



**Челябинский институт экономики и права
им. М.В. Ладощина**

Инновации в системе высшего образования

**Материалы
V Всероссийской
научно-методической
конференции**

**Челябинск
2014**

УДК 378
ББК 74.5
И66

Инновации в системе высшего образования [Текст] : материалы V Всерос. науч.-метод. конф. / НОУ ВПО «Челяб. ин-т экономики и права им. М. В. Ладощина» ; [отв. ред. : С. Б. Синецкий ; редкол. : Е. А. Захарова, Г. И. Ладощина, А. В. Белобородова]. — Челябинск, 2014. — 180 с.

ISBN 978-5-903270-26-2

Материалы V Всероссийской научно-методической конференции «Инновации в системе высшего образования», проведенной 7 февраля 2014 года в НОУ ВПО «Челябинский институт экономики и права им. М. В. Ладощина», отражают опыт внедрения инновационных моделей и методов обучения в вузах многих регионов России.

Содержание материалов посвящено исследованию различных аспектов инновационного процесса и предназначено для использования педагогами вузов, специалистами управленческих структур в сфере образования, докторантами, аспирантами и магистрантами, работающими над проблемами повышения качества и эффективности высшего образования.

Ответственный редактор:

Синецкий С. Б., *д-р культурологии, канд. пед. наук, доцент, НОУ ВПО «Челябинский институт экономики и права им. М. В. Ладощина»*

Редакционная коллегия:

Захарова Е. А., *д-р экон. наук, доцент, НОУ ВПО «Челябинский институт экономики и права им. М. В. Ладощина»*

Ладощина Г. И., *канд. пед. наук, доцент, НОУ ВПО «Челябинский институт экономики и права им. М. В. Ладощина»*

Белобородова А. В., *канд. филол. наук, НОУ ВПО «Челябинский институт экономики и права им. М. В. Ладощина»*

ISBN 978-5-903270-26-2

© НОУ ВПО «Челябинский институт экономики и права
им. М. В. Ладощина», 2014

СОДЕРЖАНИЕ

МЕТОДИЧЕСКИЕ И МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ИННОВАЦИОННОГО ПРОЦЕССА ОБУЧЕНИЯ

| | |
|--|----|
| Бочкарева О. В. Диалог как инновационная стратегия высшего педагогического образования | 6 |
| Галанова Т. А. Деловая игра: опыт использования в процессе обучения студентов по профилю «Бухгалтерский учет, анализ и аудит» | 9 |
| Зайцева Г. В. Мастер-класс для будущих бухгалтеров | 11 |
| Ковель М. И. Реализация инновационной технологии оценивания слушателей в процессе повышения квалификации посредством способа диалектического обучения | 16 |
| Кузнецова И. В. Формирование образовательного пространства вуза: практика и проблемные вопросы | 19 |
| Львов Л. В. Проблемы готовности магистрантов к научно-исследовательской деятельности | 22 |
| Микрюкова С. Л. Роль юридических клиник в современном образовательном процессе | 36 |
| Молдашов Н. О., Тажибаев Р. Х. Опыт внедрения кредитной системы обучения в Республике Казахстан | 38 |
| Некрасов В. П. О метакогнитивных инвариантах при формировании учебных курсов | 40 |
| Паклина Ю. П. Проблемы и перспективы развития системы тьюторства в высшей школе | 42 |
| Полякова О. А. Юридическая клиника в вузе как инновационный метод подготовки студентов-юристов | 44 |
| Савина Н. А. О современном подходе к развитию грамматической компетенции | 46 |
| Синецкий С. Б. К вопросу о мотивации и стимулировании студента | 49 |

ПРИМЕНЕНИЕ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ОБРАЗОВАНИИ И НАУКЕ

| | |
|---|----|
| Азевич А. И. Учебные информационные модели как средство формирования ИКТ-компетентности педагога | 58 |
| Белобородова А. В. Использование видеоресурсов сайта Youtube на занятиях по обучению устному переводу | 60 |
| Ларин С. Н., Лазарева Л. Ю., Герасимова Л. И. Анализ методов экспертной оценки качественных характеристик электронных образовательных ресурсов | 66 |
| Можей Н. П. Применение информационных технологий для изучения трехмерных многообразий и структур на них | 69 |
| Стебеньева Т. В., Лазарева Л. Ю. Информатизация сферы образования на основе внедрения инновационных образовательных технологий | 72 |

К ВОПРОСУ О МОТИВАЦИИ И СТИМУЛИРОВАНИИ СТУДЕНТА

Наличие у студента устойчивых мотивов глубокого освоения выбранной профессии не требует аргументации. Однако, на наш взгляд, именно слабость профессиональной мотивации у значительного количества обучающихся, особенно младших курсов, затрудняет осуществление качественного образовательного процесса в вузе. Данная проблема периодически обсуждается специалистами ВПО и настоящая статья — попытка продолжить обсуждение.

