МОСКОВСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ
имени М.В. ЛОМОНОСОВА

ИНСТИТУТ КОМПЛЕКСНЫХ ИССЛЕДОВАНИЙ ОБРАЗОВАНИЯ

К 300-летию со дня рождения
М.В. Ломоносова

ОБРАЗОВАНИЕ ОТ М.В. ЛОМОНОСОВА ДО НАШИХ ДНЕЙ

Под редакцией
академика В.А. Садовничего

Москва
Агентство «Мегаполис»
2011

УДК 37
ББК 74.03
О23

Составитель - проф. В.И. Кружалин

О23 Образование от М.В. Ломоносова до наших дней / Под ред. В.А. Садовничего. – М.: ООО Агентство «Мегаполис», 2011. – 200 с.

ISBN 978-5-902690-36-8

В коллективной монографии предлагаются материалы, отражающие современный взгляд на отечественное и зарубежное высшее образование. Представлен исторический анализ развития высшего образования и науки за последние 3 столетия. В книге обсуждаются различные аспекты изучения высшего образования, в частности, анализ социологических, педагогических и философских исследований качества образования, раскрыты вопросы становления системы рейтингования в образовании. На страницах монографии обсуждаются проблемы академической мобильности и предлагаются пути их решения в России.

Для широкого круга читателей, интересующихся новыми тенденциями в современном образовании и науке.

УДК 37
ББК 74.03

Все права защищены. Никакая часть настоящей книги не может быть скопирована или перепечатана в какой бы то ни было форме и какими бы то ни было средствами, будь то электронные или механические, включая фотокопирование и запись на магнитный носитель, а также размещение в Интернете, если на то нет письменного разрешения владельцев.

© ИКИО МГУ им. М.В. Ломоносова
© ООО Агентство «Мегаполис»
оригинал-макет, 2011

ISBN 978-5-902690-36-8

Содержание

Предисловие 5

Раздел 1. М.В. ЛОМОНОСОВ В РАЗВИТИИ МОСКОВСКОГО УНИВЕРСИТЕТА 7

Кружалин В.И., Аршинова В.В., Валькова В.В., Рындина М.В., Кузнецова Н.В. 7

М.В.Ломоносов и современное образование 7

Попов Л.В., Розов Н.Х.

Педагогическое наследие М.В. Ломоносова 19

Гаспаришвили А.Т.

Студент Московского университета. Что изменилось за 100 лет? 23

Попов Л.В., Аршинова В.В., Валькова В.В., Кузнецова Н.В.

История формирования государственных стандартов российской системы высшего образования 33

Пономарев Р.Е.

Образовательные стандарты МГУ как основа регламентации профессионального образования и предмет совершенствования 49

Раздел 2. **ВЫСШЕЕ ОБРАЗОВАНИЕ: НОВЫЕ ПОДХОДЫ К ОЦЕНКЕ КАЧЕСТВА** 53

Стремовская А.Л.

Проблемы организации учебного процесса в современном российском вузе 53

Кибальников С.В.

Управление качеством знания (УКЗ): принципы, методы, эффективность 61

Гордиенко В. А. 78

Новый подход к преподаванию курса «Концепции современного естествознания» как этап совершенствования классического университетского образования студентов гуманитарных специальностей 78

Крухмалева О.В.

Некоторые аспекты оценки качества образования (на примере системы рейтингов вузов) 97

Рындина М.В.
Особенности критериев оценки университетов при построении рейтингов 112
Зеленев И. А., Прохода В. А.
О критериях качества преподавания и построении рейтинга преподавателей вуза (опыт социологического исследования) 120

Раздел 3. **ОБРАЗОВАНИЕ В МУЛЬТИКУЛЬТУРНОМ МИРЕ . . .132**
Кружалин В.И., Аршинова В.В.
Академическая мобильность в мультикультурном мире 132
Шикалов С.В.
Академическая мобильность: студенческая и не только. Опыт заимствования западной образовательной модели. 141
Чаплыгин А.Г., Аршинова В.В.
Измерение академической мобильности: опыт и перспективы146
Лебедева М.М.
Цели и пути интернационализации высшего образования 161
Ткач Г.Ф.
Опыт РУДН по развитию академической мобильности 162

Раздел 4. **МЕТОДОЛОГИЯ ИССЛЕДОВАНИЯ ОБРАЗОВАНИЯ 169**
Оносов А.А.
Online опрос: методология и опыт использования 169
Мамедбейли Р.Ш., Савина Н.Е.
Специфика проведения экспертных опросов в социологических исследованиях 178
Черняева В.А.
Методические аспекты кодирования открытых вопросов. 181
Савина Н.Е, Мамедбейли Р.Ш.
Итоги социологического исследования «Изучение мнения слушателей Летних школ МГУ для учителей», особенности организации опроса и обработки данных исследования [1] . . .186
Бабочкина С.П.
Прогностический взгляд московских старшеклассников на свое профессиональное будущее 191

Заключение 196

Предисловие

Издание представляет собой коллективную монографию сотрудников Института комплексных исследований образования МГУ имени М.В.Ломоносова (ИКИО МГУ) и ученых других подразделений университета, иных российских вузов, работающих в тесном контакте с нашим Институтом.

В год 300-летия великого русского ученого-энциклопедиста М.В.Ломоносова авторский коллектив ставил перед собой задачу проанализировать образовательный процесс как в исторической ретроспективе, так и в аспекте новых современных подходов к пониманию содержания и организации этого процесса.

В первом разделе монографии речь идет о значении идей М.В.Ломоносова для процесса становления образования в России, о его педагогическом наследии, об истории формирования государственных стандартов российской системы высшего образования. Одна из глав этого раздела посвящена сравнительному анализу студенчества Московского университета начала XX и XXI веков.

Процесс трансформации традиционных систем образования, протекающий под влиянием современных глобальных процессов, рассматривается в другом разделе нашего издания. В частности, речь идет о целях и путях интернационализации высшего образования, как одной из составляющих этого процесса. Мультикультурный мир предъявляет свои требования к образованию. Одно из них – это академическая мобильность. Мы предприняли попытку ее комплексного анализа. В монографии рассматриваются существенные стороны и формы проявления данного процесса, сложившиеся подходы к ее измерению, реальный опыт Российского университета дружбы народов по развитию академической мобильности.

Главная задачи и главная проблема высшего образования сегодня – это обеспечение его качества. Поэтому значительная часть данной работы посвящена проблематике управления и оценки качества образования. И в мире, и у нас в стране для интегративной оценки качества все чаще используются разнообразные рейтинги: глобальные, региональные, внутривузовские. Ряд аспектов построения и практического использования этих рейтингов проанализирован в соответствующих глава нашего издания.

Многолетняя практика опросов студентов МГУ, проведенных Центром социологических исследований Института, позволила накопить большой методический опыт в сфере исследования образования. Примеры его обобщения нашли отражение в последнем разделе монографии.

Надеюсь, что эта книга заинтересует людей, неравнодушных к судьбам российского образования, послужит материалом для профессиональных дискуссий, будет способствовать дальнейшей координации исследований в сфере образования.

Директор Института комплексных исследований образования,

доктор географических наук, профессор ***В.И.Кружалин***

Раздел 1

М.В. ЛОМОНОСОВ В РАЗВИТИИ МОСКОВСКОГО УНИВЕРСИТЕТА

Как Петром положены новые основания всей нашей государственной жизни, так Ломоносовым преобразованы, а отчасти и основаны едва ли не все области науки. Поэт, художник, философ, историк, филолог, математик, астроном, физик, химик, геолог, географ, отчасти даже и социолог, во всех этих областях он был не дилетантом, но глубоким специалистом, самостоятельным исследователем и смелым мыслителем, порою опережавшим своих западных современников.

В. Ходасевич [5]

Ошибки замечать немногого стоит: дать нечто лучшее — вот что приличествует достойному человеку.

М.В.Ломоносов [2]

Кружалин В.И., Аршинова В.В., Валькова В.В., Рындина М.В., Кузнецова Н.В.

М.В.ЛОМОНОСОВ И СОВРЕМЕННОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

Сегодня, переосмысливая историческую роль Михаила Васильевича Ломоносова, можно сказать, что Московский Университет и вся система высшего образования России находится у него в неоплатном долгу.

Его служение образованию, науке и Отечеству – это эксперимент длинною в жизнь, который и по ныне освещает путь тем, кто идет дорогой преобразований для пользы университетов, науки и их инновационному росту.

М.В.Ломоносов (1711–1765) – первый русский ученый мирового уровня был активным поборником отечественного просвещения, развития самостоятельной русской науки и отечественной промышленности.

В то время, когда Россия имела серьезное отставание в высшем образовании, в академической и практико-ориентированной науке, а учеными просвещенной Европы попиралось русское слово и русская мысль, Михаил Васильевич радел за становление высших учебных заведений России.

Вскоре после того, как по его проекту был открыт Московский университет, М.В. Ломоносов обратился к реорганизации академического университета при Академии наук в Санкт-Петербурге [4].

Однако имя великого русского ученого, основоположника Императорского Московского университета, было присвоено его детищу спустя практически 200 лет, только 7 мая 1940 г., когда он стал называться «Московский государственный университет им. М.В. Ломоносова» [2].

Проявляя заботу о распространении просвещения в России, радея об университетском и гимназическом образовании, Ломоносов, как и прежде, настаивал на создании образовательных учреждений европейского типа – лучшего на тот момент уровня образования. Ломоносов постоянно радел за качество обучения и проведение научно-исследовательской подготовки студентов. Написанные им регламенты, распоряжения, приказы, прошения и другие документы – яркое свидетельство этой стороны деятельности Михаила Васильевича.

Гений Ломоносова в разных областях жизнедеятельности носил целостный характер. Его исследования нельзя отнести только к фундаментальным или прикладным наукам. Открывая ранее не изученные явления, он представлял их во всем многообразии со стороны и глубоко научной, и образовательной, и производственной деятельности.

На примере жизни Ломоносова можно точно проследить тренды развития отечественных университетов, гимназий, научных организаций – Академии наук того времени.

Если обратиться только к одному из видов его деятельности – химии, то много значимого проявляется из глубины веков.

Химия была одним из наиболее значимых видов деятельности Ломоносова, который считал химию своей «главной профессией» [4].

Став профессором химии, Ломоносов начал добиваться создания Химической лаборатории при Академии наук в Санкт-Петербурге. В октябре 1748 года Химическая лаборатория была построена и оснащена оборудованием, созданным по чертежам и эскизам Ломоносова. В ней ученый проводил экспериментальные исследования по химии.

Поскольку, по мнению ученого, развитие химии должно было помочь решению практических задач, то в лаборатории также изучались технологии получения силикатов, обжига металлов, развивались теории растворов, а также производились пробы руд.

В Химической лаборатории Ломоносов в 1752–1753 годах впервые в мире прочитал курс физической химии студентам академического университета.

Организационные принципы в науке и образовании

Если посмотреть с позиции современности, то здесь очевидным становится известное положение, что каждый профессор должен иметь возможность работать в собственном направлении. Именно этот принцип заложен в современных регламентах присвоения докторской степени и профессорского звания.

В Химической лаборатории Ломоносов провел более 4000 опытов и разработал технологию изготовления цветных прозрачных и непрозрачных стекол (смальт). Изучая химию и проводя опытные работы в своей лаборатории, Ломоносов возродил в России древнее искусство мозаики. В его мастерской было создано 40 мозаик, из которых до наших дней сохранилось 23.

Эту технологию он решил использовать для промышленного изготовления изделий из цветного стекла, которая была создана по челобитью Коллежского Советника и Академии Наук Профессора Михаила Ломоносова «В Собрании Правительствующий Сенат».

На свое обращение в Сенат (1752 год) Ломоносов получил земельный надел для строительства фабрики в 60 верстах от Санкт-Петербурга, которое началось на следующий год. Усть-Рудицкая фабрика была передовым художественно-промышленным предприятием России XVIII в. Здесь применялись созданные по проекту Ло-

моносова станки, приводимые в действие гидросиловой установкой, построенной на реке Рудице. На фабрике изготовлялись смальта для мозаичных картин, бисер, стеклярус, посуда и другие, нужные в быту, вещи [6].

Ломоносов рассматривает создание фабрики как естественное завершение «великих химических трудов» – его лабораторных работ, которыми он занимался 3 года. Эти труды, пишет Ломоносов Эйлеру, были бы бесплодно потеряны, если бы не удалось их продолжить на фабрике [3] (сегодня мы бы сказали: «реализовать свои лабораторные работы на производстве»).

Это дало возможность поправить личные дела ученого, благодаря чему он переезжает из дома на Васильевском острове, где была его лаборатория, в дом на Мойке.



Рис. 1. Городской дом-усадьба М.В. Ломоносова на реке Мойке. Автор рисунка Л.О. Премацци. Санкт-Петербург. XIX в.

Ломоносов в письме сообщал Эйлеру о том, что он сооружает фабрику и что он получил для этого землю с находящимися на ней угодьями. «Всего земли 9000 десятин, достаточно полей, пастбищ, рыбалок, множество лесов, 4 деревни, самая ближняя 64 версты от С.-Петербурга, самая дальняя – 80 верст, – писал Ломоносов. – Земля прилегает к морю, орошается речками, где, кроме дома и уже построенного стекольного завода [в Усть-Рудицах], сооружаю плотину, мельницу для хлеба и лесопильную» [2].

Получив прошение Ломоносова о разрешении организовать «фабрику делания цветных стекол», Сенат запросил 28 ноября 1752 г. у Коммерц-коллегии сведения о ввозе в Россию стеклянных изделий разных сортов и назначений. По сей день исследователей впечатляют цифры, описывающие объемы и цены товаров, ввозимых для фабрики Ломоносова.

По данным В.К. Макарова, фабрика Ломоносова доставляла стекло во многие знатные дворы того времени, оно даже закупалось для отделки полов в комнатах Большого (Меншиковского) дворца в Ораниенбауме; украшением их руководил Растрелли.

Труды Ломоносова по созданию усть-рудицкой фабрики были многообразны. Он добивается согласия Сената на ее организацию, затем едет в Москву и получает правительственный указ на владение крестьянами и землей; разрабатывает проект фабрики, а вместе с ним конструкции печей, машин, станков и т. п. Он подыскивает подходящее место для постройки фабрики, принимает меры для снабжения ее сырьевыми материалами и топливом. Он заботится об обучении будущего персонала производственным навыкам.

Везде он сам, всюду его пытливый ум и творческая инициатива. Он, который никогда сам не работал на стекольном заводе, обучает других. Ломоносов – производственный инженер и конструктор: в этих ролях биографы редко изображали его, забывая, что он 12 лет с увлечением исполнял эти обязанности, когда выезжал из Петербурга в Усть-Рудицы. При всем этом не надо забывать, что Ломоносов не оставлял своих научных работ по физической химии, а также другим отраслям знания.

Историки считают, что Ломоносов не только не помышлял о наживе, но и, войдя в огромные долги, оставил семью буквально без всяких средств к существованию [4]. Учитывая впоследствии это обстоятельство, Сенат списал долги за фабрику, и предоставил время для ее восстановления. Однако дочь Ломоносова не смогла поправить дела, и фабрика была продана с молотка. Земли, деревни и дом на Мойке были оставлены за наследницей.

Сегодня мировые университеты ведущих стран активно организовывают опытные производства под руководством ведущих ученых. Время показало, что индивидуальное руководство малоэффективно,

поэтому в современных инновационных проектах подбирается команда ученых, которая действует единым коллективом. Производственная или экономическая деятельность требует так же полной самоотдачи, как и научная.

К сожалению, отечественные университеты далеко не всегда могут идти таким путем.

На наш взгляд, появление производства и бизнеса в жизни Ломоносова стали теми факторами, которые вызывали срывы и расшатывали здоровье. М.В.Ломоносов начал злоупотреблять алкоголем, что ускорило его кончину и уход из жизни.

Описанная одна из сторон деятельности с ее положительными и отрицательными моментами является не исключением из правил, а подтверждением того, что М.В.Ломоносов постоянно искал пути воплощения своих открытий.

Занимаясь изучением труднейших проблем физики, Ломоносов создавал теории, конструировал оптические приборы различного назначения: «ночезрительная труба», «горизонтоскоп», телескоп. В 1741 году ученый предложил проект «катоптрико-диоптрического зажигательного инструмента» – своеобразной солнечной печи, позволявшей получать высокую температуру, которую иным способом тогда достигнуть было невозможно [4].

Когда Ломоносов обратил свой взор на астрономию, то, помимо описания нового астрономического явления – прохождения Венеры между Землей и Солнцем (26 мая 1761 года) и интерпретации светового ободка вокруг диска Венеры, он конструирует телескоп с одним зеркалом, расположенным под углом к его оптической оси. Оптико-технические работы Ломоносова намного опередили науку его времени.

Увлечение Ломоносова электричеством привели его к описанию явлений в атмосфере, которые определяются метеорологическими процессами. Поэтому ученый считал необходимым изучение состояния верхних слоев атмосферы. С этой целью Ломоносов предложил конструкцию «аэродромической машины», способной поднимать, по мнению ученого, самопишущие приборы на значительную высоту.

Ряд работ Ломоносова был посвящен вопросам минералогии, геологии и горного дела. Значительнейшими из них были «Слово о рождении металлов от трясения земли» и трактат «О слоях земных». В них ученый высказывает идеи эволюции природы, основанные на материалистических воззрениях. «Первые основания металлургии или рудных дел», прибавлением к которым была работа «О слоях земных», стали одним из первых русских пособий по горному делу.

Если посмотреть на деятельность М.В. Ломоносова с современных позиций, то его можно назвать главным топ-менеджером российского образования и всего инновационного развития России того времени.

Убытки в бизнесе, которые он понес с производством стекла, и его параллельная научная и изобретательская деятельность, не исключают, а подтверждают то, что университет и внутривузовская наука – это саморазвивающийся организм. И если в одном направлении имеется снижение эффективности, то за счет другого ситуация выравнивается.

Только в середине XX века мировые университеты пришли к идее, что университеты необходимо ставить на предпринимательский путь развития с учетом паритетов научности и предпринимательства, традиций и инноваций. Сегодня можно считать доказанным, что такой путь для университетов – неизбежный этап деятельности, приводящий к устойчивому развитию в условиях непрекращающихся кризисов, реформ, сокращений государственного финансирования и условий нестабильности. Такой путь развития университетов был продемонстрирован научной деятельностью Ломоносова.

Уже в 1758 году, после открытия Императорского московского университета, Ломоносову было поручено «смотрение» за Географическим департаментом, Историческим собранием, Библиотекой, Академическим университетом и Академической гимназией при Академии Наук в Санкт-Петербурге [6].

Фундаментальные проекты, которые мог осуществлять только университет, легли в основу организации разнообразных научных исследований под руководством М.В.Ломоносова.

Только на одном примере можно оценить деятельность университета как подспорье в государственных делах больших и малых. Основной задачей Географического департамента было составление «Атласа Российского». Ломоносов разработал обширный план получения как физико-географических, так и экономико-географических данных для составления «Атласа» с помощью организации географических экспедиций, а также обработки ответов на специальные анкеты, разосланные в различные пункты страны [6].

В «Рассуждениях о большой точности морского пути» (1759 год) Ломоносов предложил ряд новых приборов и методов для определения долготы и широты места. В этом сочинении он впервые внес предложение об организации международной Мореплавательской академии для совместного решения наиболее важных научно-технических проблем мореплавания. Ломоносов исследовал морские льды и дал первую их классификацию. Он неоднократно подчеркивал политическую и хозяйственную важность освоения Северного морского пути для России.

В 1762–1763 годах Ломоносов создал «Краткое описание разных путешествий по северным морям и показание возможного проходу Сибирским океаном в Восточную Индию», а в 1764 году – «прибавление» к этой работе «О северном мореплавании на Восток по Сибирскому океану», сопроводив его «примерной» инструкцией «морским командующим офицерам». Ученый предвидел, что «России могущество будет прирастать Сибирью».

При построении траектории развития современных университетов изучают не только историю, но обязательно рассматривают весь спектр возможных направлений университетской деятельности и их синтеза для достижения будущих задач. Такой подход дает университетам возможность стать уникальными площадками, на которых производятся только им присущие качество и уровень сложно выполнимых работ. Как показывает практика, именно такие работы наиболее высоко оплачиваются заказчиками.

И в этом Ломоносов преуспел намного веков вперед, организовывая фейерверочные представления. Процедура подготовки и проведения фейерверочных представлений была следующая: сначала поступало официальное распоряжение к Академии наук составить программу фейерверков. Эту обязанность нередко выполнял сам М.В.Ломоносов. Он использовал свои знания в области геральдики, мифологии, истории, химии и, сообразуясь с поводом торжества, составлял подробную программу, которую затем со своими учениками начинал воплощать в жизнь [2].

Мы точно знаем сегодня, что хорошие университеты – это дорогое приобретение для страны; а большие университеты стоят очень дорого. И правительства многих стран нынешнего века после очередных кризисов ясно дают понять, что денег будет мало и университеты должны рассчитывать на свои ресурсы, коллективы преподавателей и

студентов – на свои силы в развитии и достижениях. Это не вызывает оптимизма и наводит на мысль об угасании деятельности любого образовательного учреждения, но есть и другой взгляд на происходящее.

Американский ученый Бертон Кларк Р. (1921–2009 годы) в своей книге «Поддержание изменений в университетах» отразил результаты своих исследований, проводимых им на протяжении более чем 20 лет [1]. Бертон Кларк объясняет, что можно сделать для того, чтобы университеты стали лучше отвечать на вызовы стремительно меняющегося мира в XXI веке. На примере 14 передовых институтов США, Великобритании, Европы, Австралии, Латинской Америки и Африки автор показывает, каким образом университетам удается инициировать и проводить постепенные изменения, успешно адаптируясь к новым потребностям экономики и общества.

Бертон Кларк Р. приходит к выводу, что у университетов имеются 2 больших преимущества.

Во-первых, университеты показали своей многовековой историей, что они имеют большую выносливость. Даже тогда, когда революционеры и императоры отменяют для них ресурсное обеспечение, они со временем приходят в норму.

Во-вторых, университеты адаптировались к каждой кризисной ситуации, возникающей в течение их длительной жизни, и сегодня они демонстрируют, что могут заново за счет обновления построить и преобразовать себя, чтобы стать еще более адаптируемыми организациями. Как только университеты становятся более сильными, они осознают слабые стороны своего характера и своих традиций.

Преобразование, которое университеты могут себе позволить, лежит в области их распоряжений как обучающих организаций, т.е. университеты – это самонастраивающийся социальный организм со встроенным механизмом самообновления – преобразования.

М.В.Ломоносов предвидел саморазвитие университетов, когда в трудах по философии описывал их состояние в Европе и будущее благополучие российских университетов. В своих письмах и трудах Ломоносов, описывая алгоритм становления качества образования тех времен, ссылается на возможности университета в подготовке собственных кадров, как на необходимость для преодоления причин, ведущих к отставанию и мрачным прогнозам.

Как во времена Ломоносова, так и затем, на каждом этапе развития, никто не знал, что будет с университетом через 20, 50 или 100 лет. Скорее знали лишь одно: с организацией университета придется экспериментировать, а эксперимент – это основа жизнедеятельности университета, это путь от прошлого к будущему, и университет обязан взять на себя инициативу в изменениях.

Конечно, и для современного университета всякое начинание, путь к изменениям не будут легкими: существуют риски дополнительной траты средств, потребуется пройти путь изменений сложившегося характера работы.

Сегодня понятен путь снижения рисков и построения адаптивной модели с учетом изменений, возникающих в любых малых и больших экспериментальных шагах. Однако Михайло Васильевич о будущем развитии российских университетов заботился особенно, он писал: «Для главного дела *(качества образования)* недостает особых регламентов (установленных условий), инструкций и штатов для различных департаментов... Академического собрания Университетов... Библиотек, Ведомостной экспедиции..., без чего не могут оные быть в порядке, но происходить должны неотъемно» [3].

