Федеральное государственное автономное образовательное учреждение
высшего профессионального образования
«Уральский федеральный университет
имени первого Президента России Б.Н.Ельцина»

На правах рукописи

Щербина Елена Юрьевна

ПРЕПОДАВАТЕЛЬСКИЙ ТРУД КАК ИНСТРУМЕНТ РАЗВИТИЯ ЧЕЛОВЕЧЕСКОГО КАПИТАЛА СТУДЕНТОВ: АНАЛИЗ И ОРГАНИЗАЦИЯ

08.00.05 - Экономика и управление народным хозяйством
(экономика труда)

Диссертация на соискание ученой степени
кандидата экономических наук

Научный руководитель:
доктор экономических наук, профессор
Багирова Анна Петровна

Екатеринбург – 2014

ОГЛАВЛЕНИЕ

Введение……... 3

1. Теоретические подходы к исследованию формирования человеческого капитала в системе высшего образования…….. 13

1.1 Человеческий капитал и сферы его формирования……..... 13

1.2 Генезис системы российского высшего образования как сферы формирования человеческого капитала……..... 22

1.3 Динамика содержания и параметров преподавательского труда в процессе перехода к информационному обществу …….…. 32

2. Методические вопросы исследования преподавательского труда, направленного на формирование компетенций студентов…….. 47

2.1 Анализ комплекса индикаторов в моделях стимулирования преподавательского труда……. 47

2.2 Методика анализа результативности преподавательского труда… 59

2.3 Методика контроля уровня сформированности компетенций студентов вуза как результата преподавательского труда……..72

3. Формирование компетенций в системе профессиональной подготовки на уровне высшего образования: анализ и оптимизация …..……. 88

3.1 Анализ формирования компетенций студентов в процессе преподавательского труда …….. 88

3.2 Управленческие подходы к совершенствованию организации преподавательского труда по формированию компетенций студентов как элемента человеческого капитала …… 105

Заключение …… 121

Список литературы……. …….. 124

Приложение А – Значения кумулятивных показателей преподавателей, работавших в группе КТ-301С в течение трех лет……. 147

Приложение Б – Состав дисциплин в соответствии с кластерами компетенций……. 149

Приложение В – Дисциплинарные связи формирования компетенций …….. 154

Приложение Г – Соответствие распределения компетенций по кластерам с этапами освоения компетенций по семестрам …… 158

Приложение Д – Средний балл студентов по кластерам компетенций после 4-х семестров обучения …… 164

Приложение Е – Средний балл студентов по кластерам компетенций после шести семестров обучения (после освоения теоретической части ООП) …….. 165

Приложение Ж – Справка о внедрении результатов исследования в деятельность ФГБОУ ВПО НГСПА ...…… 166

Приложение З – Акт о внедрении результатов диссертационной работы в деятельность ФГАОУ ВПО РГППУ …… 167

Введение

Актуальность темы исследования

Построение экономики нового типа стимулирует потребность в постоянном развитии профессиональных компетенций работников. Динамика экономического развития все в большей степени связывается с качеством профессионального образования и работой институтов формирования человеческого капитала. Сегодня именно человеческий капитал выпускника системы высшего профессионального образования является тем ресурсом, который обеспечивает конкурентоспособность потенциального работника на рынке труда. Результатом обучения студента является набор сформированных компетенций, которые дают выпускнику возможность быстро адаптироваться в новых условиях и самореализоваться в разных сферах деятельности.

Одним из факторов, определяющих как развитие человеческого капитала студентов в процессе обучения в вузе, так и его результаты, является человеческий потенциал преподавателей вуза. Смена ключевых ориентиров в образовании привела к усложнению содержания преподавательского труда, к изменению его традиционных функций. Имеющиеся модели стимулирования этого вида труда, включающие методику анализа и оценки его составляющих по системе учета индикаторов, служат сегодня обоснованием назначения стимулирующих выплат сотрудникам высшей школы. Однако такие модели не обладают свойством ориентированности на решение главной образовательной задачи, соответствующей компетентностной парадигме образования. В связи с этим задачи разработки методик анализа и регулирования преподавательского труда в парадигме компетентностного подхода, оптимизации этого вида труда звучат сегодня особенно актуально.

Противоречие между системой образования, традиционно ориентированной на формирование специалиста, обладающего пакетом знаний, умений и навыков, и потребностями бизнес-сообщества, организаций в специалистах, способных адаптироваться к быстро меняющимся условиям, вызвало необходи-

мость внедрения компетентностного подхода в образовании. Его реализация в учебном процессе сопряжена с рядом трудностей, которые на сегодняшний день не разрешены. Они заключаются прежде всего в отсутствии сложившейся системы средств формирования компетенций, мониторинга и коррекции этого процесса.

Решение задачи формирования выпускника вуза как обладающего набором необходимых компетенций отвечает требованиям современной российской экономики. В свою очередь, процессы подобного развития человеческого капитала студентов протекают в ходе реализации преподавательского труда. При всем разнообразии источников, содержащих теоретические и практические разработки в области формирования компетенций у студентов вуза, до сих пор не существует эффективных апробированных методик управления преподавательским трудом для достижения высоких показателей качества образования в вузе. Между тем представляется, что современные управленческие решения, направленные на регулирование преподавательского труда, могли бы способствовать систематизации и упорядочению знаний в сфере обеспечения эффективности деятельности учреждений высшего профессионального образования. Необходимость трансформации традиционных моделей организации, стимулирования преподавательского труда в функциональную методику управления преподавательским трудом определяет актуальность диссертационного исследования.

Степень научной разработанности проблемы

Теоретическую базу для возникновения концепции человеческого капитала составили труды классиков политэкономии: К. Маркса, А. Маршалла, У. Петти, Д. Рикардо, А. Смита и др. Собственно понятию человеческого капитала в конце XIX – начале XX вв. посвятили свои исследования У. Беджхот, Л. Вальрас, Дж. М. Кларк, Ф. Лист, Дж. Мак-Кулох, Г. Д. Маклеод, Дж.С. Милль, У. Рошер, И. Тюнен, И. Фишер и др. С середины XX века в этой области работали Т. Шульц и Г. Беккер. Отечественная традиция изучения человеческого капитала ведет историю с 1990-х гг. Она представлена в работах Э. Вильховченко, В. С. Гойло, А. В. Дайновского, А. И. Добрынина,

С. А. Дятлова, Р. И. Капелюшникова, А. В. Корицкого, Т. А. Коркиной, М. М. Критского, С. А. Курганского, В. И. Марцинкевича, Р. М. Нуреева, В. И. Романчина, Л. Г. Симкиной, И. В. Скоблякова, В. Т. Смирнова, И. В. Сошникова, Е. Д. Цыреновой, Н. Ф. Чеботарева и др.

Роли образования в формировании человеческого капитала уделено специальное внимание в исследованиях таких ученых, как П. Друккер, В. А. Жамин, Д. Имей, Л. М. Клейнборт, В. В. Клочков, С. Л. Костанян, И. А. Майбуров, В. Г. Подмарков, А. А. Саградов, И. В. Соболева, С. Г. Струмилин, Т. Ю. Стукен, О. Н. Шкаратан, В. Е. Шукшунов, Д. И. Чупрунов, В. П. Щетинин и др.

Научной основой исследования преподавательского труда стали работы, в которых рассматриваются характеристики труда как социально-экономического явления, виды труда, основные процессы, детерминирующие трудовую деятельность (У. Бек, Д. Белл, Б. М. Генкин, Дж. Гершуни, Н. А. Горелов, Р. Гронау, Дж. Гэлбрейт, Н. С. Зоткина, А. Я. Кибанов, К. Клеман, С. Г. Климова, Ю. П. Кокин, Б. В. Корнейчук, Е. В. Лисова, М. Н. Макарова, Дж. Нейсбит, Ю. Г. Одегов, Т. Г. Озерникова, В. С. Паршина, К. Поланьи, В. С. Половинко, В. В. Радаев, А. И. Рофе, Г. Э. Слезингер, Р. Г. Смелик, О. Тоффлер, И. И. Чангли, Н. И. Шаталова, А. В. Шевчук, П. Э. Шлендер и др.).

Различным аспектам преподавательского труда – его составляющим, принципам стимулирования, вопросам мотивации – посвящено множество публикаций. Ими занимались такие исследователи, как М. С. Байнова, О. Ю. Василенко, Е. В. Вельц, А. А. Воронин, В. К. Жуков, А. В. Ивлев, Т. Е. Исаева, А. М. Крипский, А. В. Купера, Е. А. Лебедева, Г. Б. Скок, С. И. Сотникова, Л. В. Хазова, Т. А. Харченко, В. И. Шишковский, Ю. Д. Шмидт и др.

Большой вклад в изучение и разработку теории и практики управления преподавательским трудом внесли такие ученые, как Т.А. Беляева, Н. В. Варжина, Г. Е. Володина, Л. М. Гохберг, О. Л. Гузакова, В. Г. Захаревич,

В. А. Качалов, Е. Е. Кузьмина, Е. А. Могилевкин, В. Н. Нуждин, Д. С. Ритер, В. М. Соколов, В. П. Соловьев и др.

Несмотря на весомое количество теоретических трудов и практических разработок в сфере изучения преподавательского труда и человеческого капитала остаются нерешенными вопросы оптимизации управления преподавательским трудом в аспекте его направленности на формирование компетенций у студентов.

В условиях развития инновационной экономики особо проявляется недостаток разработанных принципов и актуализированных подходов в этой области и необходимость создания практического инструментария по оптимизации и стимулирования организации преподавательского труда как инструмента формирования человеческого капитала выпускников вуза. Не уделено должного внимания поиску возможных эффективных механизмов управления преподавательским трудом. Актуальность, дискуссионность и недостаточная методологическая проработанность темы организации и стимулирования преподавательского труда как инструмента формирования человеческого капитала выпускников обусловили выбор темы исследования.

Цель и задачи исследования

Цель диссертационной работы состоит в разработке основ совершенствования организации преподавательского труда как инструмента формирования человеческого капитала выпускников вуза в условиях развития инновационной экономики и внедрения компетентностного подхода в образовании.

Достижение поставленной цели предусматривает решение следующих *задач:*

1. Раскрыть специфику и содержание трудовых функций преподавателя высшей школы в их взаимосвязи с результатами преподавательского труда в парадигме компетентностного подхода;

2. Разработать методику анализа результативности преподавательского труда и контроля процесса формирования компетенций студентов вуза как важнейшего результата этого труда;

3. Разработать управленческие подходы к совершенствованию организации преподавательского труда, рассматриваемого в качестве инструмента формирования человеческого капитала студентов вуза.

Объектом исследования являются преподаватели высшей школы как субъекты преподавательского труда, а также студенты, человеческий капитал которых рассматривается в качестве важнейшего результата этого труда.

Предметом исследования выступает преподавательский труд как инструмент формирования человеческого капитала студентов, а также его организация.

Области исследования диссертационной работы соответствуют следующим пунктам Паспорта специальности 08.00.05 – Экономика и управление народным хозяйством (экономика труда):

5.3. Теоретико-методологические проблемы в сфере труда и социально-трудовых отношений.

5.7. Проблемы качества рабочей силы, подготовки, формирования профессиональных компетенций, переподготовки и повышения квалификации кадров; формирование конкурентоспособности работников; профессиональная ориентация населения; мобильность кадров.

5.8. Нормирование, организация и гуманизация труда, их особенности для различных сфер деятельности и категорий работников.

5.9. Производительность и эффективность труда, эволюция критериев, методы измерения, факторы и резервы повышения, программы управления производительностью.

Теоретико-методологической основой диссертационного исследования являются системный подход и базовые положения научной методологии изучения социально-экономических явлений. В диссертации использованы положения экономики труда, социологии труда, управления персоналом, менеджмента, проведен анализ точек зрения ученых, работающих в данных сферах. Для обоснования полученных в ходе исследования выводов использовались общенаучные методы (анализа и синтеза, индукции и дедукции, научной абст-

ракции), статистические методы и методы экономического анализа (группировки, сравнения, расчет относительных и средних величин), метод опроса, метод типологизации. Все расчеты реализованы с помощью стандартных средств MS Office.

Информационной базой исследования стали статистические данные, характеризующие изменения в осознании обществом ценности человеческого капитала; результаты проведенных автором опросов студентов и преподавателей; результаты проведенного автором исследования документов, описывающих системы стимулирования преподавательского труда, разработанных и принятых к исполнению в вузах; результаты эмпирических расчетов параметров образовательного процесса в вузе; теоретические и практические материалы российских и зарубежных ученых.

Научная новизна диссертационной работы заключается в разработке совокупности новых теоретических и методических вопросов, связанных с организацией и стимулированием преподавательского труда как инструмента формирования человеческого капитала выпускников.

Основные научные результаты, полученные лично автором и выносимые на защиту, состоят в следующем:

1. Раскрыты специфика и содержание трудовых функций преподавателя высшей школы в их взаимосвязи с результатами преподавательского труда в парадигме компетентностного подхода. Это дает возможность рассматривать модели анализа человеческого капитала преподавателя вуза и формирования человеческого капитала студентов в системе, что развивает теоретические положения экономики труда (п. 5.3);

2. Разработана методика анализа результативности преподавательского труда и контроля процесса формирования компетенций студентов вуза как важнейшего результата этого труда. Это создает информационно-аналитическую основу для принятия управленческих решений, направленных на достижение соответствия человеческого капитала вуза потребностям рынка труда (п. 5.7, п. 5.9);

3. Разработаны управленческие подходы к совершенствованию организации преподавательского труда, рассматриваемого в качестве инструмента формирования человеческого капитала студентов вуза. Это создает основу для повышения эффективности преподавательского труда, что в свою очередь обеспечивает конкурентоспособность выпускников (п. 5.8).

Достоверность полученных теоретических и прикладных результатов обусловлена использованием общенаучных методов исследования (анализа, синтеза, системного подхода), применением адекватных экономико-статистических методов и процедур анализа.

Практическая значимость диссертационного исследования состоит в следующем:

– выявленная взаимосвязь человеческого капитала преподавателя вуза и компетенций как формируемого человеческого капитала студентов позволяет разработать конкретные механизмы и управленческие решения по повышению эффективности преподавательского труда;

– разработка методики анализа процесса формирования компетенций студентов в ходе преподавательского труда позволяет создать основу для эффективного регулирования преподавательского труда в условиях реализации компетентностной образовательной парадигмы;

– успешная апробация предложенной методики анализа результативности преподавательского труда и полученные в ходе ее применения результаты позволяют внедрить ее в практику системы управления образованием для принятия управленческих решений.

Апробация результатов исследования. Основные положения и выводы диссертационного исследования были представлены к обсуждению на международных научных конференциях, в частности: на Международной конференции International Multidisciplinary Scientific Conferences on Social Sciences and Arts SGEM 2014 (Болгария, 2014), VII Международной научно-практической конференции «Новые информационные технологии в образовании» (Башкортостан, 2014), V Международной научно-практической конференции «Достойный

труд – основа стабильности общества» (Екатеринбург, 2013), III Международной научно-практической конференции студентов, аспирантов и преподавателей «Инновационные процессы и человеческий капитал» (Екатеринбург, 2012), XV Международной конференции «Российский человек в «разломе эпох»: quo vadis?»» (Екатеринбург, 2012), VI Международной научно-практической конференции «Новые информационные технологии в образовании» (Республика Башкортостан, 2012), Международной научно-практической конференции «Государство, политика, социум: вызовы и стратегические приоритеты развития» (Екатеринбург, 2011), XVII Международной научно-практической конференции «Современные проблемы экономики, менеджмента и маркетинга» (Нижний Тагил, 2011).

Результаты диссертационного исследования нашли практическое применение:

- в организации образовательного процесса, оценке эффективности преподавательского труда ФГАОУ ВПО «Российский государственный профессионально-педагогический университет»;
- при разработке новых образовательных программ для эффективного управления преподавательским трудом в условиях реализации компетентностного подхода в ФГБОУ ВПО «Нижнетагильская государственная социально-педагогическая академия».

Структура и объем диссертационной работы. Работа состоит из введения, трех глав, заключения, списка литературы из 212 наименований и 8 приложений. Основное содержание диссертации изложено на 146 страницах и включает 11 рисунков, 8 формул и 11 таблиц.

Во введении обосновывается актуальность темы, дается характеристика степени разработанности проблемы, определяются цель и задачи, объект, предмет и область исследования, его теоретическая и методологическая основы и информационная база, раскрываются научная новизна и практическая значимость исследования, приводятся сведения об апробации результатов диссертационной работы.

В первой главе «Теоретические подходы к исследованию формирования человеческого капитала в системе высшего образования» рассматривается эволюция представлений о человеческом капитале и преподавательском труде в социально-экономических теориях, раскрывается суть и содержание понятий человеческого капитала и преподавательского труда. Это позволяет рассматривать достижения преподавателей как человеческий капитал вуза, необходимый для обеспечения результатов обучения студентов, а компетенции студентов – как формируемый в вузе и востребованный работодателем человеческий капитал.

Во второй главе «Методические вопросы исследования преподавательского труда, направленного на формирование компетенций студентов» излагаются методические принципы анализа преподавательского труда и процесса формирования компетенций студентов с целью совершенствования инструментов управления преподавательским трудом для развития человеческого капитала студентов вуза. Обосновывается необходимость перехода к технологии коллегиального планирования преподавателями процесса формирования компетенций у студентов.

В третьей главе «Формирование компетенций в системе профессиональной подготовки на уровне высшего образования: анализ и оптимизация» приводятся результаты апробации модели управления процессом формирования компетенций студентов посредством создания и внедрения модели управления преподавательским трудом с предварительной оценкой человеческого капитала преподавателей; обосновываются подходы к совершенствованию организации преподавательского труда по формированию компетенций студентов как элемента их человеческого капитала.

В заключении излагаются основные результаты диссертационной работы.

В приложения включены результаты анализа апробации методик и документы, подтверждающие внедрение результатов диссертационной работы.

Публикационное обеспечение диссертационного исследования. Всего по теме диссертации опубликовано 18 работ общим объемом 5,96 п. л. (лично автором – 5 п. л.), в том числе 5 работ в научных журналах, рекомендуемых ВАК РФ для публикации результатов диссертационных исследований, 4 работы в периодических научных изданиях, а также 10 работ в сборниках научных трудов международных научно-практических конференций.

1. Теоретические подходы к исследованию формирования человеческого капитала в системе высшего образования

1.1. Человеческий капитал и сферы его формирования

Категория человеческого капитала появилась в научных исследованиях в 60-х гг. XX в., став одним из результатов анализа роли человеческого фактора в системе экономических отношений. Человеческий капитал оказался объектом интереса экономистов постепенно: на ранних этапах становления экономической науки их внимание было сосредоточено на простом труде, позднее – на более сложном, не сразу в поле зрения попали и аспекты обучения. Несмотря на то, что развитие, накопление и использование способностей человека к труду уже два с лишним века интересуют экономистов-теоретиков, само понятие человеческого капитала появилось относительно недавно.

Генезис взглядов на человеческий капитал характеризуется разнообразием подходов. Четкого определения этой категории не выработано до сих пор, равно как нет единства мнений по поводу содержательного наполнения этого понятия.

Между тем исследование отечественных и зарубежных научных работ, содержащих классификации человеческого капитала, позволяет сделать вывод о существовании значительного количества разнообразных типологий. Анализ литературы по данной проблематике [140, 71, 203, 58, 43, 38] показывает, что сегодня существует проблема отсутствия единой, общепринятой классификации составляющих элементов человеческого капитала. Типологии, представленные в научных работах, зачастую достаточно трудно коррелируют между собой, в результате чего процесс его исследования и анализа значительно усложняется. Действительно, классификации видов человеческого капитала возможны по разным основаниям и в разных целях, а расстановка акцентов в них выводит на различные подходы к определению человеческого капитала.

Так, например, по масштабу категории человеческого капитала, в зависимости от принимающих участие в его формировании и использовании, могут быть выделены следующие его виды:

– человеческий капитал семьи (самого человека);

– человеческий капитал организации;

– человеческий капитал региона;

– человеческий капитал общества (в целом).

Анализ человеческого капитала как **совокупности его составляющих** показывает, что наиболее часто в него включают врожденные способности, здоровье, мотивы и интересы, творческий и культурный потенциал, накопленные и усовершенствованные знания и профессиональный опыт, которые необходимы для профессиональной деятельности, содействуют росту производительности и приносят доход организации [71,109]. В рамках этого подхода можно выделить, например, концепцию И. В. Ильинского, который включает в человеческий капитал три его составляющих: капитал образования, капитал здоровья, капитал культуры.

Рассмотрение классификаций элементов человеческого капитала и его влияния на результаты деятельности организаций позволяет говорить о том, что его следует рассматривать как интегрированную социально-экономическую категорию, социальные аспекты которой связаны с его содержанием и развитием, а экономические – с инвестированием в него и использованием.

Из этого определения гармонично вытекает рассмотрение человеческого капитала предприятия как неосязаемого актива, включающего совокупность личностных свойств человека и институциональных условий предприятия, который предопределяет реализацию и развитие креативных способностей работников [72].

Разговор о человеческом капитале как статичной совокупности умений, навыков, мотиваций, без постоянного динамического развития, бесперспективен. Эта подвижность, изменчивость, динамика человеческого капитала подчеркивается в его определении, поскольку оно включает в себя не только сфор-

мированный (раз и навсегда), но и постоянно развивающийся, пополняющийся в результате инвестиций запас здоровья, знаний, способностей, мотиваций, который целенаправленно используется в той или другой сфере общественного производства, оказывает содействие росту продуктивности работы и благодаря этому влияет на рост доходов (заработков) его владельца.

С переходом к постиндустриальному обществу, основанному на информационных технологиях, наблюдается резкий рост требований к качеству человеческого капитала. Именно его качественная составляющая занимает лидирующее положение и становится важнейшей на всех уровнях человеческого сообщества. Человеческий капитал превращается в фактор, определяющий успехи или неудачи в деятельности отдельных фирм, он полностью проявляет себя в качестве генератора научно-технического прогресса. Приоритетной становится задача обеспечения прироста новых знаний, умений и навыков, их применения в производственной деятельности, развития креативных способностей работников.

Качество человеческого капитала зависит от целого ряда институциональных субъектов и структур. В частности, важным институтом, определяющим качество будущего человеческого капитала индивида, выступает семья. В связи с развитием информационного общества родители должны тратить больше времени, сил и средств на обеспечение роста качества интеллектуальной и физической подготовки подрастающего поколения, так как общественная потребность задает соответствующий стандарт содержания, воспитания, обучения детей, которого родителям приходится достигать.

Помимо этого, качество человеческого капитала напрямую зависит от качества образования и здравоохранения. Так, например, оказывая влияние на экономические отношения во всех фазах общественного воспроизводства, человеческий капитал с доминирующим компонентом высшего образования повышает производительность всех факторов производства, меняет пропорции отношений обмена и распределения, расширяет структуру потребления.

Таким образом, интегративный социально-экономический подход к идентификации человеческого капитала позволяет определить его как капитал особого рода, воплощаемый в личности своего носителя, являющийся совокупностью здоровья, знаний, умений, навыков и прочих качеств человека, который динамично развивает свои профессиональные компетенции за счет непрерывного образования на протяжении всей жизни.

Следует обратить внимание на несколько принципиальных моментов, которые вытекают из этого определения.

Во-первых, *человеческий капитал – это не просто совокупность указанных характеристик, а именно сформированный или развитый в результате инвестиций и накопленный определенный запас здоровья, знаний, привычек, способностей, мотиваций.*

Чем сложнее труд, тем выше требования к квалификации, знаниям, опыту и ответственности работника. П. Друкер отмечал: «Бизнес – это организация, определяющим фактором существования или разрушения которой является квалификация ее сотрудников <...> Но знания – это специфический ресурс человека. Знание нельзя найти в книгах. Там можно найти только информацию; но знание – это способность применять информацию в конкретной сфере деятельности» [41]. Именно способности к познанию и мыслительные процессы относятся к нематериальному человеческому капиталу. Инвестирование в человеческий капитал означает рост коллективного «ума» организации, ее научных кадров [101].

Во-вторых, *это такой запас здоровья, знаний, способностей, профессиональных компетенций и мотиваций, который целесообразно используется для получения полезного результата и оказывает содействие росту производительности работы. Вложения в человеческий капитал приводят к росту доходов, что стимулирует дальнейшие инвестиции в человеческий капитал, который, в свою очередь, приводит к дальнейшему росту заработков.*

Н. Загладин отмечает: «В информационном обществе важнейшим условием обеспечения конкурентоспособности экономики становится человеческий капитал –

высококвалифицированные специалисты, способные обеспечить производство знаний, эффективные менеджмент и маркетинг. К человеческому капиталу относится также широкий слой работников, способных использовать так называемые высокие технологии во всех сферах деятельности, как на производстве, так и в здравоохранении, образовании и т. д.» [47]. Индивид, как носитель человеческого капитала, одновременно является и субъектом, и объектом общественного развития и дальнейшего экономического роста [4].

В-третьих, *имеет место инновационная составляющая в структуре человеческого капитала — это совокупность умственных (интеллектуальных) способностей работника по разработке (генерации) и реализации новых знаний.*

Человеческий капитал следует рассматривать как постоянно трансформирующуюся сложную систему, проходящую определенные циклы развития. На определенной стадии своего развития человек перестает быть обладателем человеческого капитала как совокупности знаний, так как его потенциал вливается в человеческий капитал конкретного предприятия. Человеческий капитал принципиально не может быть собственностью организации, так как является неотъемлемой частью личностей сотрудников. Организация может лишь стремиться к извлечению максимально возможной выгоды из работы каждого сотрудника, пока он работает на нее. Поэтому человеческий капитал организации целесообразно определять не как совокупность интеллектуальных свойств работников, а как способность организации извлекать экономические выгоды из знаний, навыков и опыта работников, имманентно принадлежащих последним. Примерами таких интеллектуальных свойств работников могут быть: способность к инновациям, креативность, ноу-хау и опыт, способность работать в команде, мотивация, способность к обучению, образовательный и профессиональный уровень, лояльность и т. д. [25].

Формирование человеческого капитала представляет собой многоступенчатый процесс, имеющий циклический характер. Каждый цикл развития человеческого капитала поднимает его на новый уровень, причем эволюционное развитие дает совокупность взаимодействий личности с внешней социально-экономической средой. Таким образом, процесс формирования человеческого капитала можно моде-

лировать в виде поступательной спирали, каждый виток которой говорит о новом качественном уровне развития его носителя (рисунок 1).

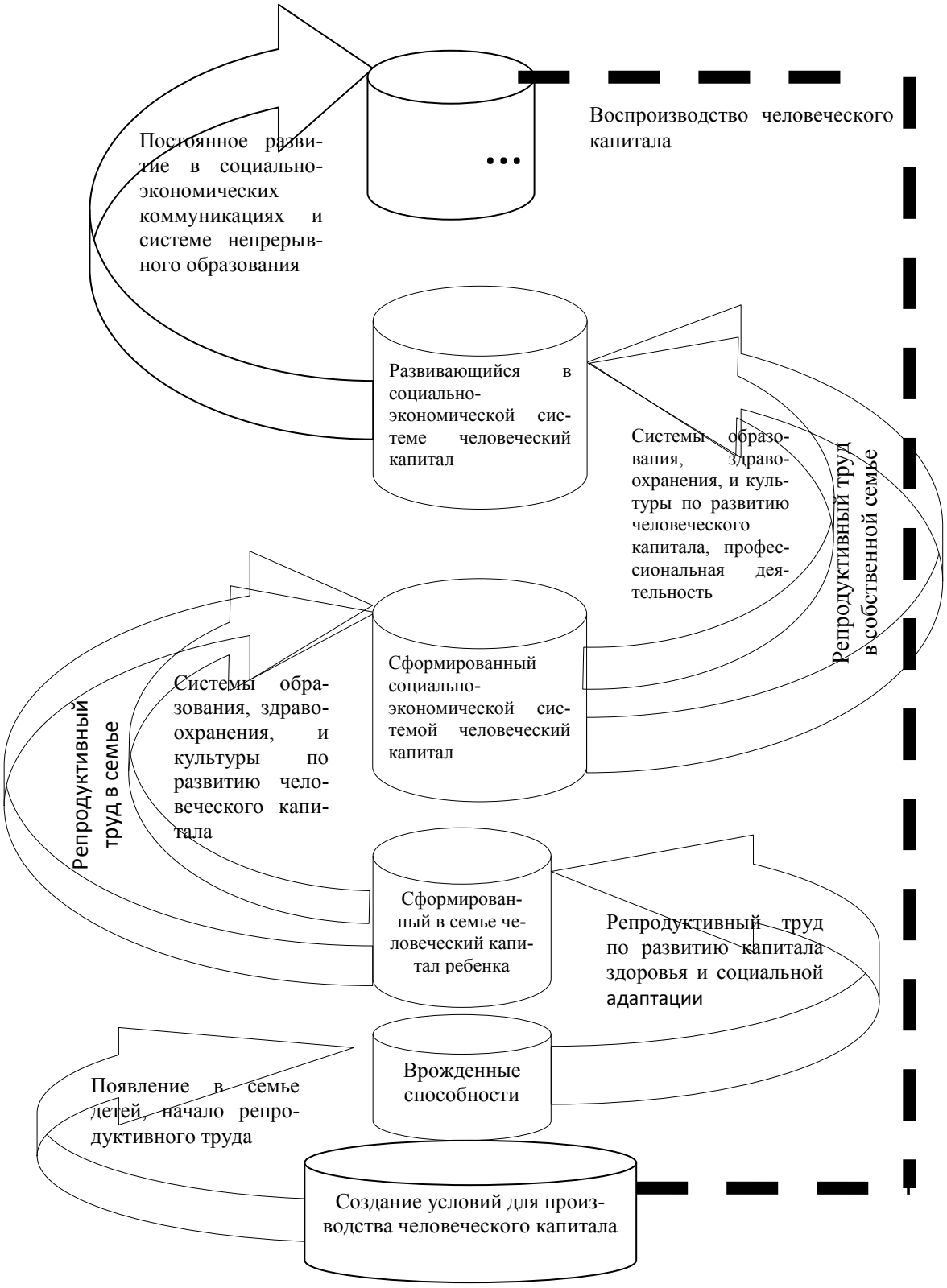


Рисунок 1— Модель непрерывного поступательного развития человеческого капитала

В процессе развития человеческого капитала особая роль принадлежит институту **семьи**. Важность первой стадии формирования человеческого капи-

тала детей, где ведущая роль отведена родителям, подчеркивается не только экономистами, но и социологами, педагогами, психологами, врачами. Здесь огромное значение имеет репродуктивный труд [52], носящий рекурсивный характер. Человеческий капитал родителей сам находится в постоянном развитии параллельно с формированием человеческого капитала детей. Таким образом, при воспитании одновременно происходит формирование человеческого капитала ребенка и развитие человеческого капитала родителей.

Большая роль в формировании человеческого капитала традиционно отводится сфере **культуры**. Культура – это совокупность материальных и духовных ценностей, способов их создания, умение использовать их для прогресса человечества, передавать от поколения к поколению. Главной из функций культуры является функция социализации, или формирования и воспитания человека, то есть создание условий для формирования духовно-нравственных ценностей человека [105].

Инновационный тип развития экономики требует повышения профессиональных требований к кадрам, включая уровень интеллектуального и культурного развития. Большое значение имеют этические характеристики работников для поддержания здорового морально-психологического климата в трудовом коллективе предприятия, во взаимоотношениях с клиентами и деловыми партнерами. От них напрямую зависят производительность труда, качество предоставляемых услуг, оперативность решения текущих вопросов хозяйственной деятельности. От культурно-нравственного капитала, как и от других составляющих человеческого капитала, непосредственно зависит величина его отдачи, уровень доходов индивида [24].

Важной сферой формирования человеческого капитала является системой **здравоохранения**. Результат функционирования этой сферы формирования человеческого капитала отражается в здоровье населения. Здоровье населения – это комплексный социально-гигиенический и экономический показатель, который интегрирует биологические, демографические и социальные процессы, свойственные человеческому обществу, отражает уровень его экономического

и культурного развития, состояние медицинской помощи, находясь в то же время под воздействием традиций, исторических, этнографических и природно-климатический условий общества. Можно сказать, что это интегральный показатель качества жизни в объективных ее проявлениях.

Ответственность за формирование капитала здоровья несет не только сам человек, но и общество, индуцирующее необходимые для этого факторы.

Общепризнанна значимость института **образования** в формировании человеческого капитала. Система образования как подсистема общей экономической системы выполняет не только функцию социализации, становления и развития человека, но и функцию формирования и воспроизводства квалифицированной рабочей силы. Россия как федеративное государство сегодня проводит единую федеральную политику, ориентированную на экономику знаний и направленную на повышение качества образования. В Концепции развития России до 2020 года подчеркивается, что реальной альтернативой сырьевой модели развития экономики страны является стратегия инновационного развития, опирающаяся на реализацию человеческого потенциала, на эффективное применение знаний и умений людей для постоянного улучшения технологий, экономических результатов, жизни общества. Инновационной экономике и экономике знаний с высокой информационной и интеллектуальной «емкостью» необходим специалист, обладающий гибкостью, мобильностью и высокой степенью адаптации. В новых условиях важны непрерывное повышение качества образовательной компоненты человеческого капитала, реализация интеллектуального и творческого потенциала населения в профессиональной деятельности.

Таким образом, качество образования сегодня становится наиболее принципиальным фактором, определяющим как эффективность работника, так и уровень оплаты его труда, то есть качество его человеческого капитала. Качество профессионального образования проявляется в системной целостности образования, науки и производства, интеграции научного знания и преемственности в системе «экономика – рынок труда – система профессионального образования».

В качестве основных задач, стоящих перед высшей школой, следует определить: воспроизводство знаний, порождение и трансляция новых знаний, формирование интеллектуально активной личности, создание условий самоопределения и развития индивида, обеспечение максимальной возможности для выбора и реализации им индивидуальных образовательных траекторий.

Предпринятое изучение категории человеческого капитала, выделение сфер его формирования позволяет сделать следующие выводы, важные для продолжения нашего исследования. Они таковы:

1) человеческий капитал рассматривается как капитал особого рода, воплощаемый в личности своего носителя, динамично развивающийся, затем вливающийся в человеческий капитал конкретной организации;

2) человеческий капитал непрерывно формируется в разных сферах, в том числе в сфере образования на протяжении всей трудовой деятельности;

3) сложность структуры человеческого капитала как объекта исследования и неразработанность методов его анализа предопределили возможность дальнейших исследований в области поиска адекватных методов социально-экономического анализа человеческого капитала организации;

4) в контексте того, что образование составляет фундамент развития человеческого капитала для любой отрасли экономической деятельности, чрезвычайно важной представляется задача исследования человеческого капитала вуза;

5) наиболее перспективными для оценки влияния образования на качество человеческого капитала представляются эмпирические исследования человеческого капитала работников конкретной образовательной организации и влияния последнего на качество образования и, в конечном счете, на результативность формирования компетенций студентов вуза.

1.2. Генезис системы российского высшего образования как сферы формирования человеческого капитала

Социально-экономические условия развития российского высшего образования и реформирование экономики в целом обусловливают необходимость осмысления эволюции образования, определения концептуальных подходов и рассмотрения дальнейших перспектив развития. Таким образом, развитие экономики и общества порождает необходимость комплексного анализа генезиса высшего профессионального образования как сферы формирования человеческого капитала. Синтезируя с этих позиций этапы трансформации отечественной системы образования, можно выделить основные направления этого процесса и проследить эволюцию системы высшего профессионального образования и ее структурно-функциональных элементов. В рамках диссертационного исследования необходимо понимание и объяснение тех основ, на которые опирается образовательный процесс.

В советский период институт отечественного образования представлял собой монопольно централизованную государственную систему образования с высоким уровнем регламентации. С самых первых дней после революции наблюдался государственно координируемый и управляемый рост численности школ различного уровня и, как следствие, уровня образования в стране. В сложное для России время, в годы иностранной интервенции и гражданской войны количество образовательных учреждений увеличивается к 1921 г. по сравнению с 1914 г. почти на 13 тысяч, а количество учащихся на 2 миллиона человек [46]. Дальнейшее развитие количественных показателей происходило реактивными темпами и решало проблему грамотности. По данным переписи 1926 г. грамотное население страны составляло 56,6 % (включая городское и сельское население от 9 до 49 лет), данные переписи 1959 г. говорят о всеобщей грамотности — 98,5 % [108]. Повышение грамотности населения влекло за собой рост уровня профессионального образования. Численность учащихся в за-

ведениях высшего образования в сравнении дореволюционных показателей и показателей середины 50-х гг. увеличилась почти в 15 раз [46].

Советская система высшего образования рассматривалась как механизм передачи профессиональных знаний и обладала следующими характеристиками:

– формальная бесплатность;

– получение знаний как цель образования;

– унификация структуры образования;

– унификация образовательных программ.

Такая система предполагала, что полученных в юности базовых знаний выпускнику вуза должно хватить для профессиональной карьеры до конца трудоспособного возраста. В советский период процесс изменений в отечественном образовании являлся управляемым и координируемым, имеющим политико-идеологическое основание.

В конце 80-х — 90-е гг. XX в., придерживаясь провозглашенной политики либерализации, государственная власть способствовала спонтанному изменению показателей в отечественном образовании: неравномерное изменение уровня и направления образования населения, падение качества подготовки специалистов, отмена классового подхода при наличии неравенства возможностей получения желаемого образования.

Кардинальным отличием этого периода от предыдущих стало то, что государство разрешило получение профессионального образования на платной основе. Появились негосударственные образовательные учреждения, образование постепенно становилось массовым. Оборотной стороной этой массовости стал низкий уровень финансирования в сфере высшего образования. По причине отсутствия должного финансирования со стороны государства и сложности обеспечения многоканальности финансирования, в силу нежелания бизнеса активно участвовать в процессе инвестирования образования, государственная власть начала рассматривать коммерционализацию образования как выход из сложившейся в 90-е годы критической ситуации[160]. В системе высшего обра-

зования произошли структурные изменения — ведущие технические вузы были переименованы в академии и университеты. В обществе преобладал техногенный тип культуры, сыгравший важную роль на стадии научно-технического прогресса. Рецидивы техногенной и авторитарной культуры решающим образом повлияли не только на студенчество, но и на профессорско-преподавательский состав, наполняя их мировоззрение прагматизмом, узкопрофессиональным подходом к образованию, что привело к дефициту духовной культуры. Социалистическая система, сосредоточившаяся на экспансии массового производства и оказавшаяся не в состоянии использовать человеческий потенциал в качестве важнейшего источника развития производительных сил, распалась [54].