Предварительно уточним смысл используемых понятий: «мотив», «потребность», «цель», «интерес», «стимул».

Понятием «мотив» мы будем обозначать внутреннюю обоснованную установку человека, предопределяющую инициативу в каком-либо направлении деятельности. Здесь опорным является термин «внутренний», означающий, что субъект деятельности не требует специальных внешних побудителей к действию, а само действие является осознанным, нередко — ценностно-окрашенным (мотивированным).

Считается, что мотив формируется на основании потребности — нужды, осознаваемого недостатка чего-либо. В дальнейшем для понимания сущности и структуры потребностей имеет смысл обратиться к теории потребностей А. Маслоу [1].

При наличии потребности становится возможной постановка цели. «Цель» обычно определяется как представляемый (мысленно предвосхищаемый) результат деятельности.

Контекстным понятием, катализирующим складывание системы «мотив — потребность — цель» выступает понятие «интерес», понимаемое как доминанта внимания к чему-либо, преобладающее увлечение. Наличие интереса предполагает формирование приоритетов деятельности. Отсутствие интереса затрудняет выбор приоритетов, приводит к распылению внимания и ресурсов (времени, финансов и др.).

Вышеописанная внутренняя логика активности человека нередко коррелирует с осуществляемыми извне побуждениями личности к требуемым действиям — стимулами. В этом смысле «мотивация» может пониматься как процесс внешнего (прямого или косвенного) стимулирования, направленного на формирование у объекта ценностного отношения к предлагаемым образцам поведения и деятельности.

Приступая к разговору о мотивации студента, следует определиться с особенностями ситуации, более того, тенденциями, в которых сегодня существуют вуз (образовательный процесс) и студент. Актуальность соответствующего анализа объясняется высокой ролью контекста, в который помещены вуз и студент. Контекст может быть благоприятным — побуждающим студента серьезно относиться к учебе (мотивирующим) и, соответственно, неблагоприятным (демотивирующим). В настоящее время можно уверенно выделить следующие особенности контекста.

1. Тенденция уменьшения влияния полученного образования на судьбу выпускника:

1.1. Получаемые в среднестатистическом вузе знания перестали быть необходимым условием традиционно понимаемого успеха: карьерного роста, высокой зарплаты, личностной самореализации.

1.2. Наличие высшего образования перестало быть достаточным условием перехода в более высокий социальный статус, став одной из атрибуций имиджа.

Вывод: жизненный успех обладателя диплома о высшем образовании зависит не от объема полученных знаний, профессиональной эрудиции и освоенных компетенций, а от личной предприимчивости и возможностей групп поддержки (личных связей)¹.

2. Разрушение парадигмальности образовательного процесса:

2.1. Ускорение глобального исторического времени и, как следствие, постоянные трансформации профессиональной среды и витальных ситуаций принципиально затрудняют парадигмальное оформление транслируемого студенту материала.

¹ Именно возможность наработать полезные связи (а не какое-то особое содержание образования) отличает единичные элитные вузы от массы среднестатистических.

2.2. Кризис знаниевой культуры [4]. Знания, передаваемые студенту, нередко устаревают еще до того, как он закончит вуз. Все чаще материал, выданный на 1–2 курсах, вынужденно корректируется на старших курсах.

Вывод: студент не видит необходимости в овладении значительным объемом той информации, которая поступит к нему в соответствии с учебным планом.

3. Дезориентированность студента при выборе профессии и моральная неготовность к ее освоению в условно-стандартной ситуации:

3.1. Для критической массы сегодняшних абитуриентов выбор будущей профессии (направления обучения) — дело случая. Обширную информацию на эту тему можно почерпнуть на многочисленных студенческих форумах, в социальных сетях, в экспертных оценках. Это, однако, не признак ущербности молодых людей, но объективная реальность, вызванная ускорением перемен, клиповостью сознания, неустойчивостью образа будущего. Мы имеем дело с новой культурной ситуацией — прерывистым воспроизводством, когда каждый условный следующий эпизод жизни молодой человек начинает как бы с «чистого листа». В этих условиях идея осознанного выбора профессии становится одним из мифов профессионального сознания работников системы ВПО.