С начала своей деятельности в Академии Наук (АН) Ломоносов боролся за расширение и улучшение ее работы как учебно-научного учреждения. Будучи назначенным в 1757 году советником Канцелярии АН, Ломоносов разработал план реорганизации управления АН и подробный проект ее устава.

Петербургская АН, ставшая крупным научным центром Европы благодаря трудам собранных в ней блестящих иностранных ученых, мало заботилась о создании самостоятельной российской науки. Ломоносов предпринимал энергичные меры к устранению этого серьезного недостатка в деятельности АН, уделяя особое внимание академическому университету и гимназии.

Современное качество образования в университете требует его внешнего отражения в национальных и глобальных системах высшего образования. Это достигается разными способами, одним из которых является работа над собственным имиджем. Особенно важно здесь взаимодействие с университетами мировой величины, с лидерами научно-образовательной деятельности и с научно-педагогической общественностью. Начало этой традиции в Российском образовании также принадлежит Ломоносову.

Ломоносов проявлял особую заботу о признании российских университетов в Европе и в других странах. В 1755 году он пишет, что Санкт-Петербургский университет «имени в Европе не имеет, которое обыкновенно торжественно ... публикуется» [3].

К примеру, ведя подготовку к организации и проведению инаугурации Санкт-Петербургского университета, Ломоносов считал необходимым, оповестить о ней весь западноевропейский ученый мир путем приглашения на торжество Мадридского, Эдинбургского и других университетов; Болонской, Парижской, Шведской, Берлинской и других академий наук. Ломоносов предполагал пригласить попечителей и редакторов ведущих научных изданий. Также предполагалось провести рассылки публикаций об инаугурации наиболее крупным представителям научной западноевропейской общественности. Публикации должны были содержать описание инаугурации, предполагалось нарядно издать и богато иллюстрировать книги – альбомы.

Известный сегодня показатель – цитируемость – основывается на ссылках статей, опубликованных в англоязычных зарубежных журналах. И это не случайно: такое положение в отношении российских университетов бытовало уже во времена Ломоносова.

Сам Ломоносов придавал большое значение публикациям в ведущих западноевропейских научных журналах того времени, о чем постоянно писал в своих обращениях, распоряжениях и регламентах. Одним из ярких примеров являются его публикации и тесное взаимодействие с ведущим научным западноевропейским изданием «Энциклопедическим журналом», ставшим впоследствии деятельным участником подготовки революции во Франции.

Автор Л.В.Каминер считает, что труды великого русского ученого М.В.Ломоносова становились известными в европейских научных центрах непосредственно после выхода в свет его статей на иностранных языках, благодаря чему они читались и обсуждались в профессиональных кругах того времени [2].

Уже в конце 50-х годов XVIII века передовые ученые Европы через научные издания активно знакомились с трудами русских ученых и признавали их достижения в разных областях знаний.

Заботы о российской образовательной системе постоянно ставили М.В.Ломоносова перед выбором чему отдавать приоритет: развитию и становлению отечественных научных и образовательных традиций, русского языка, обучению русских поданных или следовать иноzем-

ным наработкам? Его гений выбрал оптимальный паритет: развивать отечественное с привлечением всего лучшего, что есть в мире. Учащимся и затем студентам потребуется учить латынь, древнегреческий, французский, немецкий и английский языки, читать подлинники на этих языках и привносить лучшее в отечество. Об этом Ломоносов пишет в регламентах для гимназии и университета. Как и прежде, до Ломоносова, для получения образования за рубеж отправляются студенты, на полезность чего он указывает, говоря об образовании для России, а не только для их личной пользы. С его непосредственным участием приглашаются лучшие зарубежные профессора для становления высшего российского образования и привлекаются иностранные студенты.

Тесно связан с именем Ломоносова его замечательный трактат «О сохранении и размножении российского народа» (1761 год), имеющий общественно-политический характер [2]. В нем Ломоносов предложил ряд законодательных и общественных мероприятий, направленных на увеличение народонаселения России путем повышения рождаемости, сохранения родившихся, привлечения иностранцев в русское подданство и их образование.

Таким образом, можно сделать вывод, что Ломоносов своими трудами не только стал основателем качественного российского образования, но и заложил потенциал к его устойчивому развитию.

Предвидя трудности в будущей жизни университетов и всей системы образования, Ломоносов апробировал пути их преодоления и показал перспективы построения будущего сращивания университетов и академий наук на инновационных площадках для практических нужд государства российского.

В заключение можно процитировать слова одной из последних записей М.В.Ломоносова: «Жалею только о том, что не мог я совершить всего того, что предпринял я для пользы отечества, для приращения наук и для славы Академии» [3].

Высшее образование сегодня в значительной степени становится самостоятельно справляющимся институтом общества, о котором так ратовал Ломоносов, оно может найти свой путь от одного десятилетия и столетия к другому и выстраивать новые образовательные задачи для будущих поколений.

Литература

1. *Бертон Кларк Р.* Поддержание изменений в университетах. – М., 2011.

2. *Ломоносов*: Краткий энциклопедический словарь / Рос. акад. наук; Музей М. В. Ломоносова; Ред.-сост. Э. П. Карпеев. — СПб., 1999.

3. *Ломоносов:* Сборник статей и материалов. – T.V., М., – 1961.

4. Михайло Ломоносов: Жизнеописание. Избранные труды. Воспоминания современников. Суждения потомков. Стихи и проза о нем / Сост. Г.Е.Павлова, А.С.Орлов. – М., 1989.

5. *Ходасевич В.Ф.* Прежде и теперь. Державин и Ломоносов. – Л., 1983.

6. *Шевырев С. П.* История Императорского Московского университета, написанная к столетнему юбилею. 1775—1785 // Репринтное издание. – М., 1998.

Попов Л.В., Розов Н.Х.

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ НАСЛЕДИЕ М.В. ЛОМОНОСОВА

Сегодня, в канун 300-летия со дня рождения Михаила Васильевича Ломоносова мы вспоминаем о его вкладе в педагогическую науку, в историю отечественного просвещения, в образование российского народа. Можно только поражаться глубине его мыслей и восхищаться перспективностью его начинаний и свершений. Прошло 3 века, но до сих пор многие его педагогические воззрения остаются актуальными.

М.В.Ломоносова по праву следует называть родоначальником отечественной педагогики, объединившим в применении к российским условиям и лучшие принципы обучения, и традиции Славяно-греколатинской Академии, и революционные концепции Я.А.Коменского, позволившие в условиях минимальных ресурсов организовать массовое обучение, и экспериментаторский дух научного исследования, и строгость порядков, и четкость немецкой школы.

В основе дидактических взглядов М.В.Ломоносова лежит глубокое понимание сущности процесса познания, роли и значения мыш-

ления в познании мира, понимание тесного единства языка и мышления. Говоря о приемах мышления, он отмечал, что анализ и синтез должны быть вместе, что они дополняют друг друга. Необходимыми ступенями познания, по мнению Ломоносова, являются теоретические обобщения и проверка полученных данных на практике. Он с большой осторожностью относится к накоплению и преподаванию умозрительных, отвлеченных, абстрактных конструкций, считая, что они должны обязательно проходить практическую верификацию.

В той или иной форме мы можем найти в работах Ломоносова дидактические идеи и рекомендации, которые современная педагогика рассматривает в качестве основных принципов обучения. Речь идет о системности, научности, наглядности, самостоятельности, преемственности, доступности, связи теории с практикой, индивидуальном подходе и др. Более того, Ломоносов не только приводит эти идеи, дает конкретные рекомендации, но и подчеркивает необходимость их умелого использования.

Вот только некоторые его дидактические «уроки».

Например, важность соблюдения дозировки материала с учетом степени его сложности для Ломоносова была не просто педагогическим принципом адекватной сложности знаний, она была условием того, чтобы ученики «через учение счастливы были», чтобы урок, задание, общение приносили бы им радость. Ломоносов был самым активным и горячим сторонником высокой степени научности преподавания. Он последовательно отстаивал принцип основательности знаний и не разрешал переводить учеников из одного класса в другой без соответствующих твердых знаний. Он обращал самое серьезное внимание на развитие творческого мышления у детей, на выработку интереса к знаниям и на потребность в учебе.

М.В.Ломоносов широко использовал в своих работах такие психологические понятия как воля, внимание, память, познание, развитие, способности, ощущение и др. Он говорил о необходимости лектору и себя чувствовать, и понимать, учитывать особенности слушателей. Он выделял типы обучающихся и дал развернутую градацию их возраста. Наконец, он предложил для характеристики личностных свойств очень интересный и обширный набор положительных и отрицательных качеств человека. М.В.Ломоносов подошел к разработке принципа учета индивидуальных и возрастных особенностей учащихся и выдвинул новое понимание принципа индивидуального подхода к учащимся, подразумевая под этим учет как физиологических и возрастных особенностей, так и психологических закономерностей развития личности. Ломоносов не только не отрицал природных способностей и роли наследственности в развитии и формировании человеческой личности, он настаивал на необходимости поиска таланта, заложенного в каждом ребенке.

М.В.Ломоносов четко разделял методы обучения на 3 основные группы: словесные, практические и методы самостоятельной работы. Он не отрицал полностью «заучивания», считая, что это полезно для развития памяти, воли и прилежания детей, он допускал, что часть материала должна быть основательно выучена. Например, Ломоносов отстаивал мысль, что «... чистоте русского языка можно научиться по правилам, которые заучиваем наизусть». Вместе с тем, к заучиванию он рекомендовал подходить творчески – сначала проводить внимательное прочтение и осмысливание отрывков, а уж затем их запоминание.

Одним из основных методов обучения Ломоносов считал практические работы – в этом, безусловно, сказывалась его натура естествоиспытателя. Назначение практических методов он видел в обращении обучаемых непосредственно к реальным предметам, в пробуждении у них познавательной активности, в формировании умений понимать и решать конкретные проблемы. Особенно высоко Ломоносов ценил практические работы, которые называл «упражнения». Он разработал подробные методические рекомендации по использованию упражнений, разделив их на 2 группы: школьные и домашние.

Оценка успехов учащихся планировалась М.В.Ломоносовым в конце каждого месяца в присутствии других классов. При этом предлагались упражнения, которые гимназисты должны были выполнять по специальным правилам. Теперь мы такие упражнения называем контрольными работами. Специальное внимание уделял Ломоносов самостоятельной работе учащихся, в которой он видел один из источников развития активности детей, критического осмысления действительности.

Очень важным делом явилась дальнейшая разработка М.В.Ломоносовым идей классно-урочной системы, предложенной Я.А.Коменским. Эта система была реально внедрена Ломоносовым не только в Академической гимназии, но и в Московском университете. Впервые в истории педагогики он предложил планировать уро-

ки на каждые полгода. М.В.Ломоносов был первым из педагогов, кто разработал план-схему урока, фактически вычленив и обосновав его основные этапы, он придумал ведение месячных табелей и предложил форму классного журнала. Классно-урочная система давала, по его мнению, серьезные преимущества. Это и систематичность в преподавании и получении знаний, и преемственность в учебном процессе, и достижение прочности знаний, и создание товарищеских отношений между учащимися, развитие инициативности и активности детей. Кроме того, система регламентировала учебный процесс, одновременно давая возможность вносить в него необходимые изменения и творческие элементы.

Основой нравственности и, следовательно, основой воспитания М.В.Ломоносов считал «любовь к наукам и Отечеству». Любую деятельность он считал высоконравственной, только если она направлена на пользу общества. Целью воспитания он считал формирование человека патриота, стержневыми качествами которого являются высокая нравственность, любовь к науке, знания, трудолюбие, бескорыстное служение на пользу Родине. В тесной связи с нравственностью М.В.Ломоносов рассматривал вопрос о трудовом воспитании молодежи, он считал безделье и праздность страшными изъянами. Труд, согласно Ломоносову, должен быть направлен на пользу общества, необходимо научить относиться к труду творчески. Главным видом труда молодых людей он считал учение, постижение наук.

Первым из русских просветителей М.В.Ломоносов ратовал за сохранение национальной культуры и национального характера, требовал оберегать и умножать народные традиции. Он призывал широко использовать для воспитания гармонии русский язык и памятники устного народного творчества.

М.В.Ломоносов много занимался проблемами стиля и содержания образцовой и действенной речи, развитием риторики, обучением красноречию и формированием ораторских способностей. Он сам был выдающимся оратором и блестящим популяризатором науки, о чем свидетельствуют отзывы современников о его публичных выступлениях и учебной деятельности. Ему принадлежат первые российские общедоступные руководства по красноречию.

Природа, родной язык, литература, художества, история лежат в основе взглядов М.В.Ломоносова на воспитание юношества. Важное

место в формировании личности он отводил физическому воспитанию, ибо здоровье ребенка лежит в основе успешного становления личности. Ломоносов акцентирует внимание на том, что оптимальные условия для результативного воспитания и нравственного, и трудового, и физического могут быть созданы только в общности детей, в учебном заведении, в той атмосфере, которую удастся там создать. М.В. Ломоносов не представлял себе педагогический процесс без поощрения и наказания учащихся. Он рекомендовал применять наказания как исключительную меру и, не причиняя вреда.

После 1750 года М.В.Ломоносов начинает активно разрабатывать масштабную программу становления и развития среднего и высшего образования в России, названную позже Ломоносовской программой просвещения в России. Наиболее полно основные ее положения представлены в его Проекте регламента московских гимназий, Проекте регламента академических гимназий и Проекте регламента Академии Наук.

Позволим себе сказать, что созданный по его проекту и позднее названный его именем Московский университет стал настоящим живым и рукотворным памятником великому нашему соотечественнику – Михаилу Васильевичу Ломоносову.

Литература

1. *Ломоносов*: Сборник статей и материалов. – М., 1961.

Гаспаришвили А.Т.

СТУДЕНТ МОСКОВСКОГО УНИВЕРСИТЕТА. ЧТО ИЗМЕНИЛОСЬ ЗА 100 ЛЕТ?

В 1909 году А. С. Изгоев в статье «Об интеллигентной молодежи» [1] нарисовал весьма мрачный портрет российского студенчества. К пессимистическим выводам о «нравственном разгильдяйстве» интеллигентной молодежи известный публицист пришел, изучив опубликованные результаты «самопереписи» студентов Московского университета, проведенной в 1903–1904 академическом году по инициативе приват-доцента Михаила Александровича Членова [2]. Пере-

писи, а точнее, самопереписи студентов — чисто российское научное и общественное явление. Так назывались эмпирические социологические обследования студенческой молодежи, выполнявшиеся самими студентами под научным патронажем профессуры. Впервые такая работа была проделана в Киевском университете в 1872 году. Всего же до 1917 года включительно было проведено более 80 студенческих самопереписей [3]. Практически все обследования были анонимными, к интервьюированию при их проведении не прибегали, опросные листы заполняли сами опрашиваемые. Материалы 15 самопереписей вышли отдельными изданиями, результаты 35 — в той или иной степени отражены в периодической печати того времени, остальные 15 лишь упоминались в разных источниках: студенческой прессе, научной литературе и т.д.

Публикация материалов студенческой переписи 1903–1904 годов содержит не только анализ данных, но и исследовательский инструмент — опросный лист. Сотрудники Центра социологических исследований Московского университета решили воспользоваться им, чтобы выяснить, насколько изменилось университетское студенчество за прошедшие 100 лет.

Переписная анкета 1903–1904 годов включала в себя вопросы самого разного характера. Внушительная анкета состояла из 207 вопросов, которые распределялись по рубрикам:

1. Личность и условия жизни.
2. Наследственность.
3. Общее состояние здоровья.
4. Курение.
5. Потребление алкоголя.
6. Влияние семьи.
7. Влияние школы.
8. Влияние литературы.
9. Влияние театра.
10. Брак.
11. Половая жизнь.

Выборочный метод в социологии в то время не применялся. Исследователи поставили себе цель опросить максимально возможное число студентов. В 1903 году в Московском Императорском университете обучалось 5 057 человек. Пироговское научное медицинское общество при Московском университете распространило среди студентов 4 000 анонимных анкет, собрать которые удалось только в 1905 году. Всего было возвращено заполненными 2 150 анкет. Обработка данных «вручную» завершилась только в 1906 году. Метод обработки заметно отличается от принятого сейчас, поэтому для того, чтобы сравнить данные тех лет с сегодняшними, некоторые цифры нам пришлось пересчитывать заново.

В нашем сравнительном исследовании мы позаимствовали из опросного листа только те вопросы, которые относились к социальной и духовной сфере жизни молодых людей и ряд вопросов о состоянии их здоровья. Их в опросном листе набралось 108 — больше половины. Мы попытались воспроизвести анкету 1903–1904 годов, сохранив, где это было возможно, ее стилистику и даже грамматику. С помощью этой анкеты в 2004 году мы провели «самоперепись» наших студентов.

В 1904 году в Московском университете были следующие факультеты: юридический, естественный, математический, историко-филологический и медицинский. Пироговское общество старалось охватить анкетированием все пять из них. В 2004 году в МГУ на 27 факультетах училось более 30 тысяч студентов, поэтому мы осуществляли наше исследование на основе репрезентативной выборки — опросили около 1500 студентов естественных и гуманитарных факультетов. Поскольку до революции в российских университетах учились только мужчины, для того, чтобы сравнение было корректным, мы исключили из нашей выборки студенток и анализировали только анкеты юношей (760 человек).

Социальное происхождение студента Московского университета

Изменения, произошедшие за 100 лет в структуре населения страны, не могли не сказаться на студенчестве. Сегодняшняя Россия заметно отличается от Российской империи национальным составом. По данным всеобщей переписи населения 1897 года, в конце XIX века русские в совокупности составляли 65,5% населения Российской империи. По данным переписи 2002 года доля русских в Российской Федерации — 79,8%. В том же направлении, и даже более выражено, изменился и этнический состав студентов МГУ.

Таблица 1

Этнический состав:	**1904**	**2004**
	в % от числа опрошенных	
Русские по национальности	65	87

В конце XIX века доля городского населения в европейской части России не превышала 15%, в азиатской она была еще ниже. Преобладали небольшие города, в которых проживало более 50% всего городского населения. Сегодня в малых городах проживает менее 17% горожан.

Таблица 2

Семья, в которой воспитывался студент, жила:	**1904**	**2004**
	в % от числа опрошенных	
В большом городе	35	46
В среднем или малом городе	19	59
В селе, деревне	37	4

Интересно сравнить имущественное положение семей, из которых происходят студенты Московского университета. 100 лет назад каждый пятый студент указал, что вырос в бедной семье, сегодня — лишь каждый двенадцатый. Соотношение числа студентов из бедных и состоятельных семей в начале XX века было 20:13, сейчас оно составляет 8:25.

Таблица 3

Имущественное положение семьи:	**1904**	**2004***
	в % от числа опрошенных	
Выше среднего	13	67
Среднее	20	25
Ниже среднего	64	8

* 3% респондентов отказались отвечать на вопрос об имущественном положении семьи.

О том, что нынешние студенты вышли из более обеспеченных семей, чем студенты начала XX века, свидетельствуют и их жилищные условия.

Сегодня среди студентов МГУ доля тех, кто живет с родителями и родственниками, значительно больше, чем 100 лет назад. В начале XX века студенты обычно снимали квартиры или «углы». Жилой фонд общежитий был очень незначительным и, судя по описаниям очевидцев, условия жизни там были далеки от какого бы то ни было комфорта. Пользовались общежитиями всего 5% студентов — самые «недостаточные» молодые люди.

Таблица 4

Студент живет:	**1904**	**2004***
	в % от числа опрошенных	
С родителями, родственниками	27	64
Имеет собственную квартиру	–	6
Снимает квартиру, комнату	68	4
В общежитии	5	24

* 2% респондентов не ответили на этот вопрос анкеты.

Россия в конце XIX века была страной с очень высокой рождаемостью: среднестатистическая женщина за свою жизнь рожала 7 детей (из которых до 15 лет доживала только половина). В 80-е годы XX века, когда появились на свет сегодняшние студенты, суммарный коэффициент рождаемости в нашей стране составлял примерно 2,2 рождения на одну женщину. Поэтому не вызывает удивления, что почти у 40% нынешних студентов нет братьев и сестер.

Таблица 5

Численность детей в семье:	**1904**	**2004**
	в % от числа опрошенных	
Единственный ребенок в семье	10	38
Есть еще братья и сестры	90	62

Вплоть до начала XX века женщины, зарабатывающие на жизнь своим трудом, происходили, в основном, из рабочей или крестьянской среды. Они работали по найму, обычно в качестве прислуги или же на фабриках. Женщины, занимающиеся интеллектуальным или управленческим трудом, были редчайшим явлением. В 1900-е годы матери студентов Московского университета, как правило, вели до-

машнее хозяйство, сегодня же всего у 16% студентов матери — домохозяйки.

В 1903–1904 годах только у 6% студентов Московского университета матери имели высшее образование. Это понятно — их юность пришлась на 80-е годы XIX века, а тогда выбор для юных девиц был очень ограниченным. В Санкт-Петербурге в это время существовали Владимирские и Бестужевские Высшие женские курсы, Женские врачебные курсы при Медико-хирургической академии и педагогические курсы Фребелевского общества, в Москве — Высшие женские курсы Герье, Лубянские (физико-математические) курсы и педагогические женские курсы при Обществе воспитательниц. Были высшие женские курсы в Киеве и в Казани — вот, пожалуй, и все. Сегодня у подавляющего большинства студентов оба родителя имеют высшее образование.

Таблица 6

Высшее образование у родителей:	**1904**	**2004**
	в % от числа опрошенных	
Отец	26	83
Мать	6	85

Матери и отцы современных студентов МГУ могли уделять больше времени воспитанию детей и тратить больше средств на их образование, чем родители студентов начала прошлого столетия. Не случайно всего 44% всех опрошенных в 1903–1904 годах и 65% нынешних студентов сказали, что их воспитанием занимались оба родителя. Показательно, что телесные наказания испытали на себе 12% нынешних студентов и треть их давних предшественников.

Заметно выросла роль не только семьи, но и школы. 60% сегодняшних студентов и лишь 30% студентов начала прошлого века сказали, что школа (гимназия и т. д.) оказала влияние на их нравственное и эстетическое развитие. Школа повлияла на выбор факультета примерно 30% современных студентов МГУ, а в начале XX века только 10% молодых людей, учившихся в университете, выбрали профессию под влиянием учителей или товарищей.

Досуг студентов и их привычки

За 100 лет молодежный досуг изменился очень сильно, тем не менее для студенческой молодежи самым важным и значимым времяпрепровождением остается общение (сегодня — часто через Интернет). На втором по значимости месте было чтение — и сегодня оно не сильно сдало позиции. Остальные развлечения тоже похожи. Правда, игра в карты не так популярна, как раньше, но сейчас существует масса куда более азартных и интеллектуальных компьютерных игр. В остальном — без изменений: книги, музеи, выставки. Правда, театр нынче вытеснили походы в кино или просмотры видеофильмов.

Таблица 7

	1904	**2004**
1	Общение с товарищами	Компьютер
2	Чтение	Общение с товарищами
3	Театр	Чтение
4	Музеи, выставки	Музыка
5	Игра в карты	Кино, видеофильмы

Две трети (66%) современных студентов университета занимаются спортом. Но и в начале XX века число спортсменов в Московском Императорском университете было на удивление высоко — 45% студентов назвали себя активными спортсменами. С тех пор изменились мотивы занятия спортом. Для образованного молодого человека начала XX века спорт был частью его имиджа. Полвека спустя он стал для одной части студентов просто удовольствием, для другой — общественным долгом.

В понимании современного рационального студента занятия спортом — это поддержание и укрепление здоровья, это важный ресурс жизненного успеха. Разумным отношением к здоровью объясняется, по-видимому, весьма отрадная тенденция: если в 1904 году среди студентов курил каждый второй (51%), то сегодня курящих лишь треть, причем из них не более половины тех, кто курит много. Большинство нынешних студентов говорят, что они начали курить в вузе. В начале XX века большинство начинало курить еще до университета.

