

М. Правдина,
зам. директора ЦВМ

Опыт учебного ассистентства в Высшей школе экономики: есть ли польза для самих ассистентов?

***Аннотация.** Позитивные последствия учебного ассистентства анализируются, как правило, применительно к студентам, преподавателям и учебным курсам. В настоящей статье ставится вопрос, какую пользу приносит опыт ассистентства самим учебным ассистентам и, в частности, как он разнообразит их университетскую жизнь. В центре внимания — учебные ассистенты НИУ ВШЭ; эмпирической базой статьи являются полуструктурированные интервью с ассистентами, проведенные в мае 2010 г. Классификация возможных позитивных эффектов от ассистентства, составленная при обзоре литературы, проверяется и дополняется на основе эмпирического материала. Особое внимание уделяется тому, как ассистентство становится ресурсом для формирования среды активного обучения, в которой не только учащиеся, но и сами ассистенты обогащают свой опыт. Помимо этого приводятся рекомендации, позволяющие улучшить процесс ассистентства и избежать негативного опыта.*

***Ключевые слова:** учебные ассистенты, тьюторство сверстников, позитивные эффекты от ассистентства, активное и совместное обучение, студенческая вовлеченность, опасности негативного опыта.*

Учебные ассистенты и обогащение студенческого опыта

Традиционно привлечение ассистентов к преподаванию рассматривается как способ улучшения образовательного процесса. Основным механизмом для этого служит более индивидуализированный подход к каждому студенту и возможность использовать больше интерактивных методик преподавания, стимулирующих студентов к активному и осознанному участию. В зарубежной академической литературе¹ ассистентство преимущественно анализируется в следующем ключе: учебные ассистенты рассматриваются как образовательный ресурс, основной вопрос состоит в том, как повысить его эффективность (например, путем апробирования различных обучающих

программ для ассистентов). Названия подобных работ говорят сами за себя — «Improving the Instructional Effectiveness of University Teaching Assistants» [Martin et al., 1978], «Teaching Teaching to Teaching Assistants» [Rodriguez, 1985], «Outcomes of a Graduate Teaching Assistant Training Program» [Boman, 2008], «Utilization of Teacher Assistants in Inclusive Schools: Is It the Kind of Help That Helping Is All About?» [Giangreco, 2010] и т.д.

Важной классификацией в системе университетского ассистентства является разделение ассистентов на тех, кто еще получает высшее образование в бакалавриате (undergraduate teacher assistants — UTA), и ассистентов-магистрантов или аспирантов (graduate teacher assistants — GTA). Нужно отметить, что корпус практикоориентированной и академической литературы сосредоточен в основном на второй группе ассистентов. Это будущие преподаватели, уже сделавшие свой выбор и встроенные в академическую среду, и вопрос заключается в том, как сделать их работу эффективнее, а жизнь в университете комфортнее. Первая группа, т.е. студенты-ассистенты, реже является объектом исследования.

В то время как основное внимание уделяется влиянию ассистентов на студентов и преподавателей, другой, не менее важный вопрос, как опыт ассистентства влияет на самих ассистентов, остается в тени. Сами исследователи говорят о незаслуженно малом объеме полноценных исследований, которые фокусировались бы на пользе ассистентства для ассистентов [Fingerson, Culley, 2001, p. 302].

В Высшей школе экономики программа учебных ассистентов была запущена в 2010 г., на текущий момент в ней приняли участие более 110 преподавателей и более 170 ассистентов (студентов и аспирантов). Представляют интерес последствия этого нововведения для всех вовлеченных сторон: преподавателей, студентов и ассистентов. Учитывая общее недостаточное внимание к пользе ассистентства для последней категории, мы сосредоточимся именно на ней.

Главный вопрос, обсуждаемый в данной статье, звучит так: с какими позитивными последствиями (эффектами) связано ассистентство для самих ассистентов и, в частности, способствует ли оно обогащению университетского опыта ассистентов, которые еще

¹ При рассмотрении ассистентства приходится опираться на корпус только зарубежных работ, поскольку в российской литературе, посвященной высшему образованию, ассистентство не отражено, по крайней мере, нам не известны работы на эту тему.

являются студентами? Сопутствующий вопрос: какие рекомендации и организационные улучшения можно предложить, чтобы усилить позитивные эффекты и избежать негативного опыта ассистентов?

Статья основана на результатах качественного исследования, эмпирической базой которого служат интервью с ассистентами НИУ ВШЭ, проведенные в апреле 2010 г. сотрудниками Центра внутреннего мониторинга в рамках исследования «Особенности реализации проекта «Учебный ассистент»². В ходе его было собрано 19 интервью с ассистентами, в работе анализируются 12 из них — результаты опроса ассистентов, являющихся студентами бакалавриата. Среди наших информантов — студенты 11 факультетов и отделений НИУ ВШЭ: ГиМУ; культурологии (2 информанта); МЭиМП; права; прикладной математики и информатики; прикладной политологии; программной инженерии; психологии; статистики, анализа данных и демографии; социологии и экономики. Шесть ассистентов — студенты 3-го курса, пять — 4-го курса и один — 1-го курса магистратуры. Последний информант также включен в анализ, так как, участвуя в проекте с момента его запуска, он уже являлся ассистентом, будучи студентом 4-го курса бакалавриата.

Наше внимание к ассистентам-студентам объясняется следующим. Ассистенты обычно рассматриваются как ресурс, который позволяет вовлечь студентов в активное обучение и разнообразить учебный процесс. Интересен ответ на встречный вопрос: является ли ассистентство ресурсом, обогащающим университетский опыт самих ассистентов, которые еще не завершили учебный процесс, и если является, то как оно работает?

Статья состоит из четырех частей. В первой кратко формулируются позитивные последствия привлечения ассистентов для студентов, которым они помогают. Хотя предметом статьи являются позитивные последствия для самих ассистентов, изучение этого вопроса невозможно без понимания того, как вообще меняется образовательный процесс при участии ассистентов. Отдельно выделены преимущества так называемого *peer-tutoring*, т.е. привлечения к обучению студентов их сверстников, выступающих в роли опытных помощников. Вторая часть представляет собой обобщение ряда работ о последствиях ассистентства для самих ассистентов. Результатом обзора является подробная классификация возможных позитивных эффектов. В третьей части данная классификация эмпирически проверяется и дополняется позитивными последствиями, зафиксированными для учебных

ассистентов НИУ ВШЭ. Наряду с благоприятными эффектами ассистенты-студенты могут сталкиваться и с негативным или спорным опытом в процессе ассистентства. В четвертой, заключительной, части статьи даются рекомендации, как можно улучшить процесс ассистентства и избежать отрицательных последствий для ассистентов.