Современные тенденции развития профессионального образования связаны в первую очередь с экономическими аспектами развития общества, с адаптацией системы образования к рыночным отношениям, с рассмотрением профессионального образования как сферы услуг и товаров. В современном российском обществе произошло качественное изменение экономических, социальных, политических и правовых условий развития образования. Со сменой общественных отношений профессиональное образование само превратилось в товар.

Российская система высшего образования с 1990 г. приобретает совсем иные характеристики:

– сочетание бесплатности с платностью;

– приобретение связей и получение навыков как цель образования;

– диверсификация структуры образования;

– диверсификация образовательных пакетов.

Сегодня профессиональное образование включает множество социальных структур, представляя собой разветвленную сеть образовательных и исследовательских учреждений. Но комплексное обновление системы высшего профессионального образования не было осуществлено, в связи с чем современное его состояние — содержание и структура, материальная база, организационно-

экономические и управленческие механизмы — не соответствует современным потребностям развития страны, запросам развивающегося производства [107].

Результаты оценки качества российского образования (в частности, полученные «Левада-Центром» [119]) зафиксировали непригодность прежних советских ведомственно-иерархических структур подготовки специалистов для целей воспитания гибкого специалиста, обладающего достаточной адаптивностью и мобильностью в условиях постоянно меняющейся экономической действительности.

Так, например, в апреле 2012 г. специалисты международного рекрутингового агентства KELLY провели ежегодное исследование «Качество кандидатов на российском рынке труда», оценив уровень соискателей в 17 регионах РФ. По оценкам экспертов, средний уровень кандидатов все меньше соответствует запросам бизнеса[31]. По итогам исследования средняя оценка соискателей в 2012 г. составила 3,24 балла, продолжив тенденцию ее снижения (в 2011 г. средний балл был 3,34, в 2009 г. – 3,42). Интересны также сравнительные результаты оценки кандидатов по профессиональному уровню. В 2012 г. снизился средний балл всех соискателей, независимо от профессионального статуса (начальный уровень, специалист, кандидат с опытом руководства). Снижение качества соискателей начального уровня говорит о том, что молодые люди – выпускники без опыта работы, составляющие основную часть этой категории, – сегодня все меньше соответствуют реальным потребностям бизнеса.

В связи со сложившейся ситуацией руководство страны в лице Президента РФ заявило о происходящей в стране «образовательной революции», задача которой состоит в кардинальном изменении самого облика российского общества и российской экономики. «Среди наших граждан в возрасте 25–35 лет высшее образование имеют 57 % – такой уровень кроме России отмечен всего в трех странах мира: в Японии, Южной Корее и Канаде. Взрывной рост образовательных потребностей продолжается: в следующем поколении (15–25 лет) впору говорить о всеобщем высшем образовании – его получают или стремятся получить более 80 % юношей и девушек», – сообщил В.В.Путин [126]. Прези-

дент рассматривает образование не просто как социальную сферу, а как поле для вложения средств в будущее страны.

Отметим, что потребность населения России в образовании уже давно находится на высоком уровне. Инициативный всероссийский опрос ВЦИОМ, проведённый в декабре 2011 г., показал, что большинство россиян, как и прежде, считают, что их дети должны иметь законченное высшее образование (62 %) [180]. Еще 6 % считают желательным окончание аспирантуры, получение ученой степени. 12 % полагают достаточным окончание 3–4 курсов ВУЗа (в 2002 г. таких было лишь 6 %). Ровно столько же опрошенных (12 %) уверены, что оптимально наличие среднего специального образования (это мнение в 2002 г. разделяло 17 % россиян). Лишь 2 % считают достаточным полное среднее образование (2 % против 6 % в 2002 г.), 1 % – основное среднее образование (рисунок 2).

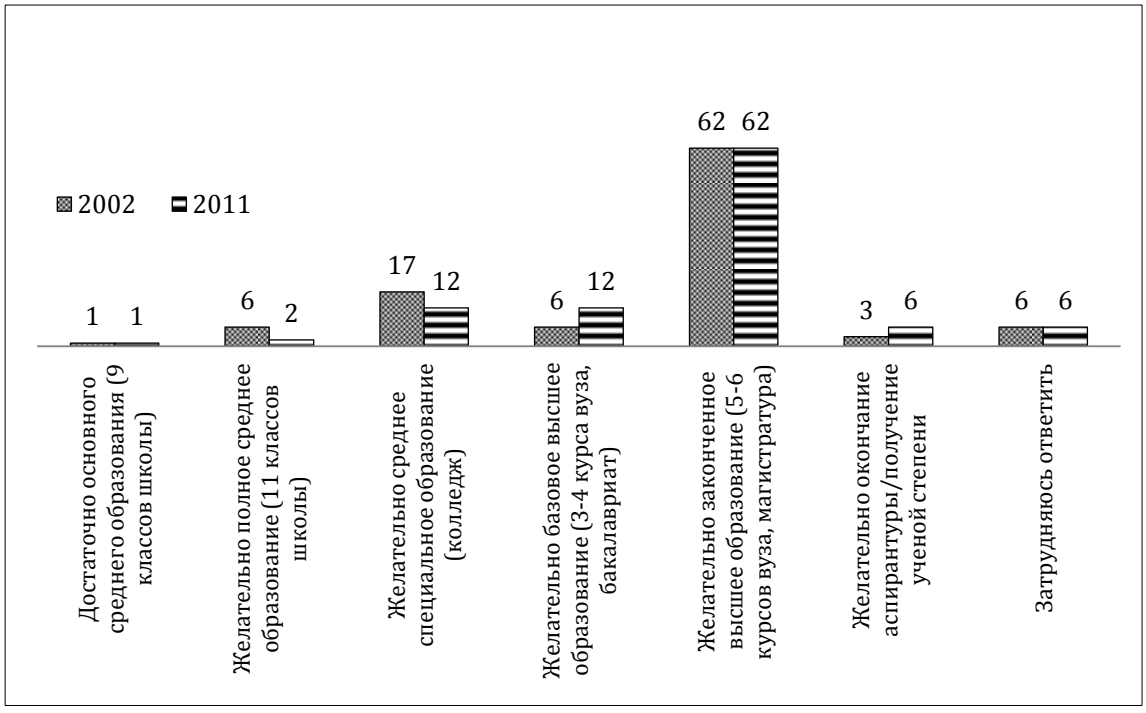


Рисунок 2 — Распределение ответов респондентов по ответам на вопрос «Какой уровень образования россияне считают достаточным для своих детей или внуков?».

Анализ распределения мнений с учетом возраста респондентов (рисунок 3) показывает, что законченное высшее образование оптимальным уровнем считают, прежде всего, молодые респонденты (64 % против 57 % среди

пожилых). Напротив, чем старше респонденты, тем чаще достаточным для них является наличие у их детей или внуков среднего специального образования (с 7 % до 19 %).

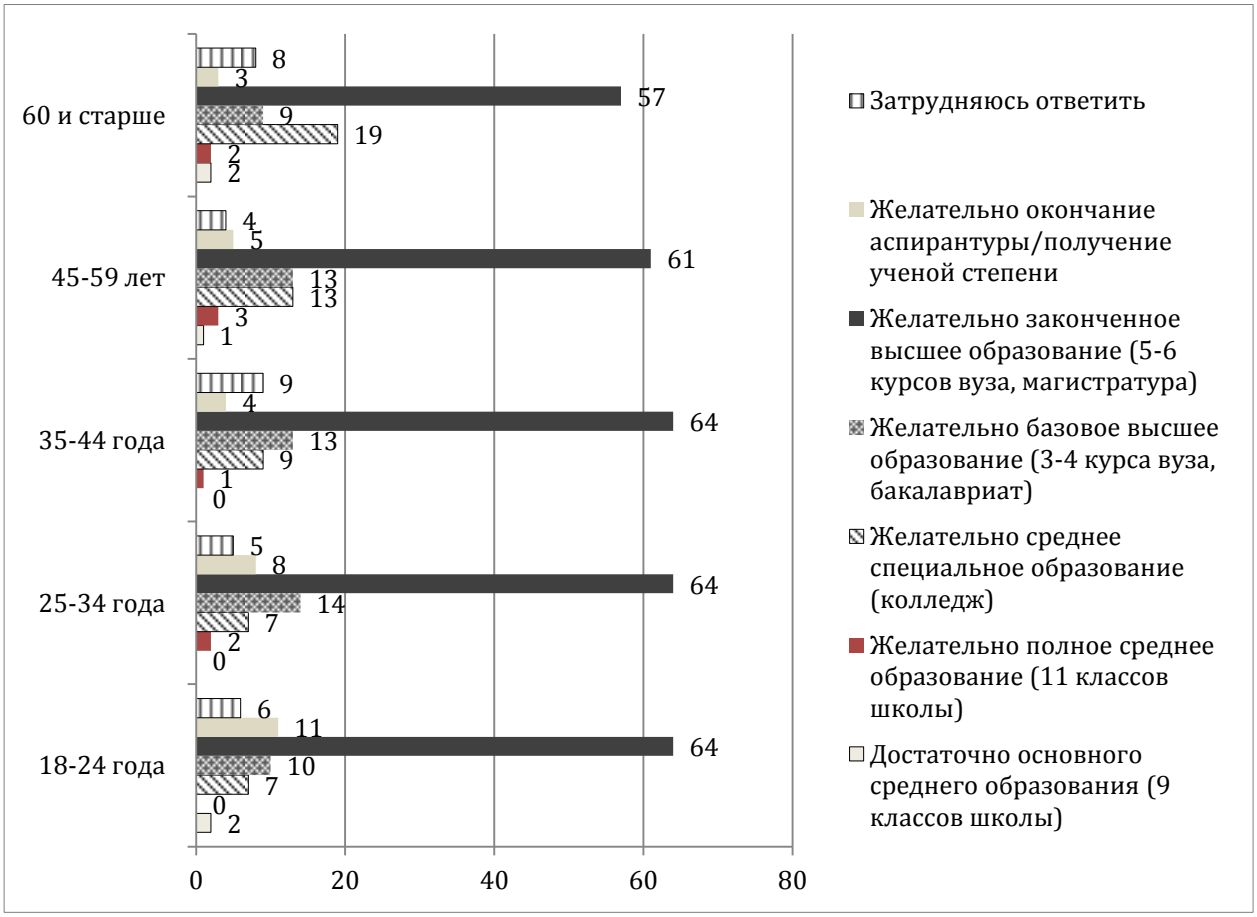


Рисунок 1.4 — Распределение ответов респондентов на вопрос «Какой уровень образования россияне считают достаточным для своих детей или внуков?» с учетом возраста

При этом чем выше уровень образования родителей, тем чаще они хотят, чтобы их дети имели высшее образование (70 % высокообразованных против 53 % опрошенных с низким уровнем образования). Напротив, россияне с начальным и средним уровнем образования чаще остальных считают оптимальным уровень среднего специального образования (17-18 % против 1 % среди высокообразованных).

В российской науке длительное время не признавалась прямая зависимость между уровнем образования и уровнем доходов. Только в конце 90-х удалось доказать, что во всех возрастных группах от 30 до 70 лет уровень доходов был тем выше, чем выше уровень образования [11].

Таким образом, запас знаний и уровень образования порождает поток дивидендов на всем временном интервале профессиональной деятельности. Значительное влияние на российскую высшую школу оказывает общий подъем российской экономики, и в первую очередь рост промышленного производства. Повышение спроса на высококвалифицированных специалистов и научно-исследовательские разработки способствует постепенному восстановлению престижа высшего образования и повышает привлекательность российской высшей школы в глазах молодых ученых.

Обновление российского образования происходит с учетом позитивных тенденций его развития в мире, нового взгляда на долгосрочные цели образования. Модернизация образования – это комплексное, всестороннее обновление всех звеньев образовательной системы и всех сфер образовательной деятельности в соответствии с требованиями современной жизни, с учетом развития лучших традиций отечественного образования. Модернизация образования смещает акценты из режима выживания в режим развития. Перед системой образования встает глобальная проблема — своевременно подготовить выпускников к новым условиям жизни и профессиональной деятельности в информационной среде общества. Такая масштабная задача и свидетельствует о необходимости смены образовательной парадигмы. Новый вектор отечественного образования должен учитывать передовые практики западных университетов, такие как внедрение новых образовательных стандартов, общих для мирового сообщества, демократичность организации учебного процесса, поощрение личного осознанного выбора, личной активности и инициативы, ориентация на индивидуальные особенности и потребности учеников, приоритет самоконтроля перед внешним контролем со стороны взрослых, демократизация отношений между учащимся и преподавателем.

Отличительной чертой российского образования была фундаментальность, стремление проникнуть в сущность явлений, выявить закономерные причинно-следственные связи, что обеспечивалось системностью обучения, определенной последовательностью изучаемых дисциплин. И такая направлен-

ность соответствовала культурным традициям и российскому менталитету. Поэтому оптимальным вариантом видится интеграция западных технологий в российскую образовательную модель с сохранением ее положительного опыта. Разрешение противоречия между традициями и инновациями должно привести не к разрушению российской образовательной модели, а к ее обогащению с тем, чтобы надежная теоретическая подготовка сочеталась у выпускников с практическими навыками и умениями.

Одной из попыток привести образование в соответствие с потребностями рынка стало развитие компетентностного подхода. Определяя его, многие авторы исходят из того, что это практикоориентированный подход, который предполагает овладение человеком нормой деятельности, опытом, достигнутым результатом, по которому можно судить о степени компетентности.

В отличие от термина «квалификация», нейтрального в нравственно-этическом отношении, когда имеется в виду способность оплачиваемого работника принимать ответственные решения и действовать адекватно требованиям служебного и общественного долга, компетентность понимается как личностное качество субъекта специализированной деятельности в системе социального и технологического разделения труда [158].

Рассмотрение становления понятий «компетентность» и «компетенция» раскрывает методологическую сущность компетентностного подхода. Обычно исследователи связывают компетенцию с потенциальной активностью человека, готовностью и стремлением к определенной профессиональной деятельности. В этом ключе компетенции можно рассматривать как свойства человека. Тогда структура совокупности компетенций должна, так или иначе, отражать структуру профессиональной деятельности. Действительно, с одной стороны, понятие «компетенция» отражает свойства человека, соизмеримые с конкретными компонентами профессиональной деятельности. Но, с другой стороны, чтобы полноценно и качественно осуществлять эту деятельность в ее профессиональной целостности, выпускник вуза должен быть способен воспроизво-

дить всю систему этих компетенций в особом единстве и интегральном качестве.

Деятельностно-компетентностный подход выдвигает на первое место не информированность студента, а умения решать проблемы, возникающие в познании и объяснении явлений действительности: освоении современной техники и технологии; взаимоотношениях людей, оценке собственных поступков; рефлексии жизненных проблем; самоорганизации, выборе стиля и образа жизни; разрешении конфликтов. Этот подход является способом достижения нового качества образования, так как триада «знания, умения, навыки» уже не достаточна для современного уровня измерения качества образования [70].

Сегодня модернизация российского высшего образования коснулась и самой его структуры. В России традиционно существовала моноподготовка: после пяти лет дневного обучения выпускник получал диплом специалиста, обладая базой фундаментальных знаний. С 2007 г. в России действует закон о двухуровневой системе высшего образования, согласно которой степень бакалавра соответствует первому уровню образования, магистра — второму. Для успешного осуществления профессиональной деятельности бакалавр должен быть подготовлен к решению целого комплекса профессиональных задач. Магистратура и аспирантура рассматриваются как институты воспроизводства кадров высшей квалификации на базе единого пространства образования и научных исследований и включаются в многоуровневую структуру образовательных программ, что соответствует тенденциям Болонского процесса.

Это позволит добиться «конвертируемости» российских дипломов, но полного соответствия российских и европейских дипломов и степеней добиться если и удастся, то не скоро. Учебный процесс в России традиционно строился по так называемой «линейной» системе обучения, когда студенты изучали предметы образовательной программы в определенном порядке. Введение системы зачетных единиц, возможность построения собственной траектории обучения, мобильность — это не полный список проблемных зон нового подхода. Внедрение этих инновационных новшеств образовательной системы скажется

на работе каждого студента. В новых учебных планах высшая школа предполагает огромное количество часов самостоятельной работы и сокращение лекционных занятий в пользу практических. Студент сможет полностью освоить курс, будучи высоко мотивированным, так как предполагается, что сбор, анализ и осмысление большого количества информации он будет осуществлять самостоятельно. Такая работа формирует целый ряд общекультурных и профессиональных компетенций и повышает качество не только образования человека, но и в целом человеческого капитала [8].

Таким образом, задачей современного образования становится ориентация не только на усвоение обучающимся определенной суммы фундаментальных знаний, но и на развитие его человеческого капитала, получение опыта самостоятельной деятельности и личной ответственности, формирование современных ключевых компетенций в различных сферах жизнедеятельности. Реализация компетентностного подхода в образовательном процессе направлена на качественное изменение подготовки специалиста и формирование возможности заявить о социально-личностно-поведенческом результате образования.

Осмысление этапов эволюции системы высшего профессионального образования и ее структурно-функциональных элементов позволяет прийти к следующим выводам:

1) в современном российском обществе произошло качественное изменение экономических, социальных, политических и правовых условий развития образования: со сменой общественных отношений профессиональное образование само становится товаром;

2) если в советский период институт отечественного образования представлял собой монопольно-централизованную государственную систему образования с высоким уровнем регламентации и идеологизации, нацеленную на получение базовых знаний, которых выпускнику вуза должно было хватить для профессиональной карьеры до конца трудоспособного возраста, то реализуемая в настоящее время компетентностная парадигма образования ориенти-

рована на приобретение студентом связей и получение навыков (формирование компетенций);

3) система образования как подсистема более общей экономической системы выполняет не только функцию социализации, становления и развития человека, но и функцию формирования и воспроизводства квалифицированной рабочей силы;

4) учитывая, что инновационное развитие – это долгосрочный приоритет российской экономической стратегии, перед системой профессионального образования ставится глобальная задача обеспечения экономики высококлассными специалистами – носителями человеческого капитала, важнейшим элементом которого станут профессиональные компетенции.

1.3. Динамика содержания и параметров преподавательского труда в процессе перехода к информационному обществу

Смена парадигмы образования требует диверсификации образовательных программ, повышения технологического оснащения образовательного процесса, усиления междисциплинарной интеграции и повышения активности преподавателя высшей школы.

В условиях смены образовательной парадигмы высшее образование начинает переход к «модели профессионального развития в условиях постоянных изменений» (термин Ю. Б. Дроботенко [40]), или к **качественно-результативной модели.** Потенциал образовательной системы в области увеличения человеческого капитала студентов реализуется посредством **преподавательского труда.**

Преподаватель высшей школы должен соответствовать запросам, возникающим в новых экономических условиях. В то же время, А. А. Корнеева отмечает, например, что «труд преподавателя высшей школы представляет собой одну из разновидностей труда как такового и является не только ключевым элементом высшей школы, но и необходимой составной частью общественного

труда, напрямую связанного со всем механизмом общественного воспроизводства» [74]. Следовательно, преподавательскому труду, при всех его традиционных характеристиках, связанных с трудовой деятельностью, сегодня свойственны и целый ряд иных, обусловленных новой парадигмой образования.

Характеристике **специфики труда преподавателя** уделялось немало внимания в научной литературе. Признано, что «профессия преподавателя высшей школы имеет свои особенности: высокую автономность профессии, требующую напряженного умственного труда; повышенную степень профессиональной ответственности; сопряжение функций педагога, исследователя и менеджера; потребность (осознанную необходимость) непрерывного саморазвития на основе педагогической деятельности и научных исследований; зависимость эффективности образовательной деятельности как от обучающего, так и от обучаемого» [122, с. 3].

Смена ключевых ориентиров в образовании привела к усложнению содержания преподавательского труда и к изменению его традиционных функций. **Структура трудовой функции преподавателя вуза** неоднородна. Содержание основных нормативных правовых актов свидетельствует, что в ней три основных части: учебная, научная и воспитательная. Они могут дополняться методической, технической, организационной и другими частями. И. К. Дмитриева еще в 1991 г. писала: «Многогранная деятельность вузов <...> усложняет структуру трудовой функции научно-педагогических работников, поскольку в содержательности и объеме <...> трудовой функции находят отражение различные виды профессиональной деятельности. Прежде всего <...> это педагогический процесс. Кроме того, необходимость выполнения научно-методической и научно-исследовательской работы определяет соответствующий компонент в трудовой функции» [37].

Л. Ф. Красинская на основе анализа научной литературы выявляет разные уровни анализа педагогической деятельности – социологический, педагогический, психологический, профессиографический [80]. Среди них, однако, отсут-

ствует экономический уровень, с позиций которого можно было бы оценить потенциальный экономический эффект преподавательского труда.

Актуальной задачей в современном российском образовании выступает разработка профессионального стандарта преподавателя высшей школы. Перед Национальным советом профессиональной квалификации поставлена задача разработать и утвердить к 2015 г. пакет новых профессиональных стандартов, по требованиям которых будет «перенастроена» вся система профобразования. Профессиональные стандарты должны определить требования к квалификации специалистов. Проект профессионального стандарта «Преподаватель (педагогическая деятельность в профессиональном образовании, дополнительном профессиональном образовании, дополнительном образовании)» [124, с. 6] содержит разработку так называемой «Функциональной карты», регламентирующей трудовые функции преподавательского состава учебных заведений. Эти функции структурированы по уровням квалификации. Представим разработанную нами схему трудовых функций, которые планомерно должен выполнять преподаватель высшей школы, реализующий образовательные программы бакалавриата (рисунок 4).

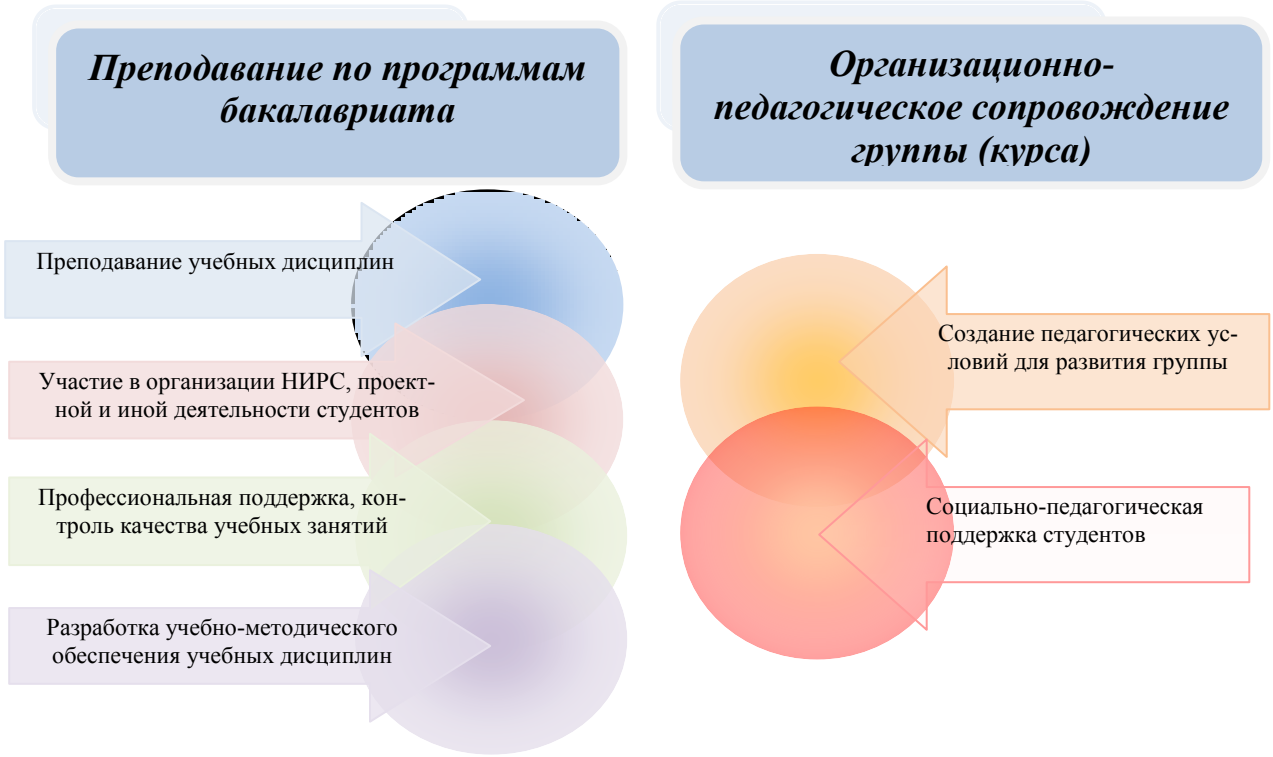


Рисунок 4— Трудовые функции доцента, старшего преподавателя, преподавателя, ассистента при реализации образовательных программ бакалавриата.

Каждая трудовая функция предписывает трудовые действия, необходимые умения и знания, которые направлены на формирование компетенций студента. Обратим внимание, что в проекте профессионального стандарта в число функций преподавателя не включено, например, ведение им научной деятельности.

«Общероссийский классификатор занятий», представляющий собой систематизированный перечень видов трудовой деятельности, объединяет в одну группу преподавателей колледжей, университетов и других вузов [114]. В отношении содержания вида трудовой деятельности документ указывает, что преподаватели осуществляют обучение различным предметам, исследуют, разрабатывают и совершенствуют педагогические концепции, понятия и методы [114].

Таким образом, сегодня труд преподавателя высшей школы имеет интегративный характер. Согласно проекту профессионального стандарта и сложившемуся мировому опыту преподаватель должен быть не только высококвалифицированным специалистом в конкретной профессиональной области знаний, но и новатором в методах и средствах обучения, лидером в научно-исследовательской деятельности, владеющим технологией учебно-воспитательного процесса. Такая многоплановая характеристика присуща не всякой профессии.

Предметно-информационная деятельность преподавателя теснейшим образом связана с его научно-исследовательской работой. Обновление знаний по предмету осуществляется не только путем переработки новейшей информации, но и путем проведения самостоятельного исследования в области конкретной науки. Вузы должны продолжать осуществлять научно-исследовательскую работу и все более привлекать к ней студентов. В настоящее время научно-исследовательская деятельность рассматривается не только как средство повышения квалификации преподавателей, как составная часть обязанностей всех членов преподавательского коллектива, но и как индикатор эффективности вуза в целом.

Научно-исследовательская и педагогическая работа, являясь совершенно разными видами деятельности, оказывают огромное влияние друг на друга. Научная работа преподавателя повышает качество обучения, а педагогическая работа, в свою очередь, может стать стимулом для научных изысканий.

Преподавательский труд должен обладать совокупностью профессиональных компетенций, которые постоянно корректируются и развиваются благодаря новым условиям информационного общества.

Труд преподавателя приобретает не свойственные ему ранее характеристики, меняется его функциональное содержание. А. А. Корнеева, в частности, утверждает, что от уровня квалификации преподавателя, его педагогической компетентности, условий труда и жизни, человеческих и моральных качеств, общей культуры зависят как качество подготовки специалистов, так и увеличение национального богатства государства [74]. При всей очевидности такого заключения вопросам разработки перечня качеств, или компетенций, преподавателя уделяется недостаточно внимания. В поисках ответа на вопрос о том, что требуется от преподавателя для обеспечения «модели профессионального развития в условиях постоянных изменений», мы обратились к имеющимся исследованиям в этой области и обобщили собственный опыт.

Представим **модель ключевых компетенций современного преподавателя вуза, обеспечивающих эффективность его профессиональной деятельности.** Ключевые компетенции были выделены нами в соответствии с предметом деятельности и обусловленной им направленностью усилий преподавателя. Итак:

1. В области совершенствования специальных знаний по преподаваемым дисциплинам преподаватель должен быть способным демонстрировать:

1) готовность к постоянному совершенствованию предметных знаний, которые сегодня чрезвычайно быстрыми темпами пополняются и уточняются;

2) готовность к приобретению знаний в области новых технологий;

3) готовность к обработке больших массивов информации: преподавателю необходимо уметь проводить ее отбор и анализ, согласовывать новое с системой имеющихся знаний.

2. В области организации и контроля учебной деятельности студентов преподаватель должен обнаруживать:

1) готовность к изучению, осмыслению, целесообразному применению федеральных государственных образовательных стандартов;

2) готовность к методическому и дидактическому обеспечению процесса формирования ключевых компетенций выпускника согласно его специальности;

3) готовность к разработке систем мониторинга и оценки формирования компетенций обучающихся и к созданию корректных средств и способов оценивания компетентности выпускника.

3. В области сближения педагогической теории и практики преподаватель должен быть готов:

1) к оперативному реагированию на изменения запросов общества, то есть к разработке обучающих технологий и поиску методических средств, дидактических материалов, пригодных для подготовки такого выпускника, который востребован в современной историко-культурной ситуации;

2) к совместной работе в преподавательском коллективе, который должен быть настроен на обеспечение интегративного обучения, так как современное образование ориентировано на специалиста-«универсала», то есть человека, которого не ограничивают узкие рамки специальности;

3) к участию в работе отдела практик вуза;

4) к поиску и вовлечению в образовательный процесс потенциальных работодателей.

4. В области воспитательной работы преподаватель должен:

1) участвовать в осуществлении социально-педагогической поддержки студентов;

2) уделять специальное внимание вопросам формирования ценностных установок студентов.

5. В области научно-методической работы преподаватель должен:

1) участвовать в жизни научного сообщества с целью своевременно познакомиться с новыми достижениями науки;

2) заниматься научными разработками, повышая свою научную квалификацию;

3) представлять результаты своих научных работ в изданиях, включенных в наукометрические базы, а также на конференциях и других научных мероприятиях;

4) стремиться к лидерским позициям в научно-исследовательской деятельности.

Предложенная модель ключевых компетенций современного преподавателя вуза может быть использована для проектирования компетенций выпускника вуза. Она должна учитываться при оценке эффективности труда преподавателя. Эта система может быть взята за основу при разработке рабочих программ, учебных планов, которые составляются на основе компетентностного подхода к планированию результатов обучения. Уточнение состава необходимых будущему преподавателю профессионально-педагогического вуза компетенций, актуализированных в пределах федеральных государственных стандартов, следует проводить на основе анализа перечня компетенций, включенных в эти стандарты.

Для сравнения приведем точку зрения Л. Ф. Красинской, которая выделяет следующие виды деятельности:

– собственно-педагогическую (непосредственное общение со студентами);

– предметно-информационную (пополнение специальных знаний по дисциплине);

– научно-исследовательскую;

– технико-технологическую;

– деятельность по профессионально-личностному саморазвитию [80].

Значительное совпадение с предложенной нами группировкой компетенций преподавателя по видам деятельности, выполняемой им, говорит о том, что собственно виды деятельности преподавателя вуза остались такими же, какими были ранее, однако их компетентностные составляющие, как можно предполагать (Л. Ф. Красинская не останавливается на вопросе о компетенциях преподавателя), существенно различаются.

Собственно компетенции преподавателя являются одним из факторов успешного формирования человеческого капитала выпускников вуза.

Реализация качественно-результативной модели в образовании опирается на обновленное содержание ***модели выпускника***. Если ранее ожидаемым итогом получения образования был статичный набор профессиональных знаний, умений и навыков выпускника, то теперь результатом должен быть комплекс компетенций, в числе которых значительное место занимают динамические составляющие (рисунок 5):

– готовность к преобразованию, освоению чужой и трансформации своей культуры (в том числе профессиональной) для создания общего поля взаимодействий в условиях масштабной глобализации культур, уплотнения и расширения сети контактов,

– готовность к обновлению и пополнению знаний;

– способность к своевременной адаптации своих умений к новым условиям,

– креативность как готовность проектировать и создавать новый экономически востребованный продукт.

Динамические составляющие соседствуют с профессиональными знаниями, умениями и владениями, обеспечивая их трансформацию в случае необходимости. Такой выпускник максимально свободен от временных и локальных культурных ограничений и в то же время достаточно пластичен, мобилен для использования своих возможностей, полученных в процессе получения образования, в любых незнакомых условиях.

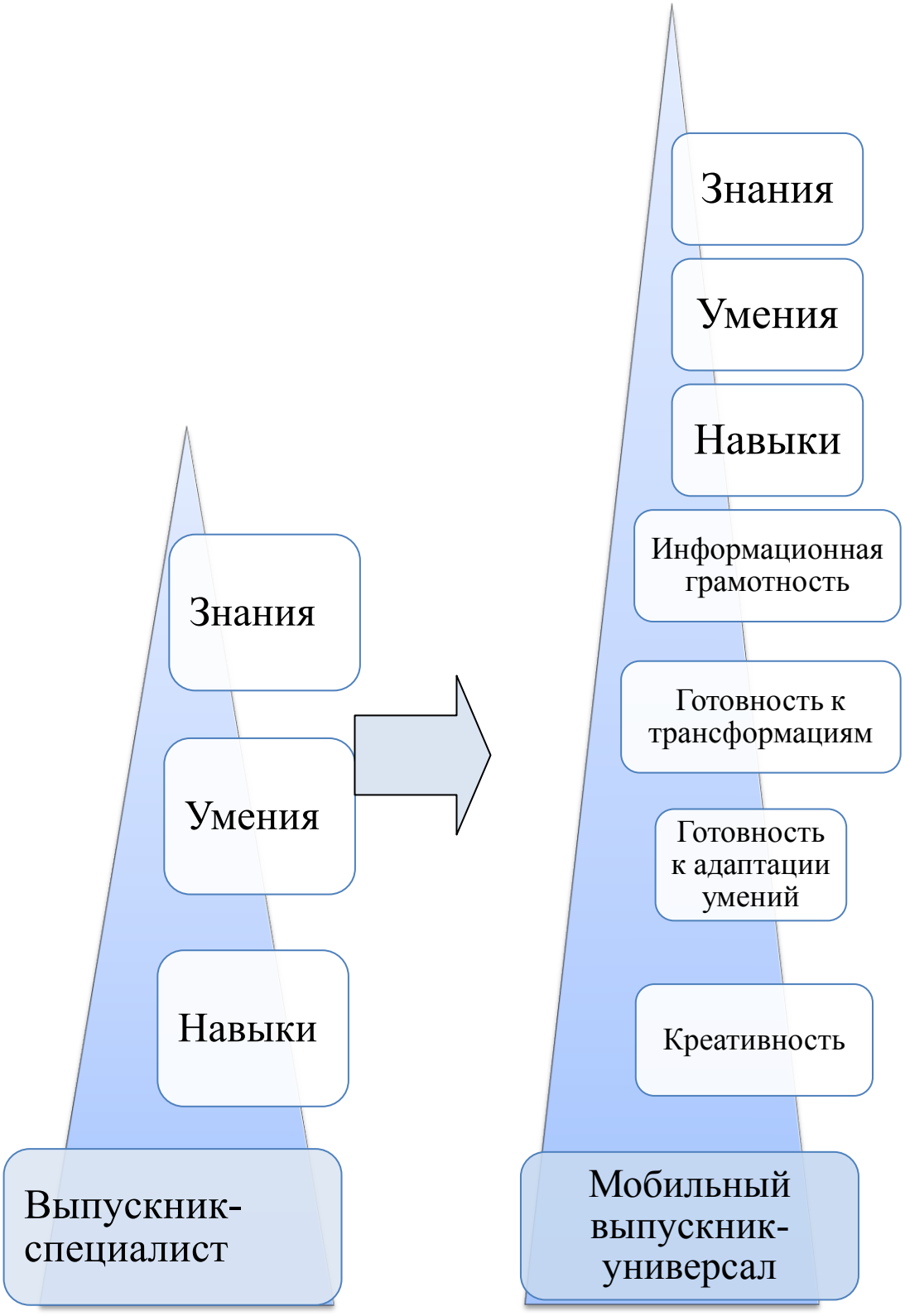


Рисунок 5 — Трансформация модели выпускника-специалиста в модель мобильного специалиста-универсала

Подготовка специалиста высокого класса и высокого уровня мобильности, креативности, адаптивности и информационной грамотности невозможна без преподавателя нового типа, который должен обладать теми же качествами,

которые он должен сформировать у обучаемого. От того, насколько успешна деятельность сотрудников высших учебных заведений, непосредственно обеспечивающих образовательный процесс, зависит качество обучения студентов.

Можно с уверенностью говорить о том, что накопление человеческого капитала работником высшей школы приведет:

– к улучшению позиций преподавателя вуза на рынке труда;

– к обеспечению конкурентоспособности выпускника вуза вследствие повышения качества образования;

– к повышению конкурентоспособности вуза.

Вопросы подготовки в вузе конкурентоспособного выпускника занимают многих исследователей. Нельзя не остановиться на том, что характерной чертой качественно-результативной модели образования является компетентностный подход, который позволил бы говорить о конкурентоспособности выпускника вуза не отвлеченно, а конкретно, с учетом возможности оценить степень готовности молодого специалиста, заканчивающего вуз, к успешному вхождению в экономическое пространство. Только если «раскладывать» накапливаемый в процессе обучения «багаж» студента на составляющие согласно компетенциям, станут возможными планирование этого процесса, его планомерный мониторинг и оценка результатов обучения.

К оцениванию профессиональных компетенций выпускников вуза должны привлекаться профессиональные сообщества. Посредником между студентом вуза и будущим работодателем (профессиональным сообществом) выступает преподаватель, который сам должен обладать достаточной компетентностью, а значит, весомым **человеческим капиталом** для проектирования этапов образовательного процесса в русле компетентностного подхода.

Изменения в трудовых функциях преподавателя происходят на фоне изменений требований к результату преподавательского труда, то есть к выпускнику. Только при условии разносторонней профессиональной компетентности преподавателя современная система высшего образования сможет готовить выпускников, конкурентоспособных в новых обстоятельствах. От то-

го, насколько эффективен труд преподавателей высших учебных заведений, обеспечивающих непосредственно образовательный процесс, зависит качество обучения студентов; оно, в свою очередь, является залогом успешного включения выпускника вуза в конкурентные отношения при трудоустройстве. Располагая качественным человеческим ресурсом, руководство предприятия может направить его на развитие, за чем последует экономический эффект. Такова опосредованная связь между эффективностью преподавательского труда и положительной динамикой развития общественно-экономической сферы.

Мы считаем важным для нашего исследования тезис о том, что **накопление человеческого капитала работником высшей школы имеет следствием достижение оптимальных результатов в формировании компетенций студентов.**

Исследование преподавательского труда обнаруживает противоречие между необходимостью структурировать этот процесс с целью управления им и отсутствием методик управления преподавательским трудом. Имеющиеся модели стимулирования труда преподавателей нельзя считать управленческими моделями, поскольку они не содержат описания механизмов такого воздействия на преподавательский труд, которые выполняли бы функции координации действий преподавателей. Между тем решение вопросов **организации преподавательского труда** способствовало бы визуализации связи между достижениями преподавателя и результатами обучения студентов.

