Министерство науки и высшего образования Российской Федерации  
Федеральное государственное бюджетное  
образовательное учреждение высшего образования

**«Московский государственный лингвистический университет»  
(ФГБОУ ВО МГЛУ)**

Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education  
«Moscow State Linguistic University»  
(MSLU)

**МЕТОДИЧЕСКИЕ УКАЗАНИЯ**

проведения проектной деятельности в ФГБОУ ВО МГЛУ

по направлению «Механизмы воспитательной работы в вузе в условиях глобальной цифровизации»

Рабочая группа:

С.А.Амелькин – руководитель рабочей группы,

И.А.Гусейнова,

А.А.Амелёнков,

А.И.Горожанов,

М.А.Шишко.

**Аннотация:** Методические указания разработаны в целях решения задачи построения модели воспитательной работы в условиях внедрения в процесс обучения цифровых технологий. Модель воспитательной работы включает:

(1) критерии воспитательной работы,

(2) ограничения, накладываемые на возможности управления воспитательной работой и связанные, с одной стороны, с требованиями императивных решений, а с другой – с опасностью слишком жесткой формализации воспитательного процесса, что может подменить реальные задачи их симулякрами,

(3) механизмы управления воспитательной работой как коммуникативной макросистемой. Показано, что в ходе развития личности: от ликвидации безграмотности до овладения метакомпетенцией требуется изменять механизмы воспитания, предлагая обучающимся более сложные задачи на каждом этапе воспитания.

# Введение

Воспитание – естественная часть процесса обучения. Пример наставников, опыт, передаваемый в процессе непосредственного общения преподавателей и студентов, студентов в учебных группах, студентов старших и младших курсов во внеучебной деятельности невозможно переоценить и заменить формальными практиками. Расширение роли виртуального общения, ограничивающее модальности коммуникации, цифровизация образования, внедрение методик формирования образовательных траекторий способствуют индивидуализации обучающихся, потере коммуникативной общности, столь необходимой в процессе воспитания. С другой стороны, в эпоху глобальной цифровизации становятся необходимыми формализованные системы воспитания: в новых условиях в дополнение к естественному процессу воспитания нужно сформировать алгоритмические системы воспитательной работы. Возникают вопросы: возможна ли формализация воспитательных задач, а если это возможно, не приведет ли она к созданию симулякра воспитания, достижению псевдоцелей и решению псевдозадач путем проведения псевдоработ, что позволит не только организовать стройную систему показателей и отчетности, но и вывести реальные процессы развития личности и молодежной среды за пределы контроля и наблюдаемости.

Ответить на эти вопросы мы постараемся, рассмотрев процессы воспитания с точки зрения формальной теории, построив модель воспитательной работы, как задачу оптимального управления. Такой подход даст возможность определить предельную эффективность воспитательной работы во всех типах пространств: реальном, виртуальном и институциональном.

Формализацию воспитательной работы проведем в следующем порядке:

1. Построим модель воспитательной работы в вузе как коммуникативной макросистемы.
2. Определим критерии воспитательной работы вне зависимости от возможностей их измерения. Четкое представление целей воспитательной работы позволит не сводить формализацию задачи воспитания к «наукометрическим» показателям и формированию симулякра воспитания.
3. Определим ограничения, накладываемые на возможности управления воспитательной работой.
4. Выявим параметры коммуникативной макросистемы, возможности и параметры управления, среди которых выделим причинно-следственные и корреляционные связи.
5. Определим механизмы управления коммуникативной макросистемой.

# Модель воспитательной работы в вузе как коммуникативной макросистеме

Образование в формулировке Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» – «единый целенаправленный процесс воспитания и обучения, являющийся общественно значимым благом и осуществляемый в интересах человека, семьи, общества и государства»[[1]](#footnote-1). Образовательный процесс, включая воспитание, является коммуникативным процессом, т. е. представляет собой обмен информационными ресурсами, который включает не только процессы передачи информации, но и процессы восприятия: осознания, понимания и интерпретации информации, а также процессы выбора и генерации решений.

Процессы обучения и воспитания могут быть реализованы только в рамках социума, состоящего из отдельных элементов – личностей, и структурированного в соответствии с общественными отношениями, характерными для этого социума. Так, вуз является социумом, стратами (структурными подразделениями[[2]](#footnote-2)) которого являются преподаватели, администрация, работники инфраструктурных подразделений, обучающиеся, причем каждая страта также структурирована. Таким образом, вуз является структурированной макросистемой, элементы которой описываются метаданными, определяющими информационное взаимодействие внутри макросистемы. Обмен информацией может быть организован как между отдельными элементами, так и между подразделениями или между подразделением и отдельным элементом.

Процессы информационного обмена можно рассматривать, как вовлечение участников коммуникации в объективно существующие дискурсы [Chafe 1994, Познер 2015]. Каждый элемент макросистемы характеризуется вектором вовлеченности в дискурсы, который коррелирован с картиной мира этого элемента. В ходе коммуникации элементы макросистемы изменяют свои картины мира в соответствии с целями образовательного процесса.

Целью образовательного (в том числе воспитательного) процесса является развитие личности обучающихся, в том числе их картин мира, определяющих уровень рационального и эмоционального мышления, соответствие картин мира объективным дискурсам и способность выбирать и генерировать решения на основе полученного знания [Попова, Стернин 2005]. Поэтому процесс информационного обмена – это не только потоки синтаксической и семантической информации, но и изменение элементов макросистемы под влиянием этих потоков. В результате источники информации (субъекты информационного обмена) воздействуют на реципиентов, которые являются объектами информационного обмена.