Интерес к спиртным напиткам остается на удивление стабильным. И тогда, и сейчас не прочь выпить 65% студентов. Но 100 лет назад молодые люди раньше приобщались к алкоголю — многие под влиянием обстановки в средней школе, особенно же способствовала этому семинарская среда. В начале XX века каждый третий студент

предпочитал водку. Сегодня любителей «чего покрепче» в два раза меньше, и с 19 до 29% выросла доля тех, кто никогда не брал в рот спиртного.

Чтение

Может показаться странным, но, судя по ответам студентов на вопросы анкеты, читают сегодня, по крайней мере, не меньше, чем читали 100 лет назад. Кроме того, нынешние студенты в детстве были гораздо разборчивее в выборе книг.

Таблица 8

Читали с разбором:	**1904**	**2004**
	в % от числа опрошенных	
В детском возрасте	19	62
В юношеском возрасте	40	82

Эти изменения объясняются той ролью, которую играла семья в воспитании молодого человека. Современные студенты почти в 2 раза чаще говорят, что их чтением в детстве руководили родители: 45% – в 2004 году против 23% – в 1904 году. Уточним: так было в начальной школе. А вот в годы юности родители уже не указ: что и как читать, молодой человек выбирает, как правило, сам или с помощью учителей. Сегодня в 3 раза больше студентов, чем в 1904 году, говорят, что их круг чтения в отроческие годы во многом сформировали школьные уроки литературы. И, наконец, о предпочтениях в области чтения. Разумеется, наиболее читаемой была и остается всевозможная беллетристика. Современные студенты говорят, что в школьные годы они интересовались естественными науками, путешествиями и поэзией. 100 лет назад молодые люди также зачитывались путешествиями, больше, чем нынешние, интересовались публицистикой. И, конечно, они, современники Серебряного века, не могли не увлекаться поэзией.

Таблица 9

Что главным образом читали в школе:	**1904**	**2004**
	в % от числа опрошенных	
Беллетристику	27	39
Поэзию	15	10
Из области естественных наук	10	12

Что главным образом читали в школе:	**1904**	**2004**
	в % от числа опрошенных	
Путешествия	11	10
Публицистику	11	9
Психологические сочинения	6	9
Философские сочинения	8	5
Социально-экономические сочинения	8	2
Богословские сочинения	3	1
Другое	1	3

В годы студенчества, как выяснилось, вкусы заметно меняются. Так, у сегодняшних студентов интерес к поэзии и книгам о путешествиях падает с 10 до 4%. Их сверстники 100 лет назад, повзрослев, забывали о путешествиях, но продолжали наслаждаться поэзией и усиленно изучали социально-экономические и философские трактаты. Наших прагматичных современников тоже интересует философия, а вот социально-экономических сочинений они читают заметно меньше. Но зато у них больше потребность в психологической литературе.

Как и 100 лет назад, сегодня многие студенты университета считают себя верующими православными. Тогда Закон Божий был обязательным предметом гимназического курса. Уже в школьные годы молодой человек осваивал основы православной догматики, и потребности в самостоятельном чтении богословских сочинений у студентов начала XX века не было. Современная православная молодежь, как правило, не получает никакого систематического религиозного образования — вероятно, поэтому она тоже не испытывает потребности в чтении богословских текстов.

Таблица 10

Что главным образом читают в университете:	**1904**	**2004**
	в % от числа опрошенных	
Беллетристику	25	22
Поэзию	10	4
Из области естественных наук	18	17
Путешествия	-	4
Публицистику	-	9
Психологические сочинения	10	19

Что главным образом читают в университете:	1904	2004
	в % от числа опрошенных	
Философские сочинения	14	12
Социально-экономические сочинения	21	6
Богословские сочинения	1	1

В своем исследовании мы не пытались ответить на вопрос Жан Жака Руссо: «Способствовало ли возрождение наук и искусств возрождению нравов?» Ясно, что за последние 100 лет заметно изменился и сам Московский университет, и его роль в жизни России. После революции «альма-матер» потеряла немало лучших своих профессоров, но открыла дорогу в науку талантливым молодым людям из «социальных низов», которые просто не попали бы в «Императорский университет». Значительные инвестиции в МГУ в 1950–60 годы во многом определили высокий уровень фундаментальной отечественной науки последующих десятилетий.

По результатам нашего исследования можно сделать вывод, что сегодня МГУ не столько способствует расширению интеллектуальной и культурной элиты страны, сколько выполняет функцию ее «репродуцирования». За 100 лет студенчество, конечно, изменилось, но в то же время осталось самим собой, т.е. студенчеством. Сегодняшние студенты знают и умеют значительно больше, чем их предшественники, но они уступают им в самостоятельности. Они «умереннее» в традиционных студенческих «пороках», но за 100 лет приобрели немало новых.

Литература

1. *Изгоев А.С.* Об интеллигентной молодежи (Заметки о ее быте и настроениях) / Вехи. Сборник статей о русской интеллигенции. – М., 1909.

2. Половая перепись московского студенчества и ее общественное значение / Изд-е студенческой медицинской комиссии/ Под ред. приват-доцента Мос. ун-та М. А. Членова. – М., 1909.

3. *Иванов А. Е.* Студенческая корпорация России XIX века – начала XX века: Опыт культурной и политической самоорганизации. – М., 2004.

Попов Л.В., Аршинова В.В.,
Валькова В.В., Кузнецова Н.В.

ИСТОРИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ГОСУДАРСТВЕННЫХ СТАНДАРТОВ РОССИЙСКОЙ СИСТЕМЫ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Актуальность проблемы развития стандартов образования

Современное понятие системы образования раскрывается в Законе РФ «Об образовании» [5]. В нем система образования в Российской Федерации представлена как совокупность взаимодействующих структурных элементов, главным из которых являются преемственные образовательные программы и государственные образовательные стандарты различного уровня и направленности. Именно этот элемент составляет содержание деятельности сети образовательных учреждений независимо от их организационно-правовых форм, типов и видов и определяет механизм координации органов управления образованием и подведомственных им учреждений и организаций.

Свойства государственных образовательных стандартов и образовательных программ представлены:

– в качестве важнейших гарантов качества высшего и послевузовского профессионального образования;

– единства федерального образовательного пространства в условиях реализации принципа автономии высших учебных заведений;

– они предполагают свободу выбора со стороны педагогических работников высших учебных заведений, т.е. они могут излагать учебный предмет по своему усмотрению, а студенты – получать знания согласно своим склонностям и потребностям [11].

Функции образовательных стандартов и образовательных программ, как главного элемента системы, выражены в их предназначении и дальнейшем использовании:

– для объективной оценки деятельности образовательных учреждений, реализующих образовательные программы высшего и послевузовского профессионального образования;

– в признании и установлении эквивалентности документов иностранных государств о высшем и послевузовском профессиональном образовании.

Любой стандарт представляет собой образец, которому должно соответствовать что-либо, например, документ, непосредственно регламентирующий поведение людей (специалистов) на встречах высшего уровня.

Законодательного закрепления понятие «государственный образовательный стандарт», как и термин «образовательная программа», пока не получило. Однако существуют доктринальные определения, одно из которых содержит проект Федерального закона «О государственном образовательном стандарте основного общего образования» [9]. В соответствии с этим законопроектом под государственным образовательным стандартом понимается система норм, характеризующих содержание образования (определенного уровня), отражающая социальный заказ и учитывающая возможности личности и системы образования по его освоению.

Сегодня изучение проблемы построения стандартов образования и образовательных программ является крайне актуальной, поскольку на наших глазах закладывается развитие российского государства на поколения вперед, происходит переоценка назначения образования в общественном развитии, пересматривается философия образования, основные принципы его организации в соответствии с мировыми тенденциями.

Уровень развития современной цивилизации и технологий должен соответствовать нравственному, самостоятельному человеку. Классические университеты России на протяжения ряда веков создавали педагогические и воспитательные традиции, привлекая и вырабатывая наиболее оптимальные технологии работы со студентами и педагогами с целью формирования нравственного человека, гражданина отечества и квалифицированного специалиста. В них собран по крупицам отечественный и мировой педагогический опыт высшей школы. Здесь, наряду с традициями, постоянно аккумулируется новый профессиональный, преподавательский и студенческий опыт, который проходит качественную «социокультурную» обработку, отшлифовывается и гармонично встраивается в современный и будущий учебный процесс.

Классический университет – это признанная «фабрика» качества образования. Поэтому изучение системы образования с «центризмом» классических университетов неизбежно становится актуальным в наши дни, так как именно такая система образования является основополагающей конструкцией культуры, ее движущей силой развития и истории.

Логика исторического развития системы образования наиболее полно представлена в эволюции норм и правил, которыми пронизана вся история образовательной деятельности. Если содержание образования в исторической последовательности начиналось с перечня необходимых правил для начального церковного образования, то сегодня мы определяем их как государственные стандарты образования и учебные планы для всех уровней и форм образования.

Формирование классического университетского образования России

Сегодня уже не так просто ответить на вопрос, что появилось раньше в России – университетские нормы и правила или сами Университеты.

Впервые идея создания в России высшей школы, причем по образцам западных университетов (с их укладом жизни), возникла в XVI веке в период правления Бориса Годунова. Но опыт оказался неудачным. Россияне, направленные на учебу в западные университеты, не вернулись, – кто принял католическую или протестантскую веру, кто перешел на службу к иезуитам или западным монархам.

К моменту открытия первого российского университета в 1775 году было подготовлено достаточно предпосылок для выработки норм и правил, «предвосхитивших» формальное появление Московского университета. Этому послужило сложившееся в то время образовательное взаимодействие, выращенное на традициях русского патриархального уклада жизни греческого православного образования. Эти обстоятельства указывали на то, что для обучения специалистов, преданных своему Отечеству, необходимо формирование системы образования, включая высшее, в самой России [14]. В те времена была достаточно развита система начальной церковной школы, которая функционировала на основе православного учения, с объединенными учебными пособиями, единообразными учебными планами, воспитательным подходом и требованиями к ученикам, что

можно рассматривать как прообраз современных стандартов образования.

В XVII веке при основании Славяно-греко-латинской Академии были использованы подходы братьев Иоанна и Спиридона Лихуды. Братья Лихуды – греческие иеромонахи и одновременно профессора западных университетов, не копировали слепо западную систему преподавания, а проявляли в постановке учебных предметов известную и значительную самостоятельность. Главное, они осуществляли критическую переоценку и переосмысление материала с позиций святоотеческого православного учения. Учебные планы, требования к воспитанию, дисциплине, распорядку и учебники разрабатывали настоятели Академии, лица духовного сана, затем утверждались Синодом. Это послужило основой создания нормативных актов, определявших условия образования и функционирования отечественной высшей школой с требованиями, выставляемыми государством и обществом к учебному процессу.

В этот период становления закладывается базисный принцип развития высшей школы России, неоднократно подтверждаемый дальнейшей историей и раскрытый русским религиозным философом Николаем Александровичем Бердяевым: «В России нравственный элемент всегда преобладал над интеллектуальным» [1].

Учреждение первого Московского университет в 1755 году стало возможным благодаря деятельности выдающегося ученого-энциклопедиста, первого русского академика Михаила Васильевича Ломоносова (1711 – 1765 годы).

Основное положение европейских университетов как сообщества «свободного соединения» учеников и учителей в Москве было преобразовано в форму отеческого воспитания и наставничества профессоров и преподавателей по отношению к студентам. В целом, это отразилось и на характере учебных планов, перечне учебных предметов. В странах так называемого «второго эшелона капиталистического развития» (Россия, Германия) организатором высшей школы выступило государство, что придало ей еще больше своеобразия [8]. Западные деятели просвещения ориентировались на идеальные нормы, внедрять которые лучше, начиная с «чистого листа». Отсюда вечное стремление оторвать учащегося молодого человека от традиционной среды, окружить его атмосферой познания, где действуют «правильные» законы, где сословные привилегии становятся не главными. Одна-

нако все это противоречило самой идее Московского университета, предполагающей для России новый тип поведения – бессословный, развивающийся в иных ценностных ориентирах.

В соответствии с планом М.В.Ломоносова и И.П. Шувалова в Московском университете были образованы 3 факультета: философский, юридический и медицинский. Свое обучение все студенты начинали на философском факультете, где получали фундаментальную подготовку по естественным и гуманитарным наукам. Образование можно было продолжить, специализируясь на юридическом, медицинском или на том же философском факультете. В отличие от университетов Европы, в Московском Университете не было богословского факультета, что объясняется наличием в России специальной системы образования для подготовки служителей православной церкви. Профессора читали лекции не только на общепризнанном тогда языке науки – латыни, но и на русском языке.

Учебные планы и требования к воспитанию и дисциплине, а также к содержанию и дальнейшему трудоустройству студентов находились в ведении ведущих профессоров, которые с одобрения Совета и Ректора утверждались Попечителем.

Первая половина XIX века – это период формирования системы классического университетского образования. Просветительские идеи устава 1804 года способствовали выработке нового взгляда на цели образования. Университет теперь осуществлял общее руководство средними и начальными учебными заведениями центральных губерний России [7]. В начале XIX века были открыты еще 5 классических университетов: Дерпский (1802 год); он же Юрьевский 1983 год; в настоящее время – Тартуский), Казанский, Харьковский, Виленский (1804 год), Петербургский (1819 год).

Отходом от утилитарных требований, характерных для XVIII века, было признание подготовки не только профессиональных ученых, но и всесторонне развитых людей. Основополагающей наукой считалась философия, которая читалась в широком объеме уже на первых курсах. Книги, печатаемые с одобрения Совета в университетской типографии, освобождались от общей цензуры. Студенты обучались на 4-х факультетах (отделениях, как их тогда называли): нравственных и политических наук, физических и математических наук, медицинских наук, словесных наук. Обучение продолжалось 3 года. После выпускных экзаменов лучшим выпускникам универ-

ситета присваивалась степень кандидата, остальным – звание «действительный студент».

В 1802 году было создано Министерство народного просвещения, воспитания юношей и распространения наук – первый в истории России орган управления системой образования. С этого момента все учебные планы, работа практических лабораторий, мастерских Университетов и других высших школ разрабатывались и утверждались двумя министерствами – финансов и народного просвещения. Университеты России становились методическими, информационными и научными центрами для всей системы образования. Об устройстве училищ сообщалось, что «для учения в приходских и уездных училищах и гимназиях будут употребляемы единообразные книги и правила», которые разрабатывались в ведущем Университете. «В каждом университете способ и предметы преподавания будут предначертаны общим собранием профессоров и представлены на усмотрение Попечителю» [10]. Каждый университет должен был иметь Учительский или педагогический институт, где полное обеспечение студентов брало на себя государство.

При успешном окончании курса университетского образования разночинцы получали сначала личное дворянство, а после защиты докторской диссертации – потомственное дворянство [6].

Изучение университетской истории России раскрывает очевидной его роль в становлении нового типа личности — цивилизованного гражданина отечества, а не просто натасканного, обученного человека. Для российских классических университетов, особенно провинциальных, характерна растущая и объединяющая культуротворческая роль [13].

К концу XIX века началось изучение западноевропейских систем образования и обсуждение новых методик обучения и воспитания. Реформы того времени и отмена крепостного права (1861 год) отразились в новом, более прогрессивном университетском уставе (1863 год), в котором университетам была предоставлена автономия. Расширились права коллегиальных органов – университетских советов и факультетских собраний, восстановилась выборность ректора, Однако ряд решений совета по-прежнему утверждался министерством.

Нововведения были направлены на улучшение научной и учебной работы, впервые начали вводить такую форму работы со студентами

как семинары, но в общей массе учебных программ еще преобладали лекции. Важным фактором подготовки профессуры является создание аспирантуры. Постепенно сокращается принятая ранее практика зарубежных стажировок для получения ученого звания. Открываются новые университеты: Новороссийский (1865 год) в Одессе, Варшавский русский университет (1869 год), первый в Сибири Томский университет (1880 год) [5].

XIX век оставил России прочно созданную систему образования, объединяющую классические университеты со своими традициями и научными школами. 9 классических университетов России имели объединенную форму взаимодействия, единый по правам и обязанностям устав с компонентами дифференцированного подхода для каждого в отдельности, что позволяло вырабатывать совершенную унификацию учебных планов и требований вышестоящих организаций (по аналогии с сегодняшним днем можно говорить о «стандартах образования»). Классические университеты выработали уникальную модель широкой фундаментальной подготовки студентов, сочетающуюся с достаточно высоким уровнем подготовки как в учебном и научно-исследовательском направлениях, так и в профессиональном плане.

Высокое качество образования давало возможность студентам и выпускникам стажироваться на будущем рабочем месте в своем регионе и за рубежом. В карьерном росте выпускники классических университетов занимали значительные должности и добивались высоких результатов в деятельности (проявляли хорошую конкурентоспособность и социальную адаптивность).

Классические университеты в своем единстве создали значимый социокультурный пласт как в России, так и за рубежом, который играл фундаментальную роль в развитии всей системы образования. В дальнейшем они стали резервным базисом для построения крупнейшей в мире «корпорации» высшей школы СССР.

Таким образом, современные, пока еще гипотетические, положения Болонского процесса были проверены лучшим методом оценки – историческим временем. Высокое значение классического университета как преобладающей формы высшего образования, ценностно-смысловой структуры развития культурной и социальной жизни в течение нескольких столетий было сформировано и подтверждено в общественном сознании.

Новая Россия и классические университеты

Изменения, происшедшие в России в начале 90-х годов в связи с переходом от централизованной плановой экономики к рынку труда и открытому обществу, привели к необходимости проведения срочной авральной адаптации системы высшего образования к резко возникшим социально-экономическим и политическим условиям.

Выработанные за прошедший советский период принципы и механизмы взаимодействия в сфере высшего образования претерпевали хаотические изменения, которые пытались сразу после распада СССР направить в правовое поле.

Статья 43 Конституция РФ (12.12.93 года) целиком посвящена образованию. В ней закрепляется право каждого на образование. Применительно к высшему образованию данная норма конкретизируется следующим образом: «Каждый вправе на конкурсной основе бесплатно получить высшее образование в государственном или муниципальном образовательном учреждении и на предприятии». При этом Российская Федерация «устанавливает федеральные государственные образовательные стандарты, поддерживает различные формы образования и самообразования».

В 1994 году была введена в действие рассчитанная на 5 лет первая Федеральная программа «Развитие образования в России». В рамках этой Программы проводилась многоплановая работа по основным направлениям реформы высшего образования, благодаря которой в целом была завершена организационно-структурная перестройка высшей школы, выполнены главные задачи по модернизации содержания образования и оптимизации номенклатуры направлений подготовки и специальностей в переходном периоде.

Следующим наиболее важным результатом этой работы стало принятие 22.08.1996 года Федерального закона «О высшем и послевузовском профессиональном образовании»[2], в котором выработаны дополнения к общим принципам, продекларированным в Конституции 12.12.1993 года и Федеральном Законе «Об образовании» 10.07.1992 года, сформулированы положения, регулирующие практически все аспекты функционирования высшей школы. Например, в статье 4 представлена структура системы высшего и послевузовского профессионального образования, которая не только определяет

основные системные элементы, но и показывает соподчиненность между ними и наличие между ними взаимосвязей.

В статье 5 сказано, что государственные образовательные стандарты и образовательные программы различных уровней являются ключевым элементом российской системы образования, поскольку именно этот элемент определяет характер и сущность взаимосвязей всех частей данной системы. Основополагающее значение государственных образовательных стандартов и программ, представляющих содержательную подсистему образования, подчеркивает и законодатель, ставя их на первое место при перечислении элементов системы образования в статье 8 Закона РФ «Об образовании». Действительно, содержательная подсистема определяет и функциональную подсистему (образовательные учреждения), и организационно-управленческую подсистему образования (органы управления образованием и подведомственные этим органам вспомогательные учреждения и организации, непосредственно не реализующие образовательные программы).

Содержательную подсистему применительно к высшему и послевузовскому профессиональному образованию составляют государственные образовательные стандарты высшего и послевузовского профессионального образования, программы высшего и послевузовского профессионального образования.

У государственных образовательных стандартов высшего профессионального и послевузовского профессионального образования (далее стандартов) несколько предназначений, что связано с множественностью функций, которые выполняет государственный образовательный стандарт любого уровня в образовательной системе России. Представляя собой перечень требований к обязательному минимуму содержания образования, образовательной программе и уровню подготовки выпускников, государственные образовательные стандарты высшего и послевузовского профессионального образования гарантируют в России качество образования указанного уровня всем выпускникам, вне зависимости от учредителя вуза или научного учреждения.

Вышеназванные государственные образовательные стандарты обязательны к выполнению при разработке и реализации программ высшего и послевузовского профессионального образования во всех учреждениях, имеющих право предоставлять данный уровень обра-

зования, тем самым обеспечивается единство образовательного пространства России.

Вместе с тем, велика роль государственных образовательных стандартов и как унифицирующего элемента. Неукоснительное соблюдение минимальных требований соответствующего государственного образовательного стандарта позволяет объективно оценить деятельность образовательных учреждений, реализующих программы высшего и послевузовского профессионального образования. Только такая оценка необходима как самому учредителю, так и органу управления образованием, а также лицензирующему органу.

Государственные стандарты высшего профессионального и послевузовского профессионального образования разрабатываются с учетом актуальных и перспективных потребностей развития науки, культуры, техники и технологий, экономики и социальной сферы с привлечением заинтересованных федеральных органов исполнительной власти, государственно-общественных объединений, действующих в системе профессионального образования, и при участии работодателей или объединений работодателей, а также представителей научных сообществ, и утверждаются не реже 1 раза в 10 лет.

Национально-региональные компоненты государственных образовательных стандартов высшего и послевузовского профессионального образования определяются высшим учебным заведением по инициативе органа исполнительной власти субъекта Российской Федерации и реализуются высшим учебным заведением на договорной основе (то есть по усмотрению высшего учебного заведения) с соответствующим органом исполнительной власти субъекта Российской Федерации.

Соответственно, компоненты образовательного учреждения (организации) государственных стандартов профессионального образования разрабатываются, утверждаются и вводятся в действие учреждениями (организациями) и отражаются в основных программах профессионального образования.

Основные образовательные программы высшего и послевузовского профессионального образования разрабатываются федеральным государственным органом управления образованием и ведомственными государственными органами управления образованием и в части, выходящей за пределы соответствующих государственных образовательных стандартов, выполняют функции примерных образо-

вательных программ высшего и послевузовского профессионального образования.

Однако, в Федеральном законе «О высшем и послевузовском профессиональном образовании» не представлены классические университеты в самостоятельном развитии и не определена их правовая роль и функции в разработке стандартов, как главного элемента в социокультурном пространстве сферы образования и общества в целом. Этот закон подготовил реальную правовую базу для дальнейшего реформирования отечественной высшей школы.

Началом непосредственного реформирования высшей школы стал Федеральный закон, принятый 10.04.2000 года: «Федеральная программа развития образования в России до 2005 года», которая, в свою очередь, фактически явилась государственным планом на среднесрочную перспективу и раскрыла системный программно-содержательный характер его развития.

Следующий документ, принятый 4.10.2000 года, «Национальная доктрина образования в Российской Федерации» [3] – носит концептуальный характер и определяет стратегические цели и задачи развития образования к 2025 году. В результате выполнения Национальной доктрины российское высшее образование должно к 2025 году выйти на принципиально новый уровень, соответствующий запросам высокоразвитого постиндустриального общества. В нем гарантируется бесплатность высшего профессионального и послевузовского образования на конкурсной основе. Опережающее развитие образования на основе доктрины призвано вывести Россию из кризиса, обеспечить будущее нации, достойную жизнь каждой семье, каждому гражданину России.

Доктрина определяет цели воспитания и обучения, пути их достижения посредством государственной политики в области образования, ожидаемые результаты развития системы образования на период до 2025 года.