Под организацией преподавательского труда в широком смысле понимается система управляющего воздействия на разные аспекты такого труда: «условия труда, стимулирование, учебный процесс, режим работы, возможность совмещения несколько мест работы, разработка и внедрение новых технологий обучения» [95]. На сегодняшний день недостаточно разработаны инструменты организации преподавательского труда, которые обеспечили бы стратегически обоснованную интеграцию разных аспектов такого труда с целью планомерного формирования человеческого капитала выпускника. Разработка и применение управленческих методик и инструментов более всего нужны в современных

условиях для того, чтобы проводить программирование согласованной деятельности преподавателей в процессе формирования компетенций студентов: «Главной проблемой управления в условиях демократизации является проблема обеспечения максимальной свободы в действиях субъектов образовательной деятельности, их инициативного поведения, и в то же самое время единства и согласованности в их действиях, гармонии между индивидуальными и общевузовскими целями, интересами, потребностями» [86, с. 337].

Создание стратегии развития вуза в целом и принципов организации преподавательского труда в вузе предполагает создание идеальных образов и моделей – например, модели выпускника, модели результативной деятельности преподавателя и т. д. Так, С. И. Курганский справедливо отмечает необходимость перехода от моносубъектного стиля управления развитием образовательной системы вуза к полисубъектному, базирующемуся на свободной, инициативной деятельности участников образовательного процесса, посредством применения во внутривузовском управлении «общесистемных аттракторов», под которыми понимаются «идеальные структуры, к которым эволюционирует самоорганизующаяся система». В качестве таких аттракторов С. И. Курганский рассматривает «концепцию стратегического развития образовательной системы вуза; идеальную модель деятельности специалиста; концептуальную модель полисубъектного управленческого взаимодействия» [86, с. 338]. Подобное моделирование процесса организации преподавательского труда позволяет осуществлять управление образовательным процессом в вузе опосредованно: «Использование во внутривузовском управлении аттракторов позволило перейти от прямого администрирования воздействия на деятельность субъектов образовательного процесса к опосредованному влиянию на их активность, связанную с реализацией основных идей концепции стратегического развития образовательной системы вуза» [86, с. 340].

Таким образом, под организацией преподавательского труда мы будем понимать систему мер, спроектированных исходя из стратегических целей развития вуза и направленных на обеспечение согласованных действий преподава-

телей по формированию у студентов компетенций как человеческого капитала, востребованного в данных социально-экономических условиях.

Подытоживая сказанное, прокомментируем ключевые положения, актуальные для исследования преподавательского труда, и связи между ними:

1) ответственность за наличие или отсутствие человеческого капитала, востребованного игроками экономического сектора, несет образовательная система, в частности преподаватель;

2) накопление человеческого капитала работником высшей школы имеет следствием достижение оптимальных результатов в формировании компетенций студентов;

3) переход системы образования к реализации качественно-результативной модели, основанной на компетентностном подходе, предполагает повышение эффективности труда преподавателей;

4) поскольку, согласно образовательным стандартам, компетенции формируются сквозным образом на протяжении всего срока подготовки специалиста, то мы наблюдаем разделенную ответственность всего педагогического коллектива, реализующего преподавательский труд, за результаты формирования общих компетенций, а уточнение области индивидуальной ответственности каждого педагога и координация работы коллектива преподавателей требуют дальнейшего изучения трудовых функций преподавателя и процесса преподавания;

5) структура трудовой функции преподавателя вуза неоднородна, поскольку включает в себя несколько составляющих: предметно-информационную, педагогическую, научно-исследовательскую; технико-технологическую;

6) экономический эффект от приобретения и включения в кадровый резерв предприятия «эффективного» сотрудника состоит в улучшении позиций преподавателя вуза на рынке труда, в обеспечении конкурентоспособности выпускника вуза вследствие повышения качества образования, в повышении конкурентоспособности вуза.

* * *

Предпринятое в первой главе диссертационной работы исследование теоретических подходов к исследованию формирования человеческого капитала в системе высшего образования позволяет сделать следующие выводы.

1. Человеческий капитал рассматривается нами как капитал особого рода, воплощаемый в личности своего носителя, динамично развивающийся, прежде всего в профессиональных компетенциях, за счет непрерывного образования и накопления достижений на протяжении всей жизни, затем вливающийся в человеческий капитал конкретной организации, но не являющийся ее собственностью, составляющий базу для извлечения организацией максимально возможной экономической выгоды из знаний, навыков, опыта, профессиональной деятельности сотрудников.

2. Понятие человеческого капитала применимо в ходе осмысления современной образовательной системы по отношению к двум субъектам образовательного процесса – преподавателю и студенту. При этом человеческий капитал студента рассматривается в качестве результата преподавательского труда.

3. Смена ключевых ориентиров в образовании привела к усложнению содержания преподавательского труда и к изменению его традиционных функций. Специфика преподавательского труда заключается в его высоком адаптивном потенциале, поскольку его содержание должно корректироваться и приспосабливаться к меняющейся действительности, формирующей запросы работодателя. К числу трудовых функций преподавателя сегодня следует отнести ведение им научно-исследовательской деятельности, ведение учебно-методической деятельности, участие в предметно-профессиональной коммуникации с целью своевременного обновления предметно-информационной базы. Преподавательский труд должен быть ориентирован на обеспечение высокого качества образования студентов, на разработку и реализацию интеграционных методов преподавания и проведение междисциплинарных исследований, на расширение круга собственных компетенций и повышение своей квалификации в соответствии с разрастанием перечня требований к обучающимся, на увели-

чение и презентацию собственного научного потенциала, на самопрезентацию и интеграцию в научное сообщество, на инициативный поиск возможностей апробации и внедрения своих научных разработок в условиях сетевого взаимодействия образовательной системы с реальными секторами экономики, а также на установление контактов с потенциальными работодателями и совместное с ними формирование актуального перечня компетенций выпускника.

4. Человеческий капитал выпускника вуза зависит от уровня освоения компетенций, определенных образовательным стандартом, а значит, от человеческого капитала вуза. Накопление человеческого капитала работниками высшей школы имеет следствием достижение оптимальных результатов в формировании компетенций студентов.

5. Особого внимания исследователей требует факт разделенной ответственности всего педагогического коллектива, реализующего преподавательский труд, за результаты формирования компетенций у студентов.

6. Необходима разработка моделей анализа преподавательского труда с точки зрения неоднородности структуры трудовой функции преподавателя вуза.

7. Экономический эффект от работы «эффективного» сотрудника состоит в улучшении его позиций на рынке труда, в обеспечении конкурентоспособности выпускника вуза вследствие повышения качества образования, в повышении конкурентоспособности образовательного учреждения.

8. Решение задачи формирования выпускника вуза как обладающего набором необходимых, определенных федеральным образовательным стандартом, компетенций отвечает требованиям экономики и соответствует роли преподавательского труда в формировании человеческого капитала.

2. Методические вопросы исследования преподавательского труда, направленного на формирование компетенций студентов

2.1. Анализ комплекса индикаторов в моделях стимулирования преподавательского труда

Вопросам трансформации систем оценки и стимулирования труда преподавателей высших учебных заведений в настоящее время уделяется немало внимания [1, 13, 19, 64, 112, 116, 182]. Методики анализа преподавательского труда создаются преимущественно с целью решения задачи стимулирования такого труда, то есть регулирования порядка оплаты труда работников образовательного учреждения в части дополнительных выплат – надбавок.

Подобные модели анализа преподавательского труда закономерно основываются, с одной стороны, на программных и иных документах Министерства образования и науки РФ, на тех стратегических целях, которые ставит перед собой Правительство РФ, с другой стороны – на результатах анализа научных работ в области экономики, управления и педагогики.

Очевидно, что исследователи исходят из принципиального различия между понятиями «преподаватель» и «педагог»: если функционал педагога связывается с ведением учебно-методической работы, то преподаватель – многофункциональный специалист. Предшествующий анализ педагогической и экономической литературы позволил заключить, что в современном учебном процессе преподаватель выступает в роли: педагога-методиста, воспитателя, ученого, менеджера.

Иногда указывается большее количество его функций: «Обычно ученые выделяют только два вида профессиональной деятельности преподавателя высшей школы – педагогическую и научно-исследовательскую, считая, что именно в этом и заключается специфика его труда. Однако при таком усеченном подходе, по сути, игнорируются другие виды деятельности преподавателя:

методическая работа, работа по материально-техническому оснащению учебно-воспитательного процесса, управленческая деятельность, профессиональное самообразование и повышение квалификации» [80, с. 29].

В большинстве работ и документов, принятых в вузах, оценку преподавательского труда предлагается проводить по четырем основным направлениям его деятельности: образовательной, деятельности, научно-исследовательской, деятельности по привлечению финансовых активов. Применительно к системе оценки преподавательского труда назовем эти направления ***кластерами***.

При этом, выполнение учебной нагрузки как обязательная часть образовательной деятельности оплачивается преподавателю согласно Единой тарифной сетке (ЕТС), а результаты этой работы измеряются посредством оценки сформированности компетенций выпускника. Остальной объем работы преподавателя – сопровождение учебного процесса, научная, воспитательная и иная деятельность – требует применения инструментов ее структурирования, фиксирования и оценки, в том числе с целью дифференциации оплаты труда преподавателей. Для этого в вузах и разрабатываются внутренние документы о начислении дополнительных выплат стимулирующего характера, предусматривающие введение и использование балльно-рейтинговой системы показателей оценки деятельности ППС за учебный год или иной срок, предшествующий периоду установления надбавки.

Нами был проведен анализ находящихся в сети Интернет в открытом доступе документов шести организаций высшего профессионального образования. Это – регламенты, положения, приказы о системах стимулирующих выплат в таких вузах, как Томский государственный университет систем управления и радиоэлектроники, Хакасский государственный университет им. Н. Ф. Катанова, Томский политехнический университет, Уральский федеральный университет имени первого Президента России Б. Н. Ельцина, Российский государственный профессионально-педагогический университет, Самарский государственный университет.

Анализ содержания документов позволяет выделить **показатели**, или **индикаторы**, каждый из которых характеризует одну составляющую преподавательского труда в рамках кластера. Состав и количественное выражение показателей, определяющие методологии их расчета для каждого преподавателя, значительно варьируются от документа к документу. Единицы измерения и количество начисляемых по каждой позиции баллов устанавливаются руководством учреждения высшего профессионального образования на основе мониторинга текущего состояния основных отчетных показателей вуза и в зависимости от намеченной стратегии развития вуза. Мы не ставим задачу дать индивидуальную характеристику каждому документу как отражающему образовательную политику вуза, поэтому количественное выражение показателей останется за пределами нашего внимания, а состав показателей каждого документа не будет анализироваться как целесообразно организованное системное целое. Интерес представляет весь фонд индикаторов, включенных в документы, как дискретное множество показателей, которые в большей своей части повторяются.

С целью анализа такого рода проводились процедуры **унификации формулировок**, весьма различающихся в рассматриваемых приказах, положениях, регламентах, и **классификации показателей**, которые неодинаково группируются исполнителями документов. Типология показателей составляет проблему, обусловленную трудностью соотнесения как педагогической, так и экономической теории и практики.

В пределах каждого кластера имеет смысл различать индикаторы двух типов: 1) фиксирующие факт деятельности преподавателя; 2) фиксирующие ближайший результат деятельности преподавателя.

Далее показатели оценки преподавательского труда систематизированы в соответствии со следующими принципами:

1) деление на кластеры (по основным направлениям деятельности преподавателя);

2) различие индикаторов двух типов – фиксирующих факт деятельности преподавателя и ближайший результат деятельности преподавателя;

3) выделение тематических групп показателей, или укрупненных показателей (например: «награды», «организационная работа», «продукты деятельности по подготовке учебных изданий, комплектов материалов», «повышение квалификации преподавателя» и др.).

Представленная таблица включает перечень индикаторов измерения преподавательского труда (таблица 1) без указаний на ранг достижений и объем балльных начислений. После формирования списка индикаторов для установления количества баллов по каждому из них вузом нередко вводится корректирующий коэффициент в зависимости от стратегии развития вуза, от установленных вузом на определенный период приоритетов, проводится ранжирование вариантов одного показателя (например, при учете уровня конференции вводится различение видов научного мероприятия: международная, российская, региональная, межвузовская, внутривузовская; разный коэффициент устанавливается за издание учебников и учебных пособий с грифом и без грифа и т. д.), однако это не является предметом нашего внимания.

Представленная обобщающая таблица может иметь практическое назначение, а именно служить решению задачи составления или коррекции подобного определяющего систему стимулирования ППС документа, жанр которого (приказ, положение, регламент и др.) вуз выбирает самостоятельно. Баллы, как правило, прямо конвертируются в количество начислений, составляющих надбавку к заработной плате преподавателя.

В связи с этим нельзя не отметить ряд трудностей и недочетов, возникающих при разработке документов такого рода:

– анализ преподавательского труда ориентирован почти исключительно на определение размера стимулирующих выплат и не предполагает использование данных, собранных и представленных преподавателем, в иных целях;

Таблица 1 — Индикаторы измерения преподавательского труда
(по результатам анализа существующих систем стимулирования труда ППС)

Кластер	Тип индикаторов	Тематическая группа индикаторов	Индикаторы	Единица измерения
Образовательная деятельность	Индикаторы, фиксирующие факт деятельности преподавателя	Повышение квалификации преподавателя	– стажировка в зарубежных исследовательских организациях и ВУЗах; – прохождение переподготовки (курсов повышения квалификации) для реализации новых востребованных программ с предоставлением отчета, курс; – участие преподавателей в проектах и конкурсах, направленных на формирование их профессиональных и социально-психологических компетенций	событие
		Сопровождение учебного процесса	– применение дистанционных образовательных технологий при реализации образовательных программ; – сопровождение учебного процесса с использованием системы ДО – поддержание в актуальном состоянии материалов по дисциплине в ИОС – разработка и применение интерактивных образовательных технологий – разработка и применение инновационных продуктов и методов обучения – разработка и участие преподавателя в проектах, обеспечивающих социально-профессиональные коммуникации: – проекты со школами, ССУЗами – проекты с ВУЗами – проекты с потенциальными работодателями	факт, подтвержденный руководителем
		Участие в разработке системы общественной отчетности	– ведение сайтов, блогов, живых журналов; – ведение отдельных рубрик в СМИ; – руководство группами в социальных сетях; – участие в круглых столах, встречах и др. с докладами, презентациями в профессиональных сообществах, ассоциациях	один вид отчетности
		Награды	– получение преподавателем наград, поощрений, грамот от органов власти, бизнеса, общественных организаций, вузов, институтов, профессиональных сообществ	награда, подтвержденная документом

Продолжение таблицы 1

Кластер	Тип индикаторов	Тематическая группа индикаторов	Индикаторы	Единица измерения
	Индикаторы, фиксирующие ближайший результат деятельности преподавателя	Продукты деятельности по подготовке учебных изданий, комплектов материалов	– изданный учебник, учебное пособие с грифом; – изданные методические рекомендации, дидактические тесты и др.; – разработанная преподавателем новая программа дополнительного профессионального образования; – подготовленный учебный курс, читаемый преподавателем на иностранном языке (кроме преподавателей иностранных языков).	продукт: издание (у.и.л.) или комплект материалов
		Продуктивная научная работа со студентами	– руководство студентами или магистрантами, получившими награды за научные работы и инновационные разработки в конкурсах, за участие в выставках результатов практических научных разработок; – руководство студентами или магистрантами, получившими награды за участие в олимпиадах; – внедрение инновационных разработок студентов, магистрантов, аспирантов на кафедре, в институте, в подразделении университета под руководством преподавателя	документ: копия наградного документа студента или акт внедрения
Воспитательная деятельность	Индикаторы, фиксирующие факт деятельности преподавателя	Участие в организационно-воспитательной деятельности	– кураторство; – участие в организации культурно-воспитательных мероприятий, проводимых университетом или его подразделением (соревнования, выставки, эстафеты, студенческие КВН и др.) в качестве члена оргкомитета, в составе жюри и т. д.	факт, подтвержденный руководителем или приказом
		Наставничество	– руководство студентами или магистрантами, принявшими участие в спортивных соревнованиях или творческих конкурсах	копия сертификата участника-студента

Продолжение таблицы 1

Кластер	Тип индикаторов	Тематическая группа индикаторов	Индикаторы	Единица измерения
	Индикаторы, фиксирующие ближайший результат деятельности преподавателя	Организационная деятельность, имеющая результатом пакет наград для студентов	– разработанное, организованное, проведенное преподавателем культурно-воспитательное мероприятие для студентов (конкурс, соревнование, выставка, эстафета, КВН и др.);	мероприятие
		Продуктивное наставничество, индивидуальная подготовка студентов	– руководство студентами или магистрантами, получившими награды за участие в спортивных соревнованиях или творческих конкурсах	копия наградного документа студента
Научно-исследовательская деятельность	Индикаторы, фиксирующие факт деятельности преподавателя	Участие в работе органов научного контроля	– выполнение обязанностей председателя диссертационных советов; – выполнение обязанностей ученого секретаря диссертационных советов; – выполнение обязанностей члена диссертационных советов	участие в заседании
		Участие в работе научных сообществ	– участие в редколлегиях зарубежных журналов, входящих в Scopus и Web of Science: – участие в работе конференций, конгрессов, круглых столов, вебинаров	подтвержденный факт участия
		Деятельность по закреплению авторских прав на научный продукт	– направление в Роспатент заявки на изобретение	заявка
		Научное наставничество	– руководство студентами, магистрантами и аспирантами в проектах, конференциях, конкурсах и выставках любого уровня с научными работами и инновационными разработками	научная работа
		Организация научной деятельности студентов	– организация НИР со студентами по научному направлению кафедры (СНО, научные кружки, лаборатории)	кружок, СНО, лаборатория

Продолжение таблицы 1

Кластер	Тип индикаторов	Тематическая группа индикаторов	Индикаторы	Единица измерения
Научно-исследовательская деятельность	Индикаторы, фиксирующие ближайший результат деятельности преподавателя	Результативное повышение научной квалификации	– защита кандидатской диссертации – защита докторской диссертации – получение звания – получение международного сертификата, подтверждающего уровень владения иностранным языком – получение международного сертификата, подтверждающего уровень владения методикой преподавания иностранных языков	документ: подтверждение присвоения научной степени, звания, уровня владения языком
		Представление научному сообществу и закрепление результатов научной деятельности	– подтверждение в Роспатент заявки на изобретение – издание монографии, справочника, словаря, у.и.л. в зависимости от доли участия – публикация научных статей в изданиях Scopus, Web of Science и др., у.и.л. в зависимости от доли участия – публикация научных статей в изданиях ВАК, РИНЦ, у.и.л. в зависимости от доли участия – публикация научных статей в прочих сборниках научных трудов, у.и.л. в зависимости от доли участия – публикация в сборнике тезисов конференции, шт.	документ, у.и.л., шт.
		Организация работы по установлению научных контактов и представлению учеными результатов исследований	– разработанное, организованное, проведенное преподавателем научное мероприятие (конференция, конгресс, симпозиум, семинар, научная выставка, круглый стол, конкурс научных работ и др.); – подготовленный и изданный сборник научных трудов; – разработанное, организованное, проведенное преподавателем научное мероприятие для студентов (конференция, конгресс, симпозиум, семинар, научная выставка, круглый стол, конкурс научных работ и др.)	доля участия

Окончание таблицы 1

Кластер	Тип индикаторов	Тематическая группа индикаторов	Индикаторы	Единица измерения
		Продуктивное научное наставничество	– подготовка научным руководителем кандидата наук; – руководство студентами, магистрантами и аспирантами в проектах, конференциях, конкурсах и выставках любого уровня с научными работами и инновационными разработками, отмеченными наградами или премиями, стипендиями	копия наградного документа
Деятельность по привлечению финансовых активов	Индикаторы, фиксирующие факт деятельности преподавателя		– подготовка и направление в фонды (РГНФ, РФФИ, РНФ и др.) заявок на гранты, контракты;	заявка
	Индикаторы, фиксирующие ближайший результат деятельности преподавателя		– руководство НИР (по грантам, проектам, программам) и их исполнение; – руководство финансируемыми международными научными и образовательными проектами и их исполнение – привлечение внешних ресурсов в университет, институт (безвозмездные взносы, спонсорская помощь)	сумма привлеченных средств (в зависимости от доли участия)

– анализ преподавательского труда, предполагаемый в подобных документах, нацелен на фиксирование только новых накоплений, наработок преподавателя за установленный период, предшествующий периоду предоставления стимулирующих выплат, в то время как постоянные параметры (например, наличие научных степеней, званий, полученных в более ранние периоды; общее количество грантов и госконтрактов, свидетельствующее о потенциале преподавателя по привлечению финансовых активов, и др.) остаются неучтенными;

– во многих случаях деятельность преподавателя не поддается измерению, и внесенный в число показателей индикатор не может получить определенного значения;

– некоторые показатели предполагают фиксирование фактов, которые по своему свойству не поддаются проверке, так как могут быть фиктивно подтверждены руководителем;

– нередко не организовано проведение экспертной оценки представленного результата;

– неправомерно присвоение высоких значений для индикаторов, фиксирующих факт деятельности преподавателя, поскольку наличие деятельности не является гарантией ее высокого качества и результативности;

– сомнительна целесообразность начисления баллов за выполнение функционала педагога (использование балльно-рейтинговой системы в учебном процессе и проч.);

– сомнительна целесообразность начисления баллов за работу, которая может официально оплачиваться вне балльной системы (куратор, ученый секретарь кафедры, ученый секретарь диссертационного совета, член редколлегии и др.).

Части недочетов из числа названных можно избежать при разработке документов о стимулировании преподавательского труда, внеся коррективы в формулировки или исключив некоторые показатели.

Другие типичные свойства моделей стимулирования деятельности преподавателей дают основания к разработке такого подхода к управлению препода-

вательским трудом, который, также основываясь на применении системы показателей, учитывает не только обновления данных, но и значимые достижения, имевшие место в предыдущие периоды. Такие достижения характеризуют единицу ППС как обладающую высокой квалификацией и необходимым потенциалом для осуществления профессиональной деятельности в вузе.

На сегодняшний день аналитический потенциал методик стимулирования преподавательского труда по системе индикаторов остается неоцененным. Своей задачей мы видим не разработку системы начислений, а создание инструмента управления содержанием и качеством преподавательского труда.

Таким образом, результаты проведенного нами анализа свидетельствуют о том, что в настоящее время методики оценки преподавательского труда создаются преимущественно с целью решения задачи стимулировании такого труда, при этом их аналитический потенциал остается невостребованным. На основе анализа документов ряда организаций высшего профессионального образования нами систематизированы индикаторы оценки, которые традиционно включаются в разработки, предназначенные для проведения анализа преподавательского труда за отчетный период, установленный вузом. Индикаторы оценки преподавательского труда разделены на кластеры согласно основным направлениям деятельности преподавателя. В пределах каждого кластера предлагается различать индикаторы двух типов: фиксирующие факт деятельности преподавателя; фиксирующие ближайший результат деятельности преподавателя. Прокомментированы недочеты, возникающие при составлении таких документов. Разработка может иметь практическое назначение – служить решению задачи составления или коррекции подобного документа. Значение выполненного анализа в пределах данного исследования состоит в создании базы для поиска корректной методики анализа преподавательского труда.

2.2. Методика анализа результативности преподавательского труда

В области наших интересов, как уже говорилось, находится аспект использования индикаторов преподавательской деятельности, связанный с задачей **создания инструмента управления содержанием и качеством преподавательского труда.** Индикаторы рассматриваются нами не только как аналитический, но и как управленческий инструмент. М. Л. Агранович указывает, что «если индикаторы для оценки задает вышестоящий орган, то подведомственные структуры будут стремиться обеспечивать положительную динамику тех показателей, по которым их оценивают, и таким образом реализовывать определенные приоритеты образовательной политики вышестоящего органа» [2].

Целью разработки методики анализа преподавательского труда является совершенствование инструментов управления преподавательским трудом для развития человеческого капитала студентов вуза.

Мы исходили из следующих необходимых характеристик преподавательского труда, которые были выявлены нами в ходе анализа документов, содержащих разнообразные перечни индикаторов, и научной литературы о принципах оценки содержания и эффективности такого труда.

Преподавательский труд должен:

– обеспечивать формирование компетенций студентов;

– обеспечивать качество образования;

– подчиняться приоритетным направлениям деятельности вуза;

– иметь свои результаты в различных направлениях деятельности субъекта труда;

– выступать объектом мониторинга;

– выступать объектом управления.

В качестве **базовых принципов разработки инструмента управления преподавательским трудом** нами были приняты следующие:

1) качество образования выпускников вуза зависит от квалификации ППС и целесообразной организации преподавательского труда;

2) менеджмент преподавательского труда должен обеспечивать формирование компетенций выпускников вуза;

3) менеджмент преподавательского труда должен основываться на составлении сравнительного рейтинга ППС;

4) для оперативной оценки компетенции преподавателя и определения его рейтинга более важными оказываются показатели результативности преподавательского труда (в то время как для разработки системы оплаты труда в вузе важны индикаторы факта деятельности преподавателей, поскольку часто труд педагога имеет отдаленный эффект);

5) рейтинг каждой единицы ППС, составленный по результатам преподавательского труда, должен иметь конкретное цифровое выражение;

6) перечень индикаторов преподавательского труда должен представлять собой систему, включающую показатели разных видов деятельности преподавателя;

7) система оценки преподавательского труда должна обладать свойством корректности измерений показателей;

8) система оценки преподавательского труда по системе показателей должна обладать свойством применимости по отношению к одной единице ППС и к ППС вуза в целом;

9) менеджмент в области преподавательского труда заключается в управлении на основе увеличения значений показателей в масштабе отдельного преподавателя либо ППС вуза с целью повышения качества преподавательского труда и, как следствие, «продаваемости» услуг преподавателя или вуза;

10) менеджмент преподавательского труда должен способствовать закреплению и развитию мотивации сотрудников;

11) менеджмент преподавательского труда должен упростить принятие управленческих решений в области кадровой политики вуза;

12) менеджмент преподавательского труда должен обеспечить корректное материальное стимулирование сотрудников, показывающих высокий уровень результатов такого труда;

13) менеджмент преподавательского труда должен служить решению задачи стратегического планирования в вузе и способствовать выявлению и устранению факторов, препятствующих обеспечению высокого качества образования;

14) менеджмент преподавательского труда должен способствовать повышению рейтинга вуза в мировом образовательном пространстве.

Далее последовательно охарактеризуем элементы разработанной нами модели оценки, включающей:

а) систему индикаторов;

б) способ сбора и фиксирования данных;

в) методику расчета показателей;

г) методы анализа индикаторов.

а) Система индикаторов

Анализ научных публикаций, посвященных вопросам мониторинга и оценки эффективности преподавательского труда, а также проектных и действующих документов, регулирующих образовательную деятельность, позволил разработать перечень индикаторов оценки преподавательского труда и единиц их измерения. Индикаторы сгруппированы нами в соответствии с тремя видами менеджмента в области управления преподавательской деятельностью.

Под менеджментом преподавательского труда нами понимается управление с целью максимально эффективной организации и контроля преподавательского труда в сферах деятельности, имеющих экономический эффект для учреждения высшего образования.

Разработанная нами система учета преподавательского труда включает оценку 35 индикаторов, неравномерно распределенных на три блока (таблица 2.2) в соответствии с тремя ключевыми видами деятельности преподавателя, дающими наибольший экономический эффект и оказывающими влияние на ка-

чество образования в вузе: деятельность в области научного менеджмента (ДНМ), деятельность в области организационно-методического менеджмента образовательного процесса (ДООМ), деятельность в области менеджмента эффективных коммуникаций (ДМЭК).

Таблица 2 — Индикаторы измерения преподавательского труда и их балльное выражение

Блок	Показатель (индикатор)	Значение, баллы
ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ В ОБЛАСТИ НАУЧНОГО МЕНЕДЖМЕНТА	1. Защита диссертации	*max = 300* канд. наук = 100 доктор наук = 300
	2. Подготовка научным руководителем (научным консультантом) кандидата (доктора) наук	*max = 50n+100n,* где *n* – количество диссертантов: 1 канд. наук = 50, 1 доктор наук = 100
	3. Руководство подготовкой работ студентов или магистрантов для их участия в научных конференциях, конгрессах, симпозиумах (с подтверждением в виде копии публикаций студентов и/или сертификатов участников, в том числе при условии соавторства, и общего списка студенческих работ)	*max = 5n,* где *n* – количество подготовленных работ
	4. Привлечение инвестиций в виде грантов, госконтрактов на выполнение научных работ	*max = 40n,* где *n* – количество поддержанных заявок (выполненных грантов)
	5. Издание рецензируемой монографии с присвоенным ISBN	*max = 40n,* где *n* – количество монографий
	6. Публикации в научных изданиях Scopus, Web of Science	*max = 40n,* где *n* – количество публикаций (при соёавторстве – доля участия: 0,5 и т. д.)
	7. Количество цитирований в Scopus, Web of Science	*max = 20n,* где *n* – количество цитирований
	8. Индекс Хирша в Scopus, Web of Science	*max = 40n,* где *n* – индекс Хирша
	9. Публикации в научных изданиях ВАК, РИНЦ (статьи)	*max = 10n,* где *n* – количество публикаций (при соавторстве – доля участия: 0,5 и т. д.)
	10. Количество цитирований в РИНЦ	*max = 5n,* где *n* – количество цитирований
	11. Индекс Хирша в РИНЦ	*max = 20n,* где *n* – индекс Хирша

Продолжение таблицы 2

Блок	Показатель (индикатор)	Значение, баллы
Деятельность в области научного менеджмента	12. Публикация научных статей и тезисов в прочих изданиях, сборниках научных трудов (не РИНЦ)	*max = 3n*, где *n* – количество публикаций (при соавторстве – доля участия: 0,5 и т. д.)
	13. Очное участие в работе конференций, конгрессов, симпозиумов	*max = 5n*, где *n* – количество мероприятий
	14. Подтверждение в Роспатент заявки на изобретение	*max = 20n*, где *n* – количество подтвержденных заявок
	15. Участие в организации научного мероприятия (конференции, конгресса, симпозиума, семинара, научной выставки, круглого стола) в составе оргкомитета, комиссии	*max = 5n*, где *n* – количество мероприятий
	16. Участие в подготовке сборников научных трудов РИНЦ в качестве редактора	*max = 20n*, где *n* – количество выпусков
	17. Участие в системе аттестации кадров высшей квалификации в качестве члена диссертационного совета или экспертного совета ВАК	*max = 20n+40n*, где *n* – количество советов в дис. советах = 20 в советах ВАК = 40
	18. Участие в экспертной работе в качестве рецензента и / или оппонента при аттестации кадров высшей квалификации	*max = 10n*, где *n* – количество рецензий
	19. Участие в редколлегиях журналов, входящих в Scopus, Web of Science	*max = 30n*, где *n* – количество редколлегий
	20. Получение сертификата академического английского языка	*max = 30n*, где *n* – количество сертификатов
Деятельность в области организационно-менеджмента образовательного процесса	1. Получение звания доцента, профессора	*max = 200*
	2. Освоение курса иностранного языка с получением документа, подтверждающего сертификационный уровень владения для преподавания на иностранном языке	*max = 40n*, где *n* – количество документов, подтверждающих сертификационные уровни
	3. Повышение квалификации в области профессиональной деятельности	*max = 10n*, где *n* – количество документов о повышении квалификации
	4. Издание учебных пособий, учебников, справочников, словарей	*max = 40n*, где *n* – количество изданий, включая переиздания (при соавторстве – доля участия: 0,5 и т. д.)
	5. Издание учебно-методических и дидактических разработок (технологические карты БРС, КИМ, методические рекомендации, материалы для практических занятий, рабочие программы дисциплин, дидактические тесты и др.)	*max = 5n*, где *n* – количество изданий

Продолжение таблицы 2

Блок	Показатель (индикатор)	Значение, баллы
ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ В ОБЛАСТИ МЕНЕДЖМЕНТА ЭФФЕКТИВНЫХ КОММУНИКАЦИЙ	6. Разработанная преподавателем и утвержденная программа дополнительного профессионального образования	*max = 10n*, где *n* – количество программ
	7. Участие в разработке модульных ОПОП вуза	*max = 5n*, где *n* – количество ОПОП
	8. Подготовленный учебный курс (кроме курсов иностранного языка), читаемый на иностранном языке	*max = 30n*, где *n* – количество курсов
	9. Подготовленный учебный курс для сетевого взаимодействия вуза и/или дистанционного обучения	*max = 20n*, где *n* – количество курсов
ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ В ОБЛАСТИ МЕНЕДЖМЕНТА ЭФФЕКТИВНЫХ КОММУНИКАЦИЙ	1. Стажировка в другом вузе, научной организации	*max = 20n*, где *n* – количество стажировок
	2. Стажировка за рубежом	*max = 50n*, где *n* – количество стажировок
	3. Участие в конкурсах профессионального мастерства	*max = 20n*, где *n* – количество конкурсов
	4. Признаки профессионального признания (получение преподавателем наград, поощрений, грамот от органов власти, бизнеса, общественных организаций, профессиональных сообществ)	*max = 5n*, где *n* – количество наград
	5. Участие в организации внешних студенческих мероприятий, проводимых университетом или его подразделением (соревнования, выставки, эстафеты, студенческие КВН и др.) в качестве члена оргкомитета или комиссии	*max = 30n*, где *n* – количество мероприятий
	6. Участие в организации внутренних студенческих мероприятий, проводимых университетом или его подразделением (соревнования, выставки, эстафеты, студенческие КВН и др.) в качестве члена оргкомитета или комиссии	*max = 10n*, где *n* – количество мероприятий
	7. Руководство студентами или магистрантами, получившими награды за участие в конкурсах, олимпиадах, выставках, соревнованиях и других мероприятиях регионального и международного уровней	*max = 3n*, где *n* – количество наград
	8. Развитие системы социальных интернет-коммуникаций	*max = 5n*, где *n* – количество контентов – ведение сайтов, блогов; – ведение отдельных рубрик в СМИ; – руководство группами в социальных сетях
	9. Участие в привлечении потенциальных работодателей к планированию учебного процесса и оценке его результатов	*max = 15n*, где *n* – количество организаций-работодателей

Наибольшее количество индикаторов (20) сосредоточено в разделе «Деятельность в области научного менеджмента». Научно-исследовательская работа рассматривается как наиболее трудоемкая, являющаяся действенным инструментом привлечения финансовых активов и обеспечивающая высокую квалификацию ППС, поэтому показатели оцениваются большим количеством баллов.

Раздел «Деятельность в области организационно-технологического менеджмента образовательного процесса» объединяет индикаторы результатов работы преподавателя, направленной на обеспечение образовательного процесса необходимыми материалами, программами, технологиями и методиками формирования компетенций студентов и создание фонда оценочных средств для измерения уровня сформированности компетенций. Объем и интенсивность такой работы, производные от количества учащихся и этапности их обучения предположительно позволят накапливать значительное количество баллов при меньшем количестве индикаторов (9) и меньшем количестве баллов, начисляемом за одну установленную единицу измерения результата. Экономический эффект от качественной методической поддержки образовательного процесса очевиден.

Раздел «Деятельность в области менеджмента эффективных коммуникаций» включает в себя индикаторы (9) проведенной преподавателем работы по установлению значимых связей между вузом и другими вузами, а именно: преподавательскими коллективами и научными школами разных учреждений высшего образования; вузом и школами, выпускники которых являются потенциальными абитуриентами; вузом и работодателями, заказчиками, заинтересованными в привлечении человеческого ресурса высокого качества; вузом и широкой общественностью, формирующей репутацию образовательного учреждения; вузом и организациями, структурами, осуществляющими конкурсную оценку и награждение преподавателей за имеющиеся достижения, составление рейтингов вузов; а также между студентами и преподавателями вуза с целью формирования корпоративной среды и обучения корпоративному поведению, имеющему существенное значение для сокращения периода адаптации выпуск-

ника вуза в начале трудовой деятельности. Деятельность в этой области, как правило, приносит баллы преподавателям, проявляющим серьезную общественную активность, имеющим и открыто выражающим гражданскую позицию, специально занимающимся вопросами брендинга вуза, представления его в СМИ, а также воспитательной работой со студентами, то есть активно реализующим наставнический потенциал.

Максимальные баллы за преподавательский труд по индикаторам всех трех направлений деятельности могут индексироваться вузом в зависимости от результатов мониторинга рейтинговых позиций вуза, уровня сформированности компетенций выпускников, стратегических целей и задач образовательного учреждения. Перераспределение баллов будет стимулировать преподавателей к увеличению активности в какой-либо из сфер деятельности.

б) Способ сбора и фиксирования данных

Особенностью разработанной методики является возможность сбора информации о результатах работы преподавателя как за установленный вузом малый отчетный период, так и за весь период трудовой деятельности единицы ППС. Перечень показателей при этом одинаков.

Малый отчетный период для проведения сбора данных о труде преподавателя устанавливается руководством вуза с учетом необходимых затрат времени и ресурсов на сбор и обработку данных о результатах преподавательской деятельности. Он может составлять 1–2 года.

Форма документального фиксирования данных о труде преподавателя разрабатывается и утверждается на уровне руководящих органов вуза. Возможно введение электронной формы для введения данных. Сбор данных о труде преподавателя за установленный отчетный период должен включать этап проверки сведений, предоставленных преподавателями. Возможно участие преподавателей в обсуждении системы анализа их труда и внесение предложений по корректированию этой системы. Основываясь на нашем опыте работы по сбору данных о труде преподавателей, подчеркнем необходимость сохранения ин-

формации в форме электронного документа с автоматическим присвоением установленных числовых значений за достигнутые результаты по каждому показателю.

Применение предложенной модели оценки преподавательского труда обеспечивает ее обоснованность и гибкость.

Под **обоснованностью** оценки преподавательского труда понимается ее надежность, обеспечиваемая объективным с точки зрения учета разных аспектов преподавательской деятельности характером индикаторов и строгостью их количественного выражения, отказом от приблизительных субъективных оценок, то есть методологией расчета показателей.

Под **гибкостью** системы оценки преподавательского труда понимаются ее адаптивные свойства, то есть возможность трансформации путем изменения поощрительных мер и, как следствие, возможность корректировать интенсивность преподавательского труда в рамках каждого кластера показателей за счет внесения корректировки в состав индикаторов либо за счет перераспределения расчетных целевых значений между ними без изменения состава индикаторов.