Мы выделяем четыре основных типа процессов информационного обмена в социуме (подразделениях социума) [Абрамов и др. 2021]:

1. Комфортные, в которых все элементы вовлечены в дискурс, а изменение их картин мира вследствие обмена информацией минимально. Воздействие субъектов на объекты информационного обмена в ходе комфортных процессов пренебрежимо мало.
2. Либеральные, объединяющие элементы социума с разным уровнем вовлеченности в дискурс. Их решение участвовать в коммуникации предполагает возможность значительных изменений их картин мира, что и обусловливает эффективность коммуникации и возникновение новых путей решения стоящих перед ними задач (примером такой коммуникативной системы является выработка решений методом мозгового штурма).
3. Проблемные, в которых разница уровней вовлеченности в дискурс настолько велика, что тормозит процесс передачи информации. В проблемных системах элементы социума, вовлеченные в дискурс, но не обладающие возможностями определять правила коммуникации, могут воспринимать поведение остальных участников коммуникативного процесса, как угрожающее и направленное на навязывание определенного поведения, допуская при этом ошибку или нет.
4. Комминативные системы: системы с реальными угрозами, в которых действуют субъекты, деструктивно влияющие на процесс обмена информацией. Отличие проблемных систем от комминативных заключается в целеполагании: в проблемных системах участники информационного обмена, слабо вовлеченные в дискурс, не могут воспринимать информацию в нужном темпе из-за барьеров непонимания, в комминативных системах скорость передачи информации снижается субъектами, использующими свою вовлеченность в дискурс в деструктивных целях.

Рассматриваемый социум является структурой в социуме более высокого порядка: вуз вовлечен в информационный обмен с различными государственными институтами, бизнес-структурами и пр. Соответственно, дискурс, объективный на уровне вуза, может быть рассмотрен, как картина мира в информационной макросистеме уровня государства.

Эффективность процесса воспитания в информационной макросистеме вуза определяется вовлеченностью обучающихся (и вообще всех элементов макросистемы) в воспитательный дискурс, определяемый долгосрочными целями всего общества. Интенсификация процесса воспитания может быть достигнута за счет оптимального выбора механизмов воспитания, связанных с управлением процессом информационного обмена на всех стратах социума и корректным определением картин мира обучаемых за счет организации обратной связи.

# Критерии воспитательной работы

Основной задачей воспитания[[3]](#footnote-3) является развитие личности, которое сводится к двум основным направлениям:

1. самоопределение и самосовершенствование;
2. социализация,

что означает, что развитие личности должно обеспечивать действия, принятия решений как по воздействию социума (субъекта) на личность обучающегося (объект) для формирования личностных и профессиональных качеств и, наоборот, по воздействию личности студента (субъекта) на социум (объект) в целях развития социума на всех его уровнях – от семьи до государства. При этом результат воспитания – это компетенции принимать эти решения самостоятельно: совершить переход от выполнения приказов и инструкций к творческому процессу постановки задач перед собой и не только выбору, но и генерации решений таких задач; циклический переход от объекта воздействия через субъект, изменяющий окружающий мир, к сумъекту[[4]](#footnote-4), принимающему решения относительно себя, и далее, через субъект, выполняющий принятые решения, к объекту, воспринимающему внешние воздействия и резистентному к внешним угрозам и вызовам.

В этом аспекте воспитание представляет передачу между поколениями накопленного опыта, обеспечение восприятия, осознания, понимания опыта, его творческой интерпретации и фильтрации поступающей информации на основе уже полученных знаний и формирование обратной связи.

Целью воспитания, критерием эффективности воспитательной работы является уровень развития личности, направленный вовне (социализация) и обращенный на себя самого (самосовершенствование, самоопределение). Воспитание включает как развитие творческого потенциала, так и формирование императивных норм поведения, таких как патриотизма, гражданственности, уважения к элементам и институтам общества[[5]](#footnote-5), бережного отношения к достижениям культуры и ценностном осмыслении окружающей среды – общества и природы[[6]](#footnote-6).

# Ограничения императивных решений и симуляции воспитательной работы

Формирование императивных норм поведения определяет ограничения на творческую свободу развития личности. Тем самым разрешается диалектическое противоречие построения государства: равновесие между свободой, справедливостью и порядком.

Уровнем императивных ограничений назовем границу решений, которые определяются единственным допустимым способом без права на альтернативу, причем этот единственный способ может быть жестко сформулирован, а может и являться результатом творческого поиска. Уровень императивных ограничений может быть различным для различных страт социума, что напрямую связано с ролью личности в социуме и степенью ее ответственности.

Повышение уровня императивных ограничений увеличивает предсказуемость реакций в тестовых ситуациях или в условиях контролируемых внешних вызовов, требующих решения, но, с другой стороны, повышает степень внешнего конформизма, когда личность, соглашаясь с императивным решением, внутренне остается при своих или навязываемых другими социальными группами (в том числе комминативными по отношению к дискурсу воспитательной работы) убеждениях, что приводит к росту неопределенности (энтропии решений) в реальных, неконтролируемых ситуациях, и снижению творческой активности, а, следовательно, и резистентности к внешнему программированию, формированию альтернативных шаблонов поведения.

Повышение уровня императивных ограничений также может привести к повышению уровня внутреннего конформизма, связанного с увеличением эмоционального обоснования императивных решений в ущерб рациональным. Следствием этого является агрессивность к альтернативным решениям, ожиданиям наличия инструкций для всех типов внешних угроз и вызовов. Такой вариант не только подменяет творческую активность внутренней цензурой, но и существенно ограничивает возможности развития личности. Это означает изменение целей воспитательной работы и неудовлетворительный результат воспитательной работы в долгосрочном периоде.