Ассистентство как ресурс для улучшения образовательного процесса

Немалый объем исследований посвящен благоприятным последствиям для образовательного процесса от привлечения ассистентов к организации учебных курсов. Ключевые позитивные характеристики обучения при должной организации ассистентства выглядят следующим образом³.

1. Индивидуализированный подход в обучении: каждому студенту уделяется большее внимание на занятиях и консультациях.
2. Возможность вводить большее число интерактивных форм занятий и заданий, предполагающих коммуникацию в группах и активность всех студентов.
3. Побуждение студентов к участию: при повышенном внимании со стороны ассистентов у студентов нет возможности «отмалчиваться».
4. Упрощение коммуникации обучающихся и обучающихся: ассистент может стать более доступным и простым, чем преподаватель, агентом для коммуникации, так как близок к студентам по возрасту и статусу, не давит на них своим авторитетом.
5. Новые возможности для дополнительного, внеаудиторного обучения: ассистенты могут быть более гибкими и доступными для организации дополнительных консультаций.
6. Появление новых стимулов к рефлексии преподавателя относительно курса и обеспечению обратной связи со студентами: ассистент становится катализатором деятельности, побуждает преподавателя к обмену мнениями о курсе.
7. Обогащение опыта преподавателя: ассистент предлагает свежий взгляд на организацию и содержание курса.
8. Создание образовательной среды без доминирования одной стороны: ассистенты, объясняющие материал и вовлекающие студентов в активные формы познания, своим примером демонстрируют, что процесс обучения является

² Полевой этап проходил с 28 марта по 29 апреля 2011 г. Средняя продолжительность интервью — 40–50 минут. В опросе приняли участие 49 человек: 19 преподавателей, 19 ассистентов и 8 студентов, которые слушали курсы с участием ассистентов. Описание исследования можно найти на сайте ЦВМ: http://cim.hse.ru/single_re

³ Перечень основных положительных характеристик образовательного процесса при привлечении учебных ассистентов повторяется в различных эмпирических и теоретических работах об ассистентстве. Мы опирались прежде всего на материалы работ [Fingerson, Culley, 2001; Groom, 2006; Lahme, Robinson, 2004].

двусторонним и что источником знаний (гипотез, выводов и т.д.) становится не только опытный и умудренный преподаватель, но и каждый участник учебного процесса (ассистент, студент и т.д.).

Все перечисленное — это характеристики образовательного процесса, появлению которых может способствовать ассистентство. Такая организация обучения нацелена на конечный результат — лучшую адаптацию студентов, их активное участие в учебном процессе, удержание «трудных» студентов в университете, высокие академические результаты, успешное завершение вуза. По мнению Фингерсон и Калли, последняя характеристика в приведенном списке, т.е. создание образовательной среды с равноправным участием всех сторон, является одним из наиболее важных следствий ассистентства [Fingerson, Culley, 2001]. Оно олицетворяет собой общепринятый образовательный идеал активного и совместного обучения (*active and collaborative learning*) и, с нашей точки зрения, обнаруживает тесную связь с идеями студенческой вовлеченности, т.е. поощрением студентов к максимальному приложению времени и усилий к образовательному процессу [Kuh, 2009].

Студенты, выступающие в качестве ассистентов, отличаются тем, что близки по возрасту к своим подопечным. Как правило, такие ассистенты только на 1–2 курса опережают студентов, которым помогают в обучении. Для лучшего понимания специфики ассистентства, когда в роли ассистентов выступают студенты, можно обратиться к большой образовательной теме взаимопомощи и тьюторства среди сверстников (*peer assistance and tutoring*). Зафиксируем особенности учебного процесса, в котором сверстники задействованы для помощи своим младшим товарищам, допуская, что эти особенности характерны также для привлечения студентов в роли учебных ассистентов⁴.

Сверстники, помогающие студентам в обучении:

- 1) совсем недавно прошли тот учебный курс, в преподавании которого помогают, и могут поделиться «живым» опытом и советами по успешному освоению курса;
- 2) лучше, чем преподаватели, осведомлены о проблемах студенчества и помимо знаний по конкретному предмету могут поделиться своим университетским опытом;
- 3) являют собой пример студентов, которые успешно перешли на старший курс, и тем самым дают младшим товарищам уверенность в своих силах;
- 4) принадлежат к той же образовательной среде, что и студенты, следовательно, на когнитивном

уровне близки им, что позволяет объяснять материал языком, понятным студентам;

- 5) являются студентами так же, как их подопечные, следовательно, в социально-психологическом плане схожи с ними, что упрощает коммуникацию;
- 6) лучше, чем преподаватели, понимают сложности в процессе освоения материала, так как еще не стали профессионалами и экспертами;
- 7) работают с малыми группами студентов, используя активные методики обучения;
- 8) стимулируют студентов к интеллектуальной работе «на равных», что воспитывает и в студенте, и в самом тьюторе способность к самостоятельному действию и независимому интеллектуальному усилию в процессе обучения.

Программу тьюторства среди сверстников рассматривают как одно из образовательных решений, позволяющих вовлечь студентов в учебную активность, которая устойчиво коррелирует с удержанием студентов в университете и успешным окончанием вуза [Arco-Tirado et al., 2011, p. 10–11]. Как и в случае с учебным ассистентством, речь идет о создании специфической образовательной среды активного и совместного обучения, в которой студенты чувствуют себя уверенно и у них есть стимулы прилагать усилия. Поскольку студенты (тьюторы или ассистенты), помогающие своим младшим товарищам в освоении дисциплин, также являются соучастниками образовательного процесса, логично предположить, что и они должны испытывать на себе позитивные эффекты от погружения в подобную среду активного обучения. О классификации возможных положительных последствий ассистентства для самих ассистентов речь пойдет ниже.

Классификация позитивных результатов ассистентства для ассистентов-студентов

Корпус работ о последствиях ассистентства для ассистентов сравнительно невелик; вместе с тем в этих работах выделяются многочисленные и разнообразные позитивные (реже негативные) последствия, которые испытывают на себе ассистенты. С целью упорядочить накопленные наблюдения, взяв за основу ряд исследований⁵, мы составили собственную классификацию возможных позитивных последствий для ассистента. Сферы, в которых может наблюдаться позитивный эффект, объединены в семь крупных категорий.