в) Методика расчета показателей

В отношении каждого показателя вузом устанавливается единица измерения, обладающая свойством конкретности, поддающаяся фиксированию и проверке, например: одно пособие, одна поддержанная заявка на грант. Если речь идет об участии преподавателя в деятельности, совместной с другими преподавателями, то вуз на свое усмотрение либо вводит условие расчета доли участия преподавателя в общей работе, либо, если такой расчет невозможен или нецелесообразен, устанавливает соответствие «факт участия = 1».

Далее устанавливается цифровое значение, которое принимается в качестве максимального балльного начисления за единицу измерения.

Преподаватель работает с таблицей расчета индикаторов самостоятельно, внося в нее или в шаблон таблицы (таблица 3) сведения о результатах профес-

сиональной деятельности за весь период трудовой деятельности или за отчетный период, представляя документальные подтверждения указанных фактов.

Таблица 3 — Общий вид таблицы значений индикаторов

Блок вида деятельности	**Кумулятивные значения показателей**	**Оперативные значения показателей**
Деятельность в области научного менеджмента (ДНМ)	1 . 2 . 3 . 4 . и т.д.	1 . 2 . 3 . 4 . и т.д.
Деятельность в области организационно-технологического менеджмента образовательного процесса (ДООМ)	1 . 2 . 3 . 4 . 5 . и т.д.	1 . 2 . 3 . 4 . 5 и т.д.
Деятельность в области менеджмента эффективных коммуникаций (ДМЭК)	1 . 2 . 3 . и т.д.	1 . 2 . 3 .. и т.д.
ИТОГО		

Зафиксированные результаты труда преподавателя представляются к рассмотрению комиссии, определяющей доказательность предъявленных документов. В дальнейшем полученные сведения могут быть использованы в работе разных структур вуза.

г) Методы анализа индикаторов

Анализ цифровых значений индикаторов, полученных при заполнении таблицы преподавателем, имеет целью оценку труда одной единицы ППС. При подведении итога рассчитывается сумма цифровых значений всех индикаторов. Она может составлять от нескольких сотен до нескольких тысяч баллов.

Если в таблицу были внесены данные за весь период трудовой деятельности преподавателя, то итоговую цифру следует считать личным интегративным (кумулятивным) количественным показателем результатов преподавательского труда. Определение такого показателя для каждого преподавателя вуза предоставляет возможность составления рейтинга преподавателей по общей для всех системе индикаторов.

Можно рекомендовать кадровым службам вуза использование системы оценки компетентности и профессионального потенциала работника по заданным индикаторам при приеме его на работу. Это позволит получить объективные сведения при конкурсном отборе и обосновать выбор кандидатуры из числа претендентов на должность.

Процедура суммирования величин, которые характеризуют результаты работы каждого преподавателя за весь период трудовой деятельности, показывает балл, отражающий уровень достижений ППС вуза, – общий интегративный показатель результатов преподавательского труда. При условии повсеместного введения одинаковой системы индикаторов преподавательского труда такой суммарный итог мог бы выступить основой для составления объективного рейтинга вузов по параметру «уровень достижений ППС». Среднее арифметическое, которое можно вывести по результатам таблиц преподавателей как отношение суммы величин к их количеству, будет представлять собой средний показатель результатов преподавательского труда в образовательном учреждении. Если в таблицу были внесены данные за последний период трудовой деятельности преподавателя, установленный вузом, то итоговую цифру следует считать личным проксимальным (оперативным) количественным показателем результатов преподавательского труда.

С учетом того, что разрабатываемая методика анализа преподавательского труда предназначена для оперативного фиксирования обновленных данных о достижениях преподавателя, она, в числе прочего, может быть использована как основание для определения размера стимулирующих выплат. Другой аспект использования оперативных данных заключается в том, что они при условии их ежегодной фиксации могут рассматриваться как материалы для мониторинга динамики активности деятельности преподавателя по годичным периодам трудовой деятельности.

Единообразие в учете индикаторов предоставляет возможность дать оценку не только в целом работе каждого преподавателя как получающей выражение в виде числового значения, но и успехам, достигнутым всеми препода-

вателями вуза по какому-либо одному показателю или группе показателей. Так, может быть определена сумма значений индикаторов, составляющих блок ДНМ, или блок ДООМ, или ДМЭК. Их сопоставление и выявление значительной асимметрии в объеме достижений может стать основанием для корректировки стратегии вуза, изменений в начислении баллов за определенные виды деятельности и др.

Кроме того, можно проводить расчет совокупных либо усредненных балльных значений показателя (например, индикатора «публикации в научных изданиях Scopus, Web of Science») или группы показателей (например, совокупности индикаторов блока ДНМ) для подразделений вуза (институтов, факультетов или кафедр) с целью проведения внутренних конкурсов или распределения фонда дополнительных выплат.

Расчет можно применять и к коллективам педагогов, которых объединяет факт преподавания в одной учебной группе студентов, если предполагать, что существует зависимость усредненного показателя уровня развития компетенций студентов от усредненного кумулятивного показателя преподавательского труда как сложного комплексного процесса воздействия персонала вуза на обучающихся, поскольку речь идет об оценке результатов совместных усилий ППС.

Предложенная система анализа содержания и результативности преподавательского труда по ряду индикаторов оказывает прямое влияние на ***мотивацию*** преподавателей к выполнению разных видов деятельности с неодинаковой интенсивностью в соответствии с запросами руководства вуза. Кроме того, покажем формируемые введением системы индикаторов разные виды мотиваций преподавателей к профессиональным видам деятельности:

– инструментально-финансовая мотивация: мотив ожидания высокой оплаты труда, готовность к интенсификации труда в соответствии с индикаторами с целью финансового поощрения, при этом содержание и качество труда не являются приоритетными;

– соревновательная мотивация: мотив занять достойное место в вузовском, российских или даже мировом рейтингах ученых;

– компенсаторно-перспективная профессиональная мотивация: мотив обеспечения своего будущего высоким уровнем собственных достижений, с тем чтобы обезопасить себя от возможности оказаться невостребованным специалистом, иначе говоря, мотив пополнения фонда собственных профессиональных достижений, которые не теряют ценности в случае смены места работы;

– психологическая мотивация: мотив избежать стресса, который может быть вызван низким рейтингом в ближайшем окружении, иначе говоря, мотив к тому, чтобы не оказаться в числе последних по количеству достижений и по размеру заработной платы, поскольку содержание и результаты преподавательского труда становятся предметом открытого обсуждения;

– моральная мотивация: мотив выполнения профессионального долга, получения нравственной удовлетворенности от содержания и качества своей профессиональной деятельности, то есть мотив осознания полезности и востребованности профессии;

– коллективно-имиджевая мотивация: мотив обеспечения моральной удовлетворенности от работы в вузе, имеющем хорошую репутацию, достойное место в мировом рейтинге образовательных учреждений.

Практическая значимость разработки системы индикаторов анализа преподавательского труда состоит в том, что она предоставляет целый ***ряд возможностей*** руководству вуза, таких как:

1) осуществление сбора отчетной информации о деятельности ППС;

2) составление рейтинга преподавателей вуза;

3) планирование кадровой политики вуза;

4) оценка человеческого капитала вуза;

5) планирование развития человеческого капитала вуза;

6) развитие системы мотивации преподавателей;

7) опосредованное доведение до сведения сотрудников стратегии развития вуза;

8) провоцирование интенсификации (стимулирование) преподавательского труда посредством реализации принципа обеспечения материальной заинтересованности;

9) обоснование распределения стимулирующей части заработной платы преподавателей;

10) финансовое планирование;

11) прогнозирование и планирование развития человеческого капитала студентов, выпускников вуза;

12) создание условий для обеспечения конкурентоспособности учебного заведения, в том числе международной.

2.3. Методика контроля уровня сформированности компетенций студентов вуза как результата преподавательского труда

Результаты преподавательского труда должны измеряться также посредством оценки сформированности компетенций студента и затем выпускника вуза. Этот тезис, очевидный для современной парадигмы образования, согласно которой декларируется компетентностный подход к организации процесса подготовки и оценивания качества подготовки специалистов, следует брать за основу при разработке методики контроля результатов преподавательского труда. Такая методика, позволяющая установить реальную зависимость между результатами преподавательского труда и уровнем сформированности компетенций студентов и выпускников вуза, по сей день отсутствует.

В данном параграфе решается задача разработки такой системы оценки уровня сформированности компетенций студентов и выпускников вуза, чтобы показатели, полученные при ее реализации на практике, могли найти применение при оценке результатов труда ППС вуза.

Компетенции как объект педагогических измерений становятся предметом широкого научного обсуждения. Пожалуй, никакой другой образовательный феномен не обсуждался столь широко, активно и притом столь безрезультатно в смысле выработки общей системы оценки компетенций выпускника вуза или студента, завершающего обучение на очередном курсе вуза. Это объясняется, на наш взгляд, двумя основными причинами.

Первая из них состоит в отсутствии единообразия в выделении компетенций. Имеющиеся на сегодняшний день ФГОС разных направлений подготовки содержат дробные перечни компетенций, условно обозначенные *ОК* (общекультурные компетенции) и *ПК* (профессиональные компетенции) и сформулированные в виде дескрипторов с ключевыми словами *способен, готов, участвует* и подобными. Обратим внимание, что научные исследования в области компетентностного подхода в образовании обычно апеллируют не к таким дескрипторам, а к понятиям «коммуникативная компетенция», «межкультурная компетенция», «иноязычная компетенция», «социокультурная компетенция», «управленческая компетенция» и т. д., которые обосновываются, вводятся, разрабатываются учеными самостоятельно нередко вне соотнесения с ФГОС. При этом каждая получившая название компетенция рассматривается, как правило, как имеющая интегративный, или комплексный, характер, поскольку она детализируется через совокупность ОК и ПК, установленных образовательным стандартом, будучи предназначенной для формирования в пределах разных дисциплин (например, компетенции «междисциплинарны по своей природе» [167]).

Симптоматично, что в разных работах различно и достаточно произвольно устанавливается список таких «интегративных» компетенций. Можно констатировать множественность точек зрения по данному вопросу. Например, А. В. Хуторской выдвинул концепцию трехуровневой иерархии компетенций, выделив среди них ключевые (относящиеся к общему содержанию образования), общепредметные (относящиеся к определённому кругу учебных предметов и образовательных областей) и предметные (частные по отношению к двум

предыдущим уровням компетенции, имеющие конкретное описание и возможность формирования в рамках учебных предметов), а далее определил состав ключевых компетенций, отнеся к ним ценностно-смысловую, общекультурную, учебно-познавательную, информационную, коммуникативную, социально-трудовую и компетенцию личностного самосовершенствования [165]. В работе В. Н. Шаповалова с соавторами доказывается возможность выделения трех основных типов компетенций – профессиональные, общекультурные и социокультурные: «Профессиональные компетенции – это способности качественно выполнять работу в определенной сфере деятельности. Общекультурные компетенции – это совокупность способностей, позволяющих обладать общим уровнем культуры (например, владение культурой мышления, знание языков и др.). Социокультурные компетенции – характеристики, отражающие глубинные ценности личности и формирующие модель ее поведения в конкретных ситуациях, в том числе и при решении профессиональных задач (например, умение работать в коллективе, умение самостоятельно и творчески работать и др.)» [170, с. 25]. При этом в числе социокультурных установлены компетенции «коммуникабельность», «изобретательность», «умение работать в команде», «осмысленность деятельности», «самостоятельность», «преданность организации», «инициативность», «работоспособность» и «ответственность» [170, с. 27]. Даже на столь немногочисленных примерах можно видеть, насколько различны подходы исследователей к выделению компетенций выпускника вуза. На это, кстати, неоднократно обращалось внимание в научной литературе: «Многочисленные ряды компетенций затрудняют их диагностику посредством результатов образования и увеличивают риск несбалансированности «содержания образования – оценивания компетенций» с точки зрения важности последних и уровней их освоения» [169]

Отсутствие в федеральных государственных образовательных стандартах определенных названий компетенций, подобных тем, которые разрабатываются в научной теории, несогласованность научной теории и практики, несогласованность разных научных концепций, высокая дробность дескрипторных фор-

мулировок, использованных в текстах ФГОС, а также задача комплексного параллельного формирования одной компетенции в пределах разных учебных дисциплин и отсутствие механизма координации действий преподавателей разных дисциплин существенно осложняют решение задачи мониторинга формирования компетенций и измерения уровня их сформированности на завершающем этапе обучения.

Вторая причина безуспешности попыток создания механизма контроля в рамках обсуждаемого подхода отчасти производна от первой. Она состоит в немногочисленности исследований, в которых ставилась бы цель системно подойти к измерению компетенций. Разработка системы оценки уровня сформированности компетенций затруднена дробностью дескрипторов компетенций в действующих ФГОС, а также различиями между стандартами. В новейших научных работах внимание уделяется преимущественно двум частным направлениям исследований:

1) обоснованию выделения какой-либо компетенции и далее методам ее формирования и контроля. Такому анализу подверглись следующие компетенции: коммуникативные [87], профессионально-коммуникативные [50], общекультурные [14], социокультурные [17, 154, 170], межкультурные [27, 44, 111 125], социально-реабилитационные [171], языковые [34, 39], иноязычные [56, 96, 117], компетенции «понимание текста» [9], речевые [57], риторические [30], дискурсивные [12], дискурсивно-стилистические [153], интерактивные [88], информационные [159]; проектно-информационные [168], информационно-коммуникационные компетенции [5] и мн. др.

2) описанию и оценке возможностей какой-либо формы контроля из фонда оценочных средств, пригодных для оценки уровня сформированности компетенций разного типа: метода проблемных педагогических ситуаций [173], кейс-метода [79, 94], тестирования [36, 87, 115], портфолио [179] и др.

Даже в приведенном нами кратком списке компетенций, составленном по современным публикациям, хорошо видны накладки, выдающие непоследовательность их выделения, что делает невозможным установление взаимосвязей

между ними. Большому числу компетенций, выделяемых по разным основаниям, уже давалась оценка в научной литературе, например: «Все общие рассуждения на тему того, как оценить компетенции, равно как и бесконечные перечисления их видов и разновидностей, столь распространенные в публикациях, не помогают, а лишь запутывают практиков и управленцев в образовании» [167, с. 270].

Таким образом, основные причины нерешенности задачи разработки системы оценки уровня сформированности компетенций студента вуза заключаются, во-первых, в отсутствии единообразия в выделении компетенций, во-вторых, в преимущественном внимании к решению прикладной задачи обоснования выделения, описания, исследования каждой отдельной компетенции, самостоятельно определенной преподавателем на основе анализа текста ФГОС соответствующего направления подготовки и научной литературы.

Понимание масштабности и сложности задачи разработки стройной непротиворечивой функциональной системы оценки уровня сформированности компетенций обучающегося вуза приходит, если учесть количество общекультурных и профессиональных компетенций, установленных ФГОС для студентов, осваивающих одну образовательную программу (ООП), количество ООП, реализуемых в одном высшем учебном заведении, количество дисциплин, между которыми разделены функции по формированию компетенций, а также количество компетенций, определяемых работодателем и иными заказчиками образовательных результатов.

В контексте разработки системы оценки преподавательского труда по результатам оценки уровня сформированности компетенций учащихся вуза имеет смысл учесть следующее:

1) необходимо укрупнение показателей до ***итоговых*** за установленный отчетный период, например за учебный год, что не отменяет проведения текущего контроля над формированием компетенций в пределах каждой дисциплины;

2) необходимо укрупнение показателей сформированности каждой компетенции, определенной стандартом, до усредненных ***комплексных показателей*** по тематическим объединениям видов компетенций, общее количество дескрипторов которых в пределах одной ООП может достигать 50 формулировок (прежде всего актуально деление на общекультурные и профессиональные; затем – на научно-исследовательские; организационно-управленческие компетенции, функционально-профессиональные и т. д.);

3) необходима переориентация с отчетности по результатам обучения каждого студента на **отчетность по показателям сформированности компетенций у всего контингента студентов** учебной группы, далее – курса, факультета (подразделения) и затем вуза.

Некоторый опыт в укрупнении показателей при измерении уровня сформированности компетенций выпускника накоплен в педагогической теории и практике. Так, В. Н. Михелькевич, П. Г. Кравцов предлагают проводить такую оценку «через компоненты компетенции – когнитивную, операциональную и деятельностную» на основе «дескрипторов показателей достижения того или иного уровня сформированности функционально-профессиональных компетенций (по отдельным компонентам)», оцениваемых по шкале «базовый – повышенный – творческий уровень» [104]. Такой опыт контрольных измерений кажется нам весьма ценным, но при этом хотелось бы заметить, что данная методика, во-первых, возвращает нас к оценке знаний, умений и навыков, во-вторых, согласно авторским пояснениям, применяется по отношению только к функционально-профессиональным компетенциям.

Интересный метод оценки совокупности инженерных компетенций выпускника вуза и специалиста предприятия предложен А. В. Сидориным, который считает необходимым учитывать две составляющие: потенциальные возможности специалистов и результаты их реализации [136]. Метод имеет сравнительно узкую специализацию (оцениваются только инженерные компетенции) и рассчитан на оценку квалификации состоявшегося специалиста, поскольку в числе показателей присутствует наличие сведений из диплома об образовании и т.п.

Мы предлагаем производить оценку формирования компетенций студента вуза по окончании каждого учебного года с применением фонда оценочных средств, которые имеются на сегодняшний день и могут разрабатываться далее, по **системе укрупненных показателей**. Представленные в документах ФГОС перечни компетенций выпускника вуза видится возможным преобразовать в систему из двух блоков (согласно заданному делению на общекультурные и профессиональные компетенции), каждый из которых включает несколько типов компетенций.

Как показал проведенный нами по разным ФГОС анализ общекультурных компетенций, их можно разделить на пять типов:

— информационная (Инф);

— коммуникативная (Ком);

— социокультурная (Соц);

— психолого-валеологическая (ПсВ);

— методологическая (Мет).

Анализ утвержденных и действующих на сегодняшний день федеральных образовательных стандартов в той их части, которая формулирует профессиональные компетенции, позволяет заключить, что возможно сохранить деление видов компетенций на типы в соответствии с видами профессиональной деятельности, которые могут варьироваться от одного ФГОС к другому, включая, например, такие виды компетенций:

– научно-исследовательская (НИ);

– проектная (Пр);

– организационно-управленческая (ОУ);

– производственно-прикладная (или технологическая) (ПП);

– общепрофессиональная (ОП);

– педагогическая (Пед) и др.

Преподавателям предоставляется возможность творчески подходить к разработке компонентов компетенций при условии последующей корректной

оценки успешности их формирования и проведения контроля с приведением результатов к усредненному показателю по всем составляющим компетенции.

Уровень сформированности у студента каждой компетенции из десяти или девяти (пяти общекультурных и пяти либо четырех профессиональных) может быть оценен по 100-балльной системе при помощи критериального аппарата, представляющего собой бинарную (компетенция сформирована – не сформирована) или многоуровневую шкалу, например, четырехуровневую (+ 25 баллов на каждом уровне):

– компетенция не сформирована на уровне требований ФГОС;

– компетенция частично сформирована, однако требует дальнейшей работы по ее формированию;

– компетенция сформирована на уровне требований ФГОС;

– компетенция сформирована на уровне, превосходящем уровень требований ФГОС.

Согласно принципам независимости оценки, интегративности оценивания, а также практикоориентированности и междисциплинарности оценочных средств измерение уровня сформированности компетенции каждого типа в идеале должно осуществляться в условиях проведения отдельного контрольного мероприятия с применением фонда оценочных средств, специально разработанного при участии каждого преподавателя (такая разработка является немаловажной трудовой функцией преподавателя), который в отчетный период (год) вел дисциплину, рабочая программа которой предусматривала формирование данной компетенции или ее компонента. В этом случае оценка выполнения студентами составленных заданий должна была бы осуществляться совместными усилиями группы преподавателей, объединенных задачей формирования одной из компетенций. В этом ключе термин «преподавательский труд» наполняется новым содержанием, поскольку с учетом потребности в коллективных усилиях работников вуза он перестает быть равным термину «труд преподавателя». Между тем такой подход создает серьезные организационные сложности.

Можно предложить другой вариант измерения уровня сформированности компетенции каждого типа. Фонд средств измерения разрабатывается каждым преподавателем (создание такого фонда есть обязательный элемент содержания преподавательского труда) по своей дисциплине строго в соответствии с заявленными в рабочей программе компетенциями и используется в учебном процессе в течение срока преподавания при проведении текущего, промежуточного и итогового контроля по дисциплине. При этом им заполняется разработанная выпускающей кафедрой на основе ФГОС данного направления подготовки форма (таблица 4) со списком учащихся и указанием типов и видов компетенций, предоставляемая в деканат вместе с ведомостью успеваемости. Единые для вуза формы такого рода будут составлять обязательное организационно-методическое обеспечение преподавательского труда.

Таблица 4 — Образец шаблона оценки компетенций студентов для преподавателя каждой дисциплины

Тип компетенций / ФИО	Инф (ОК-1, 3, 6, 7, 14, 16)	Ком (ОК-2, 8, 9, 17)	Соц (ОК-4, 10, 12, 15)	ПсВ (ОК-5, 18)	Мет (ОК-11, 13)	НИ (ПК-1, 5, 11, 13, 14, 17, 18, 24, 25, 32)	ПП (ПК-3, 6, 9, 10, 12, 13, 15, 19, 20, 21, 27, 28)	ОУ (ПК-2, 4, 15, 16, 23, 26, 30)	Пр (ПК-6, 7, 8, 22, 29, 31)	Квал. = сумма баллов
Андреев А.И.										
Иванов А.В.										
Свалов О.М.										

Тогда расчет уровня квалификации студента (*Квал студ*), которая ставится в прямую зависимость от сформированности компетенций в их совокупности, производится по формуле:

$$\text{Квал студ} = \frac{\text{Сумма оценок сформированности комп студента}}{\text{Кол−во компетенций}} \quad (1)$$

В данном случае:

$$\text{Квал студ} = \frac{\text{Инф+Ком+ +Соц+ПсВ+Мет+НИ+ОУ+ПП+Пр}}{9}, \quad (2)$$

где *Инф, Ком, Соц, ПсВ, Мет, НИ, ПП, ОУ, Пр* – уровни сформированности компетенций студента, выставленные преподавателем в ведомость (таблица 1.4).

Если же типы компетенций имеют разную ценность, то им присваиваются весовые коэффициенты:

$$Квал = B_1Инф + B_2Ком + B_3Соц + B_4ПсВ + B_5Мет + B_6НИ + B_7ПП + B_8ОУ + B_9Пр, \quad (3)$$

где *Инф, Ком, Соц, ПсВ, Мет, НМ, ПП, ОУ, Пр* – уровни сформированности соответствующих компетенций;

$B_1 – B_9$ – весовые коэффициенты, установленные разработчиком формулы с учетом степени сложности, условий формирования компетенции и ее значимости, при этом

$$B_1 + B_2 + B_3 + B_4 + B_5 + B_6 + B_7 + B_8 + B_9 = 1. \quad (4)$$

Расчет сводных показателей уровня сформированности одной компетенции в учебной группе (*Кгр*) производится по формуле:

$$Кгр = \frac{\sum_{i-1}^{S} \text{Квал}_i}{S}, \quad (5)$$

где S – количество студентов в группе;

i – номер студента в группе;

Квал - квалификации i-го студента.

В этом случае можно произвести расчет комплексного усредненного показателя уровня сформированности всех масштабированных компетенций в студенческой группе в целом и выразить его в одном цифровом значении.

Расчеты такого рода усложняют преподавательский труд в том смысле, что его результат получает конкретное цифровое выражение и без труда может быть оценен, что накладывает большую ответственность на преподавательский коллектив в целом.

Переход к компетентностному подходу в образовании во избежание некорректности организации учебного процесса должен осуществляться в условиях гармонизации старого и нового в методике обучения и контроля его результатов. Следует принимать во внимание, с одной стороны, требование контроля сформированности масштабированных компетенций (согласно требованиям стандарта в отношении готовности студента к выполнению той или иной деятельности), а с другой стороны, проверенный опыт контроля успеваемости студента (У), которую также можно вычислить на основе балльно-рейтинговой системы. Нельзя исключать из расчета индикатор сформированности компетенций и индикатор успеваемости, который в целом отражает итог обучения студента. Это может быть выражено формулой:

$$КП_{гр} = К_{гр} + У_{гр}, \quad (6)$$

где $КП_{гр}$ – комплексный показатель сформированности уровня компетенций студентов в учебной группе за отчетный период;

$К_{гр}$ – уровень сформированности масштабированных компетенций в группе;

$У_{гр}$ – усредненный показатель успеваемости студента.

Для каждого из двух индикаторов экспертной группой вуза могут быть определены весовые коэффициенты (B_1 и B_2). Целесообразно присваивать больший коэффициент тому индикатору, который отражает специфику компетентностного подхода к обучению. Тогда комплексный показатель ($КП$) уровня сформированности компетенций студента будет рассчитываться по формуле:

$$КП_{гр} = B_1К_{гр} + B_2У_{гр}\ , \quad (7)$$

где $КП_{гр}$ – комплексный показатель сформированности уровня компетенций студентов в учебной группе за отчетный период;

$К_{гр}$ – уровень сформированности масштабированных компетенций в группе;

$У_{гр}$ – усредненный показатель успеваемости студентов;

B_1 *и* B_2 – весовые коэффициенты, установленные разработчиком формулы с учетом определенной вузом ценности индикаторов, при этом

$$B_1 + B_2 = 1. \quad (8)$$

Расчет показателей для выпускников вуза (студентов-бакалавров) может производиться с учетом результатов сдачи ГЭК или защиты квалификационных работ.

Комплексный показатель результатов обучения студенческого контингента одной группы должен коррелировать с общим показателем квалификации контингента преподавателей, работавших в течение года в данной учебной группе.

При этом отсутствие или отрицательная корреляция могут служить основанием:

– для пересмотра рабочих программ дисциплин;

– для разработки корректирующих мер для устранения неудовлетворительных результатов обучения студентов данной группы;

– для введения корректирующих коэффициентов к надбавкам;

– для выявления компетенций, по которым у студентов были обнаружены низкие показатели, наиболее повлиявшие на значение комплексного показателя уровня сформированности компетенций студентов группы, и последующему выявлению компетенций преподавателя, отсутствие или низкий уровень сформированности которых обусловили результат;

– для принятия мер по повышению квалификации преподавателей;

– для переформирования в перспективе – например, к началу нового учебного года – коллектива преподавателей, работающих со студентами (уже другого, следующего потока) соответствующего курса обучения.

Ценность предлагаемой модели анализа оценки компетенций студентов заключается в том, что она учитывает заказ на планомерное формирование

компетенций **коллективом преподавателей**, то есть побуждает к организации работы по согласованию действий преподавателей, к интеграции их усилий. Необходим, на наш взгляд, переход к технологии коллегиального планирования процесса формирования компетенций преподавателями. Это приобретает значимость потому, что позволит добиться ответственного отношения преподавателей к формированию компетенций в пределах своих дисциплин, поскольку на этапе подведения итогов для всего коллектива будет важно определить вклад каждого педагога в общее дело и выявить дисциплину, повлиявшую на снижение общих показателей. Встает вопрос о сложности интерпретации результатов оценки компетенций: какая дисциплина ответственна за низкие результаты студентов [167, с. 271].

Нельзя переоценить также потенциал этой методики в отношении оценки уровня сформированности отдельных компетенций у студентов в масштабе не только учебной группы, но и подразделения вуза (института, факультета), а также всего высшего учебного заведения. При этом для контроля могут быть выбраны наиболее значимые типы компетенций, влияющие на отчетные показатели вуза и на благополучие выпускника в адаптационный период, связанный с началом профессиональной деятельности. Корректность такой оценки уровня сформированности одной из компетенций (например, научно-исследовательской) будет во многом зависеть от выбранных средств измерения и единообразия подходов к оценке, что вновь подтверждает необходимость коллегиальной согласованной работы преподавателей. Процедура получения оцениваемых сведений также должна быть прозрачной и доступной. Например, измерение научно-исследовательской компетенции студента должно основываться не только на результатах теста и на мнении преподавателя, но и на достоверных (документально подтвержденных) сведениях о личных достижениях студента – его участии в научных мероприятиях, исследованиях, а также о наградах.

Выявленное в масштабе **подразделения вуза** значение показателя, соотнесенного с определенным типом компетенции, позволило бы определить ме-

сто подразделения по уровню готовности студентов к выполнению соответствующего вида деятельности и корректно осуществить планирование деятельности подразделения на очередной период.

Если же анализировать значение показателя, соотнесенного с определенным типом компетенции, в масштабе **учебного заведения**, то результаты анализа могут служить основанием к пересмотру действующего положения об оплате преподавательского труда, о смене приоритетов в балльно-рейтинговой системе, согласно которой осуществляется начисление надбавок, а также к планированию кадровой политики вуза и к постановке ближайших целей, достижение которых, в свою очередь, необходимо для повышения рейтинга университета.

* * *

Предпринятая во второй главе диссертации разработка методических вопросов исследования преподавательского труда, направленного на формирование компетенций студентов, позволяет сделать следующие выводы.

1. Результаты анализа индикаторов, традиционно включаемых в модели стимулирования преподавательского труда, дают основания к разработке методики управления преподавательским трудом, которая, основываясь на применении системы индикаторов, должна стать инструментом управления и учитывать не только обновления данных, но и значимые достижения, которые имели место в предыдущие периоды, поскольку они характеризуют единицу ППС как обладающую высокой квалификацией и необходимым потенциалом для осуществления профессиональной деятельности в вузе.

2. Целью разработки методики анализа результативности преподавательского труда является совершенствование инструментов управления преподавательским трудом для развития человеческого капитала студентов вуза. Разработка опирается на основные характеристики преподавательского труда, который должен обеспечивать формирование компетенций студентов; обеспечивать качество образования; подчиняться приоритетным направлениям деятельности

вуза; иметь результаты; выступать объектом мониторинга; выступать объектом управления.

3. Нами предложена группировка индикаторов оценки преподавательского труда в соответствии с тремя видами менеджмента в области управления преподавательской деятельностью, иначе говоря – с тремя ключевыми видами деятельности преподавателя, дающими наибольший экономический эффект и оказывающими влияние на качество образования в вузе: деятельность в области научного менеджмента (ДНМ), деятельность в области организационно-методического менеджмента образовательного процесса (ДООМ), деятельность в области менеджмента эффективных коммуникаций (ДМЭК). Под менеджментом преподавательского труда при этом понимается управление с целью максимально эффективной организации и контроля преподавательского труда в сферах деятельности, имеющих экономический эффект для учреждения высшего образования. Особенностью разработанной методики является возможность сбора информации о результатах работы преподавателя как за установленный вузом малый отчетный период, так и за весь период трудовой деятельности субъекта труда.

4. Анализ количественных значений индикаторов предоставляет руководству вуза ряд возможностей: осуществление сбора отчетной информации о деятельности ППС; составление рейтинга преподавателей вуза; планирование кадровой политики вуза; оценка человеческого капитала вуза; планирование развития человеческого капитала вуза; развитие системы мотивации преподавателей; опосредованное доведение до сведения сотрудников стратегии развития вуза; стимулирование преподавательского труда посредством реализации принципа обеспечения материальной заинтересованности; обоснование распределения стимулирующей части заработной платы преподавателей; финансовое планирование; прогнозирование и планирование развития человеческого капитала студентов, выпускников вуза; создание условий для обеспечения конкурентоспособности учебного заведения, в том числе международной.

5. Актуальным направлением исследований представляется изучение зависимости между результатами преподавательского труда и уровнем сформированности компетенций студентов и выпускников вуза.

6. Для оценки уровня сформированности компетенций студентов необходимо укрупнение показателей до итоговых показателей за установленный отчетный период (например, за учебный год), а также до усредненных комплексных показателей по тематическим объединениям видов компетенций (дескрипторы компетенций, общее количество которых в пределах одной ООП может достигать 50, следует разбить на группы). Кроме того, необходима переориентация с отчетности по результатам обучения каждого студента на отчетность по показателям сформированности укрупненных компетенций у всего контингента студентов учебной группы, далее – курса, факультета (подразделения) и, возможно, вуза.

7. Предложенный метод оценки уровня сформированности компетенций учащихся вуза, которые формируются в процессе преподавательского труда, включает систему показателей, процедуру получения данных о компетенциях, а также рекомендуемые варианты для принятия решений по результатам оценки.

Результаты, полученные с использованием предложенной методики оценки уровня сформированности компетенций студентов вуза по результатам процесса преподавательского труда, представлены в третьей главе диссертационной работы.

3 Формирование компетенций в системе профессиональной подготовки на уровне высшего образования: анализ и оптимизация

3.1 Анализ формирования компетенций студентов в процессе преподавательского труда

Экспериментальное исследование преподавательского труда как процесса, направленного на формирование профессиональных компетенций студентов, было осуществлено нами на базе Российского государственного профессионально-педагогического университета в период 2012–2014 гг. Объектом эмпирического исследования стали студенты, обучающиеся по направлению подготовки 051000.62 Профессиональное обучение (по отраслям) четырех профилей, обучающихся по сокращенной программе на базе среднего профессионального образования (группы ЭС-101С, АТ-301С, ТО-301С, КТ-301С), и преподаватели, работающие с этими студентами. Обучение студентов проводилось в рамках компетентностного подхода, который находился в течение всего периода исследования на стадии становления.

Из трех лет обучения студентов в первые два года велись наблюдения над изменением результатов формирования компетенций на фоне анализа успеваемости. Каждый преподаватель, реализуя цели и задачи, указанные им в рабочей программе дисциплины, принимал необходимые, на его взгляд, меры по формированию компетенций и на основе собственных контрольно-измерительных средств фиксировал уровень освоения каждым студентом тех компетенций, которые были определены рабочей программой. Рабочие программы дисциплин были составлены преподавателями в соответствии с рекомендациями ФГОС и включенными в них видами компетенций.

Было принято за основу утверждение, что уровень сформированности компетенций студента находит выражение в итоговом балле успеваемости студента. Сведения о результатах обучения каждого студента заносились в итоговые ведомости, оформляемые после зачета или экзамена. На основании анализа данных из таких ве-

домостей стало возможным определение среднего значения итоговых баллов всего контингента студентов каждой группы по каждой дисциплине, а затем – среднего значения по всему блоку дисциплин, осваиваемых студентами в течение одного семестра. Расчет сводных показателей по каждой учебной группе по каждому семестру позволил оценить динамику успеваемости студентов (таблица 5).

Таблица 5 — Динамика успеваемости в группах студентов

Учебные группы	I семестр	II семестр	III семестр	IV семестр
КТ-301С	**4,08**	**4,10**	**3,97**	**4,15**
ЭС-301С	**3,63**	**3,58**	**3,69**	**4,15**
АТ-301С	**3,46**	**3,85**	**4,34**	**3,93**
ТО-301С	**3,46**	**3,76**	**3,56**	**4,11**

Данные показывают, что за два года обучения уровень сформированности компетенций у студентов четырех групп менялся незначительно, то есть положительный эффект освоения учебных дисциплин невысок (рисунок 6). Это прежде всего означает, что компетентностный подход не оправдывает себя либо реализуется не в полной мере и принципы организации образовательного процесса требуют коррекции.

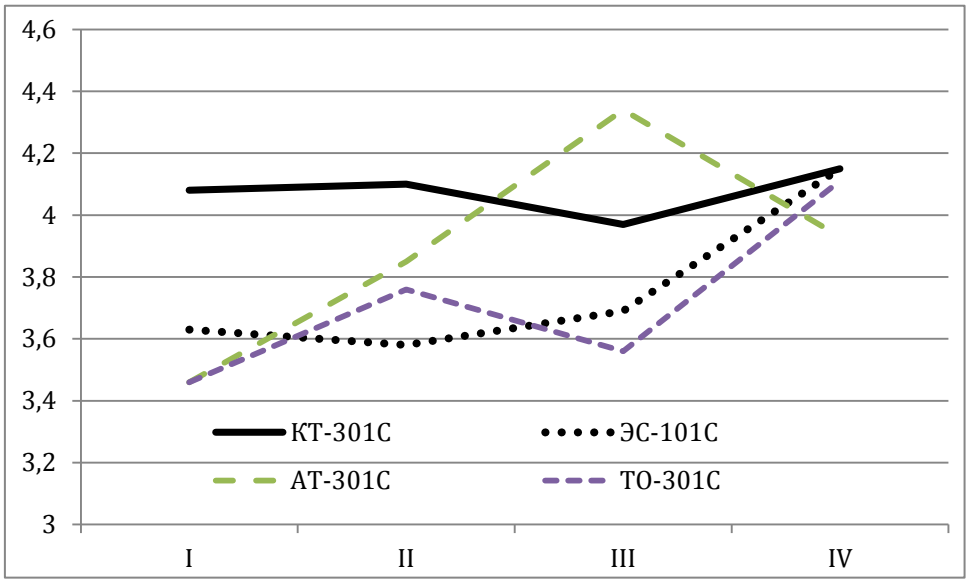


Рисунок 6 — Динамика успеваемости в группах студентов, обучавшихся по направлению подготовки 051000.62 Профессиональное обучение (по отраслям), в течение первых двух лет обучения

В то же время сведения об успеваемости студентов малоинформативны, поскольку свидетельствуют только об общей оценке уровня сформированности

компетенций. По этим баллам невозможно охарактеризовать процесс формирования одной компетенции или группы компетенций и своевременно принять коррекционные меры. Каждый преподаватель действует изолированно от других, поэтому формирование компетенций, которые, как известно, имеют наддисциплинарный характер, осуществляется без координации усилий преподавателей, работающих со студентами данной группы.

Иначе говоря, обнаруживаются противоречия:

1) между декларированием наддисциплинарного характера компетенций и отсутствием координации преподавательского труда, направленного на формирование компетенций;

2) между внедрением компетентностного подхода и отсутствием методик системного контроля над их формированием;

3) между традиционными принципами организации образовательного процесса и необходимостью оперативно управлять процессом формирования компетенций;

4) между традиционной отчетностью о комплексных недифференцированных результатах освоения студентами содержания дисциплины и необходимостью фиксировать успешность освоения компетенций;

5) между количеством компетенций, установленных ФГОС, и необходимостью планировать и контролировать процесс формирования каждой из них.

Чтобы приблизительно оценить различия в успешности освоения студентами дисциплин, образующих разные циклы по ФГОС, мы разделили дисциплины, освоенные студентами в течение первых четырех семестров обучения, на блоки:

1) гуманитарный, социальный и экономический цикл (ГСЭ);

2) математический и естественнонаучный цикл (МЕН);

3) профессиональный цикл (Проф);

4) блок «Практики»;

5) блок «Физкультура».