Желание на всех этапах обучения контролировать процесс воспитания, особенно в условиях цифровизации коммуникативных процессов, когда контроль сравнительно легко может осуществляться программными средствами, связано с разработкой и распространением формальных показателей воспитательной работы, провоцированием конкурентных настроений среди представителей всех страт социума. Такой контроль, даже при коррелированности формальных показателей с целью воспитательной работы, влечет замену реального воспитания на его симулякр, ведь корреляция не означает причинно-следственную связь. Более того, жесткий контроль и развитие самоцензуры снижают эффективность обратной связи, а значит, моделируемое формальными показателями состояние социума или отдельной его страты и реальное его состояние оказываются различными.

Еще одним важным ограничением в задаче повышения эффективности воспитательной работы является продолжительность: значимые результаты воспитательной работы должны быть достигнуты за фиксированное время.

Таким образом, ограничениями на возможные траектории развития личности являются:

* императивные ограничения;
* ограничения, связанные с возможностью подмены целей воспитательной работы;
* время достижения результатов воспитательной работы.

# Измеримые и плохо формализуемые параметры коммуникативной макросистемы

Для организации воспитательной работы необходимо определить, с учетом рассмотренных ограничений, методы измерения эффективности. Сформулированный критерий развития личности является плохо формализуемым критерием: мы не можем предложить метод непосредственного измерения уровня самосовершенствования или социализации личности.

Косвенные оценки, которые можно получить в ходе тестовых упражнений, представляют собой экспертные оценки, которые существенно зависят от личностей экспертов, их предпочтений и картин мира, включая ожидаемый уровень императивных ограничений и представлений о комфортности в ходе тестовых коммуникаций. Осторожность при использовании балльных или рейтинговых экспертных оценок связана также с большим объемом явных или неявных параметров, влияющих на выставление итоговой оценки. Парные сравнения, которыми можно поверить рейтинговую оценку, в связи с нечеткостью весовых коэффициентов при каждом сравнении, нетранзитивны, а поэтому не определяют линейный порядок [Микони 2004, Поддьяков 2006]. Однако, даже при фиксации весовых коэффициентов использование индекса (критерия как среднего взвешенного наблюдаемых параметров) или вектора индексов может привести к формированию набора псевдоцелей: вместо повышения эффективности воспитания – поиск решений, максимизирующих предложенные индексные критерии. Кроме того, «наукометрические» индексы дают оценку количества, но не качества проведенных мероприятий, т. е. характеризуют объем переданной синтаксической, а не воспринятой семантической информации в ходе воспитательной коммуникации, что формирует симулякр воспитания [Воропаев 2012]. Впрочем, это естественная особенность наукометрии как способа измерения эффективности интеллектуального труда.

Поэтому, результат воспитательной работы может быть оценен либо по большому объему коррелированных с задачами воспитания параметров без их экспертной обработки, либо путем выполнения творческих комплексных заданий (проектов), связанных с демонстрацией личностных качеств обучающихся. Первый метод позволит кластеризовать траектории развития личности в многомерном фазовом пространстве, включающем как сами параметры, так и их первые и вторые производные (или разности) по времени, что позволяет сравнить траектории, найти расстояние между траекториями и пр. [Амелькин и др. 2006] При формировании кластеров фазовых траекторий можно путем экстраполяции средних фазовых траекторий определить ожидаемые значения параметров при различных горизонтах планирования, выделить точки слияния фазовых траекторий и, наоборот, точки бифуркаций. Анализ кластеризованных фазовых траекторий позволяет значительно расширить возможности анализа в условиях больших данных. Для этого в фазовом пространстве требуется выделить области благоприятного и неблагоприятного состояний, как дополнительные оценочные кластеры. Вероятностная мера приближения фазовых траекторий к оценочным кластерам может быть использована в качестве критерия воспитательной работы.

Метод фазовых траекторий позволяет провести анализ направлений воспитательной работы за счет учета корреляционных функций, связывающих интенсивности мероприятий по каждому направлению и параметрами, учитываемыми при построении траекторий. Таким образом можно выявить конкретные недостатки воспитательной работы, исправляя которые – повысить эффективность воспитания[[7]](#footnote-7).

Если первый путь связан с использованием большого количества данных, то второй путь – участия в проектной деятельности – является комплексным. Оценка эффективности воспитательной деятельности здесь будет усредненной, что допустимо для макросистем.

Вовлечение обучающихся в реальные проекты на разных стадиях обучения, их участие в научной деятельности под руководством ведущих профессоров – глав научных школ, позволяет наилучшим образом раскрыть таланты и потенциальные возможности обучающихся, расширить сферу влияния и престижность высшего образования, привлекая к повышению своего образовательного уровня людей, независимо от их возраста, пола, национальной или религиозной принадлежности. Профессионализация воспитательной работы представляет собой путь к созданию атмосферы духовности, нравственно-эстетической среды в вузе и обеспечивается участием во взаимосвязанных проектах или проектных узлах, объединяющих несколько проектов, таких как[[8]](#footnote-8):

1. Молодой профессионал: участие в рабочих группах, объединяющих представителей различных страт социума для достижения реальных, в том числе монетизируемых, результатов;
2. Виртуальный информаторий: разработка сетевых систем непрерывного образования на основе семантической паутины, что позволяет организовать процесс самостоятельной работы обучающихся;
3. Институт наставничества: формирование кадрового резерва, позволяющего организовать преемственность на всех стратах социума, тем самым обеспечивая его устойчивое развитие;
4. Патриотическое воспитание в многомерном гуманитарном пространстве: изучение социальных феноменов в совокупности их выражения в различных измерениях гуманитарного пространства, в частности онтологическом, гносеологическом, ценностном и праксеологическом;
5. Безопасность социальных коммуникаций в условиях глобального поворота к цифре ‒ Smart Safety Society (Triple S);
6. Противодействие экстремизму и другим информационным деструктивным воздействиям в различных типах коммуникативных групп, развитие резистентности и сетей доверия в различных типах пространства;
7. Интегративная образовательная модель непрерывного образования в условиях глобального поворота к цифре: развитие устойчивых и системных (принцип системности включает три направления: междисциплинарность, межрегиональность и межинституциональность) схем непрерывного обучения, связывающих в единый системный и логический комплекс гуманитарные, фундаментальные и технические знания и умения;
8. Создание безбарьерной среды обучения детей с ограниченными возможностями здоровья по инновационным программам высшего образования;
9. Волонтерская инициатива, в рамках которой решаются задачи формирования опыта межкультурного, межнационального и межсоциального общения, чувства корпоративной общности и пр.