Стратегические цели образования тесно увязаны с проблемами развития российского общества, включая:

– создание основы для устойчивого социально-экономического и духовного развития России, обеспечение высокого качества жизни народа и национальной безопасности;

Доктрина признает образование приоритетной сферой накопления знаний и формирования умений, создания максимально благо-

приятных условий для выявления и развития творческих способностей каждого гражданина России, воспитания у него трудолюбия и высоких нравственных принципов, а также признает образование сферой трудовой занятости населения, прибыльных долгосрочных инвестиций и наиболее эффективного вложения капитала. А именно:

– историческая преемственность поколений, сохранение, распространение и развитие национальной культуры, воспитание бережного отношения к историческому и культурному наследию народов России;

– воспитание патриотов России, граждан правового, демократического государства, способных к социализации в условиях гражданского общества, уважающих права и свободы личности, обладающих высокой нравственностью и проявляющих национальную и религиозную терпимость, уважительное отношение к языкам, традициям и культуре других народов;

– формирование мировой культуры и межличностных отношений;

– разностороннее и своевременное развитие детей и молодежи, их творческих способностей, формирование навыков самообразования, самореализации личности;

– формирование у детей и молодежи целостного миропонимания и современного научного мировоззрения, развитие культуры межэтнических отношений;

– формирование у детей, молодежи, других категорий граждан трудовой мотивации, активной жизненной и профессиональной позиции, обучение основным принципам построения профессиональной карьеры и навыкам поведения на рынке труда;

– организацию учебного процесса с учетом современных достижений науки, систематическое обновление всех аспектов образования, отражающего изменения в сфере культуры, экономики, науки, техники и технологий;

Это отразилось и в написании стандартов образования, а затем в выработке подходов и форм образовательных программ. Система воспитания, безоговорочно отданная в руки политической партии в советское время, не складывалась столь стремительно, как предполагалось. Самым сложным оказалась не разработка стандартов образования и образовательных программ, а поиск новых подходов, не политизированных, не ангажированных временными затеями новых

лидеров. Начались дебаты о стандартах воспитания и воспитательных программ, но до сих пор эта проблема не решена.

Решив, что образовательная стратегия зашла в тупик, новые лидеры предлагают «новые», но исторически пройденные пути, которые пережила высшая школа в начале советской эпохи. Личностный подход уступил место подготовке высококвалифицированных специалистов, повышению конкурентоспособности не только учреждений образования, но и выпускников, преподавателей, а также увеличения мобильности, динамизма и т.д. Главным документом в этот период становится Концепция модернизации российского образования на период до 2010 года одобренная распоряжением Правительства от 29.12.2001 года [4].

В документе отмечалось, что школа, в широком смысле этого слова, должна стать важнейшим фактором гуманизации общественно-экономических отношений, формирования новых жизненных установок личности. Развивающемуся обществу нужны современно образованные, нравственные, предприимчивые люди, которые могут самостоятельно принимать ответственные решения в ситуации выбора, прогнозируя их возможные последствия, способные к сотрудничеству, отличающиеся мобильностью, динамизмом, конструктивностью, обладающие развитым чувством ответственности за судьбу страны.

Главная задача российской образовательной политики – обеспечение современного качества образования на основе сохранения его фундаментальности и соответствия актуальным и перспективным потребностям личности, общества и государства.

Цель модернизации российского образования состоит в создании механизма устойчивого развития системы образования. В качестве основного фактора обновления профессионального образования выступают запросы развития экономики и социальной сферы, науки, техники, технологий, федерального и территориальных рынков труда, а также перспективные потребности их развития.

Основная цель профессионального образования:

– подготовка квалифицированного работника соответствующего уровня и профиля, конкурентоспособного на рынке труда, компетентного, ответственного, свободно владеющего своей профессией и ориентированного в смежных областях деятельности, способного к эффективной работе по специальности на уровне мировых стандар-

тов, готового к постоянному профессиональному росту, социальной и профессиональной мобильности;

– удовлетворение потребностей личности в получении соответствующего образования.

Решение задачи коренного улучшения системы профессионального образования, качества подготовки работников в тесной взаимосвязи с развитием фундаментальной и прикладной наук имеет определяющее значение для будущего страны. Оно предполагает совместные усилия академического и педагогического сообщества, государства, предпринимательских кругов.

Система образования должна быть ориентирована не только на задания со стороны государства, но и на постоянно возрастающий общественный образовательный спрос, на конкретные интересы семей, местных сообществ, предприятий. Именно ориентация на реальные потребности конкретных потребителей образовательных услуг должна создать основу для привлечения дополнительных финансовых и материально-технических ресурсов.

Поэтому, когда приступили к разработке «Кодекса образования», который был опубликован в конце 2003 года, то авторы, решая вопросы о конкурентоспособности и «конвертируемости» национальной системы образования; изменения структуры образовательных учреждений, стандартов образования, учебных и научных планов, выразили это в конвергенции традиционных форм образования.

В этом документе можно определить путь исканий для высшей школы наиболее эффективных способов управления и развития образования, решения проблемы формирования региональных систем образования, поиск требуемых условий вхождения отечественного образования в международные процессы глобализации, в том числе унификации с европейскими образовательными системами.

При всей стройности своей структуры документ имеет тенденции к расслоению понятий, и это затрудняет его путь к утверждению. Благодаря этим документам, стандарты образования и образовательные элементы получили резкий импульс для их пересмотра, что не позволило разработчикам до конца осмыслить предыдущие нормы, правила и их исторические уроки. Это вновь привело к потере ориентиров и, как «спасительная соломинка» в водовороте событий, оказался международный, до конца не апробированный, опыт.

Пострадали не только стандарты, которые в той или иной форме так и не набрали воспитательной силы и социокультурного центризма. Концепция модернизации и Кодекс российского образования также не отразили роль классических университетов, не определили тенденции и пути их развития в России и на международном уровне.

Период реформ в постсоветской России – это новый серьезный и значимый исторический опыт в развитии классических университетов. Однако, период политического и управленческого хаоса в образовании вновь определил единственный путь становления порядка через объединительную, лидирующую и координирующую роль классических университетов. Это выразилось в сохранении и развитии учебно-методического объединения; НИОКРа различных направлений для нужд системы образования: разработке унифицированных форм учебных планов для всех уровней и форм образования; мониторинга качества сферы образования и др.

Основные выводы

Историко-культурологические традиции и основы развития российского высшего и профессионального образования изначально носят объединительный и системный характер.

Отечественные классические университеты в своем развитии доказали, что они наделены исторической базовой координирующей ролью не только системы образования, но и культуры России в целом. Изменения этого соотношения приводили в истории к серьезным социокультурным искажениям и нарушениям в системе образования и социуме.

Отечественные государственные образовательные стандарты являются главным системным звеном в российской системе образования, они определяют не только степень устойчивости системы образования, но и транслируют ее в стабилизацию общества в целом.

При заработке стандартов не учитывается исторический опыт развития образовательных отношений. Содержание российских государственных образовательных стандартов не способствует развитию системы образования в современной социокультурной реальности. Это приводит к противоречиям с международными источниками права.

Недостаточный учет влияния значительных факторов устойчивого развития российской системы образования, таких, как класси-

ческие университеты и государственные образовательные стандарты, может привести к серьезным нарушениям безопасности будущей социокультурной реальности России.

Литература

1. *Бердяев Н.А.* Русская идея // «Вопросы философии», 1990, № 1.

2. Документ размещен в ИПС «КонсультантПлюс».

3. Документ размещен в ИПС «КонсультантПлюс».

4. Документ размещен в ИПС «КонсультантПлюс».

5-6. История русской культуры XIX – XX вв.: Пособие для вузов /В.С. Шульгин, Л.В. Кошман, Е.К. Сысоева, М.Р. Зенина / Под. ред. Л.В. Кошман. – 4-е изд., испр. – М.: Дрофа, 2003.

7. Московскому Университету – 225 лет. – М.: Изд-во Моск.. ун-та, 1979.

8. *Петров Ф.А.* Российские университеты в первой половине XIX века. Формирование системы университетского образования. Кн.1. Ч.1. Зарождение системы университетского образования в России. – М., 1998.

9. Проект Федерального закона № 94593-3 «О государственном образовательном стандарте основного общего образования». Внесен в Государственную Думу ФС РФ 23.05.2001 (Вх. № 1.1-5701) членами Совета Федерации ФС РФ В.В. Сударенковым, В.А. Мироновым, депутатами Государственной Думы ФС РФ И.И. Мельниковым, О.Н. Смолиным // Справочно-правовая система «КонсультантПлюс».

10. Сборник постановлений по Министерству народного просвещения. 1802–1825. – СПб., 1864. Т. 1. Об устройстве училищ 24 января 1803 г. п. 38.

11. Статья 3 Закона РФ «Об образовании», 1992 год.// Там же.

12. Статья 8 Закона РФ «Об образовании», 1992 год.// Федорова М.Ю. Образовательное право: Учеб. пособие для вузов. – М.: Гуманит. изд. Центр ВЛАДОС, 2003.

13. Университет для России. Т. 2. Московский университет Александровской эпохи / Под ред. В.В. Пономаревой и Л.Б. Хорошиловой. – М., 2001.

14. *Экономцев И.Н.* Предыстория создания московской академии и ее первоначальный период, связанный с деятельностью братьев Лихудов// Юбилейный сборник «Московская Духовная Академия. 300 лет»//Издание Московской Патриархии, 1986.

Пономарев Р.Е.

ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ СТАНДАРТЫ МГУ КАК ОСНОВА РЕГЛАМЕНТАЦИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ И ПРЕДМЕТ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ

В июле текущего года исполняется 20 лет с момента утверждения на законодательном уровне идеи государственных образовательных стандартов. За время их разработки расширялось не только представление о структуре и содержании, изменилось и понимание сущности государственных образовательных стандартов. Если первоначально на Федеральном уровне предполагалось утверждать «обязательный минимум содержания основных образовательных программ, максимальный объем учебной нагрузки обучающихся, требования к уровню подготовки выпускников»[2], то впоследствии данные идеи претерпели существенные изменения.

В 1996 году утверждается новая редакция закона Российской Федерации «Об образовании», принимается закон «О высшем и послевузовском образовании» [2], расширяется представление о государственных образовательных стандартах, вводятся положения об их роли и предназначении в системе отечественного образования. В современных образовательных стандартах любого уровня речь уже не идет об обязательном минимуме учебного содержания и максимальном объеме часов на его освоение. Современное понимание образовательных стандартов значительно шире. Государственные образовательные стандарты представляют совокупность требований к структурам основных образовательных программ, к кадровым, финансовым, материально-техническим и другим условиям реализации ООП, а также к результатам образовательного процесса.

В настоящее время Московскому государственному университету имени М.В.Ломоносова предоставлена возможность разработки и самостоятельного утверждения образовательных стандартов, требования которых не должны быть ниже аналогичных федеральных государственных образовательных стандартов[4]. Поверхностный взгляд на данное обстоятельство может привести к неточному выводу о том, что никто и раньше не мешал брать дополнительные обязательства и

выполнять их на более высоком уровне. Однако предоставленная возможность, во-первых, актуализирует поиск путей и ресурсов усовершенствования образовательного процесса в университете, во-вторых, допускает самостоятельное открытие принципиально новых направлений подготовки бакалавров, магистров и специалистов. Именно эти обстоятельства, на наш взгляд, позволят еще более усилить позиции Московского университета в деле обеспечения развития системы образования России.

Сравнительный анализ утвержденных образовательных стандартов МГУ имени М.В.Ломоносова и Федеральных государственных образовательных стандартов позволяет сделать вывод о том, что стандарты МГУ в большей мере соответствуют научному термину «образовательные», так как значительное внимание уделяют становлению не только интеллектуальных, профессиональных компетенций будущего специалиста, но и его духовно-нравственных качеств. Линия, реализуемая в государственных образовательных стандартах может быть связана и со сложностью обеспечения, выполнения, контроля за решением воспитательных задач, а возможно, и с бытовым пониманием процесса образования, когда оно мысленно отождествляется с обучением.

Однако образование – это не только обучение, это еще и воспитание. Именно такое понимание процесса образования нашло отражение в Законе «Об образовании», который представляет собой «целенаправленный процесс воспитания и обучения в интересах человека, общества, государства, сопровождающийся констатацией достижения гражданином (обучающимся) установленных государством образовательных уровней (образовательных цензов)». Такое же понимание образования имеет место и в учебниках по педагогике, и в трудах отечественных ученых. Так, с точки зрения В.В. Давыдова, «образование включает в себя неразрывно связанные друг с другом обучение и воспитание. И хотя в нем осуществляется единый учебно-воспитательный процесс, все же в педагогике принято различать его отдельные стороны, связывая с воспитанием формирование и развитие у человека в основном его нравственных качеств, а с обучением – интеллектуальных или умственных» [1].

Стандарт образования МГУ акцентирует внимание не только на профессиональных, но и на личностных качествах выпускника. Выпускника, осознающего ответственность перед Россией и Человечеством за результаты своей профессиональной деятельности, выпускника, обладающего активной жизненной позицией и руководствующегося ценностями гуманизма и демократии. Важной составляющей его личности является самоидентификация с Московским университетом, его традициями и духовными ценностями.

Педагогическая наука не всегда дает ответ по поводу возможности проверки результатов воспитания человека, которые могут дать о себе знать спустя десятилетия. Если даже человек знает о ценности, не факт, что в той или иной ситуации он именно ей воспользуется – знание о ценности еще не ценность. Однако задача стандарта не только регламентировать результаты, стандарт образования устанавливает требования и к ходу образовательного процесса, а в части обеспечения воспитания должен создать условия, образовательную среду, максимально способствующую появлению у обучающихся столь важных для жизни ценностей и личностных качеств. Уже обозначение этих значимых ценностей есть, несомненно, важный шаг к созданию такой среды.

Осмысление роли и места образовательных стандартов в системе отечественного образования с неизбежностью приведет к появлению новых взглядов и обогащению существующих представлений. И не случайно предусматривается периодическое обновление и совершенствование стандартов образования. Одной из особенностей сегодняшней регламентации образовательного процесса выступает усиление влияния студента, магистранта на свой образовательный маршрут, на свою индивидуальную образовательную траекторию. Так, вариативная часть магистратуры формируется участниками образовательного процесса. У обучающихся есть возможность выбора предметов, а высшие учебные заведения должны предоставить возможность для осмысленного принятия решений, например, через предоставление консультаций по данным вопросам.

Совершенствование качества образования, в целом, и образовательных стандартов, в частности, может быть дополнено еще одной возможностью для обучающихся в Московском университете. С нашей точки зрения, небольшую составляющую вариативной части основной образовательной программы необходимо формировать по предложению студента, которому данная возможность позволит проявить себя в качестве субъекта. В данном контексте, на наш взгляд, имеет смысл обсудить наличие в стандартах образования следующих составляющих профессиональной подготовки:

– ***обязательной*** (основывается на логике подготовки к определенным видам профессиональной деятельности),

– ***по выбору студентов*** (студент выбирает из вариантов, предложенных преподавателем, администрацией и т.п.),

– ***по предложению студентов*** (студент предлагает учебный курс, модуль или, например, тему научной работы),

Ресурс самостоятельности в разработке и утверждении образовательного стандарта для Московского университета, на наш взгляд, способствует совершенствованию качества высшего профессионального образования в России. Соответственно, ресурс самостоятельности в предложениях студентов может обеспечить совершенствование их профессионального образования и, видимо, всей системы в целом.

Литература

1. *Давыдов В.В.* Теория развивающего обучения. – М.: «ИНТОР», 1996.

2. Федеральный закон РФ «Об образовании» от 10 июля 1992 года N3266-1.

3. Федеральный закон РФ «О высшем и послевузовском образовании» от 22 августа 1996 года N 125-ФЗ.

4. Федеральный закон «О Московском государственном университете имени М.В.Ломоносова и Санкт-Петербургском государственном университете» от 10 ноября 2009 г. N 259-ФЗ.

Раздел 2
ВЫСШЕЕ ОБРАЗОВАНИЕ: НОВЫЕ ПОДХОДЫ К ОЦЕНКЕ КАЧЕСТВА

Стремовская А.Л

ПРОБЛЕМЫ ОРГАНИЗАЦИИ УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА В СОВРЕМЕННОМ РОССИЙСКОМ ВУЗЕ

В настоящее время российское высшее образование сталкивается с множеством проблем, вызванных существующими процессами и изменениями в российском обществе. Необходимо постоянно поддерживать конкурентоспособность и высокое качество высшего образования. Прежде всего, для выявления уровня предоставляемого образования ежегодно проводятся социологические исследования, рейтинги университетов. Для обеспечения современных потребностей общества вводятся новые образовательные стандарты, пересматривается набор и содержание учебных дисциплин, повышается уровень преподавания, предпринимаются другие меры. Вместе с тем, российские вузы сталкиваются с рядом проблем и необходимостью поиска их решений.

По данным всероссийского исследования Фонда «Общественное мнение», проведенного в 2007 году, только пятая часть всех опрошенных (22%) считает, что в России есть много вузов, обеспечивающих качественным высшим образованием. Больше половины респондентов полагают, что таких вузов мало (53%), а по мнению еще 2% – таких вузов нет совсем. При этом довольно большой процент опрошенных (22 %) вообще затруднились с ответом на данный вопрос. Респондентам было также предложено назвать специальности, по которым российские вузы дают наиболее качественное высшее образование (в форме открытого вопроса). Следует отметить, что больше половины участников опроса (53%) затруднились с ответом

на этот вопрос. Пятая часть всех опрошенных (21%) назвали технические специальности, специалистов в области точных наук, 12% – экономистов, финансистов, бухгалтеров, в целом, 9% – юристов, 7% – врачей, медицинских работников, 5% – компьютерные технологии, программирование. Остальные специальности назвали меньше 5% опрошенных.

Среди специальностей, по которым российские вузы дают наименее качественное высшее образование, были выделены медицинские специальности (16%), педагогические (7%), юридические специальности (6%); экономисты, финансисты, бухгалтеры (6%); специалисты в области точных наук, технические специальности (4%); специалисты в области гуманитарных наук (4%). При этом больше трети респондентов (62%) затруднились с ответом на данный вопрос. Кроме того, по мнению 24% респондентов, хорошее, качественное высшее образование можно получить только в вузах, расположенных в крупных научных центрах, таких как Москва, Санкт-Петербург, Новосибирск. 63% опрошенных согласны с точкой зрения, что хорошее, качественное высшее образование можно получить и в вузах других городов России. 13% затруднились с ответом на данный вопрос [15]. Такие данные свидетельствуют о том, что наряду с существованием ряда проблем, в целом, не только ведущие столичные вузы, но и региональные вузы поддерживают достойный уровень высшего образования.

Несмотря на проводимый процесс реформирования высшего образования и позитивные изменения, остается ряд сложностей. Одной из основных проблем российских вузов считается необходимость обеспечения соответствия получаемого образования требованиям рынка труда. В этой связи вводятся новые образовательные стандарты, постоянно пересматриваются образовательные программы, повышается качество подготовки специалистов, обеспечивается хозяйственная самостоятельность вузов. Недавно Президент России Дмитрий Медведев внес изменения в закон «О высшем и послевузовском профессиональном образовании», обязывающие «вводить в попечительские советы вузов, наряду с руководством учебного заведения и представителями власти, работодателей и студентов» [7]. Закон должен вступить в силу 1 января 2012 года.

Реализуется также Федеральный закон № 217, позволяющий образовательным учреждениям создавать хозяйственные общества «в

целях практического применения (внедрения) результатов интеллектуальной деятельности»[13]. Согласно выступлению министра образования и науки РФ А. А. Фурсенко, на 11 мая 2011 года насчитывалось уже 939 хозяйственных обществ, образованных в соответствии с законом 217-ФЗ. Большая часть «создана в вузах (911). Главным образом, это небольшие коммерческие организации, в которых работает от 5 – 10 до нескольких десятков человек, но именно они предлагают широкий спектр технологий для возможного коммерческого использования»[6].

Для более глубокого ознакомления с особенностями получаемых специальностей ежегодно проводится производственная практика студентов. К сожалению, в настоящее время не все студенты довольны практикой на предприятиях. По данным Интернет-опроса портала для молодых специалистов Career.ru «каждый третий студент (35%) доволен своей производственной практикой, у остальных 65 % были различные претензии как к компании, так и к вузу»[8]. 27% респондентов отметили отсутствие заинтересованности «в работе студентов». Это обусловило недостаточное получение знаний или вызвало «сложности в процессе работы». «Каждого пятого (20%) не устроил выбор» предоставляемого вузом места «для прохождения практики». 31% студентов считает, что ими не было получено никакой отдачи от практики. Вместе с тем, 27% отметили полезность такого опыта «при написании работ по учебе». Другие 25% отметили «важность знаний», полученных в ходе практики. 59% остались недовольны продолжительностью времени, отведенного для производственной практики. С их точки зрения, требуется гораздо больше времени для получения практического опыта работы [8].

Еще одной проблемой российского образования является обучение инвалидов. По данным главы департамента Министерства образования и науки А. А. Левитской, «каждый год растет количество студентов с ограниченными возможностями, обучающихся в государственных вузах. Если в 2002 году их было 14,2 тысячи, то к 2009 году – на 75% больше, почти 25 тысяч»[14]. Несмотря на то, что ежегодно увеличивается число студентов с ограниченными физическими возможностями в российских вузах, существует ряд сложностей. Во-первых, не везде обеспечен доступ для инвалидов-колясочников. В 2011 году Российский союз ректоров, НИУ «Высшая школа экономики» и РИА Новости в рамках проекта «Социальный навигатор» под-

готовили рейтинг «Топ вузов России по доступности зданий для маломобильных групп населения» [9]. В исследовании приняли участие 130 вузов, как государственных, так и платных. В результате, «20% вузов вышли в начало рейтинга, набрав итоговые баллы от 70% до 89 %» [9]. Свыше «30% вузов-участников имеют вход, лестницы и пандусы, полностью соответствующие требованиям безбарьерной среды. 70% вузов имеют показатели степени доступности от 50 до 97%» [9]. При этом, в 40% вузов была отмечена малодоступность лестниц для инвалидов, а еще в 15% – выявилось полное несоответствие «требованиям безбарьерной среды» [9]. В 17% вузов-участников исследования нет пандусов. Кроме того, только в 5% вузов есть «двери нужной ширины и легкости открывания» [9]. Как оказалось, «ни в одном из вузов-участников» нет «лифта, полностью соответствующего требованиям безбарьерной среды» [9]. Решить проблему доступа инвалидов в здания образовательных учреждений крайне сложно. Ведь зачастую для этого требуется перестройка здания, что сопряжено с большим количеством трудностей. Следует также отметить и положительные изменения в решении данного вопроса. Новые здания вузов строятся уже в соответствии с нормами и правилами РФ по обеспечению доступности «зданий и сооружений для маломобильных групп населения» (СН и П 35 – 01 – 2001) [11].

В обучении людей с ограниченными возможностями существуют и определенные психологические проблемы общения студентов-инвалидов с преподавателями и своими сверстниками. Преподавателям необходимо быть подготовленными для работы с такой категорией студентов. Зачастую людям с ограниченными возможностями нужно больше времени для выполнения различных заданий и закрепления материала. Эти особенности обязательно нужно учитывать преподавателям при работе со студентами с ограниченными физическими возможностями.

Развивается и дистанционное обучение в российских вузах, которое позволяет расширить доступ к образовательным услугам как для людей с ограниченными возможностями, так и для студентов, живущих в удаленных от центра городах и не имеющих возможности учиться в ведущих столичных вузах. Вместе с тем, дистанционное образование, в свою очередь, тоже имеет ряд недостатков. Основной из них – отсутствие прямого постоянного общения студента с преподавателем, способствующего развитию критического мышления.

В целом, во всех российских вузах наблюдается процесс внедрения информационно-коммуникативных технологий. Применяются разные типы ИКТ. Среди них:

– Обучающие средства ИКТ.
– Информационно-поисковые и справочные.
– Демонстрационные.
– Имитационные.
– Лабораторные.
– Моделирующие.
– Расчетные.
– Учебно-игровые.