1. Учеба ассистентов

- 1.1. Прямой эффект — улучшение и углубление знаний по предмету, в преподавании кото-

⁴ Перечень черт, присущих обучению с привлечением тьюторов-сверстников, составлен на основе работ [Lockspeiser et al., 2008; Eby, Gilbert, 2000; Carter, McNeill, 1998].

⁵ [Fingerson, Culley, 2001; Rives, Jabker, 1976; Arco-Tirado et al., 2011; Galbraith, Winterbottom, 2011; Lahme, Robinson, 2004; Eby, Gilbert, 2000].

рого помогает ассистент, за счет повторения и тщательного разбора материала.

- 1.2. Непрямой эффект — воспитание в себе способности к активному и совместному с другими людьми освоению и продуцированию знания, что, как предполагается, станет полезным в собственном образовательном процессе ассистента и за пределами вуза.
- 1.3. Улучшение успеваемости по другим предметам (как следствие п. 1.2).
- 1.4. Возможность взглянуть на процесс преподавания изнутри, лучшее понимание требований преподавателей к студентам.
- 1.5. Лучшее понимание сложностей, которые преподаватели преодолевают в своей работе; как возможный результат, более эффективная коммуникация с ними в процессе собственного обучения.

2. Личностное развитие

- 2.1. Удовлетворение от нового статуса и возможности объяснять и помогать сверстникам.
- 2.2. Навыки эффективной коммуникации — одно из наиболее часто упоминаемых и важных, по мнению исследователей, последствий. Ассистентство интенсифицирует общение, в результате формируется умение доносить информацию до слушателей разных типов, удерживать внимание, сохранять толерантность, избегать конфликтов и т.д.
- 2.3. Знакомство с различными стратегиями мышления, восприятия и усвоения информации, которые демонстрируют студенты, и понимание их.
- 2.4. Умение эффективно адаптироваться к новым ситуациям взаимодействия.
- 2.5. Лучшее понимание собственных сильных и слабых сторон.
- 2.6. Воспитание в себе дисциплинированности, умения соблюдать сроки и эффективно распределять время между разными обязанностями.

3. Интеграция в университетское сообщество

- 3.1. Адаптация в университете за счет укрепления связей внутри него и улучшения успеваемости (как результат п. 1). Некоторые исследователи отмечают, что иногда в качестве ассистентов специально отбираются студенты из наиболее уязвимых групп (представители национальных меньшинств, студенты, испытывающие трудности с коммуникацией, и т.д.) с целью не допустить их отсева [Fingerson, Culley, 2001, p. 304].

- 3.2. Понимание того, как работает университет, за счет (1) расширения круга общения; (2) получения новой информации и объяснений.
- 3.3. Возможность получить помощь преподавателя, который становится проводником для ассистента в университетском сообществе, источником информации и знакомств.

4. Обогащение университетского опыта

- 4.1. Интенсивная коммуникация и обогащение сети знакомств благодаря роли ассистента.
- 4.2. Знак отличия в университете за счет приобретения нового, необычного статуса, который выделяет ассистента среди других студентов.
- 4.3. Возможность выйти за пределы своей обычной роли в университете, примерить на себя нетипичную для студента роль с сопутствующими обязательствами и оценками.

5. Научная работа и академическая карьера

- 5.1. Возможность протестировать, применить на практике и обогатить свои знания в сфере научных интересов, если она совпадает с содержанием преподаваемой дисциплины.
- 5.2. Строчка в резюме для продвижения по академической лестнице (трудоустройство на кафедру, поступление в аспирантуру).

6. Знакомство с преподавательской профессией и ее первичное освоение

- 6.1. Понимание содержания и процесса работы: обязанностей, объема нагрузки и т.д.
- 6.2. Шанс попробовать себя в роли преподавателя и решить, есть ли интерес к профессии.
- 6.3. Приобретение преподавательских навыков (общение с аудиторией, методики преподавания, структурирование материала и т.д.) в ходе (1) наблюдения за работой профессионала; (2) собственной практики.

7. Последствия, закрепленные в официальных правилах ассистентства

- 7.1. Учебные кредиты за участие в программе ассистентства.
- 7.2. Материальное вознаграждение.

Представленный список не является исчерпывающим и зависит от специфики того, как реализуется программа ассистентства в конкретном вузе. В следующей части статьи мы обратимся к результатам ис-

следования учебных ассистентов в НИУ ВШЭ. Опираясь на данную классификацию и при необходимости дополняя ее, опишем, какие позитивные составляющие ассистентства и его благоприятные последствия отмечают для себя ассистенты НИУ ВШЭ.

Опыт учебных ассистентов НИУ ВШЭ: позитивные составляющие и результаты

Учеба ассистентов [+]⁶

Улучшение и углубление знаний по дисциплине, в рамках которой работает ассистент, — результат, наиболее часто упоминаемый в интервью. Все без исключения информанты говорят, что ассистентство способствует совершенствованию знаний. Будучи обучающим человеком, ассистент сам погружается в процесс обучения. Действия ассистента во время работы со студентами — структурирование материала и его объяснение, составление и проверка заданий и проч. — побуждают ассистента к более глубокому освоению уже пройденного материала [Galbraith, Winterbottom, 2011]. Любопытно, что ассистенты НИУ ВШЭ особым образом акцентируют роль ассистентства в их подготовке к сдаче государственных экзаменов и поступлению в магистратуру. Для ассистентов, которые сами еще являются студентами, ассистентство становится способом повторения экзаменационных вопросов по курсу, в рамках которого они ассистируют.

Теперь [предмет] я знаю, мне кажется, вообще в совершенстве. Если два года назад, когда я его сдал на «отлично», я в принципе его знал, то сейчас, когда заново его проходил, я знал: что-то я не понимал два года назад. Сейчас я все понимаю и как-то целостно вижу этот предмет <...> Это полезно для самого студента, который ассистирует, потому что он досконально разбирается в предмете, даже если он до этого его не так хорошо понимал (2)⁷.

Я постоянно нахожусь в тонусе относительно этого предмета. Это важно, потому что мне это потом поможет для поступления в магистратуру (7).

Я сделала огромные презентации, которые мне помогли лучше понять даже курс. И когда я

готовилась к поступлению в магистратуру, мне это очень пригодилось (11).

В описанных случаях речь идет об освоении конкретной дисциплины. Что касается более общих последствий, то информанты прямо не говорят о том, что научились лучше учиться и что опыт ассистентства пригодился им при освоении других дисциплин (см. п. 1.2 «Непрямой эффект» в нашей классификации). Однако косвенным образом подобное влияние можно зафиксировать: ниже мы рассмотрим личностные качества и коммуникативный опыт, о приобретении которых говорят информанты. Эти навыки и опыт позитивно связаны с активной позицией в обучении и умением учиться.