Проектная деятельность, сочетающая образовательные, проблемные, поисковые, исследовательские, творческие задачи, позволяет объединить задачи воспитания (самосовершенствования и самоопределения) с научно-практической и научно-образовательной работой. Выполнение проектов – это работа в коллективе, что также способствует решению воспитательных задач социализации.

Важно отметить и синергетический эффект: результат комплексной работы, включающей мероприятия, связанные с различными направлениями воспитательной деятельности, выше результата такого же количества мероприятий, проведенных вне связи друг с другом.

Организация проектной деятельности и кластерный анализ индивидуальных траекторий совершенствования личности могут быть взаимодополняющими методами контроля эффективности воспитательной работы.

# Параметры управления: компетентностный анализ воспитательной работы

Определив критерии, методы их измерения и ограничения в задаче о максимальной эффективности воспитательной работы, можно отметить, что постановка задачи сходна с формулировкой задач оптимального управления. Для решения такой задачи необходимо определить возможные управляющие воздействия, т. е., развивая какие свойства личности, мы можем достичь целей воспитания. В образовательном процессе такая информация содержится в виде дескрипторов специальных компетенций. Образовательная траектория строится в соответствии с моделью развития компетенций, полное освоение всех компетенций, перечисленных в учебном плане, коррелирует с выполнением образовательных задач. Для воспитательной работы также используются компетентностные модели. Они комплексно описывают профессиональные и личностные характеристики, что позволяет управлять и контролировать процесс воспитания. Компетенции и их дескрипторы нельзя использовать (как это показано в предыдущем разделе) в качестве индекса достижения цели во избежание подмены реальной цели формальным вычислением индексов.

Компетентностные модели разрабатываются, в основном, для описания профессионального роста обучающихся, их возможностей и мотиваций выполнения производственных (как технических, так и гуманитарных; как рутинных, так и творческих) задач. Однако, для описания развития личности компетентностный подход оказывается не менее эффективным, что позволяет расширить категорию «компетентность» как «способность понимать свои потребности, осознавать и задавать цель как желаемый результат, владение знаниями как средством преобразования ситуации, умение практически действовать по направлению к результату, отслеживая и корректируя свои действия. Компетенция – это интеграция знаний, умений и опыта с социально-профессиональной ситуацией» [Канукова 2015].

Вопросы компетентностного анализа воспитательной работы обсуждаются в работах отечественных и зарубежных исследователей [Голованова 2014, Давыдов 1996, Ware 2005, Bronfenbrenner 1977, Johnson 2002]. Особо следует выделить следующие подходы:

а) базовые компетенции.

Концепция базовых компетенций описывает минимальный уровень возможностей личности быть активным и полноценном (в социальном смысле) членом общества. Уровень базовых компетенций можно охарактеризовать, как грамотность. С развитием общества базовые компетенции расширяются и, если в начале XX века грамотность включала в себя только навыки счета и письма, то сейчас грамотным человеком может быть признан только тот, кто обладает компетенциями в областях:

* умственного воспитания, куда относятся базовые компетенции по математике, логике, лингвистике, информатике, экономике, экологии, праву и пр.;
* физического воспитания, куда относятся базовые компетенции по ведению здорового образа жизни, формированию режима дня, спортивно-рекреативные компетенции с учетом возможностей здоровья и пр.;
* трудового воспитания, куда относятся базовые компетенции по владению современными общедоступными технологиями, в том числе информационными[[9]](#footnote-9), навыкам самооценки в ходе трудовой деятельности[[10]](#footnote-10), принятию императивных решений, связанных с трудовой деятельностью коллектива и пр.;
* духовно-нравственного воспитания, куда относятся базовые компетенции морального выбора, толерантности, а главное – где устанавливается уровень императивных ограничений, связанных с нормами индивидуально-ответственного поведения, базовыми национальными ценностями, традициями и идеалами;
* социального воспитания, куда относятся базовые компетенции адаптации в социуме, межкультурной коммуникации, межличностного, группового, массового взаимодействия в коллективах;
* эстетического воспитания, куда относятся базовые компетенции понимания прекрасного в природе и культуре, эмоционального развития личности.

Всеобщая грамотность как освоение базовых компетенций по всем видам воспитания – это необходимое, но не достаточное условие выбора оптимальной траектории развития личности.

б) общие компетенции

Наиболее хорошо формализованы общие компетенции, стандартизированные ФГОС для каждого направления обучения.

ФГОС 3+ предлагает набор коррелированных, но не совпадающих общих компетенций для каждого направления обучения. Проблемы использования таких перечней, как стандартов, усложняется тем, что для разных направлений обучения нумерация общих компетенций была выбрана своя и компетенция, например общая компетенция ОК-4 «способность использовать основы правовых знаний в различных сферах жизнедеятельности» для направления 37.03.01 Психология кодирована как ОК-5 для направления 41.03.01 Зарубежное регионоведение и ОК-10 для направления 45.03.02 Лингвистика, правда, с несколько иной формулировкой: «способность к осознанию своих прав и обязанностей как гражданин своей страны; готовность использовать действующее законодательство; … готовность и стремление к совершенствованию и развитию общества на принципах гуманизма, свободы и демократии».

