а.л. (30 000 знаков), в отдельных случаях по согласованию с редакцией – до 1 а.л. (40 000 знаков).

Статьи следует присылать по электронной почте на адрес: vovrus@inbox.ru. Направляемые в редакцию рукописи должны отвечать *требованиям к оформлению статей*.

Оригинал статьи должен быть представлен в формате Document Word 97-2003 (*.doc), шрифт – Times New Roman, размер шрифта – 11, интервал – 1,5). Наименование файла начинается с фамилии и инициалов автора. Таблицы, схемы и графики должны быть представлены в формате MS Word и вставлены в текст статьи. Сложные рисунки и графики должны быть сделаны с учётом формата журнала и представлены дополнительно в формате jpg или tif. В присланном файле, помимо текста статьи, должна содержаться следующая информация на *русском и английском языках*:

- сведения об авторе (ФИО полностью, учёное звание, учёная степень, должность, название организации с указанием полного адреса и индекса, адрес электронной почты);
- название статьи (не более шести-семи слов);
- аннотация и ключевые слова (отразить цель работы, методы, основные результаты и выводы, объём – не менее 250–300 слов, или 20–25 строк);
- библиографический список (20–25). Пристатейный список литературы на латинице (References) должен быть оформлен согласно принятым международным библиографическим стандартам. В целях расширения читательской аудитории рекомендуется включать в список литературы зарубежные источники. *Важно:* при оформлении References имена авторов должны быть в оригинальной транскрипции (не транслитом!), а название источника – в том виде, в каком он был опубликован.



«Высшее образование в России» – ежемесячный общероссийский научно-педагогический журнал, публикующий результаты фундаментальных, поисковых и прикладных проблемно-ориентированных исследований наличного состояния высшей школы и тенденций ее развития, выполненных на стыке наук с позиций педагогики, социологии, истории, экономики и менеджмента. В журнале обсуждаются актуальные вопросы теории и практики модернизации отечественного и зарубежного высшего образования. Особое внимание уделяется проблемам подготовки и повышения квалификации научных и научно-педагогических работников высшей школы.

Целевая аудитория издания – сообщество исследователей и практиков высшего и дополнительного профессионального образования (вузовские и академические ученые, профессорско-преподавательский состав высшей школы, администрация вузов, работники органов управления системой высшего образования, соискатели ученой степени, студенчество). Авторы и читатели журнала – специалисты в области философии образования, педагогики высшей школы, социологии образования.

Миссия журнала – поддержание и развитие единого исследовательского пространства в области наук об образовании в географическом (межрегиональность) и эпистемологическом (междисциплинарность) смысле, а также укрепление межвузовского сотрудничества научно-педагогических работников. Задача – выработка общезначимого языка описания и объяснения современной образовательной реальности, который не только позволяет понимать происходящее, но и сплачивает, объединяет научно-педагогическое сообщество на основе ценностей солидарности, сотрудничества, кооперации и сотворчества.

Журнал входит в Перечень научных изданий, рекомендованных ВАК для публикации результатов исследований по следующим научным специальностям:

- 09.00.08 – Философия науки и техники (философские науки),
- 09.00.11 – Социальная философия (философские науки),
- 13.00.01 – Общая педагогика, история педагогики и образования (педагогические науки),
- 13.00.02 – Теория и методика обучения и воспитания (по областям и уровням образования) (педагогические науки),
- 13.00.08 – Теория и методика профессионального образования (педагогические науки),
- 22.00.04 – Социальная структура, социальные институты и процессы (социологические науки),
- 22.00.06 – Социология культуры (социологические науки)

«Высшее образование в России» публикует теоретические (аналитические, полемические, проблемные) статьи, а также результаты эмпирических и практико-ориентированных исследований, материалы конференций и круглых столов, научные рецензии. В своей деятельности журнал опирается на профессиональные объединения в сфере высшего образования (Российский союз ректоров, Ассоциация технических университетов, Ассоциация инженерного образования России, Ассоциация классических университетов России, Международное общество по инженерной педагогике).

ФИЭБ-2021

Федеральный интернет-экзамен
для выпускников бакалавриата

8–29 апреля
2021 года

ТРЕНАЖЕР ФИЭБ

Система целенаправленной подготовки студентов к ФИЭБ,
которая включает в себя режимы:

ПОДГОТОВКА, САМОКОНТРОЛЬ студенческий

Дает возможность
студенту ознакомиться
с правильным
решением заданий
в процессе
их выполнения

ВНУТРЕННИЙ КОНТРОЛЬ преподавательский

Дает возможность вузу
провести контрольное
тестирование студентов,
позволяющее
оценить степень
готовности к ФИЭБ

СЕССИЯ преподавательский

Позволяет вузу
проводить контрольные
мероприятия (экзамены
и зачеты) дистанционно
и получать максимально
объективные результаты
оценки

Заявки на получение доступа к системе
Тренажер ФИЭБ принимаются **до 28 апреля.**

Работа пользователей начинается **с 12 января.**