3.2. Получение высшего образования — это нелегкий труд, предполагающий высокий уровень ответственности, самоорганизации (вспомним хотя бы тот объем часов, который выделяется на самостоятельную работу студента), силы воли, навыков самооценивания [2]. Данные качества слабо формируются современной средней школой. Однако вряд ли критика школы — это конструктивный путь к пониманию ситуации. При неясности образа будущего, калейдоскопически меняющихся картинах мира, постоянно возникающих возможностях и соблазнах в сочетании с ослаблением (в пределе — отсутствием) родительского контроля, студент, часто искренне, не понимает смысла самоограничительной жизненной стратегии (штудии вместо удовольствий или заработка) на целых четыре (лучших) года жизни.

Вывод: в отличие от студентов стран с устоявшейся рыночной экономикой, или от студентов периода СССР, современный российский студент — «профессиональный» маргинал, не очень понимающий, что именно он хочет получить от вуза (кроме, собственно, диплома), а соответственно, стремящийся избегать повышенных учебных нагрузок.

4. Перманентные реформы системы ВПО:

4.1. Реформы системы ВПО, длящиеся уже несколько лет, затронувшие совершенно все области вузовской жизни (учебную, научную, воспитательную), к настоящему времени привели к отсутствию понятных «правил игры». Требования к вузам со стороны вышестоящих инстанций меняются, если использовать научный термин, волонтаристски.

4.2. Ежегодная коррекция показателей эффективности вузов, способов их представления и непрозрачность оценки дестабилизируют образовательный процесс, вынуждая менеджмент вузов концентрировать внимание в первую очередь на создании отчетности, а уже во вторую — на качестве подготовки студента (выпускаемого продукта).

Вывод: неопределенность настоящего, неуверенность в завтрашнем дне, отсутствие ясных критериев оценки деятельности, увеличение «бумажной работы» с неочевидным смыслом являются демобилизующими факторами для вузовского коллектива. Тревожность, стресс, депрессия не способствуют творческой активности, поиску реальных новых форм работы, но заставляют тратить время и силы на создание «правильных» отчетов.

5. Архаичная кадровая политика в системе ВПО:

5.1. Устаревшая модель комплектации вузов профессорско-преподавательским составом: в вузах недостаточно практикоориентированных преподавателей, способных включать студента в реальные профессиональные ситуации. Ставка продолжает делаться на кабинетных ученых, как правило, не имеющих достаточного актуального опыта работы в профильных сегментах хозяйства.

5.2. Условия работы вузовского преподавателя, структура его рабочего времени вытекают из традиции «штатного трудоустройства» (рудимента советского прикрепления работника к месту). Это не просто затрудняет совмещение педагогической деятельности с работой в реальном секторе экономики, но, нередко, делает преподавателя не способным к эффективному выполнению тех профессиональных функций, к выполнению которых он готовит студента.

Вывод: в образовательном процессе нередко отсутствует образец для подражания: профессионал-лидер, демонстрирующий собственную эффективность за пределами вуза (там, где предстоит трудиться выпускнику)².

6. Борьба вузов за сохранение контингента:

6.1. Не только негосударственные, но и государственные вузы в настоящее время поставлены в условия, вынуждающие их сохранять контингент. И преподаватели, и студенты понимают, что при отсутствии явно отягчающих обстоятельств накопленные задолженности, как правило, будут ликвидированы без особых затруднений.

6.2. Даже при отчислении из вуза студент, не потерявший желания получить диплом, имеет высокие шансы быть принятым на обучение другим вузом сходного профиля. Можно говорить о складывающейся практике встречной миграции неуспевающих студентов: неудачники из вуза А переходят в вуз Б, а в это же время неудачники из вуза Б переходят в вуз А. Нередко логистами такой миграции выступают преподаватели-совместители, одновременно работающие в 2–3 вузах.

Вывод: сохранение контингента как неясная (но доминирующая) целевая установка вузовской образовательной коммуникации приводит к перманентному снижению требований к студенту, переводя часть образовательного процесса в имитационный формат. Данная ситуация будет микшироваться при выходе страны из демографического кризиса. Однако процесс этот может занять до полутора десятилетий, а по некоторым данным и больше [5].

Из приведенного краткого анализа видно, что первые три характеристики-тенденции имеют глобальный характер. Что бы ни делали специалисты вуза, устранить данные тенденции они не в силах.