В стандартах ФГОС 3++ обилие общих компетенций заменено на 8 универсальных компетенций (термин «универсальные компетенции» обсудим позже), предполагая существование групп универсальных компетенций, из которых для освоения программ бакалавриата требуется освоение не более двух компетенций. Список групп универсальных компетенций расширяется: в 2018 году их было 7, в 2020 году в новых профессиональных стандартах серии 3++ их число увеличилось до девяти. Но кодовые обозначения компетенций в процессе развития этого подхода не меняются. Список групп компетенций и наименования универсальных компетенций для выпускников бакалавриата и магистратуры приведены в таблице[[11]](#footnote-11):

| Наименование категории (группы) универсальных компетенций | Код и наименование  универсальной компетенции выпускника | |
| --- | --- | --- |
| бакалавриата | магистратуры |
| Системное и критическое мышление | УК-1. Способен осуществлять поиск, критический анализ и синтез информации, применять системный подход для решения поставленных задач | УК-1. Способен осуществлять критический анализ проблемных ситуаций на основе системного подхода, вырабатывать стратегию действий |
| Разработка и реализация проектов | УК-2. Способен определять круг задач в рамках поставленной цели и выбирать оптимальные способы их решения, исходя из действующих правовых норм, имеющихся ресурсов и ограничений | УК-2. Способен управлять проектом на всех этапах его жизненного цикла |
| Командная работа и лидерство | УК-3. Способен осуществлять социальное взаимодействие и реализовывать свою роль в команде | УК-3. Способен организовывать и руководить работой команды, вырабатывая командную стратегию для достижения поставленной цели |
| Коммуникация | УК-4. Способен осуществлять деловую коммуникацию в устной и письменной формах на государственном языке Российской Федерации и иностранном(ых) языке(ах) | УК-4. Способен применять современные коммуникативные технологии, в том числе на иностранном(ых) языке(ах), для академического и профессионального взаимодействия |
| Межкультурное взаимодействие | УК-5. Способен воспринимать межкультурное разнообразие общества в социально-историческом, этическом и философском контекстах | УК-5. Способен анализировать и учитывать разнообразие культур в процессе межкультурного взаимодействия |
| Самоорганизация и саморазвитие (в том числе здоровьесбережение) | УК-6. Способен управлять своим временем, выстраивать и реализовывать траекторию саморазвития на основе принципов образования в течение всей жизни | УК-6. Способен определять и реализовывать приоритеты собственной деятельности и способы ее совершенствования на основе самооценки |
| УК-7. Способен поддерживать должный уровень физической подготовленности для обеспечения полноценной социальной и профессиональной деятельности |
| Безопасность жизнедеятельности | УК-8. Способен создавать и поддерживать в повседневной жизни и в профессиональной деятельности безопасные условия жизнедеятельности для сохранения природной среды, обеспечения устойчивого развития общества, в том числе при угрозе и возникновении чрезвычайных ситуаций и военных конфликтов | — |
| Инклюзивная компетентность | УК-9. Способен использовать базовые дефектологические знания в социальной и профессиональной сферах | — |
| Экономическая культура, в том числе финансовая грамотность | УК-10. Способен принимать обоснованные экономические решения в различных областях жизнедеятельности | — |
| Гражданская позиция | УК-11. Способен формировать нетерпимое отношение к коррупционному поведению | — |

в) ключевые компетенции

Классификация компетенций, особенно тех из них, которые относятся к общему развитию личности, еще не устоялась, компетенции определены нечетко. Это препятствует формализации управляющих воздействий в воспитательной работе, но и обеспечивает дополнительные степени свободы при организации воспитания с точки зрения его реальных целей. Образовательный процесс – это не производство, где на выходе должна быть унифицированная продукция, каждый выпускник – уникальная личность, именно этим он ценен на рынке труда: творческая активность таких специалистов позволяет генерировать решения, формирующие нематериальные активы на производстве. Индивидуальные качества специалиста являются составной частью человеческого капитала, развитие таких качеств описывается с помощью ключевых или надпрофессиональных компетенций.

Вопросы освоения ключевыми компетенциями актуальны для всех участников образовательно-воспитательного процесса, они интуитивно понятны для каждого эксперта. Однако, они плохо формализуемы, поэтому мнения экспертов несогласованны, а рейтинги ключевых компетенций, сформированные методом опроса, особенно путем усреднения балльных оценок – всегда некорректны. Позиция той или иной компетенции в рейтингах связана с семантикой балльной оценки, поэтому можно лишь выделить страты по частоте упоминаний экспертами ключевых компетенций. Тем не менее, приведем несколько вариантов составленных линейных порядков.

**— Рейтинги, составленные в 2015 и 2020 гг. World Economic Forum**

| Ключевые компетенции | Место в рейтинге | |
| --- | --- | --- |
| 2015 г. | 2020 г. |
| Умение решать сложные задачи | 1 | 1 |
| Критическое мышление | 4 | 2 |
| Креативность | 10 | 3 |
| Управление коллективом | 3 | 4 |
| Навыки координации | 2 | 5 |
| Эмоциональный интеллект | — | 6 |
| Качество и скорость принятия решений | 8 | 7 |
| Клиентоориентированность | 7 | 8 |
| Умение вести переговоры | 5 | 9 |
| Когнитивная гибкость | — | 10 |
| Активное слушание | 6 | — |
| Контроль качества | 9 | — |