Анализ успеваемости студентов каждой из четырех групп, обучающихся по направлению подготовки 051000.62 Профессиональное обучение (по отраслям), по всем дисциплинам каждого блока позволил оценить различия между группами студентов в успешности их освоения (таблица 6, рисунок 7).

Таблица 6 — Средняя успеваемость по циклам дисциплин за два года обучения

Учебные группы	Блок ГСЭ	Блок МЕН	Блок Проф	Блок Практики	Физкультура
КТ-301С	4,27	3,95	**3,75**	4,63	4,29
ЭС-301С	3,94	3,48	4,01	4,70	4,30
АТ-301С	3,70	3,87	3,89	4,35	4,27
ТО-301С	3,68	3,65	4,04	3,93	4,77

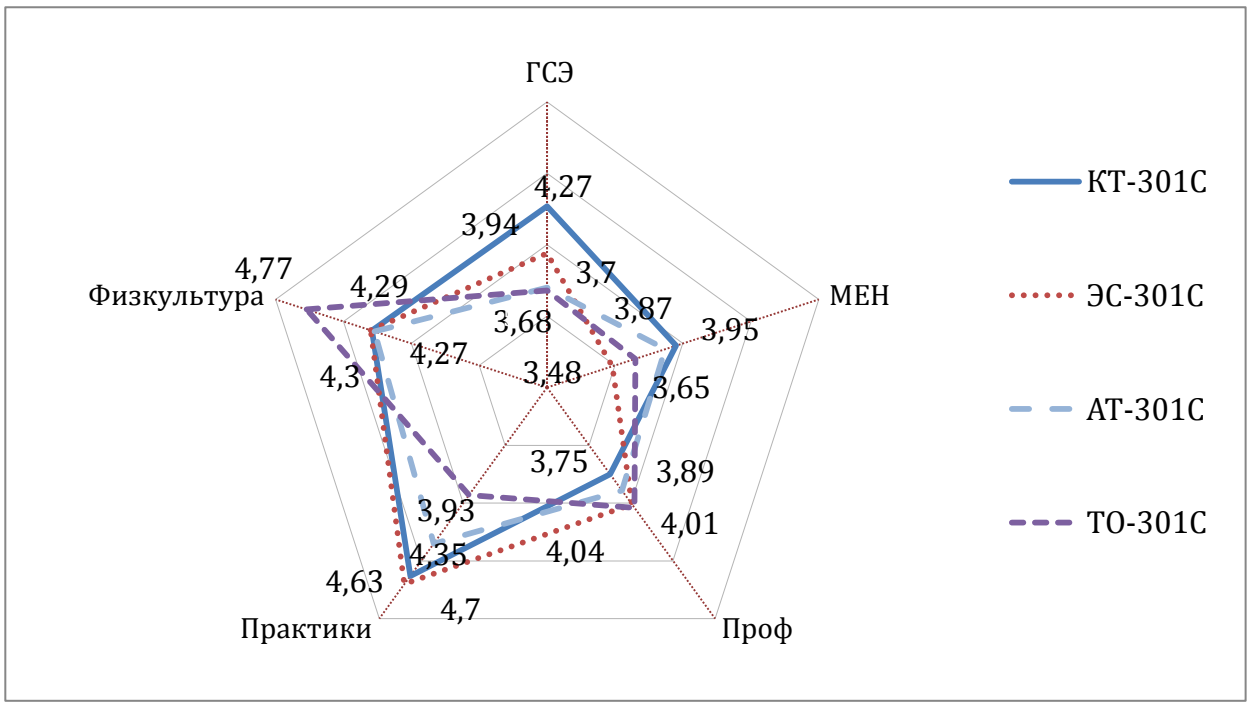


Рисунок 7 — Средняя успеваемость в группах по циклам дисциплин за два года обучения

Итак, анализ итогов двухлетнего обучения показал, что, во-первых, за два года обучения динамика успеваемости студентов была незначительной, и, во-вторых, средняя успеваемость студентов по профессиональному блоку составила менее 4 баллов.

На основании оценки сформированности компетенций студентов четырех групп была выявлена учебная группа, имеющая наиболее низкие показатели, – группа студентов, обучающихся по специальности «Компьютерные технологии». По этому критерию данная учебная группа была выбрана в качестве экс-

периментальной для апробации методики коррекции коллективного преподавательского труда, направленного на формирование компетенций студентов.

Далее были запланированы и приняты меры к тому, чтобы в течение третьего (завершающего) года обучения преподаватели с наиболее высокими показателями проводили в данной студенческой группе специальную работу по формированию компетенций в ходе преподавания дисциплин и при подготовке квалификационных работ.

Прежде всего, были собраны сведения о преподавателях, которые проводили работу по реализации ООП направления «Компьютерные технологии» (Приложение А). Каждый преподаватель рассматривается как участник системы совершенствования стратегического управления конкурентоспособностью вуза, то есть менеджмента университета. Вклад преподавателя определяется путем предоставления им отчетности о накопленных достижениях и имеет суммарное числовое выражение (кумулятивный итог), которое также конкретизируется в соответствии с тремя основными направлениями менеджмента: научным менеджментом, менеджментом эффективных коммуникаций и организационно-методическим менеджментом

Полученная картина показателей позволяет оценить целесообразность привлечения преподавателей к учебному процессу по критерию степени удаленности от среднего показателя. Возможности преподавателей, имеющих показатели, превышающие средний показатель более чем в два раза (то есть имеющие в данном случае более 882 баллов), вероятно, будут востребованы не в полной мере, так как основная часть коллектива будет работать на более низком уровне. Если их труд оплачивается выше, в соответствии с их достижениями, то эти затраты оказываются также экономически неоправданными. Однако присутствие таких единиц ППС в учебном процессе приобретает смысл и необходимость и получает экономическое обоснование, если их возможности будут использованы с целью оптимизации организационной работы по формированию компетенций учащихся вуза, то есть если они будут возглавлять секцион-

ные объединения преподавателей, ведущих дисциплины одного модуля (кластера), и направлять их работу.

Предполагается, что результаты труда преподавателя имеют определенный кумулятивный эффект, то есть соотносятся с результативностью обучения студентов. Исходя из этого перед началом третьего года обучения студентов была сформирована команда преподавателей, которым предстояло работать на завершающем этапе. Критериями были сведения о стаже работы преподавателей и значения кумулятивных показателей преподавателей в области организационно-методического менеджмента – при среднем показателе 156 баллов и максимальном – 660 баллов в команду были включены преподаватели с результатом не менее 240 (таблица 7).

Таблица 7 — Значения кумулятивных показателей руководителей ВКР

Шифр	**Организационно-методический менеджмент, баллов**	**Педагогический стаж, лет**
Преподаватель 44	420	12
Преподаватель 28	240	27
Преподаватель 34	500	32
Преподаватель 54	480	15
Преподаватель 2	480	17
Преподаватель 51	660	32
Преподаватель 25	540	10
Преподаватель 48	480	11

Результативность обучения студентов, в свою очередь, определяется уровнем сформированности у них компетенций.

Установленные федеральным стандартом десятки компетенций требуют упорядочения и укрупнения (объединения в группы) с целью обеспечить возможность планирования и контроля их формирования.

Компетенции, включенные во ФГОС специальности «Компьютерные технологии», были проанализированы нами и распределены по пяти кластерам:

кластер 1 – социально-гуманитарные компетенции – включает ОК-1, 3, 7, 11, 15, 18, ПК-2, 8, 9, 14, 15, 18, 20, 29; кластер 2 – аналитические компетенции – включает ОК-1, 12, 14, 16, ПК-2, 14, 16; кластер 3 – общенаучные компетенции – включает ОК-1, 2, 3, 4, 14, 15, 16, 17, 18, 2, 14, 16, 17, 24, 33, 36; кластер 4 – профессионально-педагогические компетенции – включает ОК-1, 2, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 15, 18, ПК-1, 2, 5, 6, 10, 13, 14, 15, 16, 17, 19, 20, 21, 22, 23, 27, 29; кластер 5 – профессионально-информационные компетенции – включает ОК-1, 4, 5, 6, 8, 9, 16, 18, ПК-5, 6, 10, 11, 12, 13, 15, 17, 18, 22, 23, 27, 29. При этом мы отказались от раздельного анализа компетенций общекультурных (ОК) и профессиональных (ПК), поскольку классификация компетенций была проведена по тематическому принципу и предполагала, как можно увидеть, наличие в каждом кластере как ОК, так и ПК. Компетенции первых трех кластеров можно определить как базовые, актуальные для общего социокультурного развития студента, а компетенции четвертого и пятого кластера – как фундаментальные специализированные, соответствующие профилю вуза (профессионально-педагогического) и осваиваемой студентами специальности «Компьютерные технологии».

Перечисленные компетенции формируются в ходе преподавания дисциплин, определенных ФГОС данного направления обучения. Преподаватель при разработке рабочей программы дисциплины самостоятельно выбирает компетенции из списка, установленного стандартом.

В результате анализа всех утвержденных для студентов данной специальности рабочих программ, уже реализованных в течение двух лет и планируемых к реализации на третий год обучения, был установлен состав дисциплин для каждого кластера компетенций. Например, компетенции первого кластера формируются в ходе изучения следующих дисциплин: история, русский язык и культура речи, иностранный язык, философия, общая психология, экономическая теория, правовое обеспечение профессионального обучения, прикладная экономика. Кроме того, компетенции из числа социально-гуманитарных формируются у студента, когда он сдает государственный экзамен. Таким образом,

каждый кластер компетенций соотносится с определенным набором (блоком) дисциплин (Приложение Б).

Далее формирование компетенций каждого кластера у студентов специальности обучения «Компьютерные технологии» было проанализировано в контексте дисциплинарных связей. Была установлена последовательность изучения дисциплин согласно запланированным в рабочих программах задачам формирования компетенций (Приложение В). Так, например, компетенции социально-гуманитарного кластера формируются у студентов сокращенного срока обучения специальности «Компьютерные технологии» на протяжении трех лет в рамках преподавания восьми дисциплин. При этом согласно учебному плану изучение соответствующих дисциплин осуществляется в первом, втором и пятом семестрах обучения, контроль формирования компетенций проводится в ходе преподавания этих дисциплин и при проведении государственного экзамена. В свою очередь, компетенции профессионально-информационного кластера формируются у студентов сокращенного срока обучения специальности «Компьютерные технологии» на протяжении трех лет также в рамках преподавания восьми дисциплин. Согласно учебному плану изучение этих дисциплин осуществляется в четвертом, пятом и шестом семестрах обучения, контроль формирования компетенций проводится в ходе преподавания этих дисциплин и при проведении государственного экзамена.

Различия в распределении дисциплин двух представленных кластеров компетенций по семестрам обусловлены объективными факторами. Если компетенции социально-гуманитарного кластера обеспечивают общую базовую подготовку студентов и потому должны быть сформированы на более раннем этапе обучения, то освоение компетенции профессиональных кластеров закономерно должно быть более интенсивным при обучении студентов старших курсов.

Установление последовательности изучения дисциплин имеет большое значение для обоснованного планирования образовательного процесса. Построение таких последовательностей позволяет увидеть сложившуюся согласно

учебному плану систему средств формирования компетенций в целом, если рассматривать учебные дисциплины в качестве такого средства.

Более детальный анализ процесса следует проводить в рамках каждого кластера компетенций через призму необходимости решения задач анализа и планирования преподавательского труда.

Трудоемкость преподавательской деятельности по формированию компетенций студентов измеряется количеством зачетных единиц, затрачиваемых на формирование компетенций одного кластера (таблица 8).

Таблица 8 — Трудоемкость преподавательской деятельности: характеристика семестров по объему учебного времени, выделенному для освоения компетенций каждого кластера студентами группы КТ-301С *

Кластеры компетенций	**Объем учебного времени, з. е. (%)**						**Всего за весь срок, з. е. (%)**
	1 семестр	**2 семестр**	**3 семестр**	**4 семестр**	**5 семестр**	**6 семестр**	
Социально-гуманитарный	8 з. е. 44,4 %	8 з. е. 44,44 %			2 з. е 11,1 %		18 з. е. 100 %
Аналитический	12 з. е. 45,3 %	7,5 з. е. 28,3 %	3 з. е. = 11,3 %	3 з. е. 11,32 %	1 з. е. 3,8 %		26,5 з. е. 100 %
Общенаучный	4,5 з. е. 12,9 %	5 з. е. 1439 %	14 з. е. 40,0 %	8 з. е. 22,9 %	1 з. е. 2,9 %	2,5 з. е 7,1 %	35 з. е. 100 %
Профессионально-педагогический	3 з. е. 8,3 %	8 з. е. 22,2 %	6 з. е. 16,7 %	9,5 з. е. 26,4 %	6,5 з. е. 18,1 %	3 з. е. 8,3 %	36 з. е. 100 %
Профессионально-информационный	–	–	2 з. е. 6,4 %	6,5 з. е. 20,7 %	13,5 з. е. 42,9 %	9,5 з. е. 30,2 %	31,5 з. е. 100 %
ИТОГО по семестрам	27,5 з. е.	28,5 з. е.	25 з. е.	27 з. е.	24 з. е.	15 з. е.	147 з. е.

* В расчет не вошла трудоемкость ИГА (15 ЗЕТ), всех видов практик (13 ЗЕТ), физическая культура (2 ЗЕТ) и факультатив «Методы и средства дистанционного обучения (3 ЗЕТ). В сумме все ранее перечисленное составляет 33 ЗЕТ. Программа — 180 з.е., осваивается за 3 года, на базе СПО.

Так, трудоемкость преподавательской деятельности по формированию социально-гуманитарных компетенций составила 18 зачетных единиц учебного времени, аналитических компетенций – 26,5, общенаучных компетенций – 35, профессионально-педагогических компетенций – 36, профессионально-информационных компетенций – 31,5. Чрезвычайно важным нам кажется то, что соотношение этих значений трудоемкости может корректироваться.

Другую характеристику преподавательского труда, как уже говорилось ранее, составляет уровень достижений преподавателей, то есть кумулятивный показатель преподавательского труда. В контексте разрабатываемой нами модели информативен расчет среднего кумулятивного показателя всего преподавательского коллектива, работающего в одной студенческой группе, а также расчет такого показателя для группы преподавателей, обеспечивающих формирование компетенций одного кластера (таблица 9).

Таблица 9 — Средние кумулятивные показатели преподавателей, обеспечивающих формирование компетенций в группе КТ-301С

Кластеры компетенций	Семестры						Средний показатель преподавателей одной секции
	1	2	3	4	5	6	
Социально-гуманитарные	358,2	407,0	-	-	135,0	-	300,0
Аналитические	353,8	1797,5	1960,0	795,0	350,0	-	1051,3
Общенаучные	329,0	443,5	231,3	461,0	-	-	366,2
Проф.-пед.	1220,0	53,0	186,5	315,0	694,0	100,0	428,1
Проф.-инф.	-	-	694,0	694,0	419,7	386,9	548,6
Средний кумулятивный показатель за семестр	591,0	679,0	586,5	451,58	451,8	575,6	428,1

Такой взгляд на процесс формирования компетенций разных кластеров позволяет определять средний кумулятивный показатель преподавателей, формирующих компетенции одного кластера, и сравнивать его с подобными показателями по другим кластерам компетенций.

Так, формированием социально-гуманитарных компетенций занимались 9 преподавателей со средним кумулятивным показателем предшествующих достижений 300, в то время как в формировании аналитических компетенций участвовали 7 преподавателей со средним кумулятивным показателем предшествующих достижений 1051,3 и т. д.

Сравнение, как можно видеть, выявляет существенные различия между средними показателями групп преподавателей, формирующих компетенции разных кластеров. В нашем случае оказалось, что наиболее сильный преподавательский состав занимается формированием аналитических компетенций, самый слабый – социально-гуманитарных.

Безусловно, для студентов, обучающихся по специальности «Компьютерные технологии», наиболее важны компетенции аналитические и профессионально-информационные, поэтому преподавательский ресурс, выделенный для их формирования, должен обладать и обладает высоким уровнем подготовки и достижений.

Студенты группы КТ-301С во время обучения показали определенные результаты, которые можно представить в соответствии с разработанной системой распределения компетенций по кластерам и с этапами освоения компетенций по семестрам (Приложение Г).

Так, например, уровень сформированности у студентов социально-гуманитарных компетенций выражается в первом семестре показателем 4,14, во втором – 4,18, в пятом – 4,94 (по шкале успеваемости 0 – 5 баллов). Профессионально-информационные же компетенции оказались сформированными в третьем семестре на уровне 5, в четвертом – на 3,79, в пятом – на 4,00, в шестом – на 4,09.

Подбор преподавателей оказывает влияние на результаты обучения студентов. Предварительное планирование этапов и средств формирования компетенций способствует оптимизации процесса распределения ответственности преподавателей за формирование компетенций.

В рамках нашего исследования важно проанализировать взаимосвязь между кумулятивными показателями преподавателей и результатами обучения студентов. Приведем для примера данные по компетенциям всех пяти кластеров (Приложение Г).

Взаимосвязь между кумулятивными показателями преподавателей и результатами освоения студентами компетенций каждого кластера и всей образовательной программы в совокупности прослеживается, по результатам нашей оценки, частично: повышение рейтинговых баллов преподавателей коррелирует с повышением баллов успеваемости студентов. Например, это относится к показателям преподавателей и студентов в части формирования профессионально-информационных компетенций (Приложение Г).

Отметим достигнутые в течение завершающего года обучения студентов группы КТ результаты.

В течение третьего года обучения изменились показатели успеваемости студентов по циклам дисциплин и видам работ (рисунок 8).

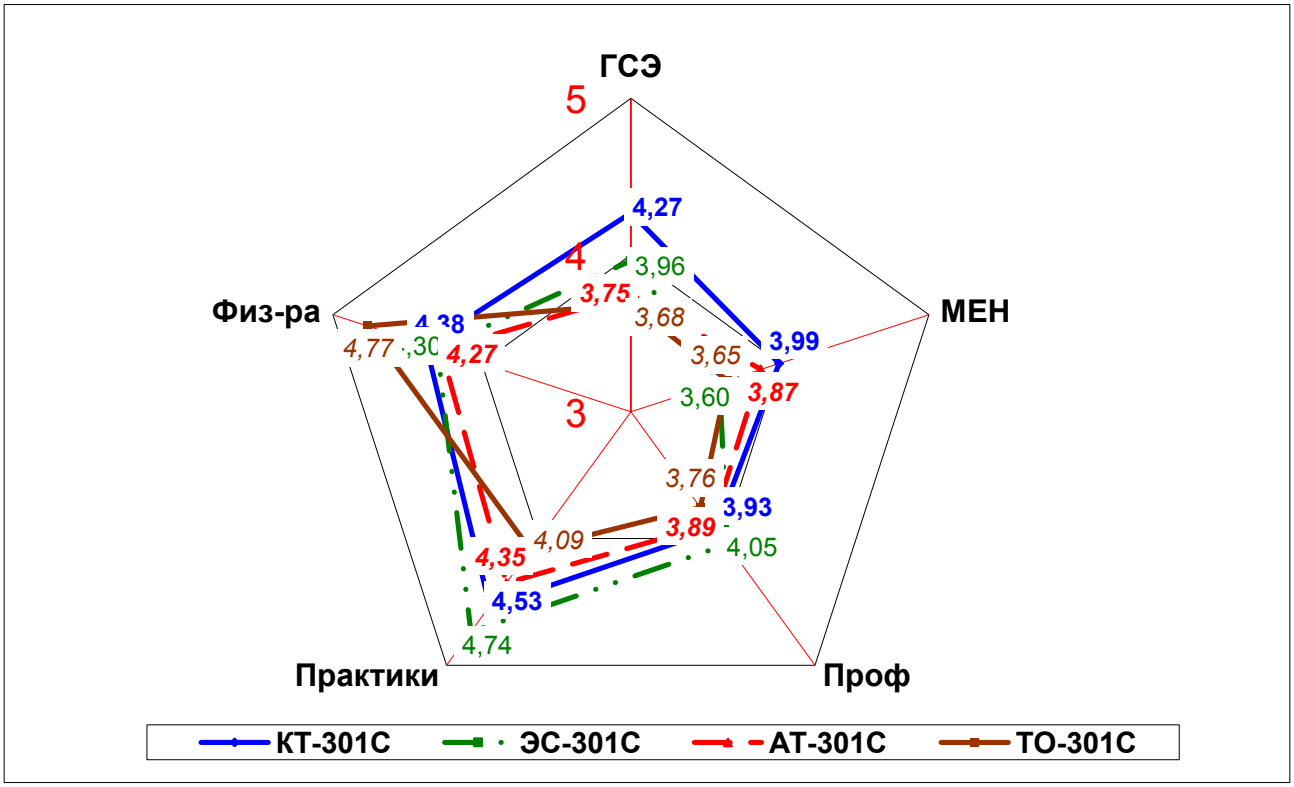


Рисунок 8 — Средние показатели успеваемости студентов по циклам дисциплин и видам работ по завершении трехлетнего обучения

В результате образования коллектива преподавателей для работы в экспериментальной группе на третьем году обучения студентов удалось добиться следующих значений среднего уровня компетенций (в разрезе кластера) до итоговой государственной аттестации:

– социально-гуманитарный – 59,8;

– аналитический – 41,8;

– общенаучный –56,3;

– профессионально-педагогический – 50;

– профессионально-информационный — 73,7**.**

Корректировка команды профессорско-преподавательского коллектива на период работы над выпускной квалификационной работы дала интересный результат. Так, средний показатель уровня компетенций профессионально-информационного кластера, на который оказала влияние работа над дипломным проектом, вырос до 73,7, тогда как среднее значение профессионально-педагогических компетенций выросло незначительно. Данный результат ставит новые задачи для анализа.

Для полноты картины представим сопоставительные данные о сформированности компетенций разных кластеров у студентов группы КТ на момент окончания 4-го семестра и на момент завершения освоения ООП – на шестом курсе (Приложение Д).

Принятые меры, направленные на усиление контингента преподавателей на третий год обучения студентов, способствовали также минимизации потерь контингента (таблица 10).

Таблица 10 — Динамика потерь контингента учащихся

Группа	***Количество студентов на 1 курсе***	***Количество студентов на2 курсе***	***Количество студентов на 3 курсе***	***Количество студентов без академических задолженностей перед ГИА***	**Доля студентов, успешно освоивших ООП в целом, %**
КТ-301С	**29**	**19**	**17**	**16**	**55,2**
ЭС-301С	**18**	**13**	**11**	**9**	**50,0**
АТ-301С	**24**	**11**	**11**	**8**	**33,3**
ТО-301С	**25**	**14**	**13**	**10**	**40,0**

Грамотная, выработанная рабочей группой преподавателей система деления компетенций, установленных ФГОС данного направления обучения, по кластерам позволяет осуществлять реальный контроль над процессом формирования компетенций, составлять «дорожную карту», распределять преподавательский ресурс по семестрам обучения.

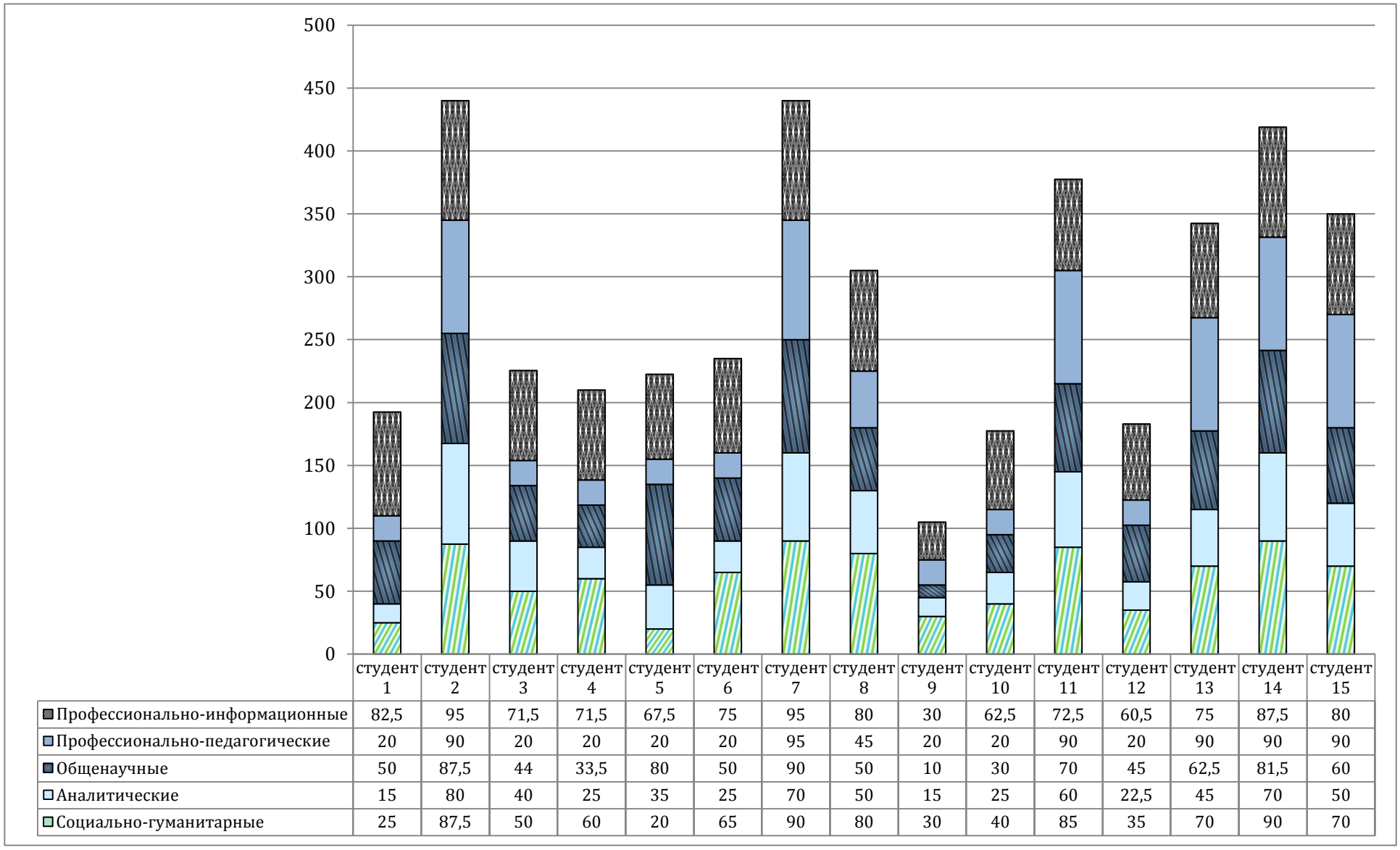
Конкретные данные, полученные при применении модели на практике, нельзя недооценивать в плане аналитико-мониторингового потенциала: эти данные служат основой для разностороннего анализа образовательного процесса. Мониторинг результатов обучения согласно кластерам компетенций (которые можно выделять с достаточной гибкостью и корректностью в зависимости от установок ФГОС данного направления обучения и от целей и задач вуза и преподавательского состава) позволяет на завершающем этапе составить карту сформированности компетенций у каждого студента группы и увидеть, какие компетенции в наибольшей или наименьшей степени сформированы у выпускников (рисунок 9), что представляется чрезвычайно важным для потенциальных работодателей.

Еще одним подтверждением грамотности расстановки преподавательских кадров являлись показатели достижений преподавателей за 2013-2014 учебный год (таблица 11).

Таким образом, качественный эффект преподавательского труда объективно оценивается результатами обучения студентов, то есть освоения ими компетенций разных кластеров. На базе РГППУ была проведена апробация модели управления процессом формирования компетенций студентов посредством создания модели формирования коллектива преподавателей с предварительной оценкой их человеческого капитала. Первые два года освоения ООП студентами группы КТ-301С велись наблюдения над успеваемостью учащихся, собирались сведения о преподавателях, рабочих программах дисциплин и результатах обучения, проводился анализ собранных данных. Было выяснено, что необходима организация секционной работы преподавателей, участвующих в формировании компетенций определенного кластера.

В течение третьего года обучения студентов была внедрена система секционной работы преподавателей по целенаправленному планированию процесса формирования компетенций. В течение года они уделяли специальное внимание этому процессу и совместно корректировали имеющиеся рабочие программы учебных дисциплин, осуществляли подготовку студентов к защите квалификационной работы. По результатам такой работы было выявлено существенное изменение показателей уровня сформированности студентов в течение завершающего года обучения (Приложение Е).

Ценность предложенного механизма расстановки преподавательских кадров с целью планирования и осуществления формирования компетенций студентов вуза состоит в возможности осуществить анализ имеющихся достижений преподавателя и успеваемости студентов, в том числе по конкретному кластеру компетенций, на любом этапе реализации ООП и провести коррекцию состава преподавателей, организовав их совместную целенаправленную работу в образовательном процессе.



	студент 1	студент 2	студент 3	студент 4	студент 5	студент 6	студент 7	студент 8	студент 9	студент 10	студент 11	студент 12	студент 13	студент 14	студент 15
Профессионально-информационные	82,5	95	71,5	71,5	67,5	75	95	80	30	62,5	72,5	60,5	75	87,5	80
Профессионально-педагогические	20	90	20	20	20	20	95	45	20	20	90	20	90	90	90
Общенаучные	50	87,5	44	33,5	80	50	90	50	10	30	70	45	62,5	81,5	60
Аналитические	15	80	40	25	35	25	70	50	15	25	60	22,5	45	70	50
Социально-гуманитарные	25	87,5	50	60	20	65	90	80	30	40	85	35	70	90	70

Рисунок 3.4 — Карта сформированности компетенций разных кластеров у студентов группы КТ-301С на завершающем этапе обучения

Таблица 11 — Результаты организационно-методической работы руководителей ВКР, выбранных для работы в группе КТ-301С

Шифр	*Ученое звание*	*кумулятивный показатель в период, предшествующий анализируемому*	*текущий показатель за предыдущий период*	Издание учебных пособий, учебников, справочников, словарей (текущий показатель за анализируемый период)					*кумулятивный показатель за анализируемый период*	Кумулятивный итог (ДООМ)
				Издание новых учебных пособий, учебников, справочников, словарей за текущий период	*Издание учебно-методических и дидактических разработок*	*Разработанная преподавателем и утвержденная программа дополнительного профессионального образования*	*Участие в разработке модульных ОПОП вуза*	*Подготовленный учебный курс для сетевого взаимодействия вуза и/или дистанционного обучения*		
Преподаватель 44	доцент	100	8	3	2	0	1	1	320	420
Преподаватель 28	нет	0	6	1	3	0	3	2	240	240
Преподаватель 34	доцент	100	10	1	3	0	4	3	400	500
Преподаватель 54	нет	0	12	1	2	0	1	2	480	480
Преподаватель 2	нет	0	12	1	3	0	1	3	480	480
Преподаватель 51	доцент	100	14	2	1	0	4	2	560	660
Преподаватель 25	доцент	100	11	1	2	0	1	1	440	540
Преподаватель 48	нет	0	12	1	2	0	4	3	480	480

3.2. Управленческие подходы к совершенствованию организации преподавательского труда по формированию компетенций студентов как элемента человеческого капитала

Управленческие процессы, связанные с тем или иным стимулированием преподавательского труда, как правило, на уровне вузов несут в себе массу сложностей, возникающих, прежде всего, по причине и даже весьма вероятного столкновения интересов работодателя и работника. Руководство вузов задает ориентиры и даже оценки, планируя стимулировать ППС к выполнению одних видов деятельности и одновременно снижая ценность других. В идеале стимулирование должно соответствовать интересам, потребностям, способностям работника, но часто они вступают в противоречие друг с другом. Модели стимулирования, разработанные для нужд вуза, не только побуждают, но даже вынуждают преподавателя уделять большее внимание определенным видам деятельности.

В этих сложных условиях необходима корректность при внедрении моделей стимулирования, даже если их стратегическая ценность и оправданность не подлежат сомнению. Субъекты образовательного процесса – преподаватели и студенты – должны иметь возможность постепенно, с минимальным психологическим напряжением и кратковременными финансовыми потерями, найти свое место в обновляемой среде вуза.

Опыт оптимизации механизмов стимулирования работников показывает, что необходимо учитывать субъективные мнения и оценки, проводить их мониторинг, фиксировать динамику в восприятии преподавателями новой ситуации, новых условий профессиональной деятельности.

Нами был проведен опрос с целью определения уровня удовлетворенности студентов и преподавателей изучаемого вуза аспектами, связанными с организацией образовательного процесса и преподавательского труда. Такие сведения являются, на наш взгляд, весьма показательными, информативными при оценке тех изменений, которые обусловлены введением компетентностного подхода в высшем об-

разовании и являются косвенными свидетельствами изменений, накапливаемых в образовании новой формации, предусматривающем компетентностный подход.

Опрос преподавателей РГППУ был проведен в апреле-мае 2014 г. в его ходе были изучены мнения 370 преподавателей. Опрос носил сплошной характер.

Для определения уровня удовлетворенности преподавателей высчитывались *средние арифметические значения* по каждому из направлений по университету в целом (организация образовательного процесса, возможность самореализации, характер социально-психологического и психолого-педагогического взаимодействия «преподаватель – студент», возможного повышение уровня педагогического мастерства, социально-психологический климат в коллективе). На основании полученных данных была построена сравнительная диаграмма удовлетворенности преподавателей по результатам 2014 г. Эти результаты сопоставлены с результатами аналогичного исследования2011 г. (рисунок 10).

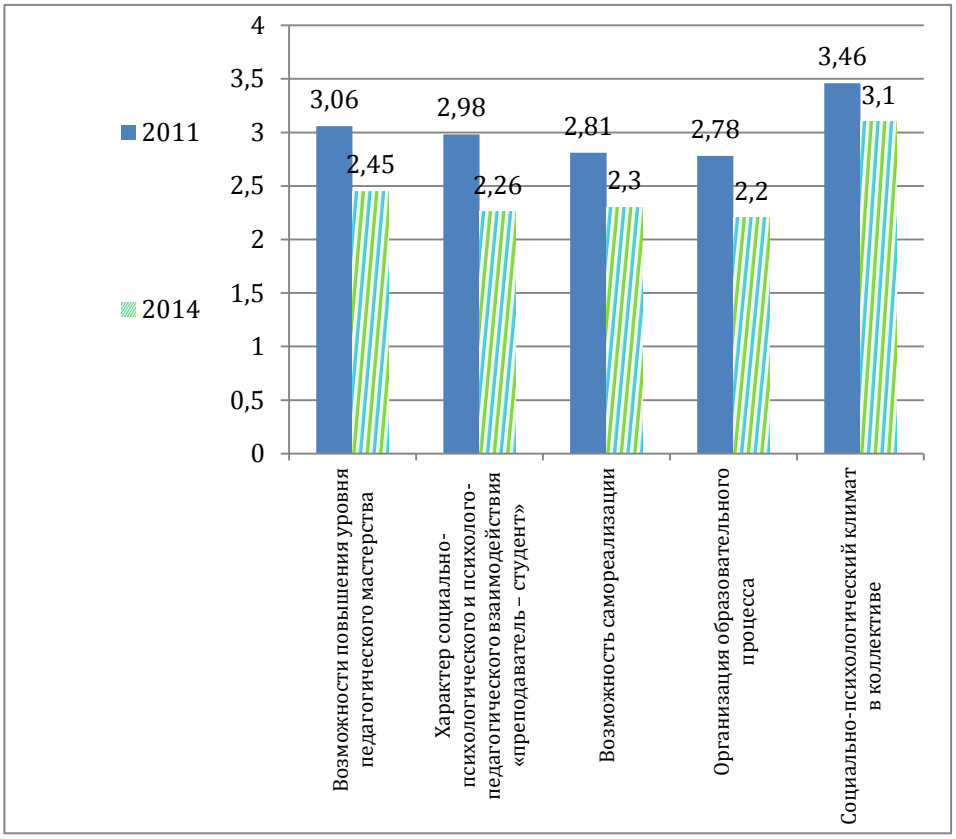


Рисунок 10 — Сравнительная диаграмма удовлетворенности преподавателей аспектами преподавательского труда

По сравнению с результатами исследования 2011 г. уровень удовлетворенности преподавателей в целом по университету возрос на 0,57 балла и составил 2,86 балла.

Ключевые направления в порядке уменьшения удовлетворенности разместились следующим образом:

1) социально-психологический климат в коллективе (3,46 балла);

2) организация образовательного процесса (3,06 балла);

3) возможность самореализации (2,98 балла);

4) характер социально-психологического и психолого-педагогического взаимодействия «преподаватель – студент» (2,81 балла);

5) возможности повышения уровня педагогического мастерства (2,78 балла).

Как и в исследовании 2011 г., наиболее высокая оценка дана направлению «Социально-психологический климат в коллективе» (3,46 балла из 4-х возможных). Наиболее низкая оценка дана направлению «Повышение уровня педагогического мастерства» (2,78 балла).

1-е направление «Организация образовательного процесса» по оценке удовлетворенности преподавателей (3,06) находится на втором месте (как и по результатам предыдущего исследования в 2011 г. – 2,45). В целом качеством организации образовательного процесса удовлетворены около 80 % опрошенных (по результатам предыдущего исследования – 60 %). Эффективной организацию обучения с использованием рейтинговой системы оценки системы знаний студентов (РСК) считают около 60 % опрошенных, что всего на 5 % выше результатов предыдущего исследования. Причем в большей степени эффективность РСК сейчас оценивают управленцы (64 % против предыдущих 44 %) и профессора (60 % против предыдущих 54 %). Ассистенты же, напротив, стали оценивать эффективность РСК ниже (59% против предыдущих 67 %).

2-е направление «Возможность самореализации» находится на 3-м месте по уровню удовлетворенности (2,98), в то время как при предыдущем исследовании – на 4-м (2,26). Результаты исследования по этому направлению свиде-

тельствуют о возможности самореализации преподавателя в различных аспектах профессиональной деятельности. Около 55 % опрошенных отмечают, что в университете *работать стало интереснее* (по результатам предыдущего исследования – около 29%). 97 % респондентов отмечают, что им нравится профессиональная деятельность (ранее – 77 %). Около 80 % опрошенных удовлетворены *результатами научно-методической деятельности*, которой они занимались в истекшем году. Высокая оценка дана *качеству профессионально-педагогической деятельности на кафедре*: около 80 % опрошенных считают, что она соответствует современному уровню методических знаний и что процесс преподавания на кафедре профессионально сориентирован. *Престижность педагогической деятельности* сотрудники оценили следующим образом: профессию «преподаватель» считают престижной 73 % профессоров, 69 % доцентов, 72 % старших преподавателей, 55 % ассистентов. Около 70 % опрошенных считают, что *профессиональная оценка* качества их педагогической деятельности адекватна затраченным ими ресурсам.