Взгляд на преподавание «изнутри» [+]

Возможность «заглянуть за ширму» и увидеть образовательный процесс глазами преподавателя — по словам информантов, преимущество не менее важное, чем возможность улучшить знания по предмету. Ассистенты имеют шанс составить целостное представление о процессе обучения и, таким образом, стать более компетентными участниками учебного процесса, лучше понимать требования преподавателей и специфику их занятости. Ассистенты все еще являются студентами, и понимание преподавательской профессии может положительно сказаться на их учебе: оно, во-первых, побуждает более вдумчиво и ответственно относиться к заданиям и работе на занятиях и, во-вторых, способствует более эффективной коммуникации с преподавателями.

Огромный плюс, когда ты понимаешь, что процесс обучения вообще с двух сторон устроен: одну видят студенты, а другую — преподаватели <...> Вывод такой, что это колоссальный труд, если этим действительно заниматься, а не приходить, прочитывая то, что тебе придет в голову (1).

Работая ассистентом, я понял, что во многом эта работа [преподавателя] неблагодарная, в том плане, что много вкладываешь, делаешь много... Понимаешь, что преподаватели действительно серьезно относятся к своей работе и знают, что делают. В этом плане, когда дают очередное домашнее задание, ты понимаешь уже, что лишь бы сдать, отделаться — нельзя <...> Не так негативно относишься к их деятельности, заданиям и оценкам; понимаешь, что они ставят это, потому что хотят нас научить <...> И я понял, что преподаватели-то тоже обычные люди. Когда ты — студент, тебе кажется «Кто это вообще такие?», как бы «Люди ли это?», а когда работаешь на кафедре... Они любят анекдоты рассказывать веселые, и на олимпиаду мы ездили... То есть на

⁶ Мы рассматриваем различные положительные последствия ассистентства на предмет того, имеют ли они место для ассистентов НИУ ВШЭ, согласно их высказываниям, а также предлагаем возможные объяснения отсутствия некоторых результатов, не зафиксированных нашими информантами. Для удобства восприятия благоприятные последствия, которые были зафиксированы, отмечены значком [+], а результаты, которые не фигурировали в интервью, — значком [-].

⁷ В круглых скобках приведен порядковый номер интервью. В описании цитат в целях сохранения конфиденциальности не указаны факультеты, на которых учатся информанты.

самом деле обычные, интересные люди, разно-сторонние личности (9).

Я очень довольна тем, что я в этой програм-ме участвую... Интересно как раз, что это взгляд с другой стороны баррикад. Я начала лучше пони-мать преподавателей, причины их поведения (3).

Личностное развитие [+]

Ряд ассистентов в качестве основного мотива для участия в проекте называют альтруистический (мож-но сказать, в чистом виде педагогический) мотив — желание объяснять и помогать младшим студентам. В таком случае позитивным результатом ассистент-ства является удовлетворение от возможности заин-тересовать студента и объяснить материал. Вместе с тем достижение этого эффекта зависит от организа-ции процесса и происходит только, если функция ас-систентов не сводится к подготовительной, рутинной работе вне класса, а предполагает непосредственный и длительный контакт со студентами.

Наверное, самое интересное было им [студен-там] объяснять все это, пытаться сделать так, чтобы они поняли все, ну, заинтересовать их как-то (9).

Вообще, с людьми работать приятно, интерес-но взаимодействовать, объяснять, спрашивать. Некоторым нравится объяснять, некоторым не нравится, для меня это является достаточно при-ятной деятельностью (10).

Говоря о последствиях участия в проекте, инфор-манты называли разнообразные навыки, связанные с личным развитием и самосовершенствованием. Сре-ди этих навыков встречаются почти все перечислен-ные в нашей классификации (п. 2), за исключением выявления собственных сильных и слабых сторон. Однако вместо этого добавляется развитие самокритичности и рефлексивности, которое отмечают неко-торые информанты.

1. Знакомство с разными моделями мышления, восприятия, усвоения материала; понимание того, что они требуют разного педагогического подхода

Приходится постоянно думать, анализировать, поскольку приходят ребята с разными вопросами, и нужно не просто в лоб отвечать, а действительно приходится подумать, т.е. мы думаем с ними вме-сте, соответственно, мозг напрягается, развива-ются аналитические способности (7).

2. Умение справляться с новыми, неожиданными ситуациями и вызовами

Когда у меня была самая-самая первая кон-сультация, я прибежала на кафедру, там стояла

огромная толпа людей, просто огромная, дышать было нечем. И они все хотели забрать работы, у меня была во-о-от такая стопка работ. И они мне все говорят, мол, у меня такая-то фамилия, я из такой-то группы, и одновременно я не могу ничего найти. И они все стоят, типа «Сколько уже можно ждать!». Это, конечно, было сложно поначалу (3).

3. Дисциплинированность и ощущение ответственности за собственные действия перед другими

Подготовка задания к занятию тоже дисципли-нирует: тебе надо прийти, сделать, показать, объ-яснить. Мне кажется, эта даже маленькая ответ-ственность <...> все равно полезна (6).

4. Умение соблюдать сроки и эффективно управлять собственным временем при наличии разноплановых обязанностей (учеба, ассистентство и т.д.)

Ты понимаешь, что действительно должен вы-полнять свою работу по проверке заданий, по со-ставлению и проверке тестов до самого конца. Тут выработалось качество, вернее, отработалось и ушло качество студента делать все в последний день (11).

5. Развитие самокритичности и рефлексивности относительно собственных действий

Также развилась самокритичность и рефлек-сивность, поскольку, когда проверяешь какие-то эссе, работы, видишь наиболее очевидные ошибки, которые встречаются, и потом, когда сам что-то де-лаешь, этих ошибок уже не допустишь никогда (10).

Навыки эффективной коммуникации [+]

Этот результат ассистентства имеет смысл рас-смотреть отдельно, так как информанты обращают на него особое внимание. Они отмечают, что опыт асси-стентства связан с существенной интенсификацией общения — ассистенты взаимодействуют с людьми, с которыми они едва ли познакомились бы вне асси-стентства. Те ассистенты, чья работа была органи-зована способом, не подразумевающим активного общения со студентами и/или преподавателями, на-зывают отсутствие такого коммуникационного опыта одним из основных недостатков программы. Необ-ходимость постоянно вступать во взаимодействие с ранее не знакомыми людьми и налаживать бескон-фликтное общение даже в критических ситуациях (на-пример, в ситуации недовольства студентов своими оценками) воспитывает в ассистентах универсальные навыки эффективной коммуникации: умение четко формулировать свою позицию и доносить ее до слу-

шателя, выбирать стили общения в зависимости от типа контрагента, отстаивать свою точку зрения, но избегать конфликтов, быть терпеливыми собеседниками и т.д.

Я получила опыт публичных выступлений, потому что, пусть перед тобой сидят два студента, но все равно говорить нужно не так, как ты просто думаешь; думать ты можешь, смотря, читая книжку... А тут нужно сформулировать мысль, донести ее до студентов и сделать это в приличном виде (1).

[Положительный опыт] это общение, даже не просто со студентами, а какими-то людьми, с которыми ты мало знаком, но тем не менее тебе нужно до них донести какую-то мысль, чтобы они поняли. И при этом не бояться, что будешь глупо выглядеть или они тебя не поймут (2).

Я думаю, что я научилась лучше объяснять. Я научилась терпению, потому что кому-то нужно дольше объяснять, с кем-то нужно просто разобрать с самого начала (3).

Результат, связанный с личностным развитием, в том числе приобретением коммуникативных навыков, крайне важен, на наш взгляд, ввиду его универсальности и полезности во внеуниверситетской жизни студентов и в их карьере. Ассистентство — это локальный и специфический род занятий, который, на первый взгляд, если и готовит профессионально, то к строго определенной деятельности в рамках университета. Между тем не все ассистенты (о чем свидетельствуют результаты и нашего исследования) связывают свою будущую деятельность с университетом. Позитивным наблюдением в таком случае становится то, что опыт ассистентства сопряжен с положительными эффектами, актуальными за пределами университета. В качестве конкретного примера можно привести результат одного из исследований, согласно которому ассистенты в процессе ассистентства приобретают навыки коммуникации, полезные в том числе при трудоустройстве и прохождении собеседований [Arco-Tirado et al., 2011].

Не исключено также, что для ассистентов НИУ ВШЭ приобретение навыков, связанных с эффективной коммуникацией, играет особую роль. В рамках ежегодного «Мониторинга студенческой жизни» (МСЖ) НИУ ВШЭ⁸ только треть студентов отмечают, что ВШЭ в большой степени способствует развитию таких компетенций, как умение находить общий язык с людьми, способность работать в команде, приобретение навыков публичных выступлений и ведения дискуссии. Для ассистентов, которые еще являются студентами, ассистентство может стать опытом, удачно

дополняющим обучение, компенсирующим возможные пробелы.

Интеграция в университетское сообщество [-]

Наши информанты не говорили об опыте ассистентства как средстве адаптации или интеграции в университете. По-видимому, это связано с тем, что опрошенные ассистенты — весьма активные студенты, которые уже интегрированы в университетскую среду и не испытывают нехватки информации об устройстве вуза. Кроме того, судя по высказываниям других наших информантов — преподавателей, сейчас, когда проект учебного ассистентства находится на стадии развития, на роль ассистентов приглашают наиболее сильных в предмете и активных в университетской жизни студентов. Таким образом, пока речь о привлечении в качестве ассистентов студентов из уязвимых групп не идет.

Для ассистентов НИУ ВШЭ, которые, как обнаруживается, достаточно интегрированы в среду университета, ассистентство является не способом встраивания в университетскую жизнь, а средством ее обогащения.

Обогащение университетского опыта [+]

Джордж Кух, один из наиболее известных теоретиков и исследователей студенческой вовлеченности, замечает, что, когда речь идет об активном вовлечении студента в образовательный процесс, имеются в виду не только аудиторные занятия и подготовка к ним, но и различные университетские мероприятия, обогащающие интеллектуальный и социальный опыт студента [Kuh, 2009]. Одна из задач вуза, по мнению Куха, — поощрять студентов к участию в разнообразной деятельности, которая является источником познания и воспитывает такие качества, как аналитическое мышление, умение аргументировать, ориентация на обучение в течение всей жизни, лидерские способности и т.д.

Подобной деятельностью является, например, издание университетской газеты, руководство студенческими организациями, участие в стипендиальных программах. Отдельно в этом списке стоит трудоустройство в университете (в частности на должность учебного ассистента), которое может стать позитивным опытом, оказывающим очень сильное воздействие на студентов [Kuh, 2009]. Ассистентство как род деятельности имеет важное преимущество — оно позволяет студенту в своем взаимодействии с преподавателями выйти за пределы стандартных ролей, примерить на себя статус коллеги-преподавателя.

Кроме того, как замечает Элсап, студенты, как правило, имеют слабое влияние на содержание лек-

⁸ Результаты МСЖ 2009 и апрельской волны мониторинга 2010 г. URL: http://cim.hse.ru/results_student.

ций и семинаров, между тем они могут осознанно повлиять на свой процесс обучения, становясь ассистентами и приобретая уникальный образовательный опыт [Alsup et al., 2008, p. 330]. Судя по высказываниям наших информантов, ассистентство способствует обогащению их университетской жизни за счет следующих механизмов.

1. Существенная интенсификация общения с различными представителями университетского сообщества

Как уже отмечалось, ассистентство может быть сопряжено с плотной коммуникацией, контрагентами в которой становятся:

А. Студенты:

Я думаю, самое ценное — это общение со студентами <...> Мы до сих пор очень хорошо общаемся с теми студентами, которые ко мне ходили. Это очень большое приобретение... это помогает как бы в плане междурсового общения (9).

Б. Преподаватель, который ведет курс:

Мы контактируем достаточно активно. Общаемся, постоянно приходим на кафедру, и, когда пересекаемся, у нас постоянно идут какие-то обсуждения. Это очень здорово, потому что мы постоянно в контакте (10).

В. Другие ассистенты (если в рамках курса работает несколько):

Я очень довольна, что я познакомилась с остальными ассистентами, потому что это очень интересные люди, как-то вот с ними хорошо общаться, весьма интересно (3).

2. Расширение круга ролей в университете и приобретение нового статуса

Ряд ассистентов указывает на то, что в своем традиционном статусе студенты не могут познакомиться с университетом во всем его многообразии. Роль ассистента позволяет заняться новым родом деятельности и получить статус, большинству других студентов недоступный.

Все-таки — мы студенты, и мы видим университет с точки зрения студентов, а это [роль ассистента] как бы совсем другая позиция, которая позволяет увидеть кухню: как готовится курс, как делается учебный план, как делаются все эти задания и т.д. (12).