**— Атлас новых профессий**

1. Системное мышление: от фрагментарного восприятия к выстраиванию и поддержке связности при решении сложных задач;
2. Межотраслевая коммуникация: инновационные проекты и новые прорывные решения, полученные на основе применения междисциплинарных подходов;
3. Управление проектами и процессами: навыки проектного управления, ответственность за коллективную работу;
4. работа с IT-системами: от уровня, на котором компьютер управляет пользователем, до уровня разработчика, контролирующего работу компьютера;
5. Клиентоориентированность: навыки деловой коммуникации внутри социума и вне его;
6. Работа с людьми и работа в команде: развитие эмпатии и навыков командной работы;
7. Работа в условиях неопределенности: навыки составления планов при существовании альтернатив, не все из которых прогнозируемы;
8. Мультикультурность и открытость: умение находить нетривиальные решения с учетом различных (в том числе некомфортных) мнений;
9. Осознанность: компетенция, позволяющая развивать навык рефлексии, делать сознательный выбор, понимать особенности ситуации, коллектива и себя самого;
10. Коммуникация: умение обеспечить восприятие информации контрагентами и достижение целей на расстоянии.

Приведенные примеры предполагают ведущую роль работодателя, акцент выбора компетенций смещен от развития личности к ее творческой самореализации в производственных отношениях. Более общая классификация ключевых компетенций представлена в [Бобиенко 2006], где выделены пять групп ключевых компетенций, формированию которых придается важное значение в воспитательной работе:

* политическая и социальная компетенции – способность взять на себя ответственность, совместно вырабатывать решение и участвовать в его реализации, толерантность к разным этнокультурам и религиям, проявление сопряженности личных интересов с потребностями предприятия и общества, участие в функционировании демократических институтов;
* межкультурная компетенция, способствующая положительным взаимоотношениям людей разных национальностей, культур и религий, пониманию и уважению друг друга;
* коммуникативная компетенция, определяющая владение технологиями устного и письменного общения на разных языках, в том числе и компьютерного программирования;
* социально-информационная компетенция, характеризующая владение информационными технологиями, критическим отношением к социальной информации, распространяемой СМИ;
* персональная компетенция – готовность к постоянному повышению образовательного уровня, потребность в актуализации и реализации своего личностного потенциала, способность самостоятельно приобретать новые знания и умения, способность к саморазвитию.

г) универсальные компетенции

Если общие компетенции жестко стандартизированы, а ключевые, наоборот, представляют собой рейтинговую выборку из предложений экспертов, каждый из которых формулирует свое, во многом интуитивное мнение, при этом и те, и другие достаточно подробны, т. е. включают более 10 наименований компетенций с нечеткими границами, то возникает желание упростить классификацию компетенций, выделив наиболее универсальные, охватывающие и профессиональное, и личностное развитие личности. Наибольшее распространение получили две такие классификации:

1. [Добрякова 2020]:

(1.1) Компетентность мышления (познания),

(1.2) Компетентность взаимодействия с другими людьми,

(1.3) Компетентность взаимодействия с собой.

1. [Jenkins 2009]:

(2.1) Critical Thinking – критическое мышление,

(2.2) Communication – коммуникация,

(2.3) Collaboration – кооперация,

(2.4) Creativity and Innovation – креативность.

Эти две классификации дополняют друг друга. Первая соответствует распределению ролей в коммуникативной системе, элемент коммуникативной системы может выступать в роли воспринимающего объекта, где важны компетенции познания, воздействующего субъекта (этой роли соответствует компетенция взаимодействия) и сумъекта, принимающего решения относительно себя, где выявляются компетенции взаимодействия с собой. Вторая – обобщает классификации ключевых компетенций, объединяя их в четыре основных кластера коммуникативных действий: создание и поддержка коммуникативных связей, восприятие информации и резистентность, распределение информации в коммуникативной группе и выбор и генерация решений.

Особенность категории «универсальные компетенции» - это высокая степень обобщения, именно этим универсальные компетенции отличаются от общих и ключевых компетенций.

д) надкомпетенции и метакомпетенции

Верхний уровень стратификации компетенций занимают надкомпетенции и метакомпетенции.

Надкомпетенцией называют способность применить освоенные компетенции для решения новых задач. Если мы представим пространство возможных действий человека, как объединение (декартово произведение) подпространств критериев (задач, которые необходимо решить), допустимых решений и освоенных компетенций, то творчество – это создание новых решений для существующих задач при помощи освоенных компетенций. Творчество более высокого уровня, для которого необходима надкомпетенция, ‒ это постановка новых прорывных задач.

Метакомпетенцией называется способность самостоятельно осваивать новые компетенции, включая ключевые и универсальные компетенции. Освоение метакомпетенции позволяет выйти на еще более высокий уровень творческого развития личности: создание новых компетенций. Таким образом формируется творческий подход на всех подпространствах возможных действий. Освоение метакомпетенций – достаточное условие выхода на оптимальную траекторию воспитания и выхода на качественно новый уровень развития личности, где пространство возможных ее действий состоит из подпространств критериев личностного развития, допустимых решений (фазового пространства параметров, в которых можно построить индивидуальные траектории развития) и компетенций (пространства управляющих воздействий, включая метакомпетенцию).