3-е направление «Характер социально-психологического и психолого-педагогического взаимодействия “преподаватель – студент”» (2,81 балла) по удовлетворенности находится на 4-м месте (ранее – на 3-м месте со значением 2,3 балла). Для всех респондентов является важным, как *оценивают их профессиональную деятельность студенты*. Среди старших ассистентов, преподавателей и доцентов положительных ответов 93 %, среди профессоров – 100 %. Высокий процент положительных ответов получен на вопрос о том, знакомят ли анкетируемые своих студентов *с научно-методическими достижениями педагогического коллектива кафедры, института, университета*: профессора – более 95 % положительных ответов, старшие преподаватели и доценты – около 80 %, ассистенты – более 60 %. Вместе с тем только 35 % опрошенных отмечают, что их удовлетворяет *культурный уровень студентов вуза* (ранее – 26 %), около 50 % – что студенты *мотивированы на активное участие в образовательном процессе* (ранее – 45 %), 67 % – отмечают *дисциплинированность и организованность* студентов (ранее – около 53 %).

4-е направление «Повышение уровня педагогического мастерства» (2,78 баллов) находится по уровню удовлетворенности на 5-м месте, как и ранее (2,2 балла). При анализе полученных данных обнаружено следующее. Более 70% опрошенных отмечают *наличие в вузе условий для переподготовки и повышения квалификации* (ранее – около 55 %). Но только около 60 % опрошенных (практически тот же результат, что и раньше) говорят об *удовлетворенности последним повышением квалификации*. Более 90 % анкетируемых отмечают, что повышение квалификации для них *значимо с точки зрения возможности самореализации*. Около 70 % всех опрошенных, независимо от занимаемой должности, видят необходимость во *внедрении наставничества* (передаче опыта молодым преподавателям). *Стимулированием и поощрением по результатам участия в научно-исследовательской, творческой деятельности* удовлетворены около 40 % опрошенных (ранее – 35 %). Причем среди профессоров эта доля составляет 54 %, среди доцентов – 45%, старших преподавателей – 38 % и ассистентов – 27 %.

5-е направление «Социально-психологический климат в коллективе» (3,46 балла) находится по уровню удовлетворенности, как уже было сказано, на 1-м месте. По результатам исследования, около 90 % сотрудников отмечают, что им комфортно; их устраивает качество личных контактов с коллегами; для них значима оценки их профессиональной деятельности коллегами; они могут рассчитывать на моральную поддержку с их стороны. Абсолютному большинству (от 90 % до 100 %) важно быть полезными и востребованными в своем коллективе.

Параллельно нами были изучены мнения студентов РГППУ относительно того же блока проблем. На основании полученных данных была построена сравнительная диаграмма удовлетворенности студентов по результатам 2014 г. Эти результаты сопоставлены с результатами 2011 г. (рисунок 11).

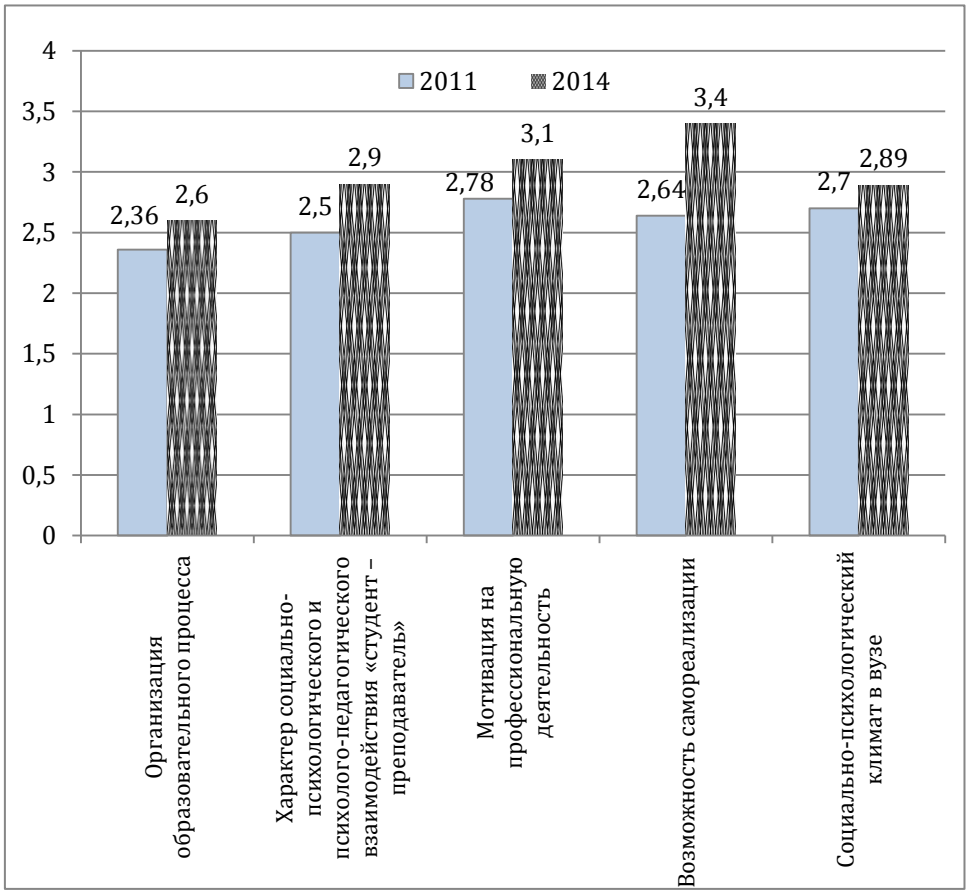


Рисунок 11 — Сравнительная диаграмма удовлетворенности студентов

В исследовании приняли участие студенты 46 групп. Количество студентов, попавших в выборку, составило 622 студента (механический отбор).

Для определения уровня удовлетворенности студентов высчитывались *средние арифметические значения* по каждому направлению. На основании полученных данных была построена сравнительная диаграмма удовлетворенности студентов по результатам исследований 2011 и 2014 гг.

Для того чтобы проанализировать полученные в 2014 г. результаты, мы провели сопоставление с показателями по результатам исследования 2011 г. Уровень удовлетворенности в целом по университету возрос на 0,4 балла.

1-е направление «Организация образовательного процесса» находится на последнем 5-м месте по уровню удовлетворенности (2,6), как и при предыдущем исследовании (2,36). Такой результат по данному направлению обусловлен низкой удовлетворенностью студентов аудиторным фондом, расписанием, методическим обеспечением образовательного процесса. Только 40 % студентов

удовлетворены возможностью обучаться по выбору в соответствии с представленными вариантами из учебного плана, около 45 % студентов не устраивает расписание занятий. При этом, однако, как отмечает большинство студентов, им предоставляется возможность познакомиться с учебным планом своего курса и графиком учебного процесса, занятия начинаются и завершаются вовремя, их устраивает, как преподаватели ведут аудиторные занятия, процесс обучения для студентов является доступным, посильным по трудоемкости. Повысилась оценка практической ценности учебного материала (3,1 против значения 2011 г. – 2,6). Введение балльно-рейтинговой системы одобряется студентами (68 %), при этом они отмечают, что получение баллов представляется легким только 42 % опрошенных.

2-е направление «Характер социально-психологического взаимодействия: студент – преподаватель» находится на 3-м месте по уровню удовлетворенности (2,9), в то время как при предыдущем исследовании – на 4-м (2,5). Студенты по-прежнему высоко оценивают профессионализм своих преподавателей (3,6 балла – это по-прежнему самая высокая оценка среди всех показателей по университету); отмечают, что взаимодействие их проходит в атмосфере комфорта и взаимопонимания, в том числе, преподаватели оказывают необходимую помощь студентам, если у тех возникают какие-либо сложности в освоении преподаваемой ими дисциплины. Значительно выше стали оценки участия студентов в научных конференциях (средний балл – 2,9, в 2011 г он – 1,3), что явилось результатом целенаправленной работы преподавателей в этой области в связи с введением балльно-рейтинговой системой для ППС вуза. Студенты отмечают, что преподаватели поощряют научно-исследовательскую работу учащихся.

3-е направление «Мотивация на профессиональную деятельность» находится на 2-м месте по уровню удовлетворенности (3,1), как и при предыдущем исследовании (2,78). Прирост уровня удовлетворенности по этому направлению составляет 0,32. Более 80 % студентов отмечают, что за время обучения их представления о получаемой профессии становятся более конкретными. Значи-

мость приобретенных в университете навыков научно-исследовательской работы высоко оценивают 64 % опрошенных. 58 % студентов отмечают, что за время обучения в вузе они укрепляются в правильности выбора профессии. При этом однако лишь 56 % студентов намерены по окончании вуза работать по специальности. В целом же наблюдается тенденция повышения оценки по данным показателям от курса к курсу. 78 % студентов отмечают, что с ними проводится профориентационная работа, 62 % сообщают, что они получают необходимую информацию о работодателях.

4-е направление «Возможность самореализации» находится на 1-м месте по уровню удовлетворенности (3,4), в то время как при предыдущем исследовании – на 3-м (2,64). Нельзя не заметить очень существенные изменения в удовлетворенности студентов по этому направлению. 78 % опрошенных (против 41 % в 2011 г.) могут найти в вузе среду для реализации своих творческих способностей, 56% (против 39% в 2011 г. вовлекаются в реализацию научно-исследовательских проектов преподавателей). 83 % студентов считают, что внеучебная деятельность в вузе планируется с участием студентов и с учетом их интересов. 60 % студентов ответили, что их устраивает организация внеучебной деятельности (кружки, секции, конкурсы, стройотряды). У 52 % студентов есть желание заниматься спортом, и они могут реализовать его в условиях вуза. Положительно оцениваются предоставляемые вузом возможности обучения с целью получения водительских прав (67 %), возможности стажировок и обучения за рубежом по специальным программам (64 %).

5-е направление «Социально-психологический климат в коллективе» (2,89 баллов) находится по уровню удовлетворенности на 4-м месте, в то время как в 2011 г. было на 2-м месте (2,7). 90 % студентов отмечают возрастание конкуренции в своих академических группах. Только 48 % чувствуют свою защищенность в среде сверстников. Половина опрошенных студентов (51 %) отмечают проявления бескультурья (использованию ненормативной лексики, незнанию норм этикета и т. д.) в студенческой среде. Однако 61 % студентов могут рассчитывать на понимание и поддержку со стороны различных универси-

тетских структур. 46 % студентов вуза не имеют регулярных встреч с кураторами, либо ничего не знают о кураторах вообще.

Таким образом, в течение периода внедрения в образовательный процесс компетентностного подхода произошли изменения в оценке ситуации субъектами образовательного процесса.

Студенты обращают внимание на существенные изменения в том, какие возможности самореализации предоставляет им обучение в университете. Прирост в 0,76 балла чрезвычайно показателен. Ответы студентов свидетельствуют о том, что деятельность преподавателей по вовлечению учащихся в творческую и научную деятельность значительно активизировалась.

Повышение среднего показателя по направлению «Мотивация на профессиональную деятельность» выявляет положительные изменения в практикоориентированности получаемого образования, что кажется очень важным результатом внедрения компетентностной модели обучения.

Утрата позиций по направлению «Социально-психологический климат в вузе» связана с повышением соревновательности между студентами после введения балльно-рейтинговой системы, что в целом может только способствовать повышению качества образования. К тому же ситуация уравновешивается показателем по направлению «Характер социально-психологического и психолого-педагогического взаимодействия “студент – преподаватель”», то есть преподаватели успешно компенсируют негативные изменения психологического состояния студентов.

Организация образовательного процесса естественным образом всегда вызывает много нареканий, пожеланий студентов, особенно в условиях, когда, например, методическое обеспечение новых образовательных программ, предназначенных для реализации компетентностного подхода, еще недостаточно разработано.

Представленные данные опросов преподавателей и студентов вуза, а также изложенные в параграфе 3.1 результаты анализа уровня сформированности компетенций студентов и уровня достижений преподавателя позволяют

заключить, что между этими уровнями действительно есть прямое соответствие. В условиях внедрения модели анализа преподавательского труда с целью оценки человеческого капитала ППС целенаправленно запускается механизм стимулирования преподавателя к более активной деятельности. Преподавательский труд приобретает в этой ситуации новые качества. Активизируются при этом и взаимодействия преподавателя и студентов. Следствием этого становится интенсификация накопления человеческого капитала выпускниками вуза, что соответствует запросам нового времени – потребности в качественном человеческом капитале.

Если исходить из того, что человеческий капитал студентов находится в прямой зависимости от человеческого капитала преподавателей, то, пытаясь применить этот тезис к современной ситуации в образовании, можно выявить противоречия между методиками оценки человеческого капитала преподавателей и студентов; между единицами измерения человеческого капитала преподавателей и студентов. Задача разрешения этих противоречий еще длительное время будет находиться в поле внимания исследователей. Компетентностный подход в образовании позволяет взять курс на устранение таких противоречий посредством постепенного установления соответствий между уровнем сформированности компетенций студентов и оценкой уровня достижений преподавателя.

Реализация компетентностного подхода в образовании принесла свои плоды, внесла коррективы:

– в принципы работы преподавателей;

– в ожидания студентов;

– в организацию взаимоотношений студентов и преподавателей.

В новых условиях **принципы работы преподавателей** меняются под давлением необходимости целенаправленно формировать у студентов компетенции, значимые для будущей профессиональной деятельности. Это стимулирует преподавателей к работе по разным направлениям:

1) самореализация и повышение своей квалификации;

2) мониторинг состояния какой-либо профессиональной области и тенденций ее развития;

3) творчество в области организации учебного процесса и разработки средств контроля над освоением компетенций студентами;

4) совместная проективная работа со студентами;

5) представление сообществу результатов своей педагогической, профессиональной и научной деятельности.

В это же самое время **ожидания студентов** связаны с желанием успешно адаптироваться на этапе трудоустройства, самореализоваться в профессиональной деятельности, то есть с получением качественного образования, ориентированного на результат, в частности на приобретение теоретических знаний и практических умений, востребованных в профессии. Иначе говоря, современный студент вполне осознает высокую конкурентность соискателей на рынке вакансий и прямо связывает свои возможности с качеством вузовской подготовки и прежде всего с квалификацией преподавателей.

Направления деятельности, которые стали приоритетными для преподавателей, и сфера ожиданий студентов от обучения в вузе показывают, что **студент и преподаватель признают ценность качества образования, соотнося его с субъектами образовательного процесса, то есть с человеческим капиталом:** с одной стороны, достижения преподавателя оказывают влияние на качество образования; с другой стороны, качество образования имеет прямым следствием формирование успешного в профессиональной деятельности выпускника вуза.

На основе анализа научных трудов, посвященных компетентностному подходу, материалов ФГОС для разных направлений обучения, а также результатов экспериментально-исследовательской работы в рамках образовательного процесса Российского государственного профессионально-педагогического университета нами были определены возможные подходы к оптимизации стимулирования преподавательского труда по формированию компетенций студентов.

В основу концепции положены следующие **теоретические положения**:

1) компетенции преподавателей рассматриваются как человеческий капитал вуза, а компетенции студентов – как человеческий капитал, который потенциально является ресурсом для работодателей;

2) человеческий капитал выпускника вуза находится в прямой зависимости от качества образовательного процесса в вузе;

3) качество образовательного процесса в вузе выражается в уровне сформированности компетенций выпускника;

4) компетентностные результаты обучения студентов (уровень сформированности компетенций выпускника) находятся в прямой зависимости от качественных характеристик преподавательского труда, в том числе от человеческого капитала профессорско-преподавательского состава вуза;

5) компетентностные результаты обучения студентов требуют целенаправленного планирования преподавательского труда.

Оптимизация преподавательского труда по формированию компетенций студентов предполагает использование нескольких подходов:

1) подход, основанный на анализе человеческого капитала преподавателя вуза;

2) подход, основанный на анализе формирования компетенций студентов;

3) подход, предполагающий модернизацию организации преподавательского труда с целью обеспечения качества образования в вузе.

Охарактеризуем условия их разработки и реализации

1. Условия разработки подхода, основанного на анализе **человеческого капитала преподавателя вуза**, предполагают, что:

– качество образования выпускников вуза зависит от квалификации ППС и целесообразной организации преподавательского труда;

– менеджмент преподавательского труда должен обеспечивать формирование компетенций выпускников вуза;

– менеджмент преподавательского труда должен основываться на составлении сравнительного рейтинга ППС;

– для оперативной оценки компетенции преподавателя и определения его рейтинга более важными оказываются показатели результативности преподавательского труда;

– рейтинг каждой единицы ППС, составленный по результатам преподавательского труда, должен иметь конкретное количественное выражение;

– перечень индикаторов преподавательского труда должен представлять собой систему, включающую показатели разных видов деятельности преподавателя;

– система оценки преподавательского труда по системе показателей должна обладать свойством корректности измерений;

– менеджмент преподавательского труда должен способствовать закреплению и развитию мотивации сотрудников.

Исходя из этих положений нами предложен перечень индикаторов оценки преподавательского труда и единиц их измерения. Индикаторы сгруппированы в соответствии с тремя видами менеджмента в области управления преподавательской деятельностью. Система оценки уровня достижений преподавателя была апробирована на базе РГППУ.

2. Условия разработки подхода, основанного на анализе **формирования компетенций студентов,** определены с учетом реальной переходной ситуации в современном образовании и одновременно с учетом рекомендаций, актуальных для компетентностного подхода в образовании. Основными положениями здесь выступают:

– подход применяется для студентов одной специальности (направления обучения);

– образовательный процесс высшего учебного заведении предполагает одновременное функционирование нескольких таких подходов, каждый из которых в ходе реализации обеспечивает запланированный результат в формировании компетенций студентов одной специальности;

– подход разрабатывается системно по отношению ко всему комплексу дисциплин и с учетом всего комплекса компетенций, актуальных для обучения студентов одной специальности (направления обучения).

Предлагается осуществлять формирование компетенций студентов вуза и производить мониторинг этого процесса по системе укрупненных показателей, получаемых в результате деления комплекса компетенций, представленных в федеральных государственных образовательных стандартах, по кластерам. Это обеспечивает получение конкретных значений при оценке результативности образовательного процесса. Разработка модели формирования компетенций студентов предполагает:

1) анализ комплекса компетенций, включенных в федеральный государственный образовательный стандарт (ФГОС), с целью выделения кластеров компетенций;

2) анализ основной образовательной программы (ООП) с целью соотнесения кластеров компетенций с дисциплинами, в рамках которых предполагается формирование компетенций;

3) разработку карты соотнесения дисциплин и компетенций;

4) определение последовательности и трудоемкости освоения дисциплин и компетенций.

3. Условия разработки **подхода, связанного с модернизацией организации преподавательского труда с целью обеспечения качества образования в вузе,** состоят в следующем:

1) взаимосвязь между кумулятивными показателями преподавателей и результатами освоения студентами компетенций каждого кластера должна быть актуализирована при планировании образовательного процесса;

2) необходимость организации совместной секционной работы преподавателей, участвующих в формировании компетенций определенного типа (кластера);

3) организация преподавательского труда в соответствии с системой формирования студентов, разработанной в конкретных условиях для конкрет-

ной учебной группы.

Экономический эффект предложенной модели организации и оценки преподавательского труда заключается в оптимизации планирования менеджмента качества в высшем учебном заведении, а именно в оптимизации работы с кадровым составом в условиях компетентностного подхода в образовании, а также в минимизации затрат с целью такой организации образовательного процесса, которая бы максимально соответствовала задачам формирования человеческого капитала выпускника вуза – будущего специалиста предприятия-работодателя.

* * *

Изложенные в третьей главе диссертации результаты эмпирического исследования, дополняющие и развивающие представленную во второй главе разработку методических вопросов анализа преподавательского труда, направленного на формирование компетенций студентов, позволяют сделать следующие выводы.

1. Анализ ситуации в современном образовании выявляет требующие разрешения противоречия между декларированием наддисциплинарного характера компетенций и отсутствием координации преподавательского труда, направленного на формирование компетенций; между внедрением компетентностного подхода и отсутствием методик системного контроля над их формированием; между традиционными принципами организации образовательного процесса и необходимостью оперативно управлять процессом формирования компетенций; между традиционной отчетностью о комплексных недифференцированных результатах освоения студентами содержания дисциплины и необходимостью фиксировать успешность освоения компетенций; между количеством компетенций, установленных ФГОС, и необходимостью планировать и контролировать процесс формирования каждой из них.

2. Необходимо осуществлять параллельное планирование процесса формирования компетенций у студентов вуза и преподавательского труда. Основным ресурсом достижения результатов в формировании компетенций

у студентов вуза является преподавательский труд. Подбор преподавателей оказывает влияние на результаты обучения студентов. Деление компетенций на кластеры позволяет осуществлять реальный контроль над процессом формирования компетенций, составлять «дорожную карту», распределять преподавательский ресурс по семестрам обучения. Необходима организация секционной работы преподавателей, участвующих в формировании компетенций определенного кластера. Предварительное планирование этапов и средств формирования компетенций способствует оптимизации процесса распределения ответственности преподавателей за формирование компетенций. Достижения преподавателей рассматриваются как человеческий капитал вуза, а компетенции студентов – как человеческий капитал, который потенциально является ресурсом для работодателей. Повышение рейтинговых баллов преподавателей коррелирует с повышением баллов успеваемости студентов. Качественный эффект преподавательского труда объективно оценивается результатами обучения студентов, то есть освоения ими компетенций разных кластеров.

3. Оптимизация преподавательского труда по формированию компетенций студентов предполагает использование в образовательном процессе нескольких подходов: подход, основанный на анализе человеческого капитала преподавателя вуза, подход, основанный на анализе формирования компетенций студентов, подход, связанный с модернизацией организации преподавательского труда с целью обеспечения качества образования в вузе. Экономический эффект предложенного подхода к управлению преподавательским трудом заключается в оптимизации планирования менеджмента качества в высшем учебном заведении, а именно в оптимизации работы с кадровым составом в условиях компетентностного подхода в образовании, а также в минимизации затрат с целью такой организации образовательного процесса, которая бы максимально соответствовала задачам формирования человеческого капитала выпускника вуза – будущего специалиста предприятия-работодателя.

Заключение

Выполненное диссертационное исследование позволяет сделать следующие выводы.

1. Проведенный нами анализ показал, что человеческий капитал непрерывно формируется в разных сферах жизни человека и общества, таких как семья, здравоохранение, культура, образование, профессиональная деятельность. Развитие человеческого капитала в одной сфере предполагает успешность его формирования в следующей. Таким образом, формирование человеческого капитала представляет собой многоступенчатый процесс, имеющий циклический характер. Каждый цикл развития человеческого капитала поднимает его на новый уровень. Процесс формирования человеческого капитала можно моделировать в виде поступательной спирали, каждый виток которой говорит о новом качественном уровне развития его носителя.

2. Институт высшего профессионального образования прошел путь от монопольно-централизованной государственной системы образования советского периода, характеризующейся высоким уровнем регламентации и идеологизации и нацеленностью на получение базовых знаний, которых выпускнику вуза должно было хватить для профессиональной карьеры до конца трудоспособного возраста, до реализуемой в настоящее время компетентностной парадигмы образования, ориентированной на формирование у студента компетенций, достаточных для обеспечения ему мобильности и быстрой адаптируемости в меняющихся условиях.

3. Смена ключевых ориентиров в образовании привела к усложнению содержания преподавательского труда и к изменению его традиционных функций. Специфика преподавательского труда заключается в его высоком адаптивном потенциале, поскольку его содержание должно корректироваться и приспосабливаться к меняющейся действительности, формирующей запросы работодателя. К числу трудовых функций преподавателя сегодня следует отнести ведение им научно-исследовательской деятельности, ведение учебно-

методической деятельности, участие в предметно-профессиональной коммуникации с целью своевременного обновления предметно-информационной базы. Преподавательский труд должен быть ориентирован на обеспечение высокого качества образования студентов, на разработку и реализацию интеграционных методов преподавания и проведение междисциплинарных исследований, на расширение круга собственных компетенций и повышение своей квалификации в соответствии с разрастанием перечня требований к обучающимся, на увеличение и презентацию собственного научного потенциала, на самопрезентацию и интеграцию в научное сообщество, на инициативный поиск возможностей апробации и внедрения своих научных разработок в условиях сетевого взаимодействия образовательной системы с реальными секторами экономики, а также на установление контактов с потенциальными работодателями и совместное с ними формирование актуального перечня компетенций выпускника. Собственно компетенции преподавателя являются одним из факторов успешного формирования человеческого капитала выпускников вуза. Подготовка специалиста высокого класса и высокого уровня мобильности, креативности, адаптивности и информационной грамотности невозможна без преподавателя нового типа, который должен обладать теми же качествами, которые он должен сформировать у обучаемого.

4. Разработана совокупность индикаторов, предназначенных для измерения и оценки результативности преподавательского труда. Эти индикаторы, с одной стороны, дифференцируются на кластеры по видам деятельности, с другой – по способу измерения результата. Построена система индикаторов, традиционно применяемых для сбора отчетной информации о деятельности ППС; составления рейтинга преподавателей вуза; планирования кадровой политики вуза; оценки человеческого капитала вуза; планирования развития человеческого капитала вуза; развития системы мотивации преподавателей; опосредованного доведения до сведения сотрудников стратегии развития вуза; провоцирования интенсификации (стимулирование) преподавательского труда по-

средством реализации принципа обеспечения материальной заинтересованности.

5. Разработана методика анализа результативности преподавательского труда, включающая систему индикаторов, способ сбора и фиксирования, методы расчета и анализа показателей. Все индикаторы сформированы в три блока: деятельность в области научного менеджмента, деятельность в области организационно-методического менеджмента образовательного процесса, деятельность в области менеджмента эффективных коммуникаций. Данная система индикаторов учитывает стратегические ориентиры российской системы высшего образования, обеспечивая обоснование предложенного механизма расстановки преподавательских кадров для осуществления формирования компетенций студентов вуза.

6. Разработаны методические основы оценки уровня сформированности компетенций студента вуза как результата преподавательского труда. Такая оценка строится по системе укрупненных показателей на основании анализа ФГОС и экспертной оценки. Её результаты могут использоваться в управлении образовательным процессом и в разработке системы стимулирования преподавательского труда для согласованных действий трудового коллектива.

7. Результаты анализа, проведенного с помощью разработанных методик анализа человеческого капитала субъектов образовательного процесса, позволили предложить следующие управленческие подходы, направленные на совершенствование организации преподавательского труда: подход, основанный на анализе человеческого капитала преподавателя вуза; подход, основанный на анализе формирования компетенций студентов; подход, связанный с модернизацией организации преподавательского труда с целью обеспечения качества образования в вузе.

Список литературы

1. Абакумова Н. Н. Влияние новой системы оплаты труда на результативность труда научно-педагогических работников // Управленец. – 2011. – № 1–2. – С. 52–60.
2. Агранович М. Л. Индикаторы в экономике и управлении образованием // Экономика образования. – 2008. – № 4. – С. 88–104.
3. Аккредитация образовательных организаций в Российской Федерации в 2009–2010 гг.: аналитический отчет / В. Г. Наводнов, Г. Н. Мотова, Л. В. Тихонова. – Йошкар-Ола: Изд-во УКЦ, 2010. – 60 с.
4. Анишин Е.В. Информационные системы и ресурсы управления знаниями: монография. – Чебоксары, 2005. -101 с.
5. Ахпашева И. Б. Дидактический принцип доступности как основа формирования информационно-коммуникационной компетентности лиц с инвалидностью по зрению // Научный диалог. –2013. – № 2(14) – С. 50-58.
6. Багирова А.П., Шубат О.М. Пшеничникова М.М. Управленческие подходы к стимулированию родительского труда в малых городах российской федерации //Национальные интересы: приоритеты и безопасность. –2012. – №19(160). –С. 9-16.
7. Багирова А.П., Щербина Е.Ю. Формирование человеческого капитала в процессе образования: актуализация исследования //Современные проблемы экономики, менеджмента и маркетинга: материалы XVII Международной науч.-практ. конф. (3,4 июня 2011 г., Нижний Тагил) – Нижний Тагил: НТИ (ф) УрФУ, 2011. – С. 412-415
8. Багирова А.П., Щербина Е.Ю. Влияние новой образовательной парадигмы на будущий человеческий капитал российского населения //Национальные интересы: приоритеты и безопасность. – 2012. – №32. – С. 2-6

9. Базылев В. Н.,. Красильникова В. Г. Измерение компетенции «понимание текста» // Вопросы психолингвистики. –2011. –№ 14. – С. 42–47.
10. Байнова М. С. Исследование мотивации труда преподавателей российских вузов. – Центр Социологических Исследований, Московский Государственный Социальный Университет, 2001. – Режим доступа: http://rspu.edu.ru/ (дата обращения: 03.02.2014)
11. Балакин В.С. Человеческий капитал – решающий фактор движения к экономике, основанной на знаниях (историко-экономический аспект) // Вестник ЮУрГУ. – 2008. –№21 (121). – С. 7-13
12. Баранова Н. А. Основы формирования дискурсивной компетенции студентов при обучении иноязычному профессионально-ориентированному общению: дис. … канд. пед. наук: 13.00.08. – Санкт-Петербург, 2008. – 244 с.
13. Бедрачук И. А., Рожков Ю.В. Об оплате труда в вузах // Сибирская финансовая школа. – 2009. – № 3. – С. 108–113.
14. Безуглова Л. П. К вопросу о развитии и измерении общекультурной компетенции у студентов в рамках дисциплины «Развитие культуры мышления» // Вестник социально-гуманитарного образования и науки. – 2011. – № 2. –С. 62–67.
15. Белкин В.Н., Белкин Н.А. Экономическая теория труда. – М.: ЗАО «Издательство «Экономика», 2007. – 352 с.
16. Белл Д. Грядущее постиндустриальное общество. Опыт социального прогнозирования. – М.: Academia, 1999. – 949 с.
17. Белякова Н. М. формирование социокультурной компетенции у студентов начальных курсов языковых вузов при самостоятельной работе в сети интернет: дис. … канд. пед. наук: 13.00.02. –Санкт-Петербург, 2009. – 225 с.
18. Богдан Н.Н., Могилевкин Е.А. Мотивация и демотивация профессиональной деятельности персонала вуза (на примере вузов Дальневосточного Федерального округа) // Университетское управление: практика и анализ. –2004. – №3(31). –С. 89-97.

19. Богомолова И. С., Кулешова К. Г. Сравнительный анализ систем оплаты труда в сфере высшего профессионального образования // Известия Южного федерального университета. Технические науки. – 2012. – Т. 133. – № 8. – С. 21–29.
20. Борисова А. А., Тимофеева А. Ю. Выпускники вузов на рынке труда: индикаторы мониторинга и ограничители профильной занятости // Университетское управление: практика и анализ. –2014. – №1 (80). – С.16-26.
21. Варжина Н.В. Формирование системы управления качеством образовательных услуг: дис. … канд. экон. наук: 08.00.05. –Омск, 2004. – 204 с.
22. Василенко О.Ю. Пути совершенствования стимулирования труда преподавателей вузов: дис. … канд. экон. наук: 08.00.05. – Омск, 2003. – 227 с.
23. Василенко О.Ю., Вельц Е.В. Преподаватель вуза: мотивация и стимулирование трудовой деятельности. – Режим доступа: http://www.omsu.omskreg.ru/ (дата обращения: 10.01.2014).
24. Власов Ф.Б. Социально-экономические отношения: нравственные основы и институты. – М.: Машиностроение, 2005. – 188 с.
25. Волков Д. Л., Гаранина Т. А. «Нематериальные активы: проблемы состава и оценивания» //Вестник Санкт-Петербургского университета. –2007. – №1. – С. 82-105
26. Володина Г.Е. Управление качеством высшего образования: дис. … канд. экон. наук: 08.00.05. – Москва, 2001. –250 с.
27. Гармаева С. И. Формирование межкультурной компетенции студентов неязыковых вузов средствами современных инфокоммуникационных технологий: дис. … канд. пед. наук: 13.00.01. –Чита, 2008. – 203 с.
28. Генкин Б.М. Экономика и социология труда. – М.: Норма, 2007. – 448 с.
29. Гительман Л.Д. - Университетская власть в период преобразований: смена образовательной парадигмы // Университетское управление: практика и анализ. – 2014. – №2(80). – С.12-18.
30. Горобец Л. Н. Формирование риторической компетенции студентов-нефилологов в системе профессиональной подготовки в педагогическом

вузе: дис. … доктора пед. наук: 13.00.02. – Санкт-Петербург, 2008. – 477 с.

31. Горохова Е. Качество соискателей на российском рынке труда падает // Интернет-проект «Brainity.ru». – Режим доступа: http://www.brainity.ru/business/career/16287/ (дата обращения: 18.05.2012)
32. Гохберг Л1.М. Кадровый потенциал российской науки // Высшее образование в России. – 2002. – № 4. - С. 8-21.
33. Гохберг Л.М., Забатурина И.Ю., Ковалева Н.В., Кузнецова В.И., Озерова О.К. Экономика образования в зеркале статистики: новые данные. – М.: ГУ – ВШЭ, 2005. – 40 с.
34. Григорьева А. К. Речевые ошибки и уровни языковой компетенции: автореф. дис. … канд. филол. наук: 10.02.01. –Елец, 2004. – 20 с.
35. Гузакова О.Л. Качество труда и его зависимость от уровня образования работника: дис. … канд. экон. наук: 08.00.01. – Кострома, 1999. – 158 с.
36. Гусятников В. Н., Безруков А. И. Методы оценки компетенций по результатам тестирования // Наука и общество. – 2012. – № 5. – С. 9–13.
37. Дмитриева И. К. Трудовой договор научно-педагогических работников вузов. – М.: Изд-во МГУ, 1991. – 166 с.
38. Добрынин А.И., Дятлов С.А., Цыренова Е.Д. Человеческий капитал в транзитивной экономике: формирование, оценка, эффективность использования. – СПб.: Наука, 1999. – 312 с.
39. Дражан Р. В. Историко-педагогическая репрезентация понятия «языковая компетенция»: автореф. дис. канд. пед. наук: 13.00.01. –Ростов-на-Дону, 2008. – 22 с.
40. Дроботенко Ю. Б. Исследование изменений в вузовской профессиональной подготовке учителей в условиях информационного общества // Человек и образование. – 2012. – № 3 (32). – С. 138–143.
41. Друкер П. Эффективное управление. Экономические задачи и оптимальные решения / пер. с англ. М. Котельниковой. – М.: Фаир-пресс, 1998.– 143 с.

42. Душков Б.А., Королев А.В., Смирнов Б.А. Энциклопедический словарь: Психология труда, управления, инженерная психология и эргономика, 2005. – Режим доступа: http://vocabulary.ru/dictionary/896/word/gumanizacija-truda (дата обращения: 11.09.2013)
43. Дятлов С.А. Основы теории человеческого капитала. – СПб.: Изд-во СПбУЭФ, 1994. – 142 с.
44. Евтюгина А. А. Формирование межкультурной компетенции специалиста в области экономики // Научный диалог. –2013. –№ 8 (20) – С. 65–74.
45. Жуков В.К., Шишковский В.И. Проблемы оценки качества преподавателя в педагогическом вузе // Материалы пятой региональной научно-практической конференции «Качество стратегия XXI века». — Томск: Томское отделение АПК. – 2000.
46. Жуков В.М. Высшая школа России: исторические и современные сюжеты. – М.: Изд-во МГСУ «Союз», 2000. – 625с.
47. Загладин Н. В. Глобальное информационное общество и Россия // Мировая экономика и международные отношения. –2005. –№ 7. –С. 15-31.
48. Захаревич В.Г., Обуховец В.А. Оценка качества работы преподавателей вуза // Высшее образование сегодня. –2003. – № 5. – С. 12-15.
49. Звонников В. И., Челышкова М. Б. Оценка компетентности менеджеров // Высшее образование сегодня. –2013. –№ 4. –С. 14–19.
50. Зникина Л. С. Профессионально-коммуникативная компетенция как фактор повышения качества образования менеджеров: дис. … д-ра пед. наук: 13.00.08. – Кемерово, 2005. – 406 с.
51. Ивлев А.В. Разработка системы оплаты труда работников вуза в современных экономических условиях: дис…канд. экон. наук: 08.00.05. – Екатеринбург, 2011. –216 с.
52. Илышев А.М., Багирова А. П. Введение в репродуктивистику. Становление науки о воспроизводстве человека. – М.: Финансы и статистика, 2010. – 304 с..

53. Иноземцев В.Л. За десять лет. К концепции постэкономического общества. – М.: Academia, 1998. – 536 с.
54. Иноземцев В.Л. Современное постиндустриальное общество: природа, противоречия, перспективы. – М.: Логос – 2000. – 190с.
55. Исаева Т. Е. Преподаватель как субъект качества образования. //Высшее образование в России. –2003. – № 2. – С. 17-23.
56. Ишмурадова А. М. Формирование иноязычных компетенций студентов технического вуза в проектной деятельности: дис. … канд. пед. наук: 13.00.01. – Казань, 2008. – 198 с.
57. Казанцева Л. В. Речевая компетенция учителя иностранного языка (концепция, моделирование, технология и механизм формирования): дис. … д-ра пед. наук: 13.00.01, 13.00.02. –Тамбов, 2001. – 412 с.
58. Капелюшников Р.И. Концепция человеческого капитала. Критика современной буржуазной политической экономии. – М.: Наука, 1977. – 402с.
59. Капелюшников Р.И. Российский рынок труда: адаптация без реструктуризации. – М.: ГУ ВШЭ, 2001. – 136 с.
60. Кастельс М. Информационная эпоха: экономика, общество и культура / пер. с англ., под науч. ред. О. И. Шкаратана. – М.: ГУ ВШЭ, 2000. – 607 с.
61. Качалов В. Проблемы управления качеством в вузах: Заметки о подходах к проектированию систем управления качеством в вузах // Стандарты и качество. –2000. – № 9. – С. 84-88
62. Качалов В. Проблемы управления качеством в вузах: Структурные составляющие образовательной системы вуза и проблемы повышения ее качества //Стандарты и качество. –2000. – № 12. – С. 43-49
63. Кибанов А.Я., Баткаева И.А., Митрофанова Е.А., Ловчева М.В. Мотивация и стимулирование трудовой деятельности: учебник / под ред. А.Я. Кибанова. – М.: ИНФРА-М, 2009. – 524 с.
64. Киреева В. П. Экономические механизмы стимулирования труда профессорско-преподавательского состава вуза (экономическая составляющая

образовательной политики вуза) // Вестник Брянского государственного университета. – 2011. – № 1. – С. 47–55.