Средства для отработки разного рода умений и навыков, повторения или закрепления пройденного материала [2].

Процесс введения и развития подобных технологий имеет как позитивные последствия, так и создает новые сложности. Так, по мнению Н.В.Тихомировой, В.Г.Минашкина и Л.Н.Дубейковской, «бурное развитие информационно-коммуникационных технологий предоставило вузам возможность трансформации многих традиционных решений и в то же время поставило задачу встраивания новой практики в сложившуюся организацию обучения»[12].

Для обеспечения качественного высшего образования важно предоставлять студентам доступ к ведущим российским и электронным ресурсам. Среди них, в частности:

– eLibrary.ru – научная электронная библиотека;
– Polpred.com – база данных, содержащая обзор лучших статей из сотен информагентств и СМИ со всего мира (за последние 14 лет);
– JSTOR – научные журналы (в основном на английском языке);
– ProQuest Dissertations & Theses (PQDT) Database – научные диссертации online;
– Коллекция научных журналов издательства Sage Publications;
– Журналы Taylor & Francis Online Journals (www.tandfonline.com);
– Научные журналы издательства Оксфордского Университета (Oxford University Press) www.oxfordjournals.org;
– Электронная база учебников Oxford Handbook Online http://oxfordhandbooks.com.

Необходимо также постоянно обновлять библиотечные фонды вузов. К сожалению, не все университеты обладают материальными

возможностями для приобретения новых книг и оплаты доступа к электронным ресурсам. Это затрудняет студентам поиск интересующей информации в мировых изданиях, недоступных в местных библиотеках.

Для повышения качества высшего образования следует постоянно пересматривать и программы подготовки педагогических кадров. Согласно выступлению Фурсенко, «с 2011 года обучение педагогов ведется по новым образовательным стандартам (ФГОС)» [5]. Особое внимание уделяется формированию «у будущих педагогов информационно-коммуникационной» и «общекультурных компетенций» [5]. С 1 января 2011 года педагогические работники наделены правом проходить профессиональную переподготовку или повышать свою квалификацию не реже 1 раза в 5 лет [10]. Вместе с тем, как отмечает Фурсенко, в этой области тоже существует ряд проблем. Среди них:

– слабое привлечение «к участию в курсах повышения квалификации талантливых отечественных и зарубежных специалистов» [5];

– «монополия региональных институтов повышения квалификации, отсутствие реальной возможности выбора педагогическими работниками образовательного учреждения» [5];

– нерациональное использование финансовых средств, выделенных «на повышение квалификации и переподготовку педагогических кадров» [5].

К проблемам российского образования следует отнести и обучение мигрантов. Ежегодно увеличивается число бюджетных мест для мигрантов в российских вузах. По данным сотрудника Департамента межнациональных отношений Минрегиона России О. Д. Выхованца, «с 2003 года квота составляла 7 тыс. чел., с 1 января 2009 года она увеличилась до 10 тыс. Это почти 10 % от числа всех иностранцев, обучающихся в вузах страны на очных отделениях. Для соотечественников, проживающих за рубежом, из этого количества предусмотрено 2 с лишним тысячи мест. Это в 2 раза больше, чем было до 2009 года» [1].

Вместе с тем, обучение мигрантов сопряжено с рядом проблем. Среди них, прежде всего, языковые проблемы. Не все мигранты хорошо владеют русским языком. Кроме того, существуют определенные различия в культуре и менталитете представителей разных этнических групп. В этой связи преподавателям российских вузов необходимо быть подготовленными к обучению такой группы студентов. Сложности иногда возникают также при организации производственной практики мигрантов. Не каждый работодатель готов предоставить место для практики мигранта. Вместе с тем, существует и положительная сторона образовательной миграции. Обучение представителей разных этнических групп приводит к взаимообогащению и взаимопроникновению культур.

Еще одна проблема – обучение студентов иностранным языкам. В условиях глобализации владение иностранными языками особенно необходимо. Наряду с обучением студентов языковым основам, следует уделять внимание курсам, направленным на развитие языковых навыков для академических и профессиональных целей. К сожалению, не всегда вузы достаточно оснащены аудио- и видео-ресурсами для преподавания подобных курсов. В основном, такая проблема связана с нехваткой материальных средств.

Важно также не просто обучать студентов иностранным языкам, но и развивать их умение вести эффективную коммуникацию. В «Концепции модернизации российского образования на период до 2010 года» от 29 декабря 2001 года говорится, что в «связи со значительным расширением масштабов межкультурного взаимодействия, особую важность приобретают факторы коммуникабельности и толерантности специалиста» [4]. Несмотря на то, что это положение концепции модернизации образования расчитано до 2010 года, эта проблема не утратила свою актуальность. Необходимо повышать уровень переговорной культуры студентов; вводить курсы, посвященные особенностям эффективной коммуникации, переговорному процессу; включать такие темы в программы обучения менеджеров, курсы по основам принятия управленческого решения.

Проведенный анализ показывает существование ряда проблем по организации учебного процесса в вузе. Для преодоления этих проблем необходимо проводить мероприятия по дальнейшему реформированию высшего образования, обсуждать пути обеспечения большего соответствия образования требованиям рынка труда на круглых столах и конференциях с участием академического сообщества и работодателей, привлекать студентов к работе в научно-исследовательских проектах, повышать уровень производственной практики, эффективнее проводить профессиональную подготовку и переподготовку педагогических кадров.

Важно расширять библиотечные фонды вузов, доступ университетов к ведущим отечественным и международным электронным ресурсам, обеспечивать больший объем аудио- и видеоматериалов для обучения иностранным языкам. Обучение людей с ограниченными возможностями предполагает расширение доступа инвалидов во многие вузы и во многих случаях специальную подготовку преподавателей по работе с такой категорией граждан. Для обучения мигрантов в вузах требуются меры, способствующие их адаптации и интеграции с основной массой студентов. Для мониторинга образовательных процессов и изменений важно регулярно отслеживать рейтинги вузов с целью выявления уровня качества получаемого образования, а также проводить социологические исследования студентов, профессорско-преподавательского состава и представителей администрации вузов.

Литература

1. *Выхованец О.Д.* Образовательная миграция как часть миграционной политики России (со ссылкой на «Обучение иностранных граждан в высших учебных заведениях РФ») – М.: ЦСП, 2010.

2. Информационные технологии в образовании. Российский государственный педагогический университет имени А.И.Герцена. http://physics.herzen.spb.ru/teaching/materials/gosexam/b25.htm

3. *Колокольцев В.М., Разинкина Е.М.* Университетский комплекс: интеграция и непрерывность// «Высшее образование в России», №5, 2011.

4. Концепция модернизации российского образования на период до 2010 года от 29 декабря 2001 года.

5. Материалы к выступлению министра образования и науки РФ А. А. Фурсенко в Совете Федерации РФ 12 октября 2011 года по вопросу о подготовке педагогических кадров в условиях модернизации страны. http://mon.gov.ru/

6. Материалы к выступлению министра образования и науки Российской Федерации А. А. Фурсенко на заседании Президиума Правительства Российской Федерации «О реализации мер государственной поддержки научных исследований и инновационной инфраструктуры высших учебных заведений». 17 мая 2011 года. http://mon.gov.ru/

7. Медведев поручил ввести студентов в попечительские советы вузов/РИА Новости. 8 ноября 2011 года.

8. Около 65% студентов в РФ недовольны своей практикой, показал опрос/РИА Новости. 3 ноября 2011 года. Опрос был проведен 26 октября – 2 ноября 2011 года среди 2,1 тысячи молодых специалистов из всех федеральных округов России.

9. *Рябова Э., Воробьев М.* Эксперты выяснили, в каких вузах созданы лучшие условия для колясочников/РИА Новости. 12 июля 2011 года.

10. Статья 55 Закона Российской Федерации «Об образовании», вступившего в силу 1 января 2011 года.

11. Строительные нормы и правила РФ «Доступность зданий и сооружений для маломобильных групп населения» (СН и П 35-01-2001).

12. *Тихомирова Н.В., Минашкин В.Г., Дубейковская Л.Н.* Образовательный процесс в электронном университете: условия и направления трансформации// «Высшее образование в России», № 2, 2011.

13. Федеральный закон РФ от 2 августа 2009 года №217-ФЗ «О внесении изменений в отдельные законодательные акты РФ по вопросам создания бюджетными научными и образовательными учреждениями хозяйственных обществ в целях практического применения (внедрения) результатов интеллектуальной деятельности».

14. Фурсенко призвал увеличить финансирование обучения инвалидов в вузах/РИА Новости. 19 мая 2010 года.

15. *Шмерлина И.* Качество высшего образования в России/ Фонд «Общественное мнение», 2007. http://bd.fom.ru/

16. *Шмерлина И.* Высшее образование: востребованность и популярность гуманитарных и социальных специальностей/ Фонд «Общественное мнение», 2006. http://bd.fom.ru/

Кибальников С.В.

УПРАВЛЕНИЕ КАЧЕСТВОМ ЗНАНИЯ (УКЗ): ПРИНЦИПЫ, МЕТОДЫ, ЭФФЕКТИВНОСТЬ

Знания представляют собой информацию, которую используют для управления процессами, выявления и решения проблем, принятия решений и организации их выполнения.

Информация – есть мера устраненной неопределенности при достижении заданной цели [1].

При этом управлять качеством знаний – значит систематически обновлять и структурировать сведения о законах природы и общества, применять их с целью выявления проблем развития, анализа известных способов и методов решения, освоения техник их применения, совершенствования и улучшения этих техник и максимизации эффективности предприятия и прибыли от активов, основанных на знаниях.

Управление качеством знаний в учебном заведении подразумевает:

– актуализацию и структурирование сведений о законах природы и общества с учетом потребностей учеников;

– накопление и обобщение известных практик;

– создание собственных практик учениками и обмен приобретенными компетенциями между учениками и учителями.

Управление качеством знаний означает структуризацию приобретаемых компетенций и с целью минимизации времени доступа студентов к теории и опыту для создания инновационных продуктов. Несмотря на то, что точный денежный эквивалент стоимости знаний в организации не может быть рассчитан, существуют некоторые критерии измерения их экономического значения. Разница между рыночной стоимостью компании и стоимостью ее материальных активов является одним из показателей стоимости нематериальных активов, большинство из которых представляет собой одну из форм организационных знаний. Имеются данные о том, что только от 6 до 30% стоимости компании приходится на активы, упоминаемые в традиционных балансовых отчетах; остальное – нематериальные активы. Вследствие этого 50% инвестиций производственных компаний приходится на нематериальные сферы, такие как научные исследования и разработки, обучение, профессиональный опыт и др. [2].

Управление качеством знаний имеет 2 основные задачи. Одна – это эффективность, использование знаний для роста производительности путем увеличения быстродействия или снижения затрат. Другая – инновации, создание новых продуктов и услуг, новых предприятий и новых бизнес-процессов. «Незримое» достояние – это интеллектуальные активы, способные приносить и приносящие компаниям реальные дивиденды. Речь идет о патентах и авторских правах, знаниях и профессиональных качествах сотрудников, торговых марках, клиентской базе, сети лояльных поставщиков и партнеров, культуре

реализации нововведений, корпоративной памяти и базах данных, качестве рабочих процессов и т.п. Мы близки в своем миропонимании к Карлу Поперу [3], который считает, что есть объективный мир, мир субъективный и третий мир – мир, в котором мы отражаем концепции, теории, изобретения.

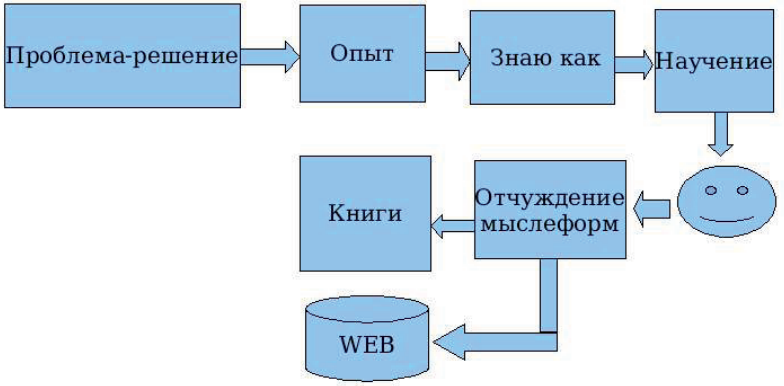


Рис. 2. Схема накопления знаний.

В свете экспотенциального роста знаний распространение получает концепция и практика непрерывного образования как комплекс мер, дающий возможность человеку учиться на протяжении всей жизни по принципу «ценно любое образование, в любом месте, в любое время и любого содержания».

Выдвигается требование по распределению образовательных ресурсов индивида в течение всей его жизни, а не их концентрация в строго определенный период. Это предполагает формирование системы непрерывного образования с учетом самообучения при консультационно-методической поддержке (организация сети открытых университетов, дистанционного обучения и др.).

Функция управления качеством знаний

Для того, чтобы постоянно сокращать дефицит знаний, организации должны решать такие важнейшие задачи, как:

– приобретение знаний - использование уже имеющихся в мире знаний и их приспособление для нужд организации (например, при помощи режима открытой торговли, привлечения иностранных инве-

стиций и заключения лицензионных соглашений), а также получение новых знаний путем ведения научно-исследовательских и опытно-конструкторских работ;

– усвоение знаний (например, обеспечение всеобщего начального образования, создание возможностей для обучения на протяжении жизни и развитие системы высшего образования);

– передача знаний – использование новых информационных и телекоммуникационных технологий, соответствующее нормативно-правовое регулирование и обеспечение доступа к информационным ресурсам.

В условиях революционных изменений в производственных и информационных технологиях формируется новая функция управления, в задачу которой входит аккумулирование интеллектуального капитала, выявление и распространение имеющейся информации и опыта, создание предпосылок для распространения и передачи знаний.

Трансформация интеллектуального капитала в SKW-КОД:

– выявление, отбор, синтез, классификация и хранение SKW-КОДОВ;

– рейтинговый отбор и выдача Авторских свидетельств;

обобщение опыта создания ПРОЕКТОВ на основе SKW-КОДОВ;

– создание интерактивного обучающего окружения вокруг ПРОФЕССИОНАЛОВ, где люди постоянно обмениваются информацией и используют все условия для усвоения новых знаний.

Функции управления качеством знаний охватывают использование различных педагогических информационных технологий (ПИТ), в зависимости от особенностей того или иного этапа организации приобретения и освоения новых знаний.

Этапы управления качеством знаний при работе с информацией:

1. Определить, какие знания имеют решающее значение для успеха.

2. Собрать приобретение существующих знаний, опыта, методов и квалификации.

3. Выбрать поток собранных, упорядоченных знаний, оценка их полезности.

4. Хранить отобранные знания классифицируются и вносятся в организационную память (в человеческую, на бумаге, в электронном виде).

5. Распределить знания извлекаются из корпоративной памяти, становятся доступными для использования.

6. Применить при осуществлении заданий, решении проблем, принятии решений, поиске идей и обучении.

7. Создать выявляются новые знания путем наблюдения за клиентами, обратной связи, причинного анализа, эталонного тестирования, опыта, исследований, экспериментирования, креативного мышления, разработки данных.

8. Реализовать на основе интеллектуального капитала – новые продукты и услуги, которые могут быть реализованы вне предприятия.

На этапе «Определить» необходимо установить, какие основные знания имеют решающее значение для успеха и в связи с этим – каков уровень компетенции работников в каждой области знаний. Создаются обучающие программы и системы обеспечения.

Переходя к этапу «Собрать», следует приобретать существующие знания, опыт, методы и квалификацию, необходимые для создания доменов выбранных базовых знаний.

На этапе «Выбрать» рассматривается постоянный поток собранных, упорядоченных знаний и оценивается их полезность. Должна быть определена единая структура как основа организации и классификации знаний, предназначенных для хранения в базе.

Этап «Хранить» выделяется для того, чтобы отобранные знания классифицировались и вносились в корпоративную память. Сюда относятся знания о продукции, производственных процессах, клиентах, потребностях рынка, финансовых результатах, приобретенном опыте, стратегических планах и целях и др. Профессиональный интеллект организации должен быть также частью этой памяти.

В этой связи к профессиональным знаниям следовало бы отнести:

– познавательные знания («знаю, что»): мастерское владение базовой дисциплиной, достигаемое профессионалами путем интенсивного обучения и сертифицирования;

– прикладное мастерство («знаю, как»): переводит «книжное обучение» в эффективное исполнение. Способность применять прави-

ла, относящиеся к определенной дисциплине, для решения сложных реальных проблем. Это наиболее распространенный уровень профессионализма, создающий ценности;

– системное понимание («знаю, почему»): глубокое знание всей системы взаимоотношений, причин и следствий, лежащих в основе определенной дисциплины;

– личная мотивация творчества («хочу знать, почему») охватывает волю, мотивацию и настроенность на успех.

Организации, воспитывающие у своих сотрудников стремление к знанию («хочу знать, почему»), преуспевают перед лицом быстро текущих изменений и обновляют свои познавательные знания, прикладное мастерство и понимание систем с тем, чтобы конкурировать на рынках продуктов и услуг.

Развивая корпоративную память внутри организации, можно облегчить обмен знаниями, так как новшества, реализуемые в одном подразделении организации, становятся доступными другим отделам, если они сохраняются в памяти организации. Такая корпоративная память существует в трех разных формах: в человеческой памяти, на бумаге и в электронном виде.

На этапе «Распределить» знания извлекаются из корпоративной памяти и становятся доступными для использования. В пределах же этапа «Применить» находятся и применяются необходимые знания при осуществлении заданий, решении проблем, принятии решений, поиске идей и обучении. Интегрированные системы «обеспечения деятельности» применяются во многих ведущих компаниях для существенного увеличения работоспособности и возможностей работающих со знанием.

На этапе «Создать» выявляются новые знания с помощью многих средств, таких как наблюдение за клиентами, обратная связь от потребителя и ее анализ, причинный анализ, эталонное тестирование, лучшие практические примеры, опыт, полученный при модернизации бизнес-процессов и проектов по рационализации технологического процесса, исследования, экспериментирование, креативное мышление, автоматизированное получение знаний и разработка данных.

Последний этап – это «Продать». В его рамках на основе интеллектуального капитала создаются новые продукты и услуги, которые могут быть реализованы вне предприятия. Прежде чем этот этап станет возможным, другие этапы должны достичь определенной фазы зрелости.

Покупка знаний. В литературе называются следующие методы покупки знаний и опыта:

– наем на работу новых сотрудников, обладающих знаниями и опытом;

– образование партнерства с другой организацией;

– переход какой-либо функции из другой организации для постоянного функционирования в данной структуре.

Аренда знания. Среди способов аренды знаний и мастерства можно назвать следующие:

– наем на работу консультантов;

– получение помощи от клиентов, поставщиков, потребителей, со стороны научных учреждений и профессиональных ассоциаций;

– привлечение других организаций на субконтрактных основах.

Знания о потребителях повышают результативность отношений с ними, а знания, полученные совместно с потребителем, открывают дорогу для большего числа нововведений, продуктов и услуг более высокого качества.

Развитие знаний. Можно указать на такие способы развития знаний и мастерства, как:

– отправка работников на учебу на стороне;

– разработка и предоставление обучающих программ внутри организации;

– приглашение инструкторов со стороны для обучения внутри организации;

– распространение уже имеющихся знаний внутри организации.

Функция управления качеством знаний связана и с процессами структурирования и кодификации. Цель кодификации, т.е. приведения знания в документальную или формализованную систему, – сделать так, чтобы локальные знания и зачастую замалчивающиеся знания стали понятными и доступными для широкого распространения.

Новые формы организации

Приобретение знаний, их хранение, распределение и преобразование в форму, удобную для внутрифирменного использования, предпо-

лагает формирование и осуществление на практике определенных организационных условий. В практической деятельности это уже нашло выражение в том, что вводятся штатные единицы директора по управлению знаниями, вице-президента по управлению интеллектуальным капиталом, менеджера по интеллектуальным активам, директора по обучению; формируются межфункциональные проектные группы в сфере управления знаниями. Существуют также брокеры знаний (сотрудники, которые могут находиться тут и там, интересоваться тем, что и как происходит). Они переносят идеи и воодушевляют тех, кто не может общаться с другими напрямую.

Крупное обследование, проведенное Conference Board и Pricewater House-Coopers и охватившее 158 корпораций, позволило определить, что 80% компаний ввели систему «управления знаниями», 25% компаний имеют должность главного менеджера по управлению знаниями, 53% компаний имеют специальный аппарат и структуру, 46% компаний имеют специальный бюджет, 6% применяют общекорпоративные программы, 60% собираются это делать в течение ближайших 5 лет. По данным Meta Group, более 75% из 2000 крупнейших компаний мира уже применяют методы и технологии управления знаниями.

Непосредственный практический интерес представляет характер влияния новой функции на общекорпоративные организационные структуры. В последнее время в мировой практике отмечается распространение новой корпоративной модели, предусматривающей существенное расширение кооперирования среди конкурентов, поставщиков и потребителей. Эта модель меняет традиционные представления о границах фирмы. Профессиональные знания и умение каждого партнера позволяют создавать «лучшую во всем» организацию, в которой любая функция и процесс реализуются на мировом уровне. В результате обеспечивается и более высокая эффективность производства, создается обстановка взаимного доверия и взаимной ответственности. Партнерство здесь менее формально. Информационные сети устанавливают эффективные и быстродействующие связи между компаниями. Это – прямой путь к появлению в будущем структур, образующих так называемые горизонтальные корпорации.

Корпоративные системы, где функция управления знаниями объединяет не только сотрудников фирмы, но и партнеров, поставщиков, заказчиков и даже конкурентов, помогают реально налаживать партнерские отношения между компаниями.

В перспективе можно предвидеть существенное расширение тенденций и другого рода – разделение крупной организации на малые самоуправляемые структуры. Так, крупный завод подразделяется на малые «целевые фабрики», которые производят небольшие партии разнообразных товаров или комплектующие для более сложной продукции. Точно так же большие организации, где работают служащие, подразделяются на малые офисы, которые предоставляют какие-то определенные услуги. Этот переход от крупномасштабных систем к малым автономным подразделениям минимизирует численность бюрократического аппарата, предполагает тесное взаимодействие между подразделениями и делает изменения более гибкими.

Интеграция операций в единое целое осуществляется с помощью информационных систем. Компьютерно-интегрированное производство использует системы мощных персональных компьютеров для информационного обеспечения всех фаз деятельности – от проектных разработок до производства, управления запасами, распределения. В офисах локальные структуры или соединенные между собой коммуникационные системы позволяют людям «работать на расстоянии» при любом их местонахождении. Организация становится совокупностью отдельных гибких производственных систем, взаимодействующих и управляемых с помощью компьютеров.

Информационно-аналитическая служба является обязательным атрибутом системы анализа и управления предприятием на основе технологий знаний, без которой такое управление не существует. В кадровый состав информационно-аналитического центра входят [Вебер, Данилов, Шифрин, 2003 год]:

– предметные аналитики по направлениям, которые по заданию руководителя подготавливают структурированную информацию для поддержки оперативного и стратегического принятия решений в относительно узкой предметной области, например, в сфере управления персоналом предприятия;

– системный аналитик (могут быть помощники), который по заданию руководителя подготавливает структурированную информацию для поддержки оперативного и стратегического принятия решений, которые требуют системного анализа ситуации во многих сферах деятельности предприятия, например, стратегии перехода на выпуск качественно нового изделия;

– технические специалисты, которые обеспечивают работоспособность телекоммуникационного и компьютерного оборудования, поддерживают базы данных, информационную безопасность и т. д.

Каждое подразделение управляется самостоятельной рабочей группой, которой предоставлен почти полный контроль - от проектирования продукции до ее производства, сбыта и оказания сервисных услуг. Компьютеризация обеспечивает необходимую гибкость компании, изготавливающей продукцию по заказу клиента для удовлетворения его индивидуальных требований.