Между тем с обретением статуса ассистента связан пример негативного опыта, о котором говорили информанты: организационно этот статус в университете не всегда закреплен, что может усложнять про-

цесс ассистентства. Более подробно примеры негативного опыта будут рассмотрены отдельно.

Реализация научных интересов [-]

Примечательно, что объект нашего внимания — ассистенты, которые еще являются студентами — не связывают ассистентство с возможностью реализовать свои научные устремления или добавить строчку в академическое резюме. О том, что ассистентство взаимосвязано с научными интересами и стартом в университетскую карьеру, говорят старшие ассистенты — аспиранты и студенты последнего курса магистратуры, для которых ассистентство является частью их академической деятельности.

Объяснение, возможно, кроется в том, что часть ассистентов-студентов не работают над какой-либо научной темой, а та часть, что работает, не выстроила свою университетскую деятельность таким образом, чтобы все ее типы были взаимосвязаны. Согласно нашим наблюдениям, студенты-ассистенты не рассматривают ассистентство как возможность углубиться в научную проблематику, но при этом воспринимают его как способ соприкоснуться с профессиональным сообществом и приобрести новый статус в его глазах. Другими словами, эмпирическим образом мы обнаруживаем позитивный эффект от ассистентства, не зафиксированный в нашей классификации.

Приобретение статуса в глазах профессионального сообщества [+]

Некоторые информанты отмечают, как в процессе ассистентства меняется их восприятие преподавателями, а отношения «учитель — ученик» трансформируются в отношения «коллега — коллега».

Все-таки <...> уровень восприятия меня, мне кажется, уже немножечко повысился, получается, я этот курс прошла, я его уже объясняю ребятам на консультациях. И соответственно, ко мне какое-то отношение поднялось с точки зрения профессионализма (7).

Я думаю, преподаватели со стороны смогли посмотреть на мою работу. Может, им это тоже помогло лучше понять, что я умею <...> Может, это во многом повлияло на то, что меня привлекли к каким-то исследованиям <...> То есть стали как коллеги, общаемся на равных (9).

Знакомство с преподавательской профессией и ее первичное освоение [+]

Знакомство с преподавательской профессией является опытом, важность которого высоко оценивают все информанты. Масштаб подобного опыта у каждо-

го конкретного ассистента зависит от задач и ответственности, которые были за ним закреплены.

Данный результат ассистентства объединяет целый ряд позитивных изменений, которые испытали на себе ассистенты. Причем к последствиям, перечисленным в нашей классификации (п. 6.1–6.3) добавляется еще одно, зафиксированное нами на эмпирическом материале, а именно понимание ассистентами преподавательской этики.

1. Понимание содержания и процесса преподавательской работы

Это вообще представление о том, что такое учебный процесс, пусть даже не обязательно в университете или в Высшей школе экономики (5).

2. Возможность примерить на себя роль преподавателя, еще не став им

Хотелось попробовать... Я хотел немного попробовать что-то, связанное с преподаванием <...> Ну, то есть я не могу точно сказать, будет ли моя дальнейшая карьера связана с академической сферой, но одна из возможных <...> это одно из возможных направлений (8).

3. Освоение базовых преподавательских навыков: общение с аудиторией, приемы объяснения материала, структурирование материала, составление заданий и т.д.

В принципе, если бы меня сейчас отправили читать курс, сказав: «Все, вдруг больше никого не осталось на кафедре», у меня есть шаблон, как это делать, как минимум <...> Шаблон я, в общем-то, получила и считаю его вполне себе достойным. То есть просто образец того, в принципе, как это можно делать, причем на высоком уровне, — это получила (1).

4. Понимание преподавательской этики

Преподавательская этика, то есть понимание, что она существует и что из себя представляет. То, что нельзя <...> обсуждать, не знаю, работы студентов, показывать [другим студентам], что это нехорошо <...> что вообще это некрасиво (1).

Весь опыт, о котором говорят ассистенты НИУ ВШЭ, на наш взгляд, можно описать в рамках трех укрупненных категорий: обучение (знания по предмету и личностное развитие), профессиональная социализация (знакомство с профессией и академическим сообществом) и обогащение опыта в стенах университета благодаря интенсификации общения и исполнению нетипичной роли.

В дискуссиях о позитивных результатах ассистентства акцент делается на последствиях для студентов. Ассистенты рассматриваются как агенты обучения, способствующие увеличению студенческой вовлеченности в образовательный процесс. На наш взгляд, в таких дискуссиях нельзя забывать о том, что сами ассистенты являются студентами, еще не завершившими процесс обучения и ожидающими от своего пребывания в университете позитивных результатов. По-видимому, ассистентство нужно рассматривать как ресурс, позволяющий *вовлечь в активный, осмысленный и предполагающий инициативу процесс обучения как студентов, так и самих ассистентов*. И те и другие в идеале должны становиться участниками совместного и активного обучения [Wallace, 1976, p. 8, 14].

Судя по результатам нашего опроса и наблюдениям других исследований, ассистентство — это масштабный образовательный опыт самих ассистентов, в рамках которого они постоянно являются учениками. Однако этот опыт отличается от стандартного образовательного процесса тем, что при полноценной организации ассистентства он не только предполагает освоение конкретной дисциплины, но сопряжен с пониманием тонкостей процесса познания, развитием универсальных личностных качеств, кардинальной интенсификацией коммуникации, принятием на себя новой, нестандартной роли, узнаванием профессии и знакомством с профессиональным сообществом. Таким образом, сами студенты, выступающие в роли ассистентов, могут стать источником и ресурсом для студенческой вовлеченности как младших товарищей, так и своей собственной.

Между тем, как и любой другой опыт, ассистентство, по-видимому, имеет не только позитивные составляющие. При всем многообразии благоприятных последствий не исключено, что ассистенты сталкиваются и с неприятными переживаниями как в процессе, так и по итогам ассистентства. Неблагоприятный опыт, а также предложения ассистентов по улучшению процесса ассистентства требуют изучения, поскольку трудности, с которыми сталкиваются ассистенты, могут угрожать позитивным последствиям, описанным выше. Далее речь пойдет об отдельных рекомендациях по организации ассистентства, которые могут способствовать его улучшению и позволят избежать негативных эффектов.

Рекомендации по улучшению процесса ассистентства

В ходе интервью наши информанты делились своими впечатлениями о том, что в проекте учебных ассистентов можно было бы изменить или улучшить. Ассистенты также говорили о своем негативном или спорном опыте, если он имел место. Ниже перечислены основные категории предложений и приведены примеры негативного опыта. Для каждого пункта из

списка предложены рекомендации, в том числе те, которые формулируют зарубежные исследователи, обобщая свой опыт руководства ассистентами и эмпирические исследования.

«Невидимость» ассистентов

Одна из наиболее важных составляющих ассистентства — это интенсивная коммуникация. Среди наших информантов встречаются ассистенты, ввиду своих задач «огражденные» от прямого общения со студентами. Отсутствие активного контакта со студенческой аудиторией оценивается негативно и, судя по всему, уменьшает ценность опыта ассистентства.

Если взаимодействие со студентами имеет место, то восприятие ассистентов студентами зависит, как минимум, от того, как представлен ассистент и насколько плотно он коммуницирует со студентами. Наше исследование показало, что если ассистент официально не представлен, его статус и обязанности в рамках курса не оговорены преподавателем публично и взаимодействие ассистента со студентами нерегулярно, то студенты не воспринимают ассистента как такового и пребывают в замешательстве относительно его роли.

Может быть <...> с каким-то непониманием [относились студенты]. То есть «Ну, что за фигура? Тут девушка какая-то пришла со старшего курса, что-то пытается объяснить» (6).

Сначала они [студенты] удивлялись, думали, что это не их пара, и выходили из аудитории. А потом, когда я уже объяснила, что я — ассистент, что я буду присутствовать периодически... Мне кажется, если бы я вела семинары, то было бы другое, а я с ними непосредственно [не взаимодействую] (12).

Неопределенный статус ассистента в глазах студентов может сказываться на самооценке ассистентов, понимании ими своих задач и уверенности в собственной необходимости. По мнению Фингерсон, одна из основных рекомендаций преподавателям, работающим с ассистентами, — это необходимость сделать ассистента видимым для студентов, продемонстрировать, что он отвечает за решение не только технических, но и содержательных задач в рамках курса [Fingerson, Culley, 2001]. Формами «обеспечения видимости» являются, например, проведение ассистентом консультаций за пределами класса, его работа с миксгруппами на семинарских занятиях, обсуждение со студентами драфтов их работ и т.д.

Университетский статус ассистента и доступ к инфраструктурным возможностям

Некоторые ассистенты НИУ ВШЭ сталкиваются с неопределенностью своего статуса в университете.

Будучи помощниками преподавателя, они испытывают необходимость использовать возможности, доступные преподавателю: получать доступ в компьютерные классы, пользоваться услугами тиражирования, взаимодействовать по вопросам курса с учебной частью и т.д. Однако доступ ассистентов к указанным возможностям ограничен, поскольку сотрудники, сопровождающие учебный процесс, воспринимают ассистента как студента и, следовательно, человека, лишенного преподавательских привилегий. Кроме того, неопределенность статуса может не только усложнить работу, но и негативно повлиять на то, как чувствует себя ассистент в своей новой роли.

К примеру, мы устраивали контрольную работу. Я ее всю оформил, согласовал с преподавателем, мне надо было ее распечатать. А я как студент не могу. У нас здесь есть комната для тиражирования. И мне пришлось идти на кафедру, находить знакомого преподавателя, который сходит со мной в учебную часть, возьмет листовку на тиражирование, потом пойдет в этот кабинет, отдаст эту листовку <...> Еще техническая неприятность — это то, что учебным ассистентам не дают ключ от компьютерных аудиторий. Соответственно, они и не могут открыть их самостоятельно, не могут устраивать консультации в компьютерном классе (2).

На самом деле, никто, кроме самого преподавателя про учебных ассистентов не слышал. Для учебной части учебный ассистент — это непонятно кто (4).

При этом неосведомленность о роли ассистента отмечается не только на уровне учебных частей, но даже на кафедре, где он занят.

Если преподавателя нет, я стреманусь на кафедру зайти. Я приду, скажу: «Можно я тут распечатаю сорок страниц?». А она [сотрудник кафедры] мне: «Мальчик, ты кто такой?» (4).

В данной ситуации есть два типа рекомендаций: преподавателям — представлять своих ассистентов и объяснять их задачи сотрудникам кафедры; организаторам ассистентства — формально закрепить статус ассистента (например, посредством специального пропуска) и открыть ассистенту доступ к некоторым возможностям, предназначенным для преподавателей (пользование услугами тиражирования, право брать ключ от компьютерных классов и проч.).

Ограничения в профессиональной коммуникации

Некоторые ассистенты отмечают, что благодаря новому опыту ассистентства они смогли расширить

круг общения. Однако масштаб профессиональной коммуникации ограничивается, как правило, преподавателем, которому помогает ассистент. Что касается взаимодействия с кафедрой, то, по крайней мере в отношении наших информантов, можно сказать: включенность в работу кафедры преимущественно не является следствием участия в проекте «Учебный ассистент». Если ассистент не был вовлечен в жизнь кафедры до начала ассистентства, то во время участия в проекте такого вовлечения не происходит. Скорее, между ассистентством и участием в кафедральной жизни существует обратная связь — вовлеченность студента в работу кафедры является одной из причин его приглашения в качестве ассистента.

Нельзя с уверенностью утверждать, что эта ситуация — негативная. Ее оценка зависит от того, какие задачи ставят перед собой организаторы проекта и является ли такой задачей включение ассистентов в кафедральную жизнь.

Важность вовлекающей и поддерживающей роли преподавателя

Освоение для студента роли ассистента может оказаться непростым, поскольку оно сопряжено с неопределенностью, новыми, иногда враждебными, условиями, незнакомыми правилами. В такой ситуации предпочтительным является «мягкое вхождение» и постепенный переход в новый статус [Head, 1992, р. 95]. Проводником в таком переходе для ассистента может стать преподаватель, который выполняет одновременно вовлекающую и поддерживающую роли. С одной стороны, преподавателю не следует ограждать ассистента от нерутинных и сложных задач, в противном случае помощник может потерять интерес к своим задачам и профессии в целом. С другой стороны, критически важно не оставлять ассистента один на один со сложными или непонятными заданиями. Плодотворная совместная работа ассистента и преподавателя, приносящая положительные результаты обеим сторонам, предполагает, что преподаватель демонстрирует участие в деятельности ассистента и поддерживает командную атмосферу [Eby, Gilbert, 2000]. Ассистент, в одиночку сталкивающийся с трудностями, конфликтными ситуациями со студентами и т.д., рискует не только стать неэффективным помощником, но и потерять интерес к профессии.

Что касается наших информантов, то, согласно высказываниям, никто из них не чувствовал себя брошенным или оставленным один на один с трудностями. Вместе с тем, ощущая внимание преподавателей, отдельные информанты периодически чувствовали себя огражденными от творческих задач, требующих большей самостоятельности и связанных с собственными педагогическими навыками. Рекомендация пре-

подавателю по выполнению поддерживающей и, в первую очередь, вовлекающей роли будет особенно актуальна при расширении программы ассистентства и росте числа ассистентов в НИУ ВШЭ.

Потребность ассистентов в получении обратной связи от студентов

Одно из предложений ассистентов по улучшению проекта — включение в него механизмов обратной связи ассистентов со студентами. По завершению курса ассистенты, столкнувшиеся со студенческой аудиторией в своей новой роли, хотели бы узнать о том, какое впечатление произвели на своих основных контрагентов, о сильных и слабых сторонах своей работы в глазах студентов.

Пожалуй, оценка ассистентов в плане восприятия студентами меня очень интересовала. Мне было интересно, как воспринимают студенты все, что происходит (1).

Такой отзыв, во-первых, обеспечивает «живую» и двустороннюю связь между студентами и ассистентами и, во-вторых, побуждает ассистентов к рефлексии относительно нового опыта.

Включение в отчетность отзыва ассистента в свободной форме

Еще одно средство, поощряющее осмысление ассистентами своей деятельности, — это обратная связь от самих ассистентов [Anderson Darling, Earhart, 1990], например, в виде отчета в свободной форме о том, чему научился ассистент за время ассистентства, как этот опыт связан с обучением и внеуниверситетской жизнью, чем ассистент был полезен преподавателю, какие сильные и слабые стороны в себе обнаружил. Включение такого отзыва в отчетность нужно организаторам проекта не столько для контроля, сколько для того, чтобы повысить результативность проекта для самих ассистентов, которые будут лучше понимать свой опыт и его значение. Как отмечает Кух, студенческая занятость в университете становится действительно полезной как для студентов, так и для университета в том случае, если вуз поощряет своих молодых сотрудников к рефлексии о связи их работы с обучением [Kuh, 2009, р. 699].

В отчете есть, что я проверила столько-то работ, столько-то было составлено заданий, столько-то еще чего-то... Но была бы графа о том, что я лично получила от этого, какие знания <...> Понятно, что получил преподаватель: ты ему жизнь облегчил, проверил столько-то работ и т.д. Неплохо, если бы была графа, которая отражала бы, что ассистент от этого получил (5).

* * *

Отметим, что список представленных рекомендаций не является исчерпывающим, а организация ассистентства — задача, которая требует постоянной рефлексии и улучшения. При обилии описанных ранее позитивных результатов для ассистентов может сложиться впечатление, что ассистентство является опытом, всегда и безусловно положительным. Однако это утверждение некорректно. Наличие позитивных и отсутствие негативных последствий — это, во-первых, результат усилий всех участников программы ассистентства и, во-вторых, следствие того, как организован процесс, принимаются ли названные нами рекомендации (наличие должной административной поддержки ассистентов, рефлексия ассистентов относительно своего опыта, понимание преподавателями своей вовлекающей и поддерживающей роли) и другие меры, требующие изучения и реализации.

Источники

- Alsop J., Conard-Salvo T., Peters S.J.* Tutoring is Real: The Benefits of the Peer Tutor Experience for Future Educators // *Pedagogy*. 2008. Vol. 8. Iss. 2. P. 327–347.
- Arco-Tirado J.L., Fernandez-Martin F.D., Fernandez-Balboa J-M.* The Impact of a Peer-tutoring Program on Quality Standards in Higher Education // *Higher Education*. Online Publication. 2011. 27 March.
- Anderson Darling C., Earhart E.M.* A Model for Preparing Graduate Students as Educators // *Family Relations*. 1990. Vol. 39. No. 3. P. 341–348.
- Carter K., McNeill J.* Coping with Darkness of Transition: Students as the Leading Lights of Guidance at Induction to Higher Education // *British Journal of Guiding and Counseling*. 1998. Vol. 26. No. 3.
- Boman J.S.* Outcomes of a Graduate Teaching Assistant Training Program // A Thesis for the Degree of Doctor of Philosophy. Ontario, 2008.
- Eby K.K., Gilbert P.R.* Implementing New Pedagogical Models: Using Undergraduate Teaching Assistants in a Violence and Gender Learning Community // *Innovative Higher Education*. 2000. Vol. 25. No. 2.
- Fingerson L., Culley A.B.* Collaborators in Teaching and Learning: Undergraduate Teaching Assistants in the Classroom // *Teaching Sociology*. 2001. Vol. 28. No. 3. P. 299–315.
- Galbraith J., Winterbottom M.* Peer-tutoring: What's in It for the Tutor? // *Educational Studies*. 2011. Vol. 37. Iss. 3. P. 321–332.
- Giangreco M.F.* Utilization of Teacher Assistants in Inclusive Schools: Is It the Kind of Help That Helping Is All About? // *European Journal of Special Needs Education*. 2010. Vol. 25. Iss. 4.
- Groom B.* Building Relationships for Learning: The Development Role of the Teaching Assistant // *Support for Learning*. 2006. Vol. 21. No. 4.
- Head F.A.* Student Teaching as Initiation into the Teaching Profession // *Anthropology & Education Quarterly*. 1992. Vol. 23. No. 2. P. 89–107.
- Kuh G.D.* What Student Affairs Professionals Need to Know About Student Engagement. *Journal of Student College Development*. 2009. Vol. 50. No. 6. P. 683–706.
- Lahme B., Robinson M.* Training Undergraduates as Peer Instructors // *PRIMUS*. 2004. Vol. XIV. No. 2.
- Lockspeiser T.M., O'Sullivan P., Teherani A., Muller J.U.* Understanding the Experience of Being Taught by Peers: the Value of Social and Cognitive Congruence // *Advances in Health Sciences Education*. 2008. Vol. 13. No. 3. P. 361–372.
- Martin J., Marx R., Hasell J., Ellis J.F.* Improving the Instructional Effectiveness of University Teaching Assistants: Report II // *Canadian Journal of Education*. 1978. Vol. 3. No. 2.
- Rives S.G., Jabker E.H.* Undergraduate Teacher Assistants // *The Phi Delta Kappan*. 1976. Vol. 57. No. 5.
- Rodriguez R. N.* Teaching Teaching to Teaching Assistants // *College Teaching*. 1985. Vol. 33. No. 4. P. 173–176.
- Wallace R.* An Alternative to Assembly-Line Education: Undergraduate Teaching Assistants // *Teaching Sociology*. 1976. Vol. 2. No. 1. P. 3–14.