Четвертая и пятая характеристики-тенденции, хоть и не имеют глобального характера, но также находятся за пределами возможностей вуза. Иницируют реформы и задают требования к кадровому составу вузов Министерство образования и иные регулирующие органы (отраслевые министерства-учредители, например).

И лишь шестая характеристика-тенденция реально может регулироваться самим вузом. Однако в одиночку рисковать вряд ли разумно, ибо принципиальность и требовательность могут привести к перетоку существенной части контингента к конкурентам со всеми вытекающими последствиями.

Таким образом, сама система ВПО (если это, конечно, еще система) находится в новой для нее ситуации постпарадигмальности, характеризующейся, в том числе, отсутствием имманентной мотивированности к обучению у значительной части приходящих в нее людей (студентов). Тем не менее, в любом случае, студент — главный объект влияния вуза и, наряду с выпускником, основной продукт, позиционирующий вуз на рынке образовательных услуг, формирующий его имидж, выступающий его агентом. При этом студент — лишь условный собирательный образ, ибо за этим «знаком принадлежности» скрываются разные социальные типы. Эмпирическим путем, проводя наблюдения в течение нескольких лет, мы выделили пять ключевых типов студентов по основанию «мотивация к обучению» (овладению профессией):

1. «Полностью мотивированные». Практически в любой среднестатистической студенческой группе есть примерно 15 % студентов, принимающих вузовскую жизнь, включая собственно учебный процесс, с энтузиазмом, готовых тратить значительное время, усилия, проявлять инициативу при освоении материала. Дополнительная нагрузка для представителей этой группы является естественным условием получения высшего образования. Парадоксально, но предрасположенность данных студентов к учебе практически не зависит от вышеприведенных демотивирующих факторов. Ключевая характеристика — «Активность».

2. «В целом мотивированные». Составляют примерно 20 % от среднестатистической студенческой группы. Отличие от представителей предыдущего типа заключается в менее устойчивой мотивации, меньшей инициативности, большей предметной избирательности, меньшей общественной активности внутри вуза. Тем не менее это вполне устойчивый социальный тип, ориентированный на выбранную специальность и высшее образование. Ключевая характеристика — «Исполнительность».

² Это ситуация не новая, и свойственна не только России. Почти столетие назад немецкий философ Теодор Лессинг с сожалением писал: «В любом маленьком университете найдутся дюжины две ученых, которые знают о жизни и душе больше, чем Лютер, Бисмарк и Наполеон вместе взятые, и знают о Лютере, Наполеоне и Бисмарке больше, чем те сами могли знать о себе; но от этого они не стали ни Лютерами, ни Наполеонами, ни Бисмарками!» [3, с. 402].

Представители первых двух групп обычно стабильно посещают занятия (за исключением явно слабых по качеству), аккуратно выполняют задания, занимаются научной работой, эмоционально поддерживают преподавателя, проявляют активность за рамками учебного процесса (посещают библиотеки, специальные профессиональные события и т. п.).

3. «Слабомотивированные». Следующие 25 % студентов можно отнести к категории «не возражающих». Они декларируют желание учиться, иметь высшее образование, работать по специальности, стараются выполнять предъявляемые вузом требования, однако выполняют их формально, не проявляют инициативы, с большим трудом самоорганизуются. Они посещают занятия, потому что староста отмечает прогульщиков в журнале; записывают лекции, потому что преподаватель проверяет конспекты; готовятся к семинарам, только когда точно спросят; научной работой занимаются крайне неохотно, «для галочки» и только под нажимом преподавателя. Ключевая характеристика — «Инертность». В целом, это комфортная психологическая позиция, позволяющая «за спинами» лидеров и на фоне аутсайдеров без особого напряжения жить в свое удовольствие вплоть до окончания вуза, рассчитывая на твердые «хорошо» и «удовлетворительно».

4. «Немотивированные». Эти 20 % студентов относятся к обучению в вузе как к тягостной обязанности. Они не могут объяснить, для чего именно поступили в вуз, не представляют будущей профессии. Стараются находиться вне поля зрения преподавателей (в т. ч. физически, располагаясь на задних партах), уклоняются от любых предложений, связанных с дополнительной нагрузкой, готовы пропускать занятия по любым формальным поводам, декларируют готовность получать тройки в обмен на снижение требований и упрощение процесса обучения. Ключевая характеристика — «Отстраненность».

5. «Антимотивированные». Последние 20 %, попавшие в вуз по недоразумению. Характеризуются открытым неприятием вузовских требований, игнорируют учебный процесс, редко посещают занятия, практически не выполняют самостоятельно учебных заданий, не обращаются к рекомендуемой литературе, психологически готовы расстаться с вузом в любой момент. Ключевая характеристика — «Отчужденность». Причины попадания таких людей в вуз примерно одинаковы: давление родителей и угроза призыва в армию.