Указанные выше изменения открывают для организаций новые возможности географического расширения рынков и увеличения производственных линий. Гибкость и способность адаптироваться к изменениям становятся более важными факторами, чем постоянное стремление добиваться результатов любой ценой.

С позиций производства и использования знаний принципиально важно постоянно уделять внимание формированию новаторских коллективов (команд). Цели и ресурсы для команд различаются по организациям.

Ни одна модель не является идеальной формой организационной конструкции, и построение большей части организаций со временем может меняться. Усиливает свою популярность матричная организация в случаях, когда необходима координация использования знаний в сложной и нестабильной среде. Можно указать на сетевую организацию, для которой характерно гибкое, иногда временное взаимодействие между производителями, поставщиками и даже потребителями. Это динамичная структура, в которой основные компоненты могут быть смонтированы или размонтированы согласно изменившимся конкурентным условиям.

Существует несколько разных терминов для описания возникающей совсем уж новой организационной модели. Некоторые считают ее большой паутиной с главной паутиной в центре, работающей как централизованная организация. Этот центр связан с разными участниками, каждый из которых выполняет специализированную функцию, и все взаимосвязаны друг с другом, что очень напоминает паука со своей паутиной. К числу наиболее значимых примеров комбинации многочисленных и разнообразных знаний, достижений в технике и технологиях относится так называемая виртуальная корпорация. Она используется для формирования временной сетевой структуры независимых организаций, связанных информационной технологией и объединяемых в разных сочетаниях для эффективного использования в стремительно меняющихся условиях. Деятельность по применению уже накопленных знаний и поступлению новой информации создает предпосылки формирования обучающейся организации. В условиях все возрастающей международной конкуренции, увеличения затрат на научные исследования, необходимости поддерживать научные и технические кадры и желания разделить риск, связанный с созданием и коммерциализацией технологии, компании объединяются в консорциумы, инновационные стратегические альянсы.

Управление знаниями создает условия, при которых образование превращается в разновидность инвестиций, профессиональный опыт становится своего рода активами, а лояльность фирме – тем, чего должна добиться организация в отношениях с работником.

Мы живем в чрезвычайно разнообразном мире, который подвержен, вернее сказать, внутренне обусловлен огромным количеством взаимозависимых и взаимовлияющих воздействий. Степень неопределенности контекста ситуации, по-видимому, будет возрастать при одновременном сокращении времени на принятие решения. Чтобы движение было целенаправленным в сторону ориентиров прогресса, эффективности и развития, человеку нужно действовать осознанно. Ограничимся сферой современного бизнеса и посмотрим на него через призму интеллектуального капитала. Роль и значение интеллектуального капитала в наше время неуклонно возрастает. Он включает:

1. Рыночные активы (марочные названия товара, портфель заказов, каналы распределения, связи с партнерами на рынках, доступ к инновациям, различные контракты и соглашения – лицензирование, франшиза и т.д.).

2. Интеллектуальную собственность как актив (патенты, ноу-хау, торговые секреты, авторские права).

3. Человеческие активы (совокупность коллективных знаний (явных и неявных) и компетенций сотрудников, их творческих способностей, умения решать проблемы, лидерских, предпринимательских и управленческих качеств). Коренная их особенность – они не являются собственностью компании.

4. Инфраструктурные активы (технологии, методы и процессы, например, корпоративная культура, методы оценки риска, базы данных по рынку, коммуникации, информационные технологии).

Технологии для УЗ удобно разделить на блоки:

1. Работа с людьми (мотивация персонала, знакомство и обучение навыкам эффективной трудовой деятельности).

2. Создание и использование в целях обеспечения экономического и социального эффекта энергии [не]формальных рабочих групп и сообществ – сотрудничество всех: акционеров, руководства, менеджеров, работников, клиентов, конкурентов, общественных организаций и т.д.

3. Технологическая инфраструктура:

– все виды связи и коммуникаций: почта, телефон, факс, видеоконференции, электронная почта;

– Интернет-сеть в виде корпоративного портала как инструмент совместной деятельности работников и обеспечения полнофункционального доступа к информации;

– свободное «плавание» в киберпространстве Интернет (информационный поиск, электронная торговля, банкинг, общение, новости, участие в креативных виртуальных сетях – сообществах).

Руководители, менеджеры, работники в процессе своей деятельности сталкиваются с огромным количеством информации (данных), как количественной, так и качественной, которую необходимо быстро получить, обработать и использовать для своих конкретных целей. Технологии УКЗ обеспечивают упрощение, ускорение и повышение эффективности работы с информацией. Нужно подчеркнуть, что термин УКЗ необходимо понимать шире, чем он звучит дословно. Речь идет не только об обращении с «чистыми» знаниями, но и с сырой информацией, формализованной и неформализованной, структурированной и неструктурированной. Везде необходим элемент управления, т.е. эффективного ее применения и адаптации к реальной ситуации для достижения обозначенных целей и решения прикладных задач. Причем, все это разворачивается в сфере человеческих отношений, т.е. затрагивает сферу психологических, социальных, культурных и экономических интересов людей и коллективов.

Успешное существование и развитие (в форме эволюции и революции) корпоративных знаний требует создания комфортной и соревновательной среды, использования соответствующих инструментов для получения максимального КПД. Создать такие условия для долгосрочной успешной деятельности – первейшая задача руководства и всех остальных работников (все они одинаково заинтересованы

в этом). Еще важнее уметь применять технологии УЗ в обычной каждодневной деятельности, когда оказывает давление время, ограничения в финансовых, материальных и людских ресурсах.

Примерами высокоэффективного применения технологий УКЗ в глобальном масштабе может служить Интернет как таковой, а также движение Open Source во всей своей полноте. Более локальный, но яркий случай – операционная система Linux. Очень импонирует умелое использование УЗ компанией ИБМ, когда она инвестирует некоторые финансовые ресурсы в развитие ИТ, реализуемых посредством Open Source, а затем, по достижении промышленной зрелости, они лицензируются в торговые марки (например – WebSphere).

Так как я специалист по ИТ, в дальнейшем более подробно будут описаны именно эти составляющие. Вместе с тем, я очень надеюсь, что профессионалы в других областях УКЗ найдут время и желание, чтобы профессионально рассказать нам об остальных сторонах КМ. Пока, как показал имеющийся опыт предыдущей дискуссии, даже вездесущий Интернет не раскрыл адекватно знаний тех экспертов, с которыми автор знаком непосредственно. Опять же важно постараться практически реализовать эффективные ИТ инструменты по УКЗ. Это так называемые SKW – матрицы.

Структуризация корпоративных знаний как элементов интеллектуальной собственности

Благодаря технологии SKW-матриц, в 1984 – 1990 годах нам удалось поставить процесс получения авторских свидетельств «на конвейер» – одна заявка на изобретение в неделю, 80% положительных решений. Всего было получено 88 авторских свидетельств, в том числе 15 новых способов управления технологическими процессами, каждый из которых представляет отдельное самостоятельное направление разработок и исследований. В 1985 году на Первой всемирной выставке молодых изобретателей EXPO-85 группа изобретений, связанных с автоматизацией технологических процессов на рисовых оросительных системах, получила Большую золотую медаль Всемирной организации защиты интеллектуальной собственности при ООН. Распад СССР и потеря интереса к предметам интеллектуальной собственности заставили нас переключится на более прозаичные проекты. Вот теперь, на фоне процессов глобализации и экспоненциального информационного роста задачи структуризации интеллектуального

капитала снова стали актуальными. Наибольший интерес технология SKW-таблиц может представлять для корпораций, ищущих новые эффективные способы и инструменты управления знаниями.

В системе рефлексивной оценки значимости используемых ресурсов на I месте стоит понятие «собственности». Как только человек или группа людей начинает осознавать ценность того или иного ресурса, они объявляются их собственностью. Собственность всегда огораживается от конкурентов. Вначале собственностью объявляется ареал обитания. Потом собственностью объявляются ресурсы и созданные с их использованием продукты. Рефлексивная оценка их значимости трансформировалась в иерархию барьеров, при помощи которых люди защищают то, чем обладают.

Поэтому можно рассматривать феномен собственности как рефлексивную оценку действительно значимых и ценных для человека и общества ресурсов.

Интеллектуальная собственность самая молодая. О том, что знания являются силой, одними из первых поняли китайцы. Знание способов изготовления шелка и пороха они тщательно охраняли. Не менее известным примером защиты интеллектуальной собственности является булатная сталь. Способ ее изготовления держался втайне несколько столетий.

Многовековый опыт защиты интеллектуальной собственности трансформировался в XX веке в ряд международных соглашений. При ООН работает Всемирная организация защиты интеллектуальной собственности (WIPO). Ее приоритетной задачей является защита прав патенто-обладателей и авторских прав.

Патентное законодательство СССР являлось одним из наиболее жестких, и защитить техническую новизну авторским свидетельством было нелегко.

Наибольшую значимость среди продуктов интеллектуальной собственности имеют открытия, которые свидетельствуют о приоритете авторов в познании нового, не известного ранее явления природы. В основе открытия всегда лежат фундаментальные Законы.

На основе открытия можно сделать множество изобретений. Изобретения есть проекции законов естествознания на систему координат конкретных задач. Можно сказать, что открытия представляют собой сущности (тензоры). Проекция этих сущностей на систему координат практических задач, направленных на повышение производительности, снижение затрат ресурсов и расширение области использования, и описанные формулой изобретения дают, как правило, новое техническое решение, которое защищается патентом. Формула изобретения состоит из 2-х частей – ограничительной и отличительной. Первая показывает общие свойства прототипа и предмета изобретения, а вторая раскрывает признаки, благодаря которым изобретение приобретает конкурентные преимущества.

Среди патентов наиболее значимыми являются способы. Затем устройства. А потом так называемые полезные модели.

Принципы иерархии и классификации продуктов интеллектуальной собственности могут быть приняты в качестве отправной точки классификации интеллектуального капитала современных корпораций.

Открытие–способ–устройство–промышленный образец–ноу-хау – это предлагаемая нами система иерархии интеллектуального капитала компании.

Чем отличается знание от информации?

Знания привязывают информацию к конкретному явлению или жизненной ситуации. Знание сугубо индивидуально. Каждый человек проецирует доступную ему информацию на свою собственную систему координат и ищет ассоциативные связи новой информации со своим предыдущим опытом. Нащупав эту ассоциативную связь, мы каждый раз переживаем эмоциональный подъем, этакую «маленькую эврику». Испытав радость познания, мы ничего не забываем. Система корпоративных знаний есть помещенные в систему коллективного доступа индивидуальные знания сотрудников компании.

Знания иерархичны, в пирамиде знаний на вершине стоят законы. Законы объясняют, почему происходят наблюдаемые человеком явления. Десятки законов объясняют сотни и тысячи явлений (событий). Последовательность действий над материальными объектами, спроектированная человеком и направленная на получение положительного эффекта, называемая способом, в соответствии с международным патентным правом может быть объявлена собственностью.

Чтобы реализовать способ, нужны устройства. Конструкция нового устройства может быть запатентована. В иерархии патентно-охраняемых объектов устройства занимают следующую за Способами ступень. В принципе, способ может быть реализован при помощи

различных устройств. Таким образом, выстраивается иерархия объектов интеллектуальной собственности: открытие–способ–устройство. Устройства могут иметь различный внешний вид, который защищается патентом на товарный образец. Существует большая область объектов интеллектуальной собственности: на которую нельзя или не хотят получить патент. Это так называемые «ноу-хау» – секретные данные, которые позволяют получить конкурентные преимущества.

Несмотря на правовые различия, патенты и «ноу-хау» объединяет алгоритм их структурирования и извлечения из окружающего нас моря информации. Этот алгоритм положен в основу предложенной нами технологии SKW-таблиц.

В чем отличие нашей технологии SKW-таблиц от известной технологии решения изобретательских задач (ТРИЗ)?

Мы не даем рекомендаций, как решать ту или иную изобретательскую задачу. Мы предлагаем простую технологию, устанавливающую связь между окружением и внутренним миром человека.

Исследуя окружение, человек интуитивно выделяет одно или несколько сущностей, которые обозначает ключевыми словами. Этим сущностям надо дать толкование, как Вы понимаете, то, что кодируется ключевыми словами. Далее мы исследуем окружение, выявляя недостатки известных конкурентам применений интуитивно выбранных ключевых слов (предикатов), и придумываем новое решение, устраняющее недостатки их известного использования.

Технология SKW-таблиц базируется на 3-х известных понятиях «Глоссарий – Анализ – Синтез». Первые 2 колонки таблицы «Ключевые слова» и «Что это?» - представляют собой глоссарий. Отличие нашего глоссария в том, что он направлен на наш внутренний мир – и мы сами даем «авторское» определение тем ключевым словам, которые заставляют звучать наши внутренние «камертоны». Потом мы исследуем внешний мир, проводим анализ того, как наши конкуренты используют выбранные ключевые слова, находим недостатки и упущения в работе конкурентов. Дальше мы снова обращаемся к нашему внутреннему миру и стараемся придумать, как устранить недостатки конкурентов. Это процесс синтеза нового знания и его записываем в последнюю колонку SKW-таблицы под названием «ноу-хау». Если вы захотите реализовать свою идею, потребуется подробно описать кто, что, где и когда будет делать то, что можно воплотить как задуманное

в жизнь. В зависимости от масштабности идеи это может быть одна страничка, а может быть многотомный проект.

Одним из достоинств SKW-таблицы является наглядность. Для того, чтобы просмотреть 20 – 25 таблиц, составленных сотрудниками компании, и выбрать из них 3 – 4 идеи, достойные внедрения, требуется всего 1 – 2 часа. После отбора экспертами SKW таблицы передаются патентным поверенным с целью составления заявок на изобретение или для передачи в электронный банк знаний компании. SKW-таблица уже содержит элементы ограничительной и отличительной частей формулы изобретения и составить на ее базе патентную заявку несложно. Поэтому, организовав систему непрерывного обучения сотрудников компании и периодически проводя конкурс SKW-таблиц после окончания обучения, можно консолидировать их персональные знания. Таким образом, SKW-таблицы можно сравнить с корневой системой растений (собирающей питательные вещества), доставляющей интеллектуальный капитал своих сотрудников к стволу (к менеджменту компании) и к кроне, где вызревают плоды (инновационные проекты). Это чрезвычайно эффективный инструмент корпоративного управления знаниями, стыкующий несколько процессов обучения кадров.

Литература

1. *Хазен А.М.* Введение меры информации в аксиоматическую базу механики. Изд. 2-е. – М.: РАУБ, 1998. (Изд. 1-е –. М.: ПАИМС, 1996).

2. Fuller and Hannum Schooling and Social Capital in Diverse Cultures. Review of Research in Sociology of Education. Oxford: Elsevier, 2002.

3. *Поппер Карл Р.* Объективное знание. Эволюционный подход/ Пер. с англ. Д. Г. Лахути. Отв. ред. В. Н. Садовский. — М.: Эдиториал УРСС, 2002.

Гордиенко В. А.

НОВЫЙ ПОДХОД К ПРЕПОДАВАНИЮ КУРСА «КОНЦЕПЦИИ СОВРЕМЕННОГО ЕСТЕСТВОЗНАНИЯ» КАК ЭТАП СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ КЛАССИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ СТУДЕНТОВ ГУМАНИТАРНЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ

Классическое университетское образование

Академик Н.Н. Моисеев в своей книге «Судьба цивилизации» писал: *«Сегодня человек не сумел еще по-настоящему воспользоваться тем удивительным даром, который сформировался Природой в результате длительной эволюции живого вещества. Он не познал еще в достаточной степени этой логики. Усвоив отдельные ее законы, позволившие создавать машины и все то, что мы сегодня называем «второй природой», человек не познал главного: он не научился понимать того, что существуют и другие законы, которые он, может, еще и не знает, что существует запретная черта, которую человек не имеет права переступать ни при каких обстоятельствах. Что человек не так уж и свободен, что существует система запретов, нарушая которые, он разрушает свое будущее. Вот почему человек сегодня и подошел к краю пропасти»*.

Одной из сложившихся в течение достаточно длительного времени систем получения знаний студентами является так называемое «классическое университетское образование». Университет (от лат. *universitas* – совокупность, общность) – высшее учебное заведение, где готовятся специалисты по фундаментальным и многим прикладным наукам, и которое, обязательно осуществляя научно-исследовательскую работу, действует как учебно-научно-практический комплекс.

За многие столетия существования классических университетов от первого – Константинопольского, основанного в 425 году и получившего статус университета в 848 году, неоднократно менялась содержательная часть такого образовательного процесса. Однако единым оставался подход, обеспечивающий максимальную универсальность знаний, широту мировоззренческой составляющей, а именно, классическое университетское образование должно быть ***универсальным*** (т.е. система полученных знаний должна быть эвристичной по содержанию и интернациональной по форме); ***интегрированным*** с фундаментальными научными исследованиями в лидирующих областях знаний (в настоящее время это, прежде всего, *математика, физика, химия, биология*); ***доступным*** и ***конкурентоспособным***; инструментом утверждения ***гуманистических ценностей*** и носителем ***этики***; инструментом ***обеспечения национальной безопасности*** и долгосрочного прогнозирования.

Переход на «псевдорыночные» отношения в России после 1991 года привел к появлению рекламного блеска поставщиками услуг в области образования, что проявилось, в том числе, и в бурном преобразовании большого числа учебных заведений в университеты. Само преобразование оказалось относительно простым, так как во многих случаях введение программ подготовки по ажиотажным гуманитарным специальностям, не требующих существенных материальных затрат, формально дало повод считать превращение однопрофильного вуза в многопрофильный, похожий на университет. При этом небольшое число классических университетов растворилось в море новоиспеченных университетских образований, а смысл термина университет или девальвировался, или приобрел иной оттенок. Одновременно для защиты такого типа образования стал активно обсуждаться специфический вопрос: кому нужно фундаментальное университетское образование на российском рынке, если оно не востребовано основой массой потребителей? Отметим, что на западных рынках образовательных услуг такой подтекст отношения к фундаментальному образованию не возникал никогда за всю историю развития системы высшего образования. Более того, правительства и президенты развитых стран объявляли национальные программы, выражая стремление максимально повысить качество образования. А США прямо провозгласили о своем желании обеспечить лучшее в мире образование, рассматривая в первую очередь фундаментальное естественно-научное образование как стратегическую основу благосостояния государства и укрепления его военно-технического потенциала.

Не останавливаясь на целом ряде проблем, связанных со спецификой высшего образования в современной России, в рамках данного доклада отметим, что одной из существенных составляющих классического университетского образования студентов гуманитарного профиля является курс «Концепции современного естествознания»

(КСЕ), который уже более 15 лет является обязательной составляющей учебного процесса. Однако в большинстве случаев он, к сожалению, вызывает достаточно сильное отторжение у студентов.

Основная причина, на наш взгляд, кроется в том, что в большинстве вузов этот курс сводится преимущественно к изложению избранных глав физики, химии, биологии и т.п., безусловно, отражающих основные их достижения в познании мира, но редко объединяемых общей идеей, понятной слушателям, далеким от изучения естественно-научных дисциплин. Не способствуют этому и существующие учебники и учебные пособия по КСЕ. Не случайно руководители многих вузов стремятся свести к минимуму число часов, выделяемых на чтение этой дисциплины. Существует даже мнение, что следует исключить КСЕ из числа обязательных учебных дисциплин. С таким подходом ни в коем случае не следует соглашаться.

Естествознание как система знаний об окружающем мире

Термин «естествознание» означает «естество» (природа) и знание о нем. В настоящее время под современным естествознанием обычно понимается «точное» естествознание, отражающее в математическом виде общие закономерности природы, всех процессов, происходящих в микро- и макромире.

Современное естествознание затрагивает собственно не только естественно- научные проблемы, но и гуманитарные, потому что в нем рассматриваются научные методы и пути познания человеком природы. Естествознание является до известной степени основой всякого знания – и естественно-научного, и технического, и даже гуманитарного, хотя как научная мировоззренческая парадигма опирается, прежде всего, на физические представления. Это определяется тем, что, обладая научным методом и формулируя представления о природе на количественном уровне в виде фундаментальных законов и принципов, физика создала базу объяснения реального физического мира.

Выступая в качестве основного источника научного знания, естествознание оказывало на протяжении своей истории заметное влияние на развитие гуманитарной сферы знания. Само слово «концепция» означает определенный способ понимания, трактовку какого-либо предмета, явления, процесса, основную точку зрения на эти сущности, руководящую идею для их систематического изложения и освещения.

В результате *построения концепции естествознания* и создается научная картина мира или *научная парадигма* – научное представление, воплощенное в систему понятий, выражающих существенные черты действительности, исходную концептуальную модель постановки проблем и их решения, методов исследования, господствующих в течение определенного времени в научном сообществе и дающих новые представления о мире. Смена парадигм и происходит в ходе научных революций.

Потребность в понимании окружающего мира, в объяснении протекающих в нем процессов очень велика. Люди используют полученные знания об устройстве окружающего мира, чтобы выжить, использовать различные предметы и явления природы для облегчения труда, улучшения условий жизни. Развитие науки о природе дало в руки человека современную технику. Это, в свою очередь, привело к существенному воздействию человека на окружающий мир, к преобразованию окружающего нас мира. Следует отметить огромный вклад естественных наук и физики, в частности, в развитие военной техники. Но, вместе с тем, эта техника оказалась в значительной степени ответственна за проявление неимоверного потребительства природных ресурсов.

Вполне естественно, что увеличение энергопотребления и использование сложной современной техники нарушило равновесие между человеком и средой его обитания и спровоцировало в ряде случаев необратимые процессы. Очевидно, что деятельность человека не может быть противопоставлена функционированию биосферы, поскольку она является одной из форм, принадлежащих глобальному круговороту вещества и энергии в природе и не может существовать вне его. С другой стороны, мы не представляем себе развитие общества без развития и усовершенствования производства, а, следовательно, без увеличения воздействия со стороны общества на природу.

«Экономист» в классическом смысле этого слова, как правило, решает вопросы, а «юрист» закрепляет их законодательно, прежде всего исходя из «сегодняшних» понятий прибыли или убытков даже при долговременном планировании. Тем не менее, очевидно, что на самом деле следует искать пути такого планирования общественного развития, при котором достигалась бы оптимизация всего процесса развития, как общества, так и неразрывно связанной с ним природы. Лишь при такой постановке задачи становится достижимой цель

относительно неограниченного во времени прогрессивного развития общества. Это, в свою очередь, предполагает, что планирование социально-экономического развития должно осуществляться людьми, хорошо представляющими законы развития окружающего нас мира. ***Знание законов природы – основа разумного подхода к планированию взаимоотношений природы и общества.*** Последнее касается не только вопросов государственного экономического планирования, но и государственного законодательства, которое обязательно должно учитывать последствия взаимоотношений между обществом и природой.

К сожалению, практика показывает, что даже общественный контроль за принятыми решениями, организуемый непрофессионалами, в большинстве случаев не только не приводит к правильным результатам, но уводит массы населения далеко от истинного пути решения той или иной проблемы.

В современных средствах массовой информации большей частью преобладают сомнительные стереотипы, рожденные скорее стремлением к сенсационности, чем научными знаниями.

Не приходится рассчитывать и на «мудрость» государственной власти. Достаточно вспомнить времена контрреформации в инквизиции и середины нашего столетия (вмешательство Гитлера в физику, запрещение в СССР работ по генетике и кибернетике и официальное объявление их «лженаучными»).

Но естественные науки развивались в основном по собственным законам. После уничтожения к 1933 году в нашей стране значительной части интеллектуального каркаса общества из числа философов, историков, филологов, поэтов, писателей, а в последующем и значительной части биологов, роль хранителей нравственных и интеллектуальных традиций страны перешла к представителям естественно-научной и технической интеллигенции. Их было труднее уничтожить, потому что их труд был нужен государству. Это, прежде всего, задачи укрепления обороны страны, разработка нового вооружения, атомный проект, космическая программа и т.д.

В свете сказанного остается практически единственный путь – профессионально на базе естественно-научных знаний нести в массы необходимые сведения. Но не в виде догм, а как информацию к размышлению, опирающуюся на строго аргументированные доводы. Именно о значимости этой стороны воздействия на передовые слои

общества на примере России писал в своих воспоминаниях один из старейших профессоров МГУ С.Э. Шноль [1].

Исходя из изложенного, в формировании мировоззрения существенную роль должен играть блок дисциплин, опирающийся на фундаментальные знания о мире в целом.

Концепции современного естествознания» как учебная дисциплина

Исходя из изложенного выше, в качестве основной задачи курса КСЕ как учебной дисциплины, изучающей фундаментальные законы природы, следует рассматривать *гуманизацию* образования, чтобы сформировать ***мировоззрение***, соответствующее сегодняшнему дню. В нашей стране долгое время формирование мировоззрения традиционно считалось задачей марксистско-ленинской философии. Сегодня эта «общеобразовательная ниша» по целому ряду причин оказалась пустой. Не отрицая важную роль философских подходов в становлении научного мировоззрения у современных студентов, мы считаем, что в сложившейся ситуации эту пустующую нишу с успехом мог бы занять курс КСЕ.

Актуальность введения такого курса для гуманитарных специальностей высших учебных заведений страны особенно велика в связи с существенным ухудшением уровня подготовки школьников по блоку естественно-научных дисциплин и, в частности, по физике, химии и биологии.

Однако при этом следует понимать, что, несмотря на то, что сегодня роль естественно-научных знаний как комплексного подхода к пониманию процессов в окружающем нас мире становится особенно велика, курс КСЕ не может быть сведен только к изложению научных основ строения мира. Формирование мировоззрения – процесс сложный во всех отношениях, происходящий под действием многих факторов, которые нельзя игнорировать. Это и *семейные традиции*, и *общение с людьми и природой*, *духовность* и *религия*, *научные знания* об окружающем мире.

Человек на протяжении всего своего существования осознанно или неосознанно занимается естествознанием, стремясь познать законы, управляющие природой, чтобы их использовать в жизни и в какой-то мере предвидеть последствия своих действий. Но эти знания еще не являются мировоззрением. Как удачно заметил известный

физик, лауреат нобелевской премии Р. Фейнман, даже блестящее знание правил игры в шахматы не означает умения играть в них. Именно поэтому естествознание нельзя рассматривать только как комплекс научных знаний. Прежде всего, ***КСЕ – это система знаний о природе, единая в контексте человеческой культуры***. Актуальность такого курса обусловлена еще и тем, что в последнее время в нашей стране получают распространение различные виды знаний, традиционно относимые к «вненаучным», которые занимают все более прочные позиции в общественном сознании.

Исходные посылки методического подхода к преподаванию курса КСЕ

О желательном методическом подходе к изложению материала этого курса мы уже неоднократно говорили ранее [2–4]. Здесь лишь отметим, что необходимо строить изложение материала так, чтобы сам материал излагался четко и конкретно, а суть достижений современной науки была не просто понятна, а в определенной мере интересна студентам-гуманитариям, в том числе тем, кто весьма далек от проблем фундаментальной физики, математики, биологии и др. естественных наук, языком записи законов, для которых, как правило, является язык математики.

Для достижения максимально положительного эффекта восприятия курса каждой аудитории требуется свой язык изложения. Поэтому строгая научность изложения (конечно, не в ущерб точности и конкретности) не может быть всегда оправдана даже для аудитории специалистов. И не всегда самые точные модели и формулы приводят к более правильным результатам и выводам. Науке известны случаи, когда, казалось бы, парадоксальные (а может быть, даже абсурдные) предпосылки приводили к правильным выводам, а иногда и к открытиям.

Говорят, что Дж. Максвелл (английский физик, профессор, создатель классической электродинамики, один из основателей статистической физики), чтобы получить известные знаменитые уравнения, с помощью которых он предсказал существование в природе (теперь хорошо известных всем) электромагнитных волн (без которых сегодня мы с трудом представляем свое существование), мысленно заполнил пространство шестеренками...

Американскому физику-теоретику, блестящему лектору Р. Фейнману при разработке математического аппарата квантовой электродинамики (за который он был удостоен Нобелевской премии) на одном из этапов научного творчества потребовалось объяснить, почему все электроны «на одно лицо». И он выдвинул, на взгляд «человека разумного», совершенно абсурдное предположение, что в природе существует всего один электрон, который двигается во времени то туда, то обратно (рис.3). Поэтому в каждый фиксированный момент времени мы и наблюдаем множество электронов (а на самом деле – единственный, но многократно).

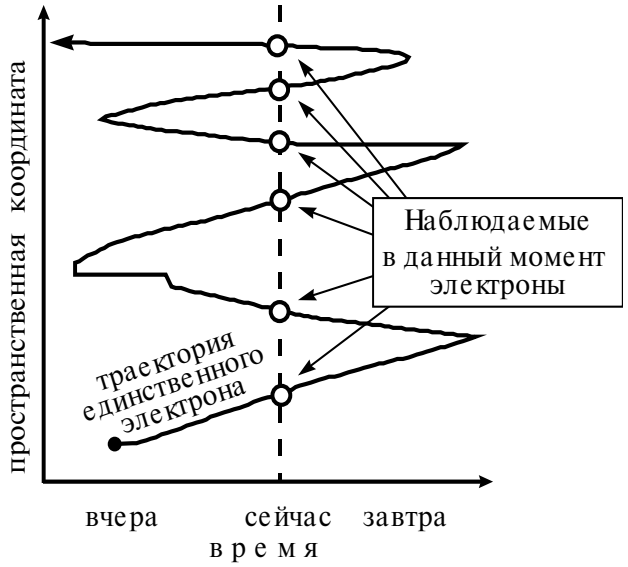


Рис. 3

До сих пор до конца не ясно, каким образом голландскому физику, лауреату Нобелевской премии по физике Лоренцу удалось получить формулы преобразования координат и времени для движущихся систем отсчета, которые в дальнейшем легли в основу специальной теории относительности (СТО) и впоследствии были действительно строго выведены, исходя из постулатов СТО Эйнштейна.

В космологии начала 1900-х годов оптимизм английского физика и астронома *Дж. Джинса*, основанный прежде всего на интуиции (т.к.

тогда ничего не было известно ни о физических условиях в протозвездной среде, ни о характере ядерных реакций в звездном веществе, ни о многих других процессах, происходящих в космосе), впервые позволил записать простые и наглядные уравнения газодинамики с учетом гравитации для обоснования теории гравитационной неустойчивости дозвездного вещества. Однако и сейчас, после обстоятельных и серьезных работ Е.М. Лифшица, Я.Б. Зельдовича, Дж. Силка и др., когда сформировалась, наконец, вполне детальная теория, учитывающая множество аспектов и параметров, точные формулы используются крайне редко. По-прежнему наиболее часто привлекают внимание простые формулы Джинса.

И таких примеров в истории развития науки можно привести множество.

Поэтому изложение материала по курсу должно обязательно вестись с позиций сопоставления различных точек зрения и их анализа. Вместе с тем, эти сведения должны быть многосторонни, конкретны. Это должны быть объективные, фундаментальные закономерности, которые требуют реального к себе уважения и неукоснительной ориентации жизнедеятельности на их существование.

Нельзя отрицать, что в формировании мировоззрения важное место всегда занимала *религия*. Поэтому вопросы взаимоотношения науки, философии и религии также должны разбираться именно в естественно-научном блоке дисциплин и являться его необходимой составляющей.

Концепция курса КСЕ

Предлагаемая концепция курса «Концепции современного естествознания» по стилю изложения материала рассчитана, прежде всего, на студентов гуманитарного профиля, изучающих данную дисциплину в рамках обязательной учебной программы. Однако, на наш взгляд, она может быть небезынтересна широкому кругу слушателей, в том числе и студентам-физикам.

Новый предмет «Концепция современного естествознания» в вузах России был введен в начале 90-х годов. Некоторым философам хотелось рассматривать курс КСЕ как мировоззренческий, безусловно опирающийся на законы, изучаемые физиками, химиками, биологами и другими специалистами, традиционно причисляемыми к «естественникам», но, в определенной мере, сменивший

марксистско-ленинскую философию, изучение которой в советское время считалось обязательным для всех студентов. Однако большинство «приобщившихся» к преподаванию этого предмета, сразу как-то решило, что очень удобно рассматривать курс КСЕ как итог тех знаний, к которому нас сегодня подвели исследования в области естественных наук (концепции ведь *современного естествознания* (!)).

Появилось достаточно много желающих читать такой курс и писать учебные пособия. Как результат – более сотни учебников и учебных пособий (с соответствующими «грифами» и без них). Сегодня наблюдается парадоксальная ситуация: курс пользуется известной популярностью среди преподавателей разного уровня, но, тем не менее, почти традиционно отрицается основной массой студентов-гуманитариев, которые воспринимают его как «накладные расходы» учебного процесса.

Включились в разработку курса и мы. Но определенное чувство тревоги и дискомфорта не покидало нас долгое время. Может ли быть курс КСЕ *формальным обобщением знаний,* накопленных естественными науками на сегодняшний день? Нужны ли юристу или экономисту те фрагментарные знания из области естественных наук, которые в основном и излагаются в издаваемых учебниках по КСЕ? Еще не забыты времена, когда, следуя английскому писателю Ч.Сноу, говорили о существовании двух культур – *естественно-научной* (научно-технической) и *гуманитарной* (художественно-гуманитарной), разделенных настолько в современном мире, что представители каждой из них якобы не понимают друг друга. В отечественной печати в 60-е годы велись очень интенсивные дискуссии между «физиками» и «лириками»...

Сегодня большинство из нас понимает, что существует только единственная культура. И можно быть либо высококультурным (или просто культурным) человеком, либо малокультурным. Причем, уровень культуры (критерии которой предполагается также обсудить в курсе КСЕ) отнюдь не всегда определяется глубиной и объемом «профессиональных» знаний. Тем не менее, часто профессиональная деятельность и специфический (в силу выбора профессии) интерес к тем или иным вопросам все же разделяют людей по жизни и восприятию окружающего мира (*по складу ума*) на 2 категории (но не культуры!) – гуманитариев и естественников.

И это нельзя не учитывать при формировании материала курса. Поэтому заставлять будущих гуманитариев учить законы физики, биологии, химии и т.п., формально исходя из современных естественнонаучных представлений, по нашему мнению, вряд ли целесообразно. Да и стиль изложения материала должен быть все-таки другой – достаточно строгий и точный с точки зрения содержательной части, но по манере изложения материала ближе к научно-популярному.

Для будущих выпускников вуза важны скорее методические подходы к оценке значимости полученных и получаемых научных знаний на примере наиболее важных научных открытий, или тех, которые будут получены позднее (завтра, через 5, 10 лет...), с целью формирования своего личного мировоззрения, наиболее соответствующего современной ситуации развития мирового сообщества.

Эта задача чрезвычайно трудная и вряд ли в полном объеме под силу только одному, достаточно короткому по времени чтения, курсу. Однако может быть именно на примере анализа достижений точных наук, которые, к счастью, до сих пор остаются преимущественно неидеологизированными, это будет сделать намного проще.

Решение проблемы пришло неожиданно. Ему мы во многом обязаны той особой философской атмосферой, которая сложилась в 60–80-е годы среди передовых физиков и на физическом факультете МГУ, в частности. Именно анализ философских и методологических работ выдающихся ученых-естественников – Б.Рассела (математика, логика, философа), Т. Куна, К. Поппера (физиков-ядерщиков, философов в последствии), Э. Шредингера (одного из основателей квантовой физики), Д. Джинса (выдающегося астронома и физика), отечественных ученых, философов и историков, таких как Чижевский, Вернадский, Соловьев, Бердяев и др., и более внимательное и глубокое, чем это общепринято в классических учебниках философии, прочтение работ древних греков (прежде всего, Пифагора, Платона, Демокрита), а также обращение к древней Восточной философии, возможно, сыграли определенную, существенную роль в формировании содержательной части курса КСЕ, который мы начали преподавать с 1993 г.

Этот подход к изложению материала, формально не противоречащий государственному обязательному образовательному стандарту по курсу КСЕ, тем не менее, позволил отойти от стандартной схемы, принятой в основной массе изданных учебных пособий, и максимально приблизить его к практической форме причинно-следственных

связей, основанных на изученных, в том числе с помощью науки, законах природы, с которыми каждый человек вынужден сталкиваться в повседневной жизни независимо от его профессии.

Очень скоро пришло осознание того, что, вероятно, не случайное или личное пристрастие заставило углубиться в историю мысли более чем на 20 – 25 веков назад, обратиться к более глубокому и внимательному прочтению работ русских космистов Вернадского, Лотмана, размышлений Б. Раушенбаха (академик, физик-механик, один из основоположников российской космонавтики), Н. Моисеева (академик, математик, один из соавторов модели «Ядерной зимы») и др.

Уже в дошедших до нас рукописях, датируемых временем в 2000 – 3000 лет назад, при внимательном прочтении проскальзывает целый пласт знаний, которые в состоянии перевернуть наши традиционные представления о том, что наши современные знания «более правильные» и полные, чем знания древних.

Так, долгое время учение Пифагора о гармонии и его нумерология считались больше мистическими, чем научными. Каково же было удивление физиков, когда в рамках квантовой механики для описания энергии элементарных частиц понадобилось использовать именно «треугольные» числа, которые, по мнению пифагорейцев, считались более правильными по отношению к привычным для нас из классической физики выражениям.

В химической физике строение наиболее устойчивых структур ядер и электронных оболочек атомов периодической системы элементов Д.И.Менделеева также определяются так называемыми (по крайней мере, со времен древних греков) ***магическими числами*** протонов и нейтронов – 2, 8, 20, 28.

В сущности, именно первыми тремя магическими числами 2, 8, 20 как раз и исчерпываются все основные известные стабильные атомные ядра (нуклиды) $^{4}_{2}He_{2}$, $^{16}_{8}O_{8}$, $^{40}_{20}Ca_{20}$ с одинаковым количеством протонов и нейтронов, равным одному и тому же магическому числу: $Z = N = 2, 8, 20$. Четырем ***магическим числам*** 2, 8, 20, 28 соответствуют все принципиально возможные, максимально симметричные системы не только протонов и нейтронов, образующих атомные ядра, но и электронов, образующих электронные оболочки атомов.

Заметим, что все эти открытия были сделаны независимо от учения древних греков спустя практически 2000 лет после изложения их

подходов к обоснованию существования связи между законами природы и магическими числами.

Следует напомнить и о календарном исчислении Майя, которое позволяло рассчитывать положение звезд и планет на *десяток тысяч лет вперед* с точностью, которую мы можем позволить себе сегодня, только используя мощнейшие компьютеры. И это при формально кажущемся отсутствии у древних народов каких бы то ни было «наук» и научных знаний и «неразвитой» математике.

Оказывается, что не так просто обстоят дела и с местом религий, и назначением религиозных учений в жизни человечества.

На фоне такого исторического анализа уже кажется примитивным утверждение, что только современная наука позволила нам понять законы природы. Не умаляя значение науки, скорее правильным будет утверждать лишь только то, что современная наука позволила нам сформулировать законы природы *понятным сегодня* для нас способом.

К сожалению, мы не обладаем надежной информацией не только о самих «древних» знаниях в полном объеме, но и об источниках их возникновения. Причин здесь несколько.

Как это ни покажется странным, но, прежде всего, это проблема перевода. «Словари» многих древних языков в большей части оказались утраченными. Например, даже относительно поздние сочинения среднеазиатского ученого-энциклопедиста аль-Бируни (датируемые 10-м столетием) трудно поддаются точному переводу смысловых оттенков со староперсидского языка. Кроме того, за прошедшие века изменилось и смысловое значение достаточно большого числа используемых терминов. Например, в древней Греции ***силой*** называли то, что сегодня в физике мы называем ***энергией***. Слово «***космос***» в переводе с древнегреческого означает ***высшую гармонию***, а совсем не то, что мы имеем в виду сегодня. Если раньше ***язычниками*** называли народы, религия которых предполагала «*многобожие*» (как, например, у древних греков), то теперь под *язычником* понимают любого человека, не исповедывающего христианство.

И таких примеров можно привести множество. Все это при переводе искажает смысловые оттенки фраз. Поэтому утверждения, использующие такие термины с «двойным содержанием», нам кажутся ошибочными, и мы склонны их игнорировать.

Кроме того, даже в том случае, когда знания были записаны на материальный носитель (бумагу, пергамент или что-то другое), многие источники не дошли до нас, так как по тем или иным причинам, не сохранились.

В случае древних греков определенную роль сыграло христианство. Некоторые из христиан увидели в научных институтах Александрии угрозу, ибо образ жизни, концептуально основанный на языческой религии, уживался с высоким уровнем культуры. Епископ Теофил в 391 году спровоцировал грабеж Библиотеки, следствием чего стали большие потери. Далее магометане, завоевавшие в 641 году Александрию, полностью разрушили Библиотеку, сочтя за ненужный хлам любую книгу, если она не была Кораном. В те же времена были уничтожены многочисленные рукописи, хранившиеся в ближней Азии на территории современных Ирака и Ирана. Печальная участь постигла и рукописи, вывезенные в свое время Э. Кортесом (завоевателем Мексики в 1519 году). Большая часть рукописей о культуре Майя была сожжена на кострах инквизиции в Европе.

Но и оставшиеся материалы позволяют предположить, что имевшиеся знания о Природе были не столь примитивными, как это часто утверждается. Но источник этих знаний, как уже указывалось выше, до сих пор во многом остается неизвестным.

Существует и еще одна проблема возможности ошибочных оценок уровня знаний общества. Не секрет, что и в настоящее время существует огромное количество людей, которые не имеют достаточных представлений о современных знаниях в области физики, химии, биологии и т.п. Возможно, и сейчас на земле существуют еще аборигены, не знающие о том, что Земля круглая и вращается вокруг Солнца. Но это не дает оснований говорить нам, что именно эти представления отражают уровень знаний нашего времени.

Именно поэтому мы считаем, что предлагаемый подход, несмотря на то, что он соответствует государственным образовательным стандартам высшего профессионального образования и программе преподавания дисциплины «Концепции современного естествознания», принципиально отличается от большинства существующих вариантов изложения материала.

Основная цель курса – дать студентам ясное представление о полной картине мира в рамках существующих естественно-научных представлений, помочь осмыслить место человека в ней, осознать проблемы экологии

и общества в их связи с основными Законами природы, понять, как незнание элементарных законов и закономерностей может привести к катастрофам.

Другая задача курса – показать всю противоречивость наших воззрений на мир.

Структура курса

В основе излагаемого подхода лежит цикл лекций, читавшийся автором с 1993 года студентам МЭПУ, РГГУ, РГСУ, РУДН и юридического факультета МГУ, в котором предпринята попытка отойти от стандартного формализованного подхода к курсу. В табл. 11 приведена возможная примерная структура курса КСЕ для «гуманитариев». Предполагается, что перечисленные вопросы из различных тем во многих случаях обсуждаются параллельно.

Первый блок предназначен преимущественно для восполнения пробелов знаний студентов по блоку точных наук. Однако это не формальное суммирование законов и закономерностей, изучаемых в физике, химии, биологии и других науках. Основной упор делается на физико-философский анализ законов природы. Показывается, например, что трактовка многих законов и закономерностей, установленных наукой, не вписывается в рамки стандартного рационализма. Это, в частности, дуализм света и материальных частиц и связанное с ними понятие волны Де Бройля, соотношение неопределенностей Гейзенберга и виртуальные пи-мезоны, фотоны и пр., испускаемые элементарными частицами. Таким образом, в окружающем мире есть граница познания, за которой лежит нечто, принципиально недоступное человеческому познанию.

В этом плане изложение материала первого блока смыкается с ***третьим блоком***, условно обозначенным, как «Фундаментальная физика, философия, религия».

Насколько точны научные знания и насколько ложны так называемые «донаучные» представления о мире? Насколько далеко наши научные достижения позволяют продвинуться в понимании этих представлений? Вряд ли сегодня можно дать достаточно определенные ответы на эти вопросы. Разобраться здесь хотя бы частично можно лишь определив цепочки логических связей (в том числе, в контексте истории развития познания), в которых должны быть учтены не только достижения современной науки, но и те противоречия, которые при этом возникли, те связующие ниточки, которые вдруг возникли между современными научными представлениями и знаниями предшествующих поколений, например, между квантовой физикой и философией древних греков, между современными астрономией и астрофизикой, работами Чижевского и Вернадского, с одной стороны, и календарями Древних инков и египтян, культурой древнеегипетских жрецов и шумеров – с другой.

Таблица 11

КОНЦЕПЦИИ СОВРЕМЕННОГО ЕСТЕСТВОЗНАНИЯ

Основы представлений о строении Мира	Место человека в современной картине Мира	Фундаментальная физика, философия, религия	Естествознание и проблемы экологии, экономики, политологии
– Научные методы познания, роль наблюдений и эксперимента. – Эволюция взгляда на картину Мира от древнего Мира до наших дней. – Фундаментальные (физические) законы. – Динамические и статистические законы в Природе. – Дискретность физических характеристик как основная закономерность окружающего Мира. – Теория непрерывной и дискретной картины Мира. – Пространство и время – их свойства. – Границы делимости вещества снизу. – Границы Мира сверху.			– Экосистема, биосфера, ноосфера и гидрокосмос. – Экология с позиций естествознания. – Тепловой баланс Земли, энергетика и климат. – Биосфера - машина циклов. Неравновесная термодинамика и эволюция биосферы. – Автоколебательные системы и простейшие модели экосистем. – Физические поля и их воздействие (полезное, вредное) на экосистемы. – Антропогенные составляющие ноосферы. – Научно-технический прогресс и экономические программы. – Фундаментальные законы, военные доктрины, политика и экология.
– Иерархия структурных уровней организации материи. – Особенности биологического уровня организации материи. Понятие "*жизнь*". – Эволюционная самоорганизация материи, роль углерода и воды. – Универсальный эволюционизм или теория самоорганизации. Порядок и беспорядок в Природе. – *Синергетика* как новый вид синтеза знаний о самоорганизации в живой и неживой природе. – Самопроизвольные процессы с понижением энтропии. Точка термодинамического равновесия. – Точка бифуркации, понятие о теории катастроф.			– Классификация религий, философских систем. – Соотношение философии, науки, религии. – Пространство и время в науке и религии. – Проблемы начала Мира. Замкнутость и ограниченность Вселенной. – Ноосфера и космический разум. Труды *Вернадского.* – Впияние космических объектов на флору и фауну Земли. От системы знаний инков до *Чижевского;* – Некоторые проблемы биоэнергетики. – Взаимодействие человека с Космосом. – Возможности жизни на других планетах. Жизнь и разум в Универсуме.

Мировоззрение никогда не сможет быть сведено к чисто рационалистическому научному представлению.

И здесь, безусловно, нельзя обойтись без *философствования* (в хорошем смысле этого слова – умении логически мыслить).

В литературе довольно часто философию трактуют как науку о наиболее общих законах развития природы и общества. В рамках предлагаемого курса мы склонны, присоединяясь, например, к Н.А. Бердяеву, трактовать философию скорее как искусство – искусство мыслить, искусство грамотно и логично сопоставлять различные факты, искусство делать правильные выводы из такого сопоставления. Философия – это искусство познания.

Нельзя отрицать, что в формировании мировоззрения важное место всегда занимала религия. Поэтому вопросы взаимоотношения науки, философии и религии также должны разбираться в курсе и являться его необходимой составляющей. Не вдаваясь в подробный анализ деталей блока, укажем лишь, что религия рассматривается как та часть целостной системы представлений о сущности, о движущих началах и закономерностях всего мироздания, которая дополняет познанное человеком до целого и определяет его ориентацию и действие в непознанной совокупности мировых проблем и обстоятельств. Неудивительно, что на первых порах развития человечества, когда познания об окружающем мире были весьма скудны, правила поведения человека, диктуемые религией или культовыми обрядами и прочее, играли важную роль во взаимоотношениях не только между людьми, но и между человеком и природой.

Особое, ключевое, место в курсе занимает ***второй блок***: «Место человека в современной картине мира». В рамках этого блока сделана попытка посмотреть на эволюционный процесс с позиций фундаментальных законов природы. К сожалению, сегодня отсутствует единая точка зрения на многие проблемы, связанные с эволюционными процессами. В рамках курса показывается, что принципиальное значение при рассмотрении закономерностей и направленности эволюционных процессов играет принцип дополнительности, сформулированный в свое время Н. Бором. Прослеживается эволюция взглядов на взаимосвязь действия и противодействия от третьего закона динамики Ньютона до философского закона о единстве и борьбе противоположностей и обобщенного принципа Шателье, а феномен «жизни» приобретает новый оттенок, в том числе и в свете известных и широко цитируемых утверждений В.И. Вернадского, что *жизнь это космическое явление*, и Л. Пастера – *все живое от живого*.

Четвертый блок курса: «Естествознание и проблемы экологии, экономики, политологии» – рассматривает некоторые аспекты проявления фундаментальных законов природы при реализации экономических, экологических и политических программ.

Ясным представляется отношение между экономикой, естественно-научным знанием и техникой. Последняя преимущественно является прикладной физикой. Менее очевидна связь между естествознанием и политикой. Не считая времен контрреформации в инквизиции (XVI – XVII века) и середины нашего столетия (вмешательство Гитлера, в сферу внимания которого попала теория относительности, запрещение в СССР работ по генетике и кибернетике и официальное объявление их «лженаучными»), естественные науки развивались в основном по собственным законам. Хотя при внимательном рассмотрении можно заметить существенное влияние и на политику, и на экономику государств открытий в физике и химии. Это, прежде всего, ядерная энергетика и создание ядерного и химического оружия, создание баллистических ракет, запуск искусственных спутников, создание оптического и гамма-лазеров и другие достижения.

Предполагается, что основой понимания любого учебного курса является освоение терминологии. Поэтому в курсе специально выделяются основные, наиболее важные для его понимания термины, определения и понятия. Особое внимание обращается на использование некоторых неоднозначно трактуемых в разговорной речи и науке терминов.

Выводы

В данной статье речь шла о возможной структуре построения курса КСЕ и подходах к его преподаванию, учитывающей почти 15-летний стаж преподавания его автором студентам-гуманитариям.

Структура и отдельные аспекты предлагаемого курса многократно обсуждались в различных аудиториях: на заседаниях научно-методического семинара в Политехническом музее, проводившегося под руководством и при непосредственном участии академика Н.Н. Моисеева, на заседаниях УМО и УМС секций Ученых Советов ряда вузов, Минобразования, на международных конференциях в Москве, Орле, Воронеже и Дубне.

Основные, обосновывающиеся в статье позиции сводятся к следующему:

КСЕ как физико-философский обзор достижений человечества в познании мира *должен быть обязательным предметом в системе высшего образования* «гуманитариев».

Возможно, что в видоизмененном и доработанном варианте курс *КСЕ следует читать и студентам технических вузов*. Доработка должна касаться, прежде всего, корректировки излагаемого материала с учетом читавшихся студентам ранее «профессиональных» курсов по естественнонаучному блоку дисциплин и философии.

Курс должен читаться не ранее, чем на III курсе – для «гуманитариев» и IV – V курсах – для студентов технических вузов, в частности, после изучения ими философии, культурологии, религиоведения, истории науки и пр. Восприятие студентами курса КСЕ на I курсе нельзя считать удовлетворительным.

Все значимые понятия и термины должны четко поясняться или определяться по ходу изложения курса, как это традиционно принято при изложении материала в физике и математике.

Излагаемые факты, подтверждающие, уточняющие или отрицающие определенные свойства окружающего мира должны быть конкретны и обоснованы. Только после этого имеют смысл те или иные философские рассуждения.

Следует подумать о возможности создания единого подхода к методике преподавания курса КСЕ всем студентам гуманитарных специальностей, а возможно и создания единого базового модуля по КСЕ, создав инициативную группу из наиболее «передовых» лекторов, как правило, уже издавших учебные пособия по курсу.

Литература

1. *Шноль С.Э.* Герои и злодеи российской науки.– М.: КРОН-ПРЕСС, 1997.

2. *Гордиенко В.А.* Методологические проблемы экологического образования в курсе «Концепции современного естествознания»// Труды III Междун. конф. «Экологическое образование в университетах». – Владимир: изд. Green Cross, 1997.

3. *Гордиенко В.А.* Еще раз о естественно-научном образовании гуманитариев// Вестник РУДН. Сер. «Фундаментальное естественнонаучное образование»., 2001, № 6.

4. *Гордиенко В.А.* Курс «Концепции современного естествознания» как обязательный предмет в системе высшего образования студентов нефизических специальностей// Тезисы уч.-методич. конф. «Проблемы преподавания дисциплины «Концепции современного естествознания» в вузах УМО».– М.: Изд-во МГУПБ, 2004.

Крухмалева О.В.

НЕКОТОРЫЕ АСПЕКТЫ ОЦЕНКИ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ (НА ПРИМЕРЕ СИСТЕМЫ РЕЙТИНГОВ ВУЗОВ)

Вхождение России в мировое образовательное пространство, реализация принципов Болонского соглашения, а также меняющиеся социально-экономические условия жизнедеятельного населения нуждаются в поиске и формировании современных подходов к социальным институтам, в том числе и к институту образования. Применительно к российской действительности одним из ключевых вопросов в преобразовании института образования является вопрос его качества на всех этапах (от дошкольного образования до послевузовского).

В Концепции модернизации российского образования отмечается, что повышение качества образования необходимо для подготовки «квалифицированного работника соответствующего уровня и профиля, компетентного, ответственного, свободно владеющего своей профессией и ориентированного в смежных отраслях деятельности, способного к эффективной работе по специальности на уровне мировых стандартов, готового к постоянному профессиональному росту» [1].

Современные исследователи отмечают, что понятие «качество» многомерно и анализ сути этого термина для области образования требует уточнения и детального изучения. Международная организация по стандартизации (ИСО) определяет качество образования как совокупность свойств образования, обуславливающих его способность удовлетворять определенные потребности гражданина, общества, государства в соответствии с назначением этого образования.

Российские ученые В.А. Кельней и С.В. Шишов [2] трактуют качество образования как социальную категорию, определяющую состояние и результативность процесса образования в обществе, его соответствие потребностям и ожиданиям общества (различных социальных групп) в развитии и формировании гражданских, бытовых и профессиональных компетенций личности. Качество образования определяется совокупностью показателей, характеризующих различные аспекты учебной деятельности образовательного учреждения: содержание образования, формы и методы обучения, материально-техническую базу, кадровый состав, которые обеспечивают развитие компетенций обучающейся молодежи.

В.М. Полонский под качеством образования понимает определенный уровень знаний, умений, умственного, физического и нравственного развития, которого достигли выпускники [3]. Другие авторы, в частности Татур Ю.Г., Субетто А.И., Беспалько В.П., Болотов В.А. [4] говорят о качестве образования как о системе взаимосвязанных компонентов, к которым относятся модели образования, содержание и структура образования, свойства и качества личности, востребованные обществом.

В целом, анализируя различные трактовки понятия качества, можно отметить, что наиболее важными характеристиками его являются: взаимосвязь с целями функционирования образовательной системы; многомерность и многофакторность определения качества; изменение понимания качества с различных точек зрения, аспектов рассмотрения образовательной системы и т.д.

Оценка качества образования имеет 2 аспекта: внешняя оценка (независимыми организациями, экспертами, общественностью и т.п.) и внутренняя оценка (самооценка вуза и отдельных его представителей). В данной работе мы остановимся более подробно на первом аспекте. Особенности применения второго аспекта оценки качества образования изложены в ряде работ автора [5].

В настоящее время наиболее часто используются 2 подхода к оценке качества образования [6].

Первый подход – гуманистический, ориентированный на обеспечение потребности обучающегося в объективной оценке качества его образования. При данном подходе главный критерий качества образования – уровень самореализации личности в деятельности, в том числе профессиональной. Здесь оценка качества предназначена для

объективной фиксации результата подготовки специалиста и обязательным признается участие студента в оценке качества преподавания.

Второй подход к оценке качества образования – технологический. Он в большей степени сориентирован на технологию оценивания. Основными критериями качества здесь выступают внешние показатели: успеваемость, организация образовательного процесса, число научных исследований и т.д. Несмотря на различия в двух подходах к оценке качества образования есть общие требования: оценка качества образования должна осуществляться по однозначным, понятным и личностно значимым для студента, преподавателя, администратора, работодателя и других заинтересованных лиц критериям.

Анализ опыта зарубежных стран, применительно к вопросам качества (в разрезе внешней оценки качества образования) позволяет констатировать, что процесс поиска различных оптимальных подходов и критериев идет достаточно интенсивно и разнопланово.

В целом же необходимо отметить, что измерить качество высшего образования, дать его целостную, объективную оценку в настоящие время очень сложно, так как все имеющиеся сегодня подходы ограничены и имеют свои недостатки.

Одним из наиболее часто используемых подходов к внешней оценке качества образования является система рейтингования вузов. В общем виде, рейтинг – это расположение в определенном порядке группы объектов, оцененных по различным критериям. Использование различных критериев позволяет всесторонне оценить объекты и расположить их по порядку – от лучшего к худшему.

Современные рейтинги базируются на принципах, сформулированных в 2004 году Европейским центром по высшему образованию ЮНЕСКО в Бухаресте и Институтом политики в области высшего образования в Вашингтоне и изложенных в «Берлинских принципах ранжирования высших учебных заведений». Более подробно остановимся на некоторых положениях данного документа. В нем, в частности, отмечается, что рейтинги и табели лиг должны:

– Служить одним из разнообразных подходов к оценке высшего образования на входе, к контролю внутренних текущих процессов, а также к оценке высшего образования на выходе. Рейтинги могут обеспечить сравнительную информацию и лучшее понимание высшего образования, но они не должны быть главным методом оценки того,

что собой представляет высшее образование и что оно делает. Рейтинги обеспечивают рыночную перспективу, которая может дополнять работу правительства, органов аккредитации и независимых органов оценки.

– Быть понятными в отношении своих целей и целевых групп. Рейтинги должны составляться с учетом определенной цели.

– Признавать разнообразие учебных заведений и учитывать различие миссий и целей учебных заведений.

– Обеспечивать ясность относительно широты информационных источников для рейтингов и данных, которые предоставляет каждый источник. Образцовая практика заключалась бы в сочетании различных перспектив, обеспечиваемых этими источниками, в целях получения более полного представления о каждом высшем учебном заведении, включенном в рейтинг.

– Точно определять языковой, культурный, экономический и исторический контексты ранжируемых систем образования. В частности, в международных рейтингах нужно знать о возможной предвзятости и быть аккуратным в определении их цели. Не все страны или системы разделяют одни и те же ценности и убеждения относительно того, что составляет «качество» в «послесредних» учебных заведениях, и не нужно изобретать системы ранжирования, которые навязывают такие сравнения.

– Быть прозрачными в отношении методологии, используемой в рейтингах. Эта прозрачность должна включать расчет показателей, а также источник данных.

– Выбирать показатели в соответствии с их релевантностью и валидностью. Выбор данных должен быть основан на признании способности каждого показателя представлять качество, а также академические и институциональные сильные стороны, а не наличие данных.

– По возможности, отдавать предпочтение измерению результатов, а не показателям на входе.

– Четко выделять весовые коэффициенты, присваиваемые различным показателям (если это используется), и ограничивать их изменения. Изменения весовых коэффициентов мешают потребителям понять, поменялось ли положение учебного заведения или программы в рейтингах из-за присущих им различий или из-за методологических перемен.

– Уделять должное внимание этическим стандартам и рекомендациям. Использовать, подтвержденные и проверяемые данные. Включать данные, собранные по процедурам, предписанным для сбора научных данных. Применять процедуры обеспечения качества к самим процессам ранжирования. Применять организационные меры, повышающие доверие к рейтингам. Эти меры могли бы включать деятельность консультативных или даже наблюдательных органов, предпочтительно с некоторым международным участием.

– Обеспечивать потребителям четкое понимание всех факторов, используемых при составлении рейтинга, и предлагать им выбор в форме представления рейтингов [7].

В современном образовательном пространстве сегодня наличествует достаточно значительное количество разнообразных рейтингов, табелей, лиг и рангов как локального (национального или узкоспециального характера), так и ранжирующих учебные заведения в глобальном мировом сопоставлении. Такое многообразие и стремление создавать все новые списки, в дополнение к уже имеющимся, обусловлено прежде всего глобализацией современного мира и ростом конкуренции на рынке образовательных услуг.

Надо отметить, что значение образования в жизни современного общества существенно изменилось. Оно является самой обширной сферой человеческой деятельности, от его эффективности напрямую зависит перспектива развития государства. Высшее образование сегодня рассматривают как главный фактор продвижения экономического и социального прогрессов в обществе. Именно человеческий капитал выходит на определяющие позиции в обществе. Умение находить, осваивать и применять на практике новые знания и принимать нестандартные решения является в современных условиях наиболее важной и востребованной профессиональной компетенцией специалиста.

В первую очередь все обозначенные изменения касаются сферы высшего образования, где вопрос качества подготовки специалистов, обладающих необходимыми обществу компетенциями, стоит наиболее остро. В связи с этим в мире активно идет работа по составлению глобальных рейтингов вузов, призванных проинформировать общественность об учебных заведениях, предлагающих наиболее качественные образовательные услуги и готовящих наиболее востребованных специалистов.

Однако применение рангов для образовательных учреждений отдельных стран явление не новое, оно имеет глубокие корни. История ранжирования университетов начата достаточно давно. Первый рейтинг был составлен в США Комиссией Бюро по образованию в 1870 году, назывался он «Ежегодный отчет по статистике и классификации учебных заведений». В 1910 году психолог James Cattell публикует свою работу «American Men of Science», в которой располагает вузы по числу выдающихся ученых, связанных с университетом, по числу студентов или преподавателей факультета, а также по соотношению числа ученых в данном учреждении к общему количеству преподавательского состава. В 1925 г. Raymond Hughes – председатель американского Совета по образованию публикует работу «A study of the Graduate Schools of America», в которой использует ранжирование по репутации в разрезе 26 научных дисциплин в 36 вузах. В 1959 г. Hayward Keniston из Университета Пенсильвании публикует рейтинг по репутации 25 университетов по группе дисциплин. В 1966 г. Allan Carter из Американского Совета по образованию публикует «An assessment of quality in graduate education», где составляется рейтинг 106 университетов [8].

Второе рождение составление системы рейтингов вузов получило в 1983 году, когда журнал *«US News&World Report»* опубликовал список 50 лучших вузов США, инициировавший дальнейшую систематическую работу в этом направлении. С этого времени публикации рейтингов стали систематическими и ежегодными. С 1986 года подобные национальные рейтинги публикуются в Великобритании (рейтинг Research Assessment Exercise (RAE)), а с 1993 года конкуренцию ему составляет рейтинг газеты *Times* - «The Good University Guide» , с 1991 года в Канаде журналом *Maclean's* публикуется один из самых популярных рейтингов университетов Канады – Maclean's University Ranking, с 1994 года японская газета *Asahi Shimbun* публикует ежегодный «Рейтинг университетов», с 1998 года Центр по развитию высшего образования совместно с Национальным фондом оценки товаров и услуг *Shiftung Watest* составил первые рейтинги вузов Германии (сегодня он ежегодно публикуется в журнале *Stern)*.

Международный рейтинг вузов впервые составил журнал *AsiaWeek* в 1997 году, в котором были охвачены страны Азиатско-Тихоокеанского региона. Однако первый общемировой рейтинг вузов был составлен позже, в 2003 году специалистами Шанхайского университета в Китае был составлен ежегодный академический рейтинг ведущих университетов мира (Academic Ranking of World Universities – ARWU). С 2004 года свою версию перечня лучших университетов мира делает британская компания «TSL Education Ltd», публикуя ее в издании «The Times Higher Education». Этот рейтинг составлялся совместно с компанией «Quacquarelli Symonds» и назывался QS-THES (с 2009 года – THE-QS). Однако с 2010 года в результате переосмысления накопившихся ошибок и критики со стороны мировой академической общественности вышеуказанный рейтинг как совместный проект THE и QS прекратил свое существование, распавшись на 2 самостоятельных рейтинга. Компания QS по-прежнему составляет свою версию рейтинга, а Times Higher Education отныне сотрудничает с агентством Thomson Reuters. В сентябре 2010 года вышел их первый совместный рейтинг THE World University Rankings (THE) [8]. В 2007 году начал публиковаться рейтинг Perfomance Ranking of Scientific Papers for World Universities (PRSP), автором которого стал Совет по оцениванию и аккредитации в сфере высшего образования Республики Тайвань.

В 2004 году был опубликован рейтинг Webometrics (рейтинг Web), который стоит несколько особняком среди вышеназванных рейтингов. Webometrics анализирует не образовательную деятельность университетов в целом, а представленность вуза в Интернет-пространстве. Рейтинг Webometrics позволяет косвенным образом оценить научно-исследовательские достижения университетов через сравнение их Интернет-сайтов. Сегодня этот рейтинг считается одним из наиболее авторитетных.

Вместе с тем, как справедливо отмечает Е.В. Балацкий, в мире ежегодно предпринимаются одиночные попытки построения мировых рейтингов, основанные на разнообразных подходах и методиках ранжирования. К такого рода единичным рейтингам можно отнести «The Top 100 Global Universities» (рейтинг Newsweek), «Professional Ranking of World Universities», разработанный Ecole nationale superieure des mines de Paris, «World Universities Web Ranking» [8].

Вполне закономерно, что Россия также не могла остаться в стороне от процесса проектирования и разработки собственных рейтингов высших учебных заведений.

В 2001 году Министерство образования Российской Федерации инициировало разработку методики рейтинга вузов [9]. Российский

рейтинг вузов был составлен и утвержден официально в 2004 году Министерство образования и науки, проанализировав качество преподавательского состава, количество студентов, наличие иностранных студентов, объем научных исследований, издательскую деятельность, социальную защищенность студентов и множество других параметров, утвердило рейтинг вузов РФ [10].

В настоящее время составлением рейтингов в образовании занимается целый ряд исследовательских организаций.

Рейтинг Федерального агентства по образованию составляется на основании официальных данных, полученных от администраций ВУЗов. При составлении рейтинга ФАО учитывается множество параметров: состав и качество профессорско–преподавательского состава, количество студентов разных форм обучения, наличие студентов из других стран, объем научных исследований, издательская деятельность, обеспечение студентов общежитиями, профилакториями и т.д. Подсчет итоговых результатов производится с учетом филиалов вузов.

Одним из наиболее заметных негосударственных рейтингов является ***комплексный рейтинг ведущих российских вузов,*** ежегодно с 2004 года составляемый благотворительным фондом Владимира Потанина. Рейтинг готовится по итогам Федеральной стипендиальной программы по завершении каждого учебного года.

Рейтинг вузов издательского дома «Коммерсантъ» формируется на основе опроса крупнейших российских компаний, которые предоставили информацию о нескольких тысячах молодых специалистах, принятых ими на работу.

Еще ***один рейтинг вузов*** публикуется независимым рейтинговым агентством «РейтОР». В своей оценке оно опирается на собственные социологические исследования и официальную информацию государственных органов. Ранжирование вузов производится на основании опроса руководителей вузов, преподавателей, студентов и выпускников, работодателей и экспертов, а также на базе разработанной агентством системы общественной оценки качества образования.

Подобная работа на национальном уровне была реализована в рамках таких проектов, как «Деловой рейтинг высшего образования» (ДРеВО) – патронирует общественная организация «Деловая Россия», а реализует ВЦИОМ, рейтинг призван оценивать вузы по востребованности их выпускников на рынке труда; «Национальный

рейтинг университетов» (группа Интерфакс) и др. Весьма известны и популярны рейтинги целого ряда и других организаций: исследовательского центра Высшей школы экономики, Кадрового дома SuperJob, Кадрового Агентства Head Hunter, журнала «Карьера», портала «Всевед», Международной информационной Группы «Интерфакс» совместно с радиостанцией «Эхо Москвы» и других. Методики и подходы к ранжированию у всех этих организации разнообразны и не лишены оригинальности.

Так, рейтинг Высшей школы экономики основан на среднем балле ЕГЭ при поступлении в вуз. Кадровые агентства ориентируются на спрос работодателей на специалистов того или иного вуза.

Все это говорит об интересе к рейтингам со стороны общественности и востребованности подобных проектов.

Для составления рейтингов вузов и учебных программ применяются чрезвычайно разнообразные методы и технологии. В некоторых странах эта деятельность ведется уже много лет, в других, таких как Россия, находится лишь в начале пути.

Однако, необходимо подчеркнуть, что проблема разработки достоверной методики подготовки рейтингов в России столь же насущна, как и в других странах. Существующие методы имеют определенные недостатки как с точки зрения используемых данных, так и с точки зрения способов их обработки. Остановимся более подробно на классификации, структуре и источниках данных, используемых в существующей практике составления рейтингов.

Рейтинги вузов *классифицируются по типам* [11]:

– Рейтинги с начислением единого итогового балла – их применяют для ранжирования вузов в целом (составляется набор показателей, каждому из них присваиваются свой вес и с учетом этого веса вычисляется единая итоговая оценка для данного вуза). Это очень распространенный подход. Наиболее удачным примером его применения может послужить рейтинг издания U.S.News and World Report (США).

– Рейтинги вузов по конкретным дисциплинам, программам обучения или по отдельным предметам (сравниваются не вузы, а предлагаемые ими отдельные программы обучения). Примерами использования подобного подхода служат рейтинги немецкого журнала Stern «CHE University Ranking», американского еженедельника Business Week и др.

– Рейтинги с комбинированным подходом в ранжировании.

Рейтинги вузов *классифицируются по своей структуре* на порядковые, кластерные и комбинированные. В первом случае вузам присваиваются порядковые номера, и они располагаются в рейтинге в соответствии с этими номерами (такой подход применяют в рейтинге газеты «Times», рейтингах DAAD в Германии и др.). Во втором случае вузы объединяются в группы по рейтингу (рейтинг Stern делит вузы по группам – лучшая, средняя и худшая). В третьем случае каждому вузу присваивается количественная оценка, но данные публикуются только по определенному числу лучших вузов. Этот вариант представляет своего рода объединение 2-х первых. Такой подход применяется японской компанией «Рекрут», которая готовит рейтинги вузов по каждому из 88 показателей своего исследования, и в общий рейтинг по каждому показателю включаются только 50 лучших вузов.

Рейтинги вузов *классифицируются по источникам данных*, на базе которых строятся сопоставления – на базе имеющихся данных (например, опубликованных в отчетах вузов), по собранным данным (в основном полученных методом анкетного опроса).

Необходимо отметить, что сегодня разработке национальных и глобальных рейтингов в образовании уделяется достаточно значительное внимание на самом высоком уровне. Так В.В. Путин на встрече с предпринимателями в марте 2010 года предложил создавать независимые рейтинговые агентства с тем, чтобы «вуз считался великим не просто по факту происхождения, а отвечал требованиям времени», а через месяц включил проблему рейтингования вузов и в федеральное послание [12]. Значимость разработки данных проектов для государства он же еще раз подчеркнул на встрече с Министром образования и науки РФ А. Фурсенко уже в феврале 2011 года, отметив, что необходимо выработать российскую объективную методику оценки качества образования, которое дается выпускникам в вузах [13].

Одна из основополагающих проблем, стоящих перед составителями рейтингов заключается в понимании того, для какой группы потребителей он предназначен. Именно аудитория в конечном итоге определяет вид рейтинга, его концепцию, расчетные показатели и способ представления результатов. Как правило, основными потребителями рейтингов являются абитуриенты