# Механизмы управления воспитательной работой в вузе

Развитие творческих способностей личности изменяет не только отношение человека к задачам и вызовам, но качественно меняет жизненные ориентиры и потребности. Именно поэтому механизмы управления воспитательной работой в вузе можно соотнести с пирамидой потребностей Маслоу, многообразие механизмов воспитательной работы однозначно отображается на страты потребностей:

* **материальное стимулирование** (страта физиологических потребностей) обеспечивает воспитание на уровне базовых компетенций, рефлекторных реакций на внешние воздействия;
* **принуждение** (страта безопасности) – характерная для императивных ограничений регламентация возможных реакций личности на внешние воздействия;
* **ассоциация** (страта принадлежности) как осознанное эмоциональное позиционирование в коммуникативной группе, обеспечивающая моральное поощрение при комфортной коммуникации, характерна при формировании уровня императивных ограничений;
* **убеждение** (страта уважения) формирует рациональные основы выбора коммуникационных моделей за пределами комфортности на уровне либеральных коммуникаций, убеждение характерно для воздействия на личность как объект;
* **развитие эстетических предпочтений** (страта эстетических потребностей) формирует чувство прекрасного по отношению к любому процессу на субъективном уровне: поведению, работе, искусству;
* **мотивация к творческой деятельности** (страта познавательных способностей) обеспечивает развитие личности на уровне генерации решений, в том числе на сумъективном уровне;
* **формирование надкомпетенции и метакомпетенции** (страта самореализации) завершает воспитательный процесс, выводя личность на новый уровень самосовершенствования.

Таким образом, выбор механизмов развития личности непосредственно связан с ее уровнем развития (здесь показан потребительский аспект, однако, можно выбрать и другие, например, мотивационные в соответствии с [Alderfer 1972]). При этом, если на нижних уровнях представленной стратификации возможно и необходимо аналитическое воспитание, формирующее императивные ответы на внешние вызовы и воздействия, то, начиная с развития эстетических предпочтений, человек должен научиться делать выбор путем активных действий по изменению мира вокруг себя и активных действий по изменению своей картины мира, а воспитание должно все в большей мере включать диалектические методы.

Тем не менее, не следует устанавливать границы тех или иных механизмов воспитания жестко. На любой страте есть место для формирования личности, как объекта, субъекта и сумъекта:

Личность выступает, как объект информационного воздействия. Здесь не предполагается ее активных действий, однако именно здесь формируются базовые компетенции и фундаментальные основы ее картины мира. В обучении – это лекции и другое общение в проблемных коммуникативных группах, где обучающиеся воспринимают информацию.

Личность в ходе информационного взаимодействия выступает, как субъект; прогнозируемо, в рамках императивных ограничений реагирует на внешние условия: выполняя инструкции и сохраняя комфортность коммуникации, не допускающей неожиданное развитие ситуации, воздействует на окружение. Здесь человек может распознавать деструктивные информационные вбросы, но не противостоять, а уходить от них. В обучении – это практическая работа на семинарах и дистанционное обучение с использованием сетевых технологий, обеспечивающая осознание воспринятой информации.

Личность как сумъект обладает свободой генерации решений в условиях за пределами уровня императивных ограничений. Здесь человек принимает решения о выходе из комфортной коммуникации, о способах фильтрации поступающей информации и возможных путях изменения мира и своей картины мира в соответствии с дискурсом. Здесь человек должен творчески решать задачи, в том числе неожиданно развивающиеся во внутренне противоречивых либеральных коммуникативных группах, а, возможно, и ставить такие задачи. Только на этой стадии человек способен осознанно противостоять деструктивному информационному воздействию. В обучении – это творческие семинары и самостоятельная работа по созданию результатов интеллектуального труда.

На уровне мотивации к творческой деятельности и формирования надкомпетенции и метакомпетенции особенностью воспитательной работы является выход из комфортной области коммуникации в либеральную. Это означает те только возможность значительного изменения картин мира участников коммуникации, но и существование причины такой возможности: противоречий в дискурсе. Наличие противоречий и поиск путей их разрешения – двигатель развития дискурса. Отсутствие противоречий возможно только в рамках программирования реакций личности в области императивных ограничений. Примерами противоречий в рамках проектной деятельности, требующих творческого осмысления поведения личности, являются:

* навыки поведения, ориентированного на успех, на лидерство и развитие карьеры в жесткой связи с просоциальным (альтруистическим и помогающим) поведением;
* осознание идеи равенства всех людей перед законом как пути реализации идеалов свободы, общественного порядка и социальной справедливости;
* моделирование системы распространения знания через применение их в производственных процессах, развитие в научных и образовательных институтах, административное управление и распространение через каналы связи.

Динамика развития воспитательного дискурса сама по себе представляет противоречие между консервативным восприятием ценностей, как абсолютных ориентиров дихотомии добра и зла, и изменением понятий о ценностях и благах в ходе развития общества и науки.

# Заключение

На междисциплинарном уровне задача организации воспитательной работы аналогична задаче оптимального управления развитием личности в условиях императивных ограничений. Развитие личности от объекта в коммуникативной системе (социуме) до сумъекта, обладающего метакомпетенцией, обеспечивается путем постоянного усложнения механизмов воспитания, в т. ч. предоставления обучающемуся свободного осознанного выбора.

Результаты воспитательной работы отражаются на степени сформированности компетенций: от базовых до метакомпетенции, охватывающей ценностный, духовно-гуманитарный и нравственный, мотивационный, этический, корпоративный и гражданско-патриотический уровни. Концептуально, воспитательная деятельность является приоритетной и направляющей при освоении дискурса личностного и профессионального развития в соответствии с ролью в социуме и ступенью образования в процессе непрерывного образования в течение жизни.

# Литература

1. Абрамов C.М., Амелькин С.А., Гагарина Л.Г., Гусейнова И.А., Корнилова Е.Н. Разработка безбарьерной коммуникативной среды в реальном и виртуальном видах пространства // МедиаАльманах, № 1, 2021, с. 16-23.
2. Амелькин С. А., Захаров А. В., Хачумов В. М. Обобщенное расстояние Евклида–Махаланобиса и его свойства // Информационные технологии и вычислительные системы. 2006. № 4. С. 40—44.
3. Бобиенко О.М. Ключевые компетенции профессионала: проблемы развития и оценки – Казань: Казанский гос. ун-т, 2006. – 145 с. ISBN 5-98180-323-1.
4. Воропаев М.В. Отечественное воспитание: симулякры и смерть реальности // Вестник по педагогике и психологии Южной Сибири. 2012. №1-1. с. 75 – 84.
5. Голованова И.И., Донецкая О.И. Роль проектных технологий в развитии гражданских компетенций и творческом саморазвитии личности. // Образование и саморазвитие. Научный журнал № 1 (39) 2014 г.
6. Давыдов В.В. Теория развивающего обучения. – М.: Интор, 1996. – 544 с.
7. Канукова Д.К. Ключевые компетенции в образовании // European Research, № 6 (7), 2015, с. 40 – 43.
8. Кеннет Б. Философия литературной формы (фрагменты) // Личность. Культура. Общество, Том 17, № 1-2 (85-86), 2015 с. 28 – 52. Перевод сделан по источнику: Burke K. The Philosophy of Literary Form: Studies in Symbolic Action. – Louisiana State University Press, 1941. – P. 8 – 18, 36 – 39, 103 – 132. DOI: 1606951Х.2015.1.2051
9. Микони С. В. Теория и практика рационального выбора. М.: Маршрут, 2004, 462 с.
10. Поддьяков А.Н. Непереходность (нетранзитивность) отношений превосходства и принятие решений // Психология. Журнал Высшей школы экономики. 2006. Т. 3, № 3. С. 88–111.
11. Познер Р. Рациональный дискурс и поэтическая коммуникация: методы лингвистического, литературного и философского анализа. Томск: Издательский Дом Томского государственного университета, 2015. – 296 с.
12. Попова З.Д., Стернин И.А. Текст, дискурс и проблема эффективности коммуникации // Текст – дискурс – картина мира. Межвузовский сборник научных трудов. Вып.1. / Научный ред. О.Н.Чарыкова. Воронеж: Изд-во «Истоки», 2005, с. 4 – 8.
13. Универсальные компетентности и новая грамотность: от лозунгов к реальности / Под ред. М.С. Добряковой, И.Д. Фрумина. — М.: Изд. дом Высшей школы экономики, 2020. — 472 c.
14. Шапиро Б.И. Понятие и другие инструменты познания. [Электронный ресурс: видеолекции]. Переславль-Залесский, УГП, 26-28.01.2016. URL: https: //www.youtube.com/playlist?list = PLU60YzfYSgZ4bwCYcZtg UmSlge hp Qm2fd (дата обращения 17.01.2021).
15. Alderfer C.P. Existence, relatedness, and growth; human needs in organizational settings. – New York, Free Press, 1972. – 198 p.
16. Bronfenbrenner U. Toward an experimental ecology of human development. American Psychologist. 1977. No.32, p.513–531.
17. Chafe W. Discourse, consciousness, and time. The flow and displacement of conscious experience in speaking and writing. Chicago: University of Chicago Press, 1994.
18. Jenkins H. Confronting the Challenges of Participatory Culture: Media Education for the 21st Century – The John D. and Catherine T. MacArthur Foundation Reports on Digital Media and Learning, 2009. [Электронный ресурс]. URL: https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED536086.pdf (дата обращения 17.01.2021).
19. Johnson D. W., Johnson R. T. Learning Together and Alone: Overview and Meta‐analysis // Asia Pacific Journal of Education Vol.22(1): p. 95-105.
20. Ware D. M. Social Competence Of High School Students Enrolled In Online Physical Education Courses. University of Central Florida, Orlando, Florida, 2005, 87 p.

1. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 № 273-ФЗ [↑](#footnote-ref-1)
2. Структура вуза как социальной системы может отличаться от административной структуры. [↑](#footnote-ref-2)
3. В соответствии с Федеральным законом «Об образовании в Российской Федерации». [↑](#footnote-ref-3)
4. Под сумъектом [Шапиро 2016, Кеннет 1941] будем понимать личность как элемент социальной макросистемы, принимающий решения, связанные со своим отношением как к другим элементам этой макросистемы, так и к самому себе. Такие решения не являются алгоритмически определенными и прогнозируемыми, а генерируются личностью на основе рационального и эмоционального знания, формирующего картину мира. [↑](#footnote-ref-4)
5. В Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации» конкретизмировано: «уважения к памяти защитников Отечества и подвигам Героев Отечества, закону и правопорядку, человеку труда и старшему поколению, взаимного уважения». [↑](#footnote-ref-5)
6. В Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации» конкретизмировано: «бережного отношения к культурному наследию и традициям многонационального народа Российской Федерации, природе и окружающей среде». [↑](#footnote-ref-6)
7. Здесь, как для любой рекомендательной системы, существенно влияние проблемы «холодного старта»: для корректной работы таких алгоритмов необходимо наличие накопленных результатов системы контроля и управления воспитательной работой. [↑](#footnote-ref-7)
8. Предложенные проектные узлы активно развиваются в Московском государственном лингвистическом университете. Паспорта проектных узлов вошли в Положение о воспитательной работе в ФГБОУ ВО МГЛУ. [↑](#footnote-ref-8)
9. Что показывает условность и нечеткость границ между базовыми компетенциями и, вообще, между видами воспитательной работы. [↑](#footnote-ref-9)
10. Как одно из направлений самосовершенствования рассматривается переход от самооценки к самопознанию в процессе трудовой деятельности. [↑](#footnote-ref-10)
11. Утвержденные ФГОС ВО с учетом профессиональных стандартов (3++). Портал Федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования [Электронный ресурс]. URL: http://fgosvo.ru/fgosvo/151/150/24 (дата обращения 17.01.2021). [↑](#footnote-ref-11)