65. Клеман К. «Флексибильность по-русски»: сгибаемы и несгибаемые работники // Отечественные записки. – 2007. – №4(1). – Режим доступа: http://www.isras.ru/files/File/publ/Flexibeln_po_russki_Kleman.pdf (дата обращения: 12.08.2014)
66. Климова С. Г.,. Галицкая Е. Г., Галицкий Е. Б. Инновативное поведение на работе: опыт построения социологического индекса // Мониторинг общественного мнения: экономические и социальные перемены. – 2010. – № 5(99). – С. 5–15.
67. Клюев Ю.Б., Сандлер Д.Г. Анализ стратегических целей развития вуза // Университетское управление: практика и анализ. – 2014. –№1(80). – С.16-26.
68. Козусь Л.Н. Трансформация целей и ценностей образования в социокультурном пространстве // Актуальные проблемы психологического знания, Московский психолого-социальный институт. – 2010. –№2. – С.15-19.
69. Колясникова Л. В. Основы измерения и оценивания компетенций // Инновационные процессы в образовании : стратегия, теория и практика развития : материалы VI Всероссийской научно-практической конференции, Екатеринбург/ науч. ред. д-р пед. наук, проф. Е. М. Дорожкин ; д-р пед. наук, проф. В. А. Федоров. – Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2013. – Том III. – С. 67–70.
70. Копейкин С.А., Щербина Е.Ю. Изменение парадигмы образования в информационной экономике // Российский человек в «разломе эпох»: quovadis?: материалы XV Международной конференции Гуманитарного университета. – Екатеринбург: Гуманитарный университет, 2012. – Т. 2. – С.96-100.
71. Корицкий А.В. Человеческий капитал как фактор экономического роста регионов России (монография) / А.В. Корицкий ; науч. ред. Т.В. Григоро-

ва. – Новосибирск: Сибирский университет потребительской кооперации. – 2010. – 368 с.

72. Коркина Т. А. Управление инвестициями в человеческий капитал в условиях инновационного развития (на примере угледобывающего предприятия) //Теория и практика управления в социально-экономических системах: материалы третьей науч.-практ. конф. (Челябинск, 18 марта 2009г.). – Челябинск: Энциклопедия, 2009. – С.195-200.

73. Кормилин В. А., Боков Л. А. Положение о материальном стимулировании ППС при оценке качества и объема выполняемой работы – Томск : Изд-во ТУСУР, 2013.– 11 с. – Режим доступа: http://www.tusur.ru/export/sites/ru.tusur.new/ru/education/documents/inside/16.7_new.pdf (дата обращения:10.02.2014)

74. Корнеева А. А. Теоретические основы мотивации труда преподавателей высшей школы: автореф. дис. ... канд. экон. наук: 08.00.01. – М., 2007. – 26 с.

75. Корнейчук Б.В. Информационная экономика: учеб. пособие. – СПб. : Питер, 2006. – 400 с.

76. Корнейчук Б.В. Экономика труда. – М.: Гардарики, 2007. – 286 с.

77. Кочеткова Н. Н. Повышение эффективности труда преподавателей вузов на основе адаптации гарвардской модели «Цепочка достижения прибыльности в бизнесе» // Каспийский регион: политика, экономика, культура. – 2011. – № 4. – С. 219–221.

78. Кравченко А. И. Социология труда в XX веке. Историко-критический очерк. – М.: Наука, 1987. – 181с.

79. Красикова Е. Н. Кейс-метод в структуре и содержании методической компетенции лингвиста-преподавателя: дис. … канд. пед. наук: 13.00.02. – Ставрополь, 2009. – 172 с.

80. Красинская Л. Ф. Структура и содержание профессиональной деятельности преподавателя технических дисциплин // Вестник СамГУ. – 2006. – № 10/3 (50). – С. 26-34.

81. Крюков В. В., Луговой Р. А., Солдатова Ю. А., Шахгельдян К. И. Разработка программы стратегического развития университета: требования, показатели, процесс // Университетское управление: практика и анализ. – 2012. – №4 (80). – С.16-26.

82. Кудрявцева Е. Методологические проблемы применения моделей компетенций // Вестник ЛГУ им. Пушкина. – 2011. – Т. 5. – № 4.– С. 29-40. – Режим доступа: http://www.ago-consult.ru/publications.htm/330 (дата обращения: 11.09.2014)

83. Кузубов С.А., Ивлев А.В. Новая система оплаты труда в вузе: состояние и перспективы // Финансовая аналитика: проблемы и перспективы. – 2010. – № 8(32). –С.9-18

84. Кузубов С.А., Ивлев А.В. Стимулирование инновационной и коммерческой деятельности работников вуза как составной элемент бюджетирования по центрам ответственности // Экономический анализ: теория и практика. – 2010. – №39(204). –С.52-61.

85. Кузьмина Е.Е. Формирование экономического механизма управления качеством подготовки специалистов в высшей школе: дис. … д-ра экон. наук: 08.00.05. –М., 2003. –514 с.

86. Курганский С. И. Использование общесистемных аттракторов в управлении развитием образовательной системы вуза // Личность. Культура. Общество. – 2006. –Т. VIII. – № 4. –С. 336–345.

87. Лаврова Н. В. Тестирование как средство измерения сформированности коммуникативной компетенции в русском языке как иностранном в сфере профессионального общения: дис. … канд. пед. наук: 13.00.02. – М., 1999. – 206 с.

88. Ларина Т. А. Формирование интерактивной компетенции при обучении студентов нелингвистических вузов профессионально ориентированному иностранному языку: дис. … канд. пед. наук: 13.00.08. – Барнаул, 2007. – 230 с.

89. Лисова, Е.В. Дауншифтинг: стратификационные эффекты // Экономическая социология. – 2008. – Т. 9. – № 2.– С. 56–65.

90. Лукичева Л.И. Подходы к оценке стоимости интеллектуального капитала организаций // Менеджмент в России и за рубежом. –2006. –№ 4. –С. 114-123

91. Лукьянчикова Т. Л. Интеллектуальный капитал в инновационной экономике Государство и рынок: механизмы и методы регулирования в условиях преодоления кризиса и перехода к инновационному развитию: кол. монография. в 2-х тт./ под ред. С.А. Дятлова, Д.Ю. Миропольского, В.А. Плотникова. – СПб.: Астерион, 2010 . – Т.1 –394 с.

92. Макарова, М.Н. «Конец труда»: миф и реальность постиндустриализма // Экономическая социология. – 2007. – Т. 8. –№ 1.– С. 45–52.

93. Макарова, М.Н. Образовательный потенциал рабочих: проблемы воспроизводства (вопросы социально-экономической теории и региональной практики) (монография). – Ижевск: Издательский дом «Удмуртский Университет», 2006. – 316 с.

94. Малаева А. В. Кейс-метод как средство формирования иноязычной коммуникативной компетентности студентов вуза: дис. … канд. пед. наук: 13.00.08. – Великий Новгород, 2012. – 152 с.

95. Манохина О. А. Оценка качества деятельности профессорско-преподавательского состава университета как способ организации труда // Человеческий капитал. –2013. –№ 8. –С. 59-62.

96. Маренникова Л. В. Формирование профессионально-коммуникативной иноязычной компетенции менеджеров в комплексе «лицей – вуз»: дис. … канд. пед. наук: 13.00.08. – Калининград, 2008. – 146 с.

97. Маркова Ю.С. Образовательная среда как основа формирования человеческого капитала в современном российском обществе // Материалы XIV Международной конференции молодых ученых «Человек в мире. Мир в человеке: актуальные проблемы философии, социологии, политологии и психологии». – Пермь. – 2011. – С. 20-23.

98. Марцинкевич В.И. Инвестиции в человека: экономическая наука и Российская экономика (что скрывается за термином «человеческий капитал») // Мировая экономика и международные отношения. – 2005. – №9. – С. 33-38

99. Марцинкевич В.И., Соболева И.В. Экономика человека. – М.: Аспект-Пресс, 1995. – 286 с.

100. Матрос Д.Ш., Полев Д.М., Мельникова Н.Н. Управление качеством образования на основе новых информационных технологий и образовательного мониторинга. – М.: Педагогическое общество России, 2001. – 128 с.

101. Мильнер Б. Управление интеллектуальными ресурсами // Вопросы экономики. –2008. –№ 7. – С. 129-140.

102. Миляева Л. Г. Качество преподавания и внутренние стимулы //Человек и труд. – 2004. –№11. – С.76-80

103. Митькина О.В. Интерактивные методы обучения в формировании личностных компетенций студентов рыбохозяйственного вуза // Научные труды Дальневосточного государственного технического рыбохозяйственного университета. – 2009. – № 21. – С. 168-173.

104. Михелькевич В. Н., Кравцов П. Г. Методы и средства измерения уровней сформированности функционально-профессиональных компетенций у выпускников технических вузов / В. Н. Михелькевич, // Вестник Самарского государственного технического университета. Серия: Психолого-педагогические науки. – 2010. – № 6. – С. 125-130.

105. Молчан Э. М., Камыш А. Н. Роль культуры в формировании духовно-нравственных ценностей человека // Сборники конференций НИЦ "Социосфера". – 2011. – № 29. – С. 9-14.

106. Мумладзе Р.Г., Гужина Г.Н. Экономика и социология труда. – М.: КНОРУС, 2007. – 328 с.

107. Наливайко Н.В., Паршиков В.И. Профессиональное Образование В Современном Мире: Концептуальное Осмысление Тенденций Развития. //

Профессиональное образование в современном мире. –2011. –№ 1. – С. 4-10.

108. Население СССР: По данным Всесоюз. Переписи населения 1979 г. – М.: Политиздат, 1980. – Режим доступа: www/sovetika.ru/sssr/nas7907.htm (дата обращения: 20.08.2014)

109. Натхов Т. В. Образование, социальный капитал и экономическое развитие (обзор основных исследований) // Вопросы экономики. –2010. – № 8. – С. 112-122.

110. Нестеров А.В. О непрерывном профессиональном образовании // Компетентность. – 2012. – №2. – С.4-11.

111. Низкодубов Г. А. Формирование межкультурной профессионально-деловой коммуникативной компетенции преподавателей неязыковых вузов (английский язык, ФПК): дис. … канд. пед. наук: 13.00.02. – Томск, 2007. –215 с.

112. Норкин Г. А. Оптимизация системы стимулирования педагогической и научной деятельности профессорско-преподавательского состава вузов // Вестник Российской академии естественных наук (Санкт-Петербург). – 2012. – № 4. – С. 163-166.

113. О введении в действие новой редакции положения «О стимулировании труда профессорско-преподавательского состава» : приказ № 82/03 от 03.02.2012 г. / Уральский федеральный университет имени первого Президента России Б. Н. Ельцина. – Режим доступа : http://strategy.hse.ru/data/2012/02/07/1262510556/%D0%9F%D1%80%D0%B8%D0%BA%D0%B0%D0%B7%20%E2%84%96%2082_03%20%D0%B8%20%D0%9F%D0%BE%D0%BB%D0%BE%D0%B6%D0%B5%D0%BD%D0%B8%D0%B5%20%D0%BE%D1%82%2003.02.2012.pdf (Дата обращения: 12.06.2014)

114. Общероссийский классификатор занятий = Russian Classification of Occupations : ОК 010-93 : дата введения 1995-01-01 // Классификаторы информационных ресурсов сферы образования : автоматизированная

справочная система / Проект ГНУ «Центр информационно-аналитического обеспечения системы дистанционного образования Министерства образования Российской Федерации» (ЦИАН). – Режим доступа : http://doc.unicor.ru/classifiers/classifiers-OKZ.htm.

115. Овчаренко В. П. Компьютерное тестирование как метод оценивания уровня сформированности лингвистической компетенции (английский язык, неязыковой вуз) : дис. … канд. пед. наук: 13.00.02. – Таганрог, 2007. – 195 с.

116. Озерникова Т. Г., Гайнуллина О. И. Развитие стимулирования труда профессорско-преподавательского состава вузов на основе системы сбалансированных показателей // Известия Иркутской государственной экономической академии (Байкальский государственный университет экономики и права). – 2011. – № 5. – С. 28-32.

117. Орлова Е. С. О новом подходе к измерению иноязычной компетенции // Вестник Нижегородского университета им. Н. И. Лобачевского. – 2010. –№ 4. –С. 21–28.

118. Осиленкер Л.Б. Сравнительный анализ затрат на оплату труда преподавателей и сотрудников традиционных и дистанционных вузов// Экономика образования. – 2005. – № 6. – С. 50-60.

119. Оценка россиянами качества отечественного образования «Левада –центр». Аналитический центр Юрия Левады. – Режим доступа: http://www.levada.ru/30-08-2010/otsenka-rossiyanami-kachestva-otechestvennogo-obrazovaniya (дата обращения: 17.07.2014).

120. Петти У. Экономические и статистические работы. – М.: Соцэкгиз, 1940. – 324.

121. Положение о стимулировании сотрудников кафедр и факультетов СамГУ (принято на заседании Ученого совета университета, протокол № 8 от 8 ноября 2013 года). – Режим доступа: http://samsu.ru/sites/default/files/news_files/polozhenie_o_stimulirovanii_prinyato_8_noyabrya_2013_goda_.pdf (дата обращения: 20.02.2014).

122. Преподаватель в XXI веке : рекомендательный указатель : [2000–2010 гг.] / сост. : О. П. Шрейн, Е. А. Штумпф ; под ред. О. И. Ткаченко. – Челябинск: Изд-во ЮУрГУ, 2010. – 147 с.

123. Пригожин А. И. Современная социология организаций. – М.: Фирма «Интерпракс», 1995. – 295 с.

124. Профессиональный стандарт «Преподаватель (педагогическая деятельность в профессиональном образовании, дополнительном профессиональном образовании, дополнительном образовании)» : проект от 20.08.2013 г. [Электронный ресурс]. – 88 с. // Министерство образования и науки Российской Федерации Федеральное государственное автономное учреждение «Федеральный институт развития образования» : официальный сайт. – Режим доступа : http://www.firo.ru/wp-content/uploads/2013/08/professional-standard.pdf (дата обращения:10.01.2014)

125. Птицына И. Ф. Педагогические условия формирования межкультурной компетенции вторичной языковой личности студентов (на материале изучения японского языка и культуры): дис. … канд. пед. наук: 13.00.01. – Якутск, 2008. – 214 с.

126. Путин В.В. Россия сосредотачивается. Ориентиры. — М.: ОЛМА Медиа Групп, 2012. — 128 с.

127. Регламент установления разовых надбавок ученого совета в соответствии с новой системой материального стимулирования сотрудников ТПУ (Томского политехнического университета). – Режим доступа : http://portal.tpu.ru/appnews/files/1121/attachment_10.pdf. (дата обращения:01.03.2014)

128. Римская О.Н. Дилемма: качество образования и нагрузка преподавателя // Труды IX Международной научно-практической конференции "Качество-стратегия XXI века». – Томск: Издательство ТПУ, 2004.

129. Ритер Д.С. Применение методов всеобщего управления качеством в образовании - ключ к академическим успехам // Избранные труды 40-го

конгресса Европейской организации по качеству/пер. с англ. – М.: ГП - Ред. журн. "Стандарты и качество", 1997. – С. 53-61.

130. Ромашов О. В. Социология труда и экономическая социология. – М.: ГАРДАРИКИ, 2007. – 320 с.

131. Росновская Л.В. Проектирование профессиональной подготовки конструкторов одежды в вузе: компетентностный подход: монография. – Екатеринбург: Гуманитарный университет, 2011. – 168 с.

132. Российский работник: образование, профессия, квалификация (монография) // Под ред. В. Е. Гимпельсона, Р. И. Капелюшникова. –М.:ГУ ВШЭ, 2011. – 574 с.

133. Роффе А.И. Экономика труда. – М.: КНОРУС, 2010. – 400 с.

134. Руденко Г.Г., Одегов Ю.Г. Экономика персонала. – М.: Альфа-Пресс, 2009. – 1056 с.

135. Рязанцев И. П., Халиков М. С. Экономическая социология: региональный аспект. – М.: Макс-Пресс, 2003. – 221 с.

136. Сидорин А. В. Метод оценки компетенций выпускников вуза и специалистов предприятий // Интернет-журнал «Науковедение». – 2012. – № 4 (13). – С. 137.

137. Симаков А. Г. Труд в России XX века. – М., 1997. – 229 с.

138. Скоблякова И. Циклы воспроизводства человеческого капитала. – М.: Машиностроение, 2006. –196с.

139. Скок Г. Б., Чернова Е. Ю.Методики для анализа собственной педагогической деятельности. – Новосибирск: Изд-во НГТУ, 2003. – 44 с.

140. Смирнов В., Бондарев В., РомančинВ. Основы экономической теории. – Орел: ОрелГТУ, 2003. –С. 44.

141. Соболева И.В.. Парадоксы измерения человеческого капитала // Вопросы экономики. –2009. –№ 9. –С. 51-70.

142. Соглашение о внесении изменений в Коллективный договор государственного образовательного учреждения высшего профессионального образования «Хакасский государственный университет им.

Н. Ф. Катанова» на 2010–2013 г.г., продленного соглашением от 15 мая 2013 года на срок до трех лет от 26 декабря 2013 г. – Режим доступа : http://samsu.ru/sites/default/files/news_files/polozhenie_o_stimulirovanii_prinyato_8_noyabrya_2013_goda_.pdf.http://khsu.ru/assets/templates/site/files/pologenie/%D0%9F%D0%BE%D0%BB%D0%BE%D0%B6%D0%B5%D0%BD%D0%B8%D0%B5%20%D0%BE%20%D1%81%D1%82%D0%B8%D0%BC%D1%83%D0%BB%D0%B8%D1%80%D0%BE%D0%B2%D0%B0%D0%BD%D0%B8%D0%B8-26.12.2013.pdf. (дата обращения:09.01.2014)

143. Соколов В.М., Захарова Л1.Н., Соколова В.В., Гребенев И.В. Проектирование и диагностика качества подготовки преподавателей. –М.: Исследовательский центр проблем качества подготовкиспециалистов, 1994. – 160 с.

144. Соколова Г.Н. Экономическая социология. – М., Минск: Филинъ, 2000. – 375 с.

145. Соловьёв В.П, Курдюмов Г., Кулагин А. В поисках критериев эффективности преподавательского труда // Высшее образование в России. – 1997. – № 1. – С. 72-76.

146. Сотникова С.И. Конкурентоспособность рынка труда: генезис социально-экономического содержания // Маркетинг в России и за рубежом. – 2006. – № 2. – С. 95-108

147. Социология труда: учебник / под ред. Н. И. Дряхлова, А. И. Кравченко, В. В. Щербины. – М.: Изд-во МГУ, 1993. – 368 с.

148. Струмилин С.Г. Проблемы экономики труда. – М.: Наука, 1982. – 472 с.

149. Стукен Т.Ю. Влияние институциональной среды на формирование дискриминации в сфере труда // Вестник Самарского государственного экономического университета. – 2007. – №9. – С. 123-126

150. Стукен Т.Ю. Дискриминация при трудоустройстве: причины и пути решения // Кадровик (Кадровый менеджмент). – 2007. - №11. – С. 47-55

151. Стукен Т.Ю. Институциональный анализ дискриминации на российском рынке труда // Вестник Томского университета. – 2008. – №311. – С.141-148.

152. Стукен Т.Ю. Отдача от образования в российской экономике // Вестник Омского университета. Серия Экономика. – 2003. – №4. – С. 46-52

153. Стурикова М. В. Формирование дискурсивно-стилистической компетенции у будущих педагогов профессионального обучения // Научный диалог. – 2012. – № 5. – С. 119–130.

154. Султанова И. В. Формирование иноязычной социокультурной компетенции у студентов-психологов (на материале английского языка): дис. … канд. пед. наук: 13.00.02. –Волгоград, 2007. – 238 с.

155. Тейлор Ф.У. Научная организация труда. – М.: ИНФРА-М, 1997. – 465 с.

156. Тосунян Г. А. Банкизация России: право, экономика, политика. – М.: Олимп-бизнес, 2008. – 399с.

157. Тоффлер О. Будущее труда // Новая технократическая волна на Западе. – М.: Прогресс, 1986. – С. 250-275.

158. Трайнев В.А., Мкртчян С.С., Савельев А.Я. Повышение качества высшего образования и Болонский процесс. Обобщение отечественной и зарубежной практики. – М.: ИТК «Дашков и К», 2008. – 329 с.

159. Турутина Е. Э. Формирование информационной компетенции у будущих сотрудников уголовно-исполнительной системы: дис. … канд.пед. наук: 13.00.08. – Казань, 2008. – 215 с.

160. Тюрина Ю.А. Власть как фактор социально-групповых изменений в образовании советской и постсоветской России // Вестник Санкт-Петербургского университета МВД России. – 2009. –№ 4 (44). – С. 159-165.

161. Хазова Л.В. Преподаватель: ценностные ориентации и мотивы деятельности. Подготовка и повышение квалификации преподавателей // Социально-политический журнал. –1997. –№ 1. – С.96-109.

162. Харченко Т.А. Специфика труда преподавателя вуза // Вестник Новосибирского университета. – Новосибирск: НГУ, 2006. – С. 107-108.

163. Хизриева А.Р. Гаджиев Г.М. Образовательная среда в личностном становлении студентов // Педагогическое образование и наука. – 2009. – № 1. – С. 17-23.

164. Хлопова Т.В. Развитие трудового потенциала и конкурентоспособность работника в современных условиях. Методология и практика исследования. – Иркутск: Изд-во БГУЭП, 2004. – 217 с.

165. Хуторской А. В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы // Народное образование. – 2003. – № 2. – С. 58-64.

166. Чангли И.И. Труд. Социологические аспекты теории и методологии исследования. – М.: Центр социального прогнозирования, 2002. – 451 с.

167. Челышкова М. Б. Аттестация выпускников вузов в рамках компетентностного подхода // Вестник Костромского государственного университета им. Н. А. Некрасова. – 2012. – Т. 18. – № 6 (6). – С. 270-273.

168. Чернышева А. Г. Семиотический подход как теоретико-методологическая основа формирования проектно-информационной компетенции будущих педагогов профессионального обучения в области дизайна // Научный диалог. – 2012. – № 10: Педагогика. – С. 80-93.

169. Шавандина О. А., Макушева Г.Н. Компетентностный подход в системе профессионального образования: сущность и оценка // Вестник Алтайской академии экономики и права. –2011. – № 3. – С. 80-82.

170. Шаповалов В. Н., Васильева А.А., Зиязетдинова А.И., Парыгина Д.В. Измерение социокультурных компетенций студентов вузов // Высшее образование сегодня. – 2012. – № 2. – С. 24–28.

171. Шарифулина Д. Р. Формирование социально-реабилитационной компетенции у будущих специалистов социальной работы: дис. … канд. пед. наук: 13.00.08. – Казань, 2007. –164 с.

172. Шаталова Н.И. Трудовой потенциал работника: проблемы функционирования и развития. – Екатеринбург: Изд–во Урал. гос. экон. ун–та, 1998. – 235 с.

173. Шашкина М. Б., Шкерина Л.В. Измерение компетенций студентов на основе проблемных педагогических ситуаций // Вестник Красноярского государственного педагогического университета им. В. П. Астафьева. –2012. – № 4 (22). – С. 201-207.

174. Шевчук А.В. О будущем труда и будущем без труда // Экономическая социология: электрон. журн. – 2005. – Т. 6. – № 3. – С. 11-24. – Режим доступа: http://ecsoc.msses.ru (дата обращения: 17.11.2010)

175. Шевчук А.В. В сети будущего труда (Обзор Интернет-ресурсов) // Экономическая социология. – 2006. – Т. 7. – № 3. – С. 79-81.

176. Шевчук А.В. О будущем труда и будущем без труда (Футурологические дискуссии) // Экономическая социология. – 2005. – Т. 6. – № 3. – С. 11-24.

177. Шевчук А.В. О будущем труда и будущем без труда // Общественные науки и современность. – 2007. – № 3. – С. 44-54.

178. Шевчук А.В. Самозанятость в информационной экономике // Экономическая социология. – 2008. – № 1. – Т. 9. – С. 51-64.

179. Шкерина Л. В., Литвинцева М.В. Электронный портфолио как средство фиксации образовательных результатов студента и технология оценивания его компетенций // Вестник Красноярского государственного педагогического университета им. В. П. Астафьева. – 2011. – № 2. – С. 123-127.

180. Школа, колледж, вуз: какого диплома достаточно для жизни? // Режим доступа: http://wciom.ru/index.php?id=459&uid=112597 (дата обращения: 15.08.2014)

181. Шмидт Ю.Д., Купера А.В. Стимулирование труда профессорско-преподавательского и учебно-воспитательного персонала вузов // Университетское управление: практика и анализ. – 2006. – № 6 (46). – С. 83-87.

182. Шмидт Ю. Д., Новиков А.С., Романова И.М. Анализ востребованности специалистов экономического профиля на региональном рынке труда // Практический маркетинг. – 2011. – № 5. – С. 36-44.

183. Шумпетер Й. Теория экономического развития. – М.: Прогресс, 1982. – 455 с.

184. Щербина Е. Ю., Дорожкин Е.М. Тенденции развития профессионального образования в условиях социально-экономических преобразований // Образование и наука. – 2013. – № 6. – С. 64-73.

185. Щербина Е.Ю., Дорожкин Е.М. Взаимодействие социальных институтов в процессе формирования человеческого капитала / Вестник Том. Гос. Ун-та - полностью. – 2014. – № 381. – С. 184-188.

186. Щербина Е.Ю. Инновационная экономика: изменение роли профессионального образования в развитии человеческого капитала // Инновационные процессы и человеческий капитал: материалы III международной научно-практической конференции студентов, аспирантов, преподавателей (29-30 ноября, 2012 г., Екатеринбург). – Екатеринбург: Гуманитарный университет, 2012. – С. 22-25.

187. Щербина Е.Ю. Информационно-коммуникационные компетенции преподавателя как условие развития современной высшей школы // Новые информационные технологии в образовании: материалы VII международная научно-практическая конференция (Башкортостан, 11–14 марта, 2014 г.). – Екатеринбург: РГППУ, 2014. – С. 387-390.

188. Щербина Е.Ю. Качество высшего образования как фактор качества трудового потенциала региона // Демографический и миграционный потенциал Урала: материалы круглых столов III Уральского демографиче-

ского форума с международным участием. – Екатеринбург: Институт экономики УрО РАН, 2012. – С. 57-63.

189. Щербина Е.Ю. Качество подготовки кадров как фактор конкурентоспособности работников // Достойный труд – основа стабильности общества: материалы V очно-заочной Международной научно-практической конференции (Екатеринбург, 14-16 ноября, 2013 г.). – Екатеринбург: УрГЭУ, 2013. – С. 65-69.

190. Щербина Е.Ю. Комплекс индикаторов в моделях стимулирования преподавательского труда // Научный диалог. – 2014. – № 6 (30). – С. 93-108.

191. Щербина Е.Ю. Молодежь в информационном обществе: трансформация процессов формирования человеческого капитала // Модернизация России: ответственность молодежи: материалы научно-практической конференции. – Екатеринбург: УрФУ, 2011. – С. 494-499.

192. Щербина Е.Ю. Подходы к изучению человеческого капитала как предмета репродуктивного труда // Стратегический управленческий анализ. – 2011. – №5 (19) – С.22-26.

193. Щербина Е.Ю., Дорожкин Е.М. Проектный метод в высшем профессиональном образовании: преимущества и возможности использования // Машиностроение и инженерное образование. – 2013. – № 4 (37). – С. 88-93.

194. Щербина Е.Ю. Трансформация функций социального института образования // Научный журнал «Вестник Гуманитарного университета». – 2014. – № 2 (5). – С.110-116.

195. Щербина Е.Ю. Формирование профессиональной компоненты человеческого капитала в условиях высшей школы: компетентностный подход // Государство, политика, социум: вызовы и стратегические приоритеты развития: сборник статей Международной конференции (г. Екатеринбург, 24-25 ноября 2011 г.). – Екатеринбург: УрАГС, 2011. – Т. 2 – С. 233-235.

196. Щербина Е.Ю. Эффективность преподавательского труда как фактор конкурентоспособности выпускников вуза // Научный диалог. – 2014. – № 3 (27). – С. 123–131.

197. Щербина Е.Ю., Сыромятников В.Н., Хмелькова Н.В. Новые подходы к использованию активных методов обучения, основанных на информационных технологиях // Новые информационные технологии в образовании: материалы международная научно-практическая конференция, Башкортостан, 13–16 марта, 2012 г. – Екатеринбург: РГППУ, 2012. – С. 335-337.

198. Экономика и социология труда: учебник / под ред. д.э.н., проф. А.Я. Кибанова. – М. : ИНФРА, 2010. – 584 с.

199. Экономика труда / под ред. М.А. Винокурова, Н.А. Горелова. – СПБ: Питер,2004. – 656 с.

200. Экономика труда: учеб. пособие / под ред. А.А. Сарабского. – Екатеринбург: Урал. гос. экон. ун-та, 2001. – 223 с.

201. Экономика труда: учебник / под ред. П.Э. Шлендера и Ю.П. Кокина. – М.: Юристъ, 2003. – 592 с.

202. Ahmad R.R., Suradi, N.R.M., Majid N., et al. The Role of final Year Project in The School of Mathematical Sciences in Human Capital Development // Conference: Congress on Teaching and Learning Location: Natl Univ Malaysia (UKM), Bangi, MALAYSIA (Dec 13-15, 2010) // Kongres Pengajaran Dan Pembelajaran UKM. – 2011. –Vol. 18. – Pp. 117-123.

203. Becker G.A. Treatise on the Family. – Harvard; Cambridge; Mass. 1981. – 304 p.

204. Bess J. L. Professors – work and life styles among academicians // Journal of higher education. –1972. – № 8. – Vol. 43. – Pp.667-668.

205. Bianchetti L. The Bologna process and the intensification of university professors' work: interview with Josep M. Blanch // Educaco & Sociedade. – 2010. – № 110. – Vol. 31. – Pp. 263-285.

206. Charters W.W. How Much Do Professors Work? // Journal of higher education. –1942. –№ 6. –Vol. 13. – Pp. 298-301.

207. Farley C., Ngamo S., Malai D. Online course design: constraints and potential solutions // 5 th International technology, education and development conference (MAR 07-09, 2011). – 2011. – Pp. 6203-6212.

208. Scherbina E. Graduate Competence as a Result of Professors Work / A. Bagirova, E. Scherbina // International Multidisciplinary Scientific Conferences on Social Sciences and Arts SGEM 2014: Conference Proceedings (September 1–10, 2014, Albena, Bulgaria). – Vol. 3: Psychology and Psychiatry, Sociology and Healthcare, Education. – Education and Educational Research. – Pp. 325-332.

209. Harlow R. Race doesn't matter, but…: The effect of professors' experiences and emotion management in the undergraduate college classroom // Conference: Annual Conference of the Association-of-Black-Sociologists Location // Social psychology quarterly. – 2003. – № 4. – Vol. 66. – Pp. 348-363.

210. Johnston M., Kerper R.M. Positioning ourselves: Parity and power in collaborative work // Curriculum inquiry. – 1996. – № 1. –Vol. 26. – Pp.5-24.

211. Maues O. Reconfiguration of faculty work in higher education // Educarem Revista. – 2010. – № 1. – Pp.141-160.

212. Solomon C.R. Sacrificing at the altar of tenure: Assistant professors' work/life management // Social science journal. – 2013. – № 1. – Vol. 50. – P.143.

ПРИЛОЖЕНИЯ

ПРИЛОЖЕНИЕ А

Значения кумулятивных показателей преподавателей, работавших в группе КТ-301С в течение трех лет

Фамилия, имя, отчество преподавателя	**Ученая степень**	**Научный менеджмент: кумулятивный итог**	**Менеджмент эффективных коммуникаций: кумулятивный итог**	**Организационно-методический менеджмент: кумулятивный итог**
Преподаватель 1	Нет	67	15	40
Преподаватель 2	Нет	63	41	480
Преподаватель 3	Канд. пед. наук	791	195	400
Преподаватель 4	Д-р физ.-мат. наук	3095	15	80
Преподаватель 5	Нет	74	0	0
Преподаватель 6	Канд. тех. наук	286	100	120
Преподаватель 7	Канд. пед. наук	233	19	120
Преподаватель 8	Канд. тех. наук	428	20	80
Преподаватель 9	Канд. экон. наук	175	0	0
Преподаватель 10	Нет	0	0	0
Преподаватель 11	Канд. филос. наук	100	0	0
Преподаватель 12	Канд. пед. наук	100	15	20
Преподаватель 13	Нет	0	0	0
Преподаватель 14		0	0	0
Преподаватель 15	Канд. пед. наук	444	20	200
Преподаватель 16	Канд. экон. наук	237	0	320
Преподаватель 17	Д-р физ.-мат. наук	1640	0	320
Преподаватель 18	Канд. пед. наук	121	30	0
Преподаватель 19	Канд. тех. наук	470	0	40
Преподаватель 20	Канд. пед. наук	248	0	0
Преподаватель 21	Нет	140	26	160
Преподаватель 22	Нет	37	23	40
Преподаватель 23	Нет	80	100	600
Преподаватель 24	Канд. филол. наук	849	140	95
Преподаватель 25	Канд. пед. наук	325	13	540
Преподаватель 26	Канд. пед. наук	574	51	200
Преподаватель 27	Канд. психол. наук	103	0	0

Фамилия, имя, отчество преподавателя	Ученая степень	Научный менеджмент: кумулятивный итог	Менеджмент эффективных коммуникаций: кумулятивный итог	Организационно-методический менеджмент: кумулятивный итог
Преподаватель 28	Нет	150	8	240
Преподаватель 29	Канд. истор. наук	452	0	80
Преподаватель 30	Нет	436	18	240
Преподаватель 31	Нет	0	0	0
Преподаватель 32	Нет	0	28	0
Преподаватель 33	Канд. пед. наук	213	0	160
Преподаватель 34	Канд. пед. наук	170	24	500
Преподаватель 35	Нет	0	0	0
Преподаватель 36	Нет	6	0	0
Преподаватель 37	Нет	84	0	80
Преподаватель 38	Канд. пед. наук	275	0	160
Преподаватель 39	Канд. мед. наук	100	0	0
Преподаватель 40	Д-р биол. наук	466	0	120
Преподаватель 42	Канд. пед. наук	131	0	120
Преподаватель 43	Канд. тех. наук	419	128	0
Преподаватель 44	Канд. пед. наук	356	19	420
Преподаватель 45	Нет	0	0	0
Преподаватель 46	Канд. пед. наук	210	5	160
Преподаватель 47	Нет	90	40	120
Преподаватель 48	Нет	0	30	480
Преподаватель 49	Нет	19	13	0
Преподаватель 50	Канд. пед. наук	199	0	0
Преподаватель 51	Канд. пед. наук	510	50	660
Преподаватель 52	Канд. пед. наук	491	26	80
Преподаватель 53	Канд. пед. наук	195	0	80
Преподаватель 54	Нет	210	33	480
Преподаватель 55	Канд. физ.-мат. н.	365	0	40
	макс	**3095**	**195**	**660**
	среднее	**349**	**25**	**156**

ПРИЛОЖЕНИЕ Б

Состав дисциплин в соответствии с кластерами компетенций

Кластер		**Компетенции**		**Дисциплины**
		Шифр	**Формулировка: «Выпускник должен обладать…»**	
Б 1	Социально-гуманитарный	ОК 1	способностью и готовностью совершенствовать и повышать свой интеллектуальный и общекультурный уровень	История Философия Иностранный язык Общая психология Экономическая теория Прикладная экономика Русский язык и культура речи Правовое обеспечение профессионального обучения
		ОК 3	способностью и готовностью свободно пользоваться русским и иностранным языками как средством делового общения	
		ОК 7	способностью и готовностью формировать свой индивидуальный стиль профессионально-педагогической деятельности	
		ОК 11	способностью и готовностью расширять и углублять свое научное мировоззрение	
		ОК 15	способностью и готовностью проводить научные эксперименты и оценивать результаты исследований	
		ОК 18	способностью и готовностью к презентации результатов своей научной деятельности	
		ПК 2	способностью и готовностью создавать условия для профессионального развития будущих рабочих (специалистов)	
		ПК 8	способностью и готовностью исследовать количественные и качественные потребности в рабочих кадрах (специалистах) для отраслей экономики региона (муниципальные образования)	
		ПК 9	способностью и готовностью исследовать потребности в образовательных услугах различных категорий обучающихся	
		ПК 14	способностью и готовностью определять пути стратегического развития образовательных учреждений НПО, СПО и ДПО в регионе	
		ПК 15	способностью и готовностью проектировать и оценивать педагогические (образовательные) системы	
		ПК 18	способностью и готовностью проектировать систему оценивания результатов обучения и воспитания рабочих (специалистов)	
		ПК 20	способностью и готовностью проектировать образовательную среду в соответствии с современными требованиями определенного вида экономической деятельности	
		ПК 29	способностью и готовностью организовывать взаимодействие образовательных учреждений с заказчиками образовательных услуг и консолидированными представителями работодателей	
Б 2	Аналитический	ОК 1	способностью и готовностью совершенствовать и повышать свой интеллектуальный и общекультурный уровень	Математика Физика Химия Экология Возрастная физиология
		ОК 12	способностью и готовностью демонстрировать навыки работы в научном коллективе	
		ОК 14	способностью и готовностью глубоко осмысливать и формулировать диагностические решения профессионально-педагогических проблем путем интеграции фундаментальных и специализированных знаний в сфере профессионально-педагогической деятельности	