Исходя из приведенных описаний, можно предположить, что первая группа не нуждается в специальном стимулировании: важно умело поддерживать ее настрой и оправдывать ожидания (не разрушить имеющееся). Нам также представляется, что последняя группа — принципиально немотивируема (либо стимулирующие затраты на ее мотивацию чрезмерно высоки) и неизбежно покинет вуз в течение первых 2–3 семестров. Таким образом, основные стимулирующие усилия нужно прилагать в отношении второй, третьей и четвертой типологических групп, используя потенциал первой.

Наиболее традиционный стимул — это оценка. Оценка всегда считалась главным и универсальным стимулом, а также показателем результатов обучения. Однако наблюдения показывают, что стимулирующее влияние оценки резко снижается от второй группы к четвертой. Для студентов, относимых к типологической группе «**в целом мотивированные**», высокая оценка — признак их высокого социального статуса. Оценка «хорошо» воспринимается здесь как ЧП и тяжело переживается. При этом студенту данной группы в первую очередь важна именно оценка. Реальное же освоение программы вторично, что подтверждается нередкими попытками договориться с преподавателем: «поставьте авансом — я отработаю», «поставьте неявку — я пересдам» и т. п.

Для группы **слабомотивированных** существенно важнее активная социальная жизнь, в т. ч. вне вуза. Они легко меняют «отлично» на «хорошо», а порой и «хорошо» на «удовлетворительно» ради многих удовольствий, возникающих благодаря особенностям современной студенческой жизни, либо ради заработка.

Для группы **немотивированных** оценки важны как условие перехода с курса на курс. Нормой является «удовлетворительно», приятным, зачастую неожиданным, сюрпризом — «хорошо». Пересдача — естественный атрибут сессии. Переходящий долг — норма. Оценки выступают своего рода знаками списания времени, проведенного в вузе, и лишь во вторую очередь ассоциируются с качеством освоения материала.

Таким образом, оценка не является универсальным стимулом для всех студентов, и воспринимать ее как соответствующий инструмент стимулирования нужно весьма избирательно. Очевидно, что менее универсальные, но условно стандартные стимулы, например экономиче-

скин (скидки за обучение, стипендия), моральные (грамоты, благодарности или выговоры, угрозы санкций и т. п.), фьючерсные (рассказы о будущих преимуществах, которые можно получить благодаря хорошей учебе), еще менее эффективны и гораздо менее универсальны.

Вероятно, имеет смысл обратиться к парадигме организации вузовской жизни, минимизирующей как влияние внешних негативных тенденций, так и внутреннее административное давление на студента, но мягко вынуждающей его жить в режиме самообразования. Данную парадигму мы назвали «Самоорганизационной». Методологический посыл заключается в том, что, находясь в демотивирующей внешней среде, необходимо, во-первых, минимизировать ее влияние на внутреннюю среду вуза. Во-вторых, предложить студенту универсальную профессиональную компетенцию, актуальную в реальной жизни, независимо от особенностей среды и избранной специальности. В основе самоорганизационной парадигмы лежат четыре процесса, в системном сочетании создающие эффективную образовательную среду:

1. Создание вовлекающей (втягивающей) корпоративной культуры.
2. Создание вертикально интегрированного взаимодействия студентов (старшие студенты обучают и контролируют младших).
3. Создание горизонтально интегрированных связей в образовательном процессе.
4. Создание эксклюзивных возможностей профессионального и социального роста.

Еще раз подчеркнем, что существенного эффекта можно добиться, лишь объединив указанные процессы в систему, обеспечив возникновение т. н. эмерджентности. Параллельное использование процессов существенно снизит ожидаемый результат. Также важно подчеркнуть, что первые изменения от внедрения будут заметны примерно через два года, а выход на «проектную мощность» можно ожидать после полного цикла «оборота студентов» — выпуска группы, освоившей все статусные роли — от обучаемых (используемых) до обучающихся (использующих).

Кратко раскроем сущность каждого из процессов.

Вовлекающая (втягивающая) корпоративная культура

Целевая установка — обеспечить в восприятии студента эмоциональный контраст между коммуникативными моделями, реализуемыми в средней школе и вузе.

1. Создание в вузе абсолютно **безопасной среды**. Не секрет, что во многих российских школах вопросы безопасности являются слабым местом. Речь о внутренней иерархии школьников, основанной на праве сильного. Иерархичность отношений между учениками закрепились в качестве культурной нормы и воспроизводятся устойчиво. Лишь в избранных, элитных школах подобная силовая иерархия сведена к минимуму. Вуз должен обеспечивать полнейшую физическую безопасность всем находящимся на его территории, четко демонстрировать это вновь прибывающим студентам.

2. Создание в вузе **респектабельной коммуникации** «преподаватель (сотрудник) — студент». Школьная коммуникация носит откровенно субъектно-объектный характер и строится по армейскому принципу. Отношение учителей к ученикам, как правило, основано на восприятии последних как людей с неполным социальным статусом. Доминирующая форма обращения учителя к ученику — «ты», формируемый тип реакций — исполнительность, послушность, зависимость. Вуз должен предлагать противоположный тип коммуникации, в основе которой — партнерская модель взаимодействия, постепенно переходящая (к выпускному курсу) в субъект-субъектный формат. Доминирующая форма обращения к студенту — «Вы», формируемый тип реакций — самостоятельность, инициативность. Стимулирующими элементами респектабельной коммуникации являются такие ее элементы, как улыбка, доброжелательная интонация, четкость и уверенность в постановке задач.

3. Введение **возвышающего корпоративного стиля**. Сегодня активно обсуждается инициатива введения школьной формы. При всех плюсах и минусах это приведет к дополнительной унификации, нивелировке индивидуальных особенностей личности школьника. Однако и до введения школьной формы стиль одежды учеников среднестатистической школы (без крайних обобщений, естественно) можно характеризовать как «vulgar». В вузовской среде должны быть запрещены в качестве повседневной одежды: трико, мастерки и аналогичные элементы одежды, традиционно используемые населением с невысоким уровнем культуры. При этом нельзя вводить какой-то единый стиль (включая деловой). Разнообразие и эстетичность — критерии вузовского стиля в одежде.

4. На фоне первых трех процессов — разумное использование вузовской символики как фактора **новой принадлежности** (новой социальной группы, новому стилю жизни, новой команде и т. д.). Использование вузовской знаково-символической системы для воздействия на подсознание студента, обеспечивающее его самоидентификацию с вузом (кафедрой, конкретными педагогами).

Учитывая психологические особенности молодежного возраста: предрасположенность к новизне, установка на внешнее признание, стремление к самостоятельности — можно предположить возникновение у студента-первокурсника позитивного эмоционального (а значит, личностно окрашенного) отношения к вузу. Таким образом, создание вовлекающей корпоративной культуры — первый шаг, обеспечивающий возникновение и устойчивость альтернативного мотивирующего контекста, без которого эффективность следующего шага (связанного непосредственно с образовательным процессом) будет существенно ниже.

Вертикально интегрированное взаимодействие студентов в образовательном процессе

Целевая установка — обеспечить преемственность образовательного процесса (разъяснение требований преподавателя, включение в первичную профессиональную деятельность, помощь в освоении профессиональных навыков, текущий контроль качества освоенных навыков и — шире — компетенций) за счет вертикальных связей между студентами разных курсов одной специальности.

Вертикально интегрированное взаимодействие студентов возможно на основе творческих практических работ, являющихся ключевыми на каждом курсе (уровне) обучения. На первом курсе таких работ, как правило, не предусмотрено. По итогам второго курса может быть предусмотрена курсовая работа по профильной дисциплине (желательно проектного характера). По итогам третьего курса должен быть предусмотрен индивидуальный проект (в рамках, например, учебной дисциплины «Социальное проектирование»). По итогам четвертого (выпускного курса) — дипломная работа (также проектного характера).

В разных вузах и на различных факультетах могут быть свои особенности, но логика действий общая.

1. Нормативно закрепить сквозную (от первого к выпускному курсу) отработку универсальных, необходимых представителю любой специальности компетенций: коммуникативной и управленческой. Коммуникативная компетенция подразумевает овладение навыками установления и удержания контакта, создание устойчивых деловых отношений с объектом и т. д. Управленческая компетенция подразумевает, с одной стороны, овладение навыками постановки и объяснения производственной задачи, контроля исполнения, оценки работы исполнителя. С другой стороны — выработки исполнительских качеств, творческого подхода к работе, силы воли и самоорганизованности.

2. Довести до сведения студентов следующую норму профессиональной корпоративной культуры: каждый студент младшего курса обязан участвовать в творческих работах студентов старших курсов на уровне освоенных знаний и навыков³. Принципы прикрепления могут быть разными, от формального (по алфавиту) до индивидуализированного (учитывающего личные интересы студента). Важно, чтобы данная норма постепенно была воспринята как естественное, очевидное условие обучения.

Благодаря данной системе старшекурсники получают дополнительные существенные возможности реализации проекта и просто вынуждены демонстрировать перед исполнителями младшекурсниками профессиональное превосходство: от качества идеи до технологии реализации. В этом смысле, начиная со второго курса, запускается процесс самомотивации и самооценки, фоном для которого являются как старшие студенты (на которых приходится работать), так и младшие (которые работают на тебя).

3. Разработать график промежуточного контроля хода выполнения творческих работ. Это рутинная процедура, направленная на поддержание дисциплины. Как правило, контроль осуществляется постоянно в рамках аудиторных занятий или индивидуальных консультаций.

³ Такой опыт давно существует, например, на специальностях (направлениях) социологического профиля, где студенты младших курсов в обязательном порядке работают в качестве анкетеров, интервьюеров, обработчиков анкет в исследованиях старшекурсников. Многие творческие специальности («режиссура», «хореография») также построены на взаимном участии студентов в работах друг друга.

4. Сделать защиту проектных работ (на каждом курсе) публичным ожидаемым событием, на которое стремились бы попасть как студенты (независимо от курса), так и преподаватели кафедры. Публичность не оставляет шансов «договориться» с преподавателем, как-то «проскочить» и т. п. Публичная демонстрация достижений (защита работы) — инструмент корпоративного статуса, внутреннего рейтинга студентов.

Мотивирующие факторы, возникающие при внедрении системы вертикально интегрированного взаимодействия студентов:

1. Возможность самореализации, самоутверждения в профессиональном сообществе, в том числе за пределами вуза. Пополнение портфолио качественным авторским проектом.

2. Возможность реального управления реальными людьми в реальных производственных ситуациях.

3. Возможность самостоятельного принятия решений, выбора стратегии и тактики достижения цели.

4. Возможность создавать реальные бизнес-проекты.

5. Возможность овладения реальными умениями и навыками, актуальными на рынке труда.

6. Страх подвести партнеров по проекту.

7. Страх демонстрации профнепригодности.

8. Страх осознания собственной профнепригодности.

9. Страх возвратного негативного отношения (я не помогал — мне не будут помогать).

10. Страх быть отчисленным из вуза по корпоративному консенсусу (а не по воле злого преподавателя).

Таким образом, независимо от внешнего контекста, создается автономно работающая образовательная машина, которая обеспечивает:

1. Передачу опыта старших младшим.

2. Контроль старших за младшими (как за исполнителями).

3. Контроль младших за старшими (как за руководителями).

4. Овладение методами поиска идей, влияния на людей, оценки ситуации, принятия решений.

5. Адаптацию в реальной профессиональной среде в силу того, что многие проектные работы могут быть реализованы именно за пределами вуза.

Преподавателю остается выполнять исключительно профессиональные функции, затрачивая минимум времени на «убеждение», «воспитание», «наставления». По сути, он начинает выступать экспертом-консультантом, объясняя фундаментальные основы предмета, высказывая свое мнение относительно предлагаемых студентом идей и методов достижения результата.

Горизонтально интегрированная образовательная среда

Целевая установка — минимизировать дублирование, обеспечить взаимосогласованность разных учебных дисциплин, повысив их полезность в глазах студента.

В данном случае мы имеем в виду нередко обсуждаемую идею координации разных учебных дисциплин, поиска объединяющего начала для взаимодополнения усилий преподавателей и преодоления излишней теоретичности образования, отрыва его от условий практики. С одной стороны, каждая дисциплина имеет свой предмет, который должен быть представлен и понят как некая абстракция. С другой — смысл любой дисциплины в возможности использования полученной информации в практической деятельности.

Описанная интеграция также возможна в рамках творческих проектных работ. Любой проект всегда требует применения комплекса навыков: от грамотного владения русским языком до формирования бюджета и расчета рентабельности. Многие дисциплины могут и должны быть «преломлены» в проекте, что продемонстрирует их практикоориентированность и полезность, позволит осмысленно изучать. Преподаватель любой дисциплины продолжит оставаться консультантом студента в случае неумения последнего использовать полученную информацию на практике, т. е. в процессе создания и реализации проектных работ.

Теоретический аспект горизонтальной интеграции проявляется, во-первых, в **согласовании категориального аппарата**, идентичном использовании общих понятий на разных дисциплинах. Во-вторых, в **формировании базы примеров преимущественно из проектных работ студентов**. Такие примеры будут более понятны и узнаваемы. Также это будет дополнительным стимулом для тех студентов, чьи проекты приводятся в пример.

Эксклюзивные возможности профессионального и социального роста

Целевая установка — сформировать уникальность места (вуза, факультета, кафедры) обучения через особые виды коммуникаций.

Такие возможности обеспечиваются проведением неформальных клубных встреч, мастер-классов и т. п. со знаковыми, известными, просто полезными с точки зрения овладения профессией и адаптации в жизни специалистами. Это, как правило, серьезные предприниматели, общественные деятели, выпускники, добившиеся успеха и т. д. Опыт показывает, что серьезные люди достаточно хорошо реагируют на предложения поделиться своей историей со студентами и могут потратить достаточно много времени именно на неформальное общение, предполагающее возможность рассказа правды о многих аспектах бизнеса и политики. Важно сделать такие встречи условно «закрытыми», выдвинув определенные требования к студентам, желающим в них участвовать. Как правило, таким требованием является членство в **профессиональном клубе**. Важно, чтобы членство было смешанным (не только студенты, но и преподаватели), но обязательно добровольным. Членство в клубе возможно лишь при условии активного участия в профессиональной (учебной) проектной деятельности и выполнении реальных клубных обязанностей. Малодоступность повышает престиж и клуба, и проводимых им акций.

Мотивирующие факторы:

1. Возможность личного знакомства с высокостатусными людьми, малодоступными в обычной жизни. Знакомство подтверждается фотографиями, а в ряде случаев — подаренной визитной карточкой.
2. Возможность найти место практики в интересующей организации, напрямую договорившись с руководителем за чашкой чая.
3. Возможность самопрезентации и презентации своих идей (проектов) в «домашних» комфортных условиях непосредственно лицу, принимающему решения.
4. Возможность понять реальную ситуацию на рынке, реальные профессиональные процессы, о которых не всегда можно узнать на «официальных» политкорректных занятиях.
5. Возможность получения реального опыта организаторской работы в реальной ситуации, с реальными людьми.
6. Возможность повышения своего статуса в глазах преподавателей и неклубной части студентов, а также за пределами вуза.
7. Появление профессиональной уверенности.

Формирование клубной среды является завершающим элементом самоорганизационной парадигмы, позволяющей отчасти выйти из внешнего негативного контекста и отчасти преодолеть демотивированность значительной части студентов. Благодаря ей удастся не просто поддерживать, но, как правило, наращивать интерес студентов к выбранной профессии от младшего курса к старшему.

Предложенный вариант организации вузовской жизни, безусловно, требует от преподавателей специальных (профильных) дисциплин очень серьезной профессиональной подготовки, умения работать в реальном секторе, владения актуальной информацией о состоянии профильных сегментов рынка, наличия полезных связей в профессиональной среде. Но именно это и должно стать нормой для вуза. Представленное описание не является умозрительным. Мы попытались кратко представить более чем десятилетний опыт работы в самоорганизационной парадигме и можем уверенно говорить о ее эффективности в современных условиях.

Список литературы:

1. Абрахам Маслоу. Книги, статьи, интервью [Электронный ресурс]. — Режим доступа : <http://maslow.hpsy.ru/projects/#public>. — Загл. с экрана.
2. Ладошина, Г. И. Самооценивание студента как условие обеспечения качества образовательного процесса в вузе / Г. И. Ладошина // Инновации в системе высшего образования : сб. науч. тр. / под ред. И. А. Фатесвой, Г. И. Ладошиной, С. Б. Синецкого, Л. А. Ивановой. — Челябинск, 2011. — С. 84–88.
3. Лессинг, Т. Шопенгауэр. Вагнер. Ницше / Т. Лессинг // Культурология. XX век : антология. — М., 1995. — С. 399–431.
4. Синецкий, С. Б. Проблематика знанисовой культуры «пост»-общества и перспективы социологии / С. Б. Синецкий // Культура, личность, общество в современном мире : методоло-

гия, опыт эмпирического исследования : материалы XII междунар. конф. : в 2 ч. / УрГУ ; редкол. : Е. В. Грунт, Н. А. Комлева, Г. Б. Кораблев и др. — Екатеринбург, 2009. — Ч. 1. — С. 21–24.

5. Тузов, Д. А. Математико-статистическое прогнозирование показателей численности и состава женщин репродуктивного возраста / Д. А. Тузов // Экономические науки. — 2010. — № 1. — С. 413–418.