		ОК 16	способностью и готовностью анализировать, синтезировать и обобщать информацию	и психофизиология Информатика
		ОК 22	способностью и готовностью создавать условия для профессионального развития будущих рабочих (специалистов)	
		ОК 23	способностью и готовностью определять пути стратегического развития образовательных учреждений НПО, СПО и ДПО в регионе	
		ОК 24	способностью и готовностью проектировать систему обеспечения качества подготовки рабочих (специалистов) в образовательных учреждениях НПО, СПО и ДПО	
		ОК 25	способностью и готовностью совершенствовать и повышать свой интеллектуальный и общекультурный уровень	
		ПК 2	способностью и готовностью самостоятельно осваивать новые методы исследования, изменять научный и научно-педагогический профиль своей профессионально-педагогической деятельности	
		ПК 14	способностью и готовностью свободно пользоваться русским и иностранным языками как средством делового общения	
		ПК 16	способностью и готовностью повышать уровень социально-профессиональной мобильности	
Б З	Общенаучный	ОК 1	способностью и готовностью глубоко осмысливать и формулировать диагностические решения профессионально-педагогических проблем путем интеграции фундаментальных и специализированных знаний в сфере профессионально-педагогической деятельности	Информатика и программирование Компьютерная графика и моделирование Численные методы Теория систем и системный анализ Объектно-ориентированные технологии Языки и системы программирования Математическое моделирование Иностранный язык в профессиональной деятельности
		ОК 2	способностью и готовностью проектировать и оценивать педагогические (образовательные) системы	
		ОК 3	способностью и готовностью анализировать, синтезировать и обобщать информацию	
		ОК 4	способностью и готовностью эксплуатировать современное оборудование (приборы) в соответствии с целями ООП магистратуры	
		ОК 14	способностью и готовностью к презентации результатов своей научной деятельности	
		ОК 15	способностью и готовностью создавать условия для профессионального развития будущих рабочих (специалистов)	
		ОК 16	способностью и готовностью глубоко осмысливать и формулировать диагностические решения профессионально-педагогических проблем путем интеграции фундаментальных и специализированных знаний в сфере профессионально-педагогической деятельности	
	Общенаучный	ОК 17	способностью и готовностью анализировать, синтезировать и обобщать информацию	
Б3		ОК 18	способностью и готовностью проектировать образовательный процесс с учетом требований работодателей	
		ПК 2	способностью и готовностью организовывать внеаудиторную, воспитательную, социально-педагогическую деятельность обучающихся образовательных учреждений НПО, СПО и ДПО	
		ПК 14	способностью и готовностью формировать у обучающихся навыки поведения на рынке труда	
		ПК 16	способностью и готовностью контролировать качество результатов труда обучающихся в соответствии с уровнем получаемой квалификации	

		ПК 17	способностью и готовностью совершенствовать и повышать свой интеллектуальный и общекультурный уровень	
		ПК 24	способностью и готовностью самостоятельно осваивать новые методы исследования, изменять научный и научно-педагогический профиль своей профессионально-педагогической деятельности	
		ПК 33	способностью и готовностью использовать на практике навыки и умения организации научно-исследовательских, научно-отраслевых работ, управления коллективом	
		ПК 36	способностью и готовностью к реализации профессионально-педагогической деятельности на основе гуманитарных и культурных ценностей	
Б4	Профессионально-педагогический	ОК 1	способностью и готовностью формировать свой индивидуальный стиль профессионально-педагогической деятельности	Психология профессионального образования Общая и профессиональная педагогика Педагогические технологии Философия и история образования Методика воспитательной работы Безопасность жизнедеятельности Введение в профессионально-педагогическую деятельность Практическое (производственное) обучение
		ОК 2	способностью и готовностью к принятию ответственности за свои решения в рамках профессиональной компетенции, способен принимать нестандартные решения, решать проблемные ситуации	
		ОК 5	способностью и готовностью осуществлять самооценку, ценностное социокультурное самоопределение, культурное саморазвитие	
		ОК 6	способностью и готовностью использовать углубленные знания правовых и этических норм при оценке своей профессионально-педагогической деятельности	
		ОК 7	способностью и готовностью проводить научные эксперименты и оценивать результаты исследований	
		ОК 8	способностью и готовностью к презентации результатов своей научной деятельности	
		ОК 9	способностью и готовностью анализировать подходы к процессу подготовки рабочих (специалистов) для отраслей экономики региона	
		ОК 10	способностью и готовностью создавать условия для профессионального развития будущих рабочих (специалистов)	
		ОК 15	способностью и готовностью формировать ценности, культуру обучающихся, общую политику образовательных учреждений НПО, СПО и ДПО	
		ОК 18	способностью и готовностью организовывать и управлять процессом профессиональной ориентации молодежи на получение рабочей профессии (специальности) для различных видов экономической деятельности	
		ПК 1	способностью и готовностью выявлять требования работодателей к уровню подготовки рабочих	
		ПК 2	способностью и готовностью профессионально составлять научную документацию, доклады, статьи	
		ПК 5	способностью и готовностью определять пути стратегического развития образовательных учреждений НПО, СПО и ДПО в регионе	
		ПК 6	способностью и готовностью проектировать и оценивать педагогические (образовательные) системы	
		ПК 10	способностью и готовностью проектировать систему обеспечения качества подготовки рабочих (спе-	

			циалистов) в образовательных учреждениях НПО, СПО и ДПО	
		ПК 13	способностью и готовностью проектировать образовательный процесс с учетом требований работодателей	
Б4	Профессионально-педагогический	ПК 14	способностью и готовностью проектировать образовательные программы для разных категорий обучающихся	
		ПК 15	способностью и готовностью проектировать образовательную среду в соответствии с современными требованиями определенного вида экономической деятельности	
		ПК 16	способностью и готовностью анализировать учебно-профессиональный (производственный) процесс в образовательных учреждениях НПО, СПО и ДПО	
		ПК 17	способностью и готовностью управлять образовательным процессом с использованием современных технологий подготовки рабочих (специалистов)	
		ПК 19	способностью и готовностью управлять методической, учебной, научно-исследовательской работой с применением современных технологий	
		ПК 20	способностью и готовностью оценивать нормативно-правовую и учебно-методическую документацию с позиции их соответствия требованиям технологического, технического развития отрасли экономики, предприятий, организаций, соответствия востребованным профессиональным квалификациям	
		ПК 21	способностью и готовностью организовывать взаимодействие образовательных учреждений с заказчиками образовательных услуг и консолидированными представителями работодателей	
		ПК 22	способностью и готовностью совершенствовать и повышать свой интеллектуальный и общекультурный уровень	
		ПК 27	способностью и готовностью формировать ценности, культуру обучающихся, общую политику образовательных учреждений НПО, СПО и ДПО	
		ПК 29	способностью и готовностью организовывать и управлять процессом профессиональной ориентации молодежи на получение рабочей профессии (специальности) для различных видов экономической деятельности	
Б5	Профессионально-информационный	ОК 1	способностью и готовностью к принятию ответственности за свои решения в рамках профессиональной компетенции, способен принимать нестандартные решения, решать проблемные ситуации	Инновации в ИТ индустрии Защита сетевых информационных ситем Базы данных и управление ими Компьютерное моделировани электронных устройств Web-программирование
		ОК 4	способностью и готовностью осуществлять самооценку, ценностное социокультурное самоопределение, культурное саморазвитие	
		ОК 5	способностью и готовностью анализировать, синтезировать и обобщать информацию	
		ОК 6	способностью и готовностью к презентации результатов своей научной деятельности	
		ОК 8	способностью и готовностью формировать ценности, культуру обучающихся, общую политику образовательных учреждений НПО, СПО и ДПО	
		ОК 9	способностью и готовностью организовывать и управлять процессом профессиональной ориентации молодежи на получение рабочей профессии (специальности) для различных видов экономической деятельности	
		ОК 16	способностью и готовностью выявлять требования работодателей к уровню подготовки рабочих (специалистов)	

		ОК 18	способностью и готовностью организовывать научно-исследовательскую работу в образовательном учреждении	Педагогические программные средства Геоинформационные системы
		ПК 5	способностью и готовностью формулировать научно-исследовательские задачи в области профессионально-педагогической деятельности и решать их с помощью современных технологий и использовать отечественный и зарубежный опыт	
		ПК 6	способностью и готовностью профессионально составлять научную документацию, доклады, статьи	
		ПК 10	способностью и готовностью проектировать и оценивать педагогические (образовательные) системы	
		ПК 11	способностью и готовностью проектировать образовательный процесс с учетом требований работодателей	
		ПК 12	способностью и готовностью проектировать систему оценивания результатов обучения и воспитания рабочих (специалистов)	
		ПК 13	способностью и готовностью управлять образовательным процессом с использованием современных технологий подготовки рабочих (специалистов)	
		ПК 15	способностью и готовностью управлять методической, учебной, научно-исследовательской работой с применением современных технологий	
Б5	Профессионально-информационный	ПК 17	способностью и готовностью оценивать нормативно-правовую и учебно-методическую документацию с позиции их соответствия требованиям технологического, технического развития отрасли экономики, предприятий, организаций, соответствия востребованным профессиональным квалификациям	
		ПК 18	способностью и готовностью организовывать взаимодействие образовательных учреждений с заказчиками образовательных услуг и консолидированными представителями работодателей	

ПРИЛОЖЕНИЕ В

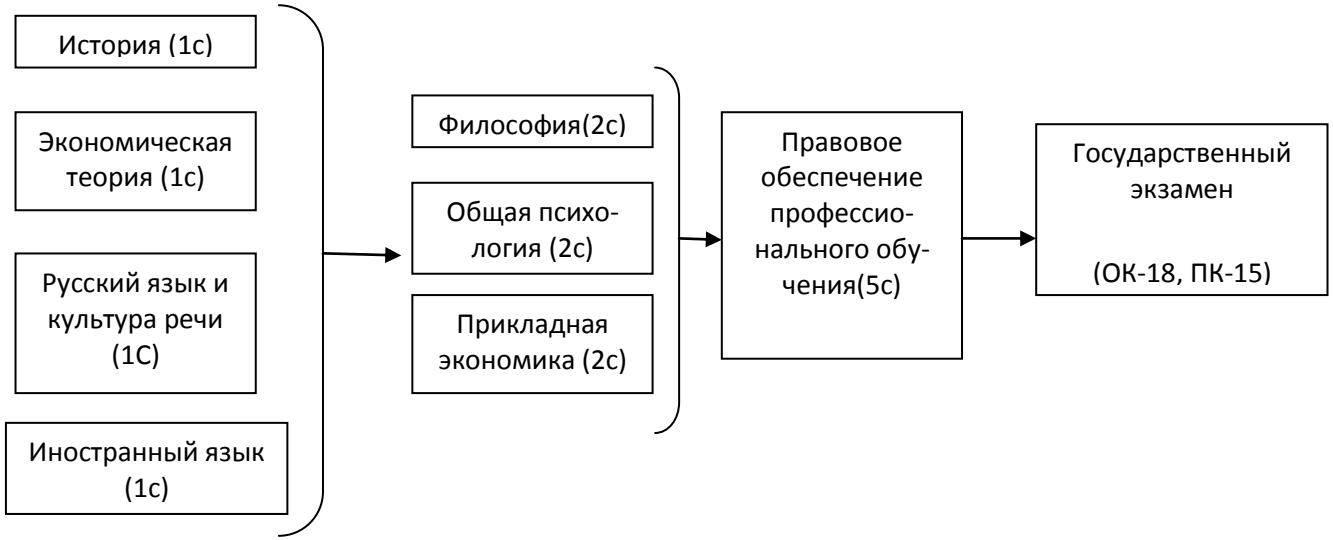


Рисунок В.1 — Формирование социально-гуманитарных компетенций (кластер 1) студентов специальности обучения «Компьютерные технологии» в контексте дисциплинарных связей

Рисунок В.2 — Формирование аналитических компетенций (кластер 2) студентов специальности обучения «Компьютерные технологии» в контексте дисциплинарных связей

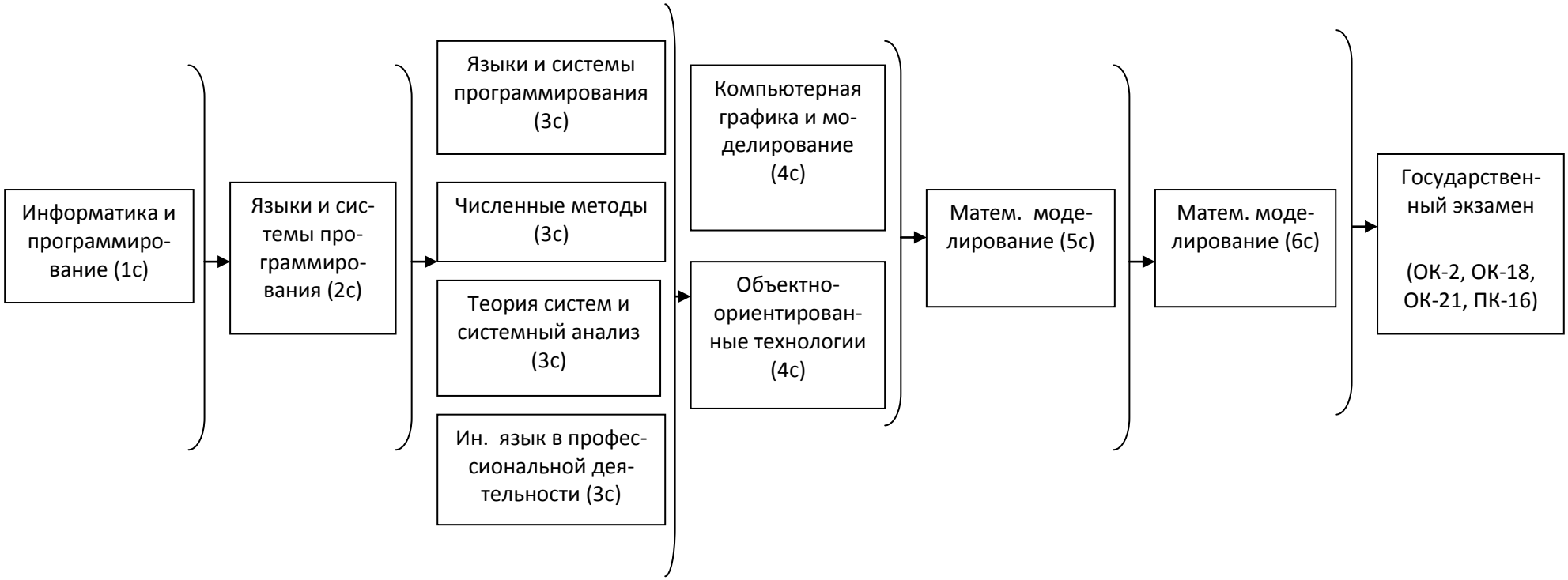


Рисунок В.3 — Формирование общенаучных компетенций (кластер 3) студентов специальности обучения «Компьютерные технологии» (сокращенный срок)в контексте дисциплинарных связей

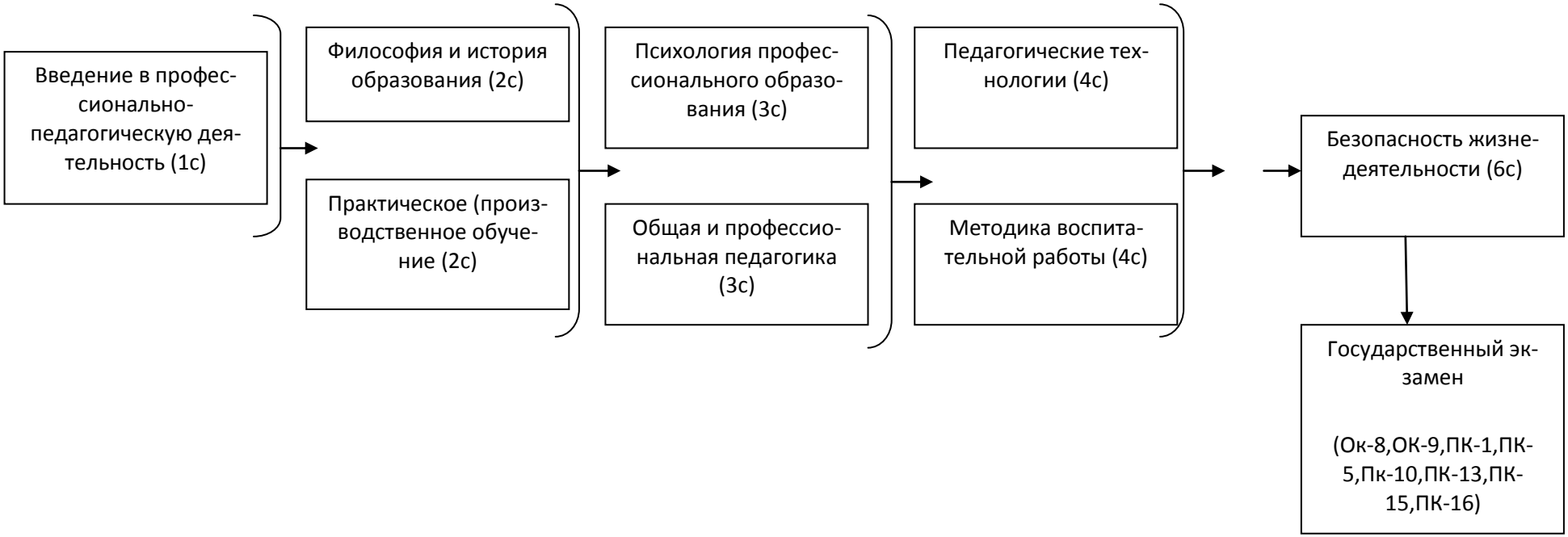


Рисунок В.4 — Формирование профессионально-педагогических компетенций (кластер 4) студентов специальности обучения «Компьютерные технологии» (сокращенный срок) в контексте дисциплинарных связей

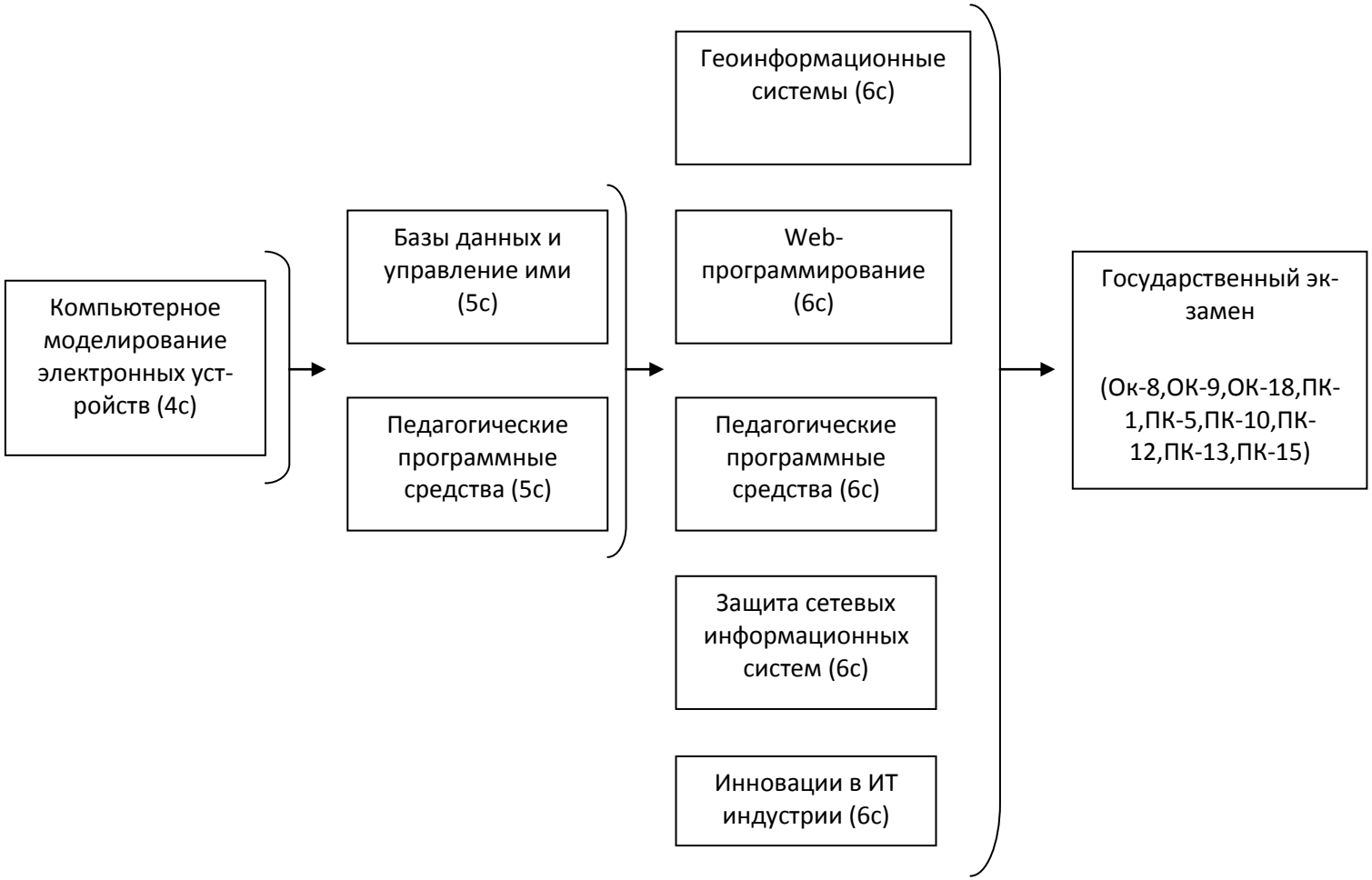


Рисунок В.5 — Формирование профессионально-информационных компетенций (кластер 5) студентов специальности обучения «Компьютерные технологии» (сокращенный срок) в контексте дисциплинарных связей

ПРИЛОЖЕНИЕ Г

Таблица Г.1 — Кластер социально-гуманитарных компетенций: трудоемкость 18 з.е., группа КТ-301С на базе СПО

1 семестр **8 з.е. (44,44%)**	**2 семестр** **8 з.е. (44,44%)**	**3 семестр** **0 з.е.**	**4 семестр** **0 з.е.**	**5 семестр** **2 з.е. (11,11%)**
История 2 з.е.	**Философия 2,5 з.е.**			**Правовое обеспечение профессиональной деятельности 3 з.е.**
Средняя оценка/ % сдавших **3,38/**82,76%	*Средняя оценка / % сдавших* **4,40/** 80,00%			*Средняя оценка / % сдавших* **94,12%**
Преподаватель 29 532=452/0/80	Преподаватель 10 0=0/0/0			Преподаватель 12 0=0/0/0
Иностранный язык 2 з.е.				
4,32/ 86,21%				
Преподаватель 45 0=0/0/0 Демьяненко Н. М. 0=0/0/0				
Экономическая теория 2 з.е.	**Прикладная экономика 3 з.е.**			
5/ 96,55%	**4,24/***% сдавши* 84,00%			
Преподаватель 9 175=175/0/0	Преподаватель 16 557=237/0/320			
Русский язык и культура речи 2 з.е.	**Общая психология 2,5 з.е.**			
3,88/ 86,21%	**3,65/** 80,00%			
Преподаватель 24 1084=849/140/95	Преподаватель 15 664=444/20/200			
Сформированность кластера компетенций на **среднем** уровне **(4,14/**87,93**%)**	Сформированность кластера компетенций на **среднем** уровне **(4,18/**81,00**%)**			Сформированность кластера компетенций на **высоком** уровне (**0/94,12%**)
Средний кумулятивный показатель результативности преподавателей (**597)**	Средний кумулятивный показатель результативности преподавателей (**610,5)**			Средний кумулятивный показатель результативности преподавателей (**0)**

Таблица Г.2 — Кластер аналитических компетенций: трудоемкость 26,5 з.е., группа КТ-301С на базе СПО

1 семестр **12 з.е. (45,28%)**	**2 семестр** **7,5 з.е. (28,30%)**	**3 семестр** **3 з.е. (11,32%)**	**4 семестр** **3 з.е. (11,32%)**	**5 семестр** **1 з.е. (3,77%)**
Математика 3,5	**Математика 4,5**			**Экология 1 з.е.**
3,60/ 86,21%	**3,53/** 76,00%			**94,12%**
Преподаватель 55 405=365/0/40	Преподаватель 55 405=365/0/40			Преподаватель 41 350=310/0/40
Химия 2 з.е.	**Физика 3 з.е.**	**Физика 3 з.е.**		
86,21%	**84,00%**	**3,83/** 94,74%		
Преподаватель 41 350=310/0/40	Преподаватель 17 1960=1640/0/320	Преподаватель 4 3190=3095/15/320		
Возрастная физиология и психофизиология (3,5) з.е.				
3,72/86,21%				
Преподаватель 40 586=466/0/120				
Информатика 3 з.е.			**Теор.основы информатики 3 з.е**	
3,86/ 75,86%			**4,53/** 89,47%	
Преподаватель 5 74=74/0/0 Преподаватель 47 250=90/40/120			Преподаватель 8 528=428/20/80	
Сформированность кластера компетенций на **низком** уровне **(3,73/**83,62**%)**	Сформированность кластера компетенций на **среднем** уровне **(3,53/**80,00**%)**	Сформированность кластера компетенций на **среднем** уровне **(3,83/**94,74**%)**	Сформированность кластера компетенций на **высоком** уровне **(4,53/**89,47**%)**	Сформированность кластера компетенций на **высоком** уровне **(**0**/94,12%)**
Средний кумулятивный показатель результативности преподавателей **333**	Средний кумулятивный показатель результативности преподавателей **1182,5**	Средний кумулятивный показатель результативности преподавателей **3190**	Средний кумулятивный показатель результативности преподавателей **528**	Средний кумулятивный показатель результативности преподавателей **350**

Таблица Г.3 — Кластер общенаучных компетенций: трудоемкость 35 з.е., группа КТ-301С на базе СПО

1 семестр **4,5 з.е. (12,86%)**	**2 семестр** **5 з.е. (14,29%)**	**3 семестр** **14 з.е. (40,00%)**	**4 семестр** **8 з.е. (22,86%)**	**5 семестр** **1 з.е. (2,86%)**	**6 семестр** **2,5 з.е. (7,14%)**
Информатика и программирование 4,5 з.е.	**Языки и системы прогр-ния 2 з.е.**	**Языки и системы программирования 3 з.е.**	**Объектно-ориентированные технологии 5 з.е.**	**Математическое моделирование 1 з.е.**	**Математическое моделирование 3 з.е.**
4,36/ 75,86%	**76,00%**	**3,72/**94,74%	**3,76/**89,47%	**100%**	**4,59/100%**
Преподаватель 5 74=74/0/0 Преподаватель 2 584=63/41/480	Преподаватель 54 723=210/33/480	Преподаватель 28 398=150/8/240	Преподаватель 54 723=210/33/480	Преподаватель 37. 164=84/0/80	Преподаватель 44 795=356/19/420
	Операционные системы 3 з.е.	**Численные методы 2 з.е.**	**Компьютерная графика и моделирование 3 з.е.**		
	3,72/72,00%	**100%**	**4,18/**89,47%		
	Преподаватель 19 510=470/0/40	Преподаватель 36 6= 6/0/0	Преподаватель 50 199=199/0/0		
		Теория систем и системный анализ 3,5 з.е.			
		3,94/89,47%			
		Преподаватель 49 32=19/13/0			
		История развития ИТ-отрасли 4 з.е.			
		4,47/100%			
		Преподаватель 34 694=170/24/500			

1 семестр **4,5 з.е. (12,86%)**	**2 семестр** **5 з.е. (14,29%)**	**3 семестр** **14 з.е. (40,00%)**	**4 семестр** **8 з.е. (22,86%)**	**5 семестр** **1 з.е. (2,86%)**	**6 семестр** **2,5 з.е. (7,14%)**
		Иностранный язык в профессиональной деятельности 1,5 з.е.			
		94,74%			
		Преподаватель 46 0=0/0/0			
Сформированность кластера компетенций на **среднем** уровне **(4,36/** 75,86**%)**	Сформированность кластера компетенций на **низком** уровне **(3,72/**74,00**%)**	Сформированность кластера компетенций на **низком** уровне **(4,05/**95,79**%)**	Сформированность кластера компетенций на **низком** уровне **(3,97/**89,47**%)**	Сформированность кластера компетенций на **среднем** уровне**(**100**%)**	Сформированность кластера компетенций на **среднем** уровне **(4,59/**100**%%)**
Средний кумулятивный показатель результативности преподавателей **329**	Средний кумулятивный показатель результативности преподавателей **616**	Средний кумулятивный показатель результативности преподавателей **226**	Средний кумулятивный показатель результативности преподавателей **461**	Средний кумулятивный показатель результативности преподавателей **164**	Средний кумулятивный показатель результативности преподавателей **795**

Таблица Г.4 — Кластер профессионально-педагогических компетенций: трудоемкость 36 з.е., группа КТ-301С на базе СПО

1 семестр 3 з.е. (8,33%)	2 семестр 8 з.е. (22,22%)	3 семестр 6 з.е. (16,67%)	4 семестр 9,5 з.е. (26,39%)	5 семестр 6,5 з.е. (18,06%)	6 семестр 3 з.е. (8,33%)
Введение в проф.-педагогическую специальность 3 з.е.		**Психология профессионального образования 3 з.е.**	**Конфликтология в профессиональной деятельности 3 з.е.**		
79,31%		**94,74%**	**89,47%**		
Преподаватель 51 1220= 510/50/660		Преподаватель 1 122=67/15/40	Преподаватель 15 664=444/20/200		
	Практическое (производ.) обучение 6 з.е.	**Общая и проф. педагогика 3 з.е.**	**Методика воспитательной работы 3 з.е.**		
	76,00%	**3,76/** 89,47%	**89,47%**		
	Преподаватель 36 6= 6/0/0	Преподаватель 42 251=131/0/120	Преподаватель 11 100= 100/0/0		
	Философия и история образ. 2 з.е.		**Методика проф. обучения 1,5 з.е.**	**Методика проф.о обучения 6,5 з.е.**	
	84,00%		**89,47%**	**3,76/** 100%	
	Преподаватель 11 100= 100/0/0		Преподаватель 34 694=170/24/500	Преподаватель 34 694=170/24/500	
			Педагогические технологии 2 з.е.		**Безопасность жизнедеятельности 3 з.е.**
			89,47%		**94,12%**
			Преподаватель 18 151=121/30/0		Преподаватель 39 100=100/0/0
Сформированность кластера компетенций на среднем уровне (79,31%)	Сформированность кластера компетенций на низком уровне (80,0%)	Сформированность кластера компетенций на низком уровне (3,76/ 92,11%)	Сформированность кластера компетенций на низком уровне (89,47%)	Сформированность кластера компетенций на среднем уровне (3,76/100%)	Сформированность кластера компетенций на среднем уровне (94,12%)
Средний кумулятивный показатель результативности преподавателей 1220	Средний кумулятивный показатель результативности преподавателей 53	Средний кумулятивный показатель результативности преподавателей 186	Средний кумулятивный показатель результативности преподавателей 402	Средний кумулятивный показатель результативности преподавателей 694	Ср. кумулятивный показатель результативности преподавателей 100

Таблица Г.5 — Кластер профессионально-информационных компетенций: трудоемкость 31,5 з.е., группа КТ-301С на базе СПО

1 семестр 0 з.е.	2 семестр 0 з.е.	3 семестр 2 з.е. (6,35%)	4 семестр 6,5 з.е. (20,63%)	5 семестр 13,5 з.е. (42,86%)	6 семестр 9,5 з.е. (30,16%)
		Компьютерные коммуникации и сети 2 з.е.	**Компьютерные коммуникации и сети 4 з.е.**	**Педагогические программные средства 1,5 з.е.**	**Геоинформационные системы 2 з.е.**
		100%	**3,65/** 89,47%	**94,12%**	**100%**
		Преподаватель 19 510=470/0/40	Преподаватель 19 510=470/0/40	Преподаватель 44 795=356/19/420	Преподаватель 20 326=140/26/160
			Компьютерное моделирование электронных устройств 2,5 з.е.	**Технический перевод 1 з.е.**	**Защита сетевых информационных систем 1 з.е.**
			3,94/ 89,47%	**100%**	**94,12%**
			Преподаватель 34 694=170/24/500	Преподаватель 45 0=0/0/0	Преподаватель 48 510=0/30/480
				Web-дизайн 3 з.е.	**Инновации в ИТ-индустрии**
				4,35/ 100%	**94,12%**
				Преподаватель 49 32=19/13/0	Преподаватель 37 164=84\0\80
				Информационный менеджмент 3 з.е.	**Web-программирование 2,5 з.е.**
				3,94/94,12%	**4,00/**94,12%
				Преподаватель 8 528=428/20/80	Преподаватель 48 510=0/30/480
				Базы данных и управления ими 3 з.е	**Педагогические программные средства 4 з.е**
				3,71/100%	**4,19/** 94,12%
				Преподаватель 8 528=428/20/80	Преподаватель 44 795=356/19/420
				Мультимедиа 2 з.е	
				4,00/94,12%	
				Преподаватель 47 250=90/40/120	
		Сформированность кластера компетенций на низком уровне (100%)	Сформированность кластера компетенций на низком уровне (3,79/ 89,47%)	Сформированность кластера компетенций на среднем уровне (4,0/ 97,06%)	Сформированность кластера компетенций на среднем уровне (4,09/95,29%)
		Средний кумулятивный показатель результативности преподавателей 510	Средний кумулятивный показатель результативности преподавателей 602	Средний кумулятивный показатель результативности преподавателей 426	Средний кумулятивный показатель результативности преподавателей 461

ПРИЛОЖЕНИЕ Д

Средний балл студентов по кластерам компетенций после 4-х семестров обучения

№	ФИО студентов группы КТ	**Социально-гуманитарные**	**Аналитические**	**Общенаучные**	**Профессионально-педагогические**	**Профессионально-информационный**
1	Студент 1	3,0	3,5	3,1	3,0	3,5
2	Студент 2	4,0	3,5	3,6	3,0	3,0
3	Студент 3	4,1	3,7	4,4	3,0	4,0
4	Студент 4.	3,3	3,8	4,4	3,0	3,0
5	Студент 5	4,3	3,3	4,0	3,0	3,5
6	Студент 6	4,9	4,8	4,9	5,0	4,5
7	Студент 7	4,9	4,7	4,9	5,0	5,0
8	Студент 8	4,6	4,0	4,0	4,0	4,5
9	Студент 9	3,6	3,3	3,4	3,0	3,0
10	Студент 10	3,7	3,3	3,4	3,0	3,0
11	Студент 11	4,7	4,7	4,6	5,0	4,0
12	Студент 12	3,7	3,5	3,4	3,0	3,0
13	Студент 13	4,4	3,8	4,1	5,0	4,0
14	Студент 14	4,9	4,7	4,9	5,0	4,5
15	Студент 15	4,4	4,0	4,0	5,0	4,0

ПРИЛОЖЕНИЕ Е

Средний балл студентов по кластерам компетенций после шести семестров обучения (после освоения теоретической части ООП)

№	Студент	**Социально-гуманитарные**	**Аналитические**	**Общенаучные**	**Профессионально-педагогические**	**Профессионально-информационный**
1	Студент 1	3,00	3,50	4,88	4,00	4,33
2	Студент 2	4,00	3,50	4,63	3,00	3,56
3	Студент 3	4,14	3,67	5,50	3,00	3,89
4	Студент 4.	3,29	3,83	5,50	3,00	3,44
5	Студент 5	4,29	3,33	5,13	3,00	4,11
6	Студент 6	4,86	4,83	6,00	5,00	4,89
7	Студент 7	4,86	4,67	6,00	5,00	5,00
8	Студент 8	4,57	4,00	5,00	4,33	4,22
9	Студент 9	3,57	3,33	4,25	3,00	3,11
10	Студент 10	3,71	3,33	4,38	3,00	3,56
11	Студент 11	4,71	4,67	5,88	5,00	4,00
12	Студент 12	3,71	3,50	4,50	3,00	3,22
13	Студент 13	4,43	3,83	5,38	5,00	4,22
14	Студент 14	4,86	4,67	6,13	5,00	4,78
15	Студент 15	4,43	4,00	5,13	4,33	4,33

ПРИЛОЖЕНИЕ Ж

Справка о внедрении результатов исследования в деятельность ФГБОУ ВПО НГСПА

МИНОБРНАУКИ РОССИИ

федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего профессионального образования

«Нижнетагильская государственная социально-педагогическая академия» (НТГСПА)

Красногвардейская ул., д. 57
г. Нижний Тагил, Свердловской обл., 622031
Тел. (3435) 25-36-44, тел/ф.(3435) 25-48-00.
E-mail: office@ntspi.ru, http://www.ntspi.ru

25.03.2014 № 161-53

В диссертационный совет по защите докторских и кандидатских диссертаций Д212.285.12 при Уральском федеральном университете имени первого Президента России Б.Н. Ельцина

СПРАВКА

о внедрении результатов диссертационной работы Е.Ю.Щербиной «Преподавательский труд как инструмент развития человеческого капитала студентов: анализ и организация», представленной на соискание ученой степени кандидата экономических наук по специальности 08.00.05 – Экономика и управление народным хозяйством (экономика труда)

Результаты диссертационного исследования, полученные Е. Ю. Щербиной, его основные выводы и рекомендации внедрены в работу федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего профессионального образования «Нижнетагильская государственная социально-педагогическая академия» и используются при оценке результативности преподавательского труда. Разработанная система индикаторов применяется для сбора отчетной информации о деятельности ППС, составления рейтинга преподавателей, используется при планировании кадровой политики вуза.

И. о. ректора
кандидат пед. наук, доцент С. А. Ноздрин

ПРИЛОЖЕНИЕ 3

АКТ о внедрении результатов диссертационной работы
в деятельность ФГАОУ ВПО РГППУ

Министерство образования и науки Российской Федерации

Федеральное государственное автономное
образовательное учреждение
высшего профессионального образования

**«Российский государственный
профессионально-педагогический
университет»
(РГППУ)**

Ул. Машиностроителей, 11, Екатеринбург, 620012
Тел.: (343) 338-44-47, факс: 338-44-42, e-mail: mail@rsvpu.ru
ИНН/КПП 6663019889/667301001
ОКПО 04792038 ОГРН 1026605617202

17.09.2014 №

УТВЕРЖДАЮ

Ректор Е. М. Дорожкин

АКТ

о внедрении результатов
диссертационной работы Е.Ю.Щербиной

Комиссия в составе:
председатель кандидат педагогических наук, доцент, проректор по образованию В. Я. Шевченко;
члены комиссии:
декан факультета электроэнергетики и информатики, кандидат технических наук, доцент Е. В. Чубаркова;
начальник отдела аудита качества образования УРРОП, кандидат педагогических наук, доцент Л. В. Колясникова;
зав. кафедрой информационных систем и технологий, кандидат педагогических наук, доцент Н. С. Толстова
составили настоящий акт о том, что результаты диссертационной работы *Е.Ю.Щербиной*, *«Преподавательский труд как инструмент развития человеческого капитала студентов: анализ и организация»*,
представленной на соискание ученой степени *кандидата экономических наук по специальности 08.00.05 – Экономика и управление народным хозяйством (экономика труда)* внедрены в работу ФГАОУ ВПО РГППУ. Предложенный механизм расстановки преподавательских кадров для осуществления формирования компетенций студентов вуза использован при проектировании новых модульных образовательных программ. Разработанные методические основы оценки уровня сформированности компетенций студентов, как результата преподавательского труда, использованы при оценке компетенций группы КТ-301С.
Использование указанных результатов позволяет: повысить качество проектирования образовательных программ и эффективность преподавательского труда, повысить уровень подготовки выпускников вуза.

Председатель комиссии В. Я. Шевченко
Члены комиссии: Е. В. Чубаркова
Л. В. Колясникова
Н. С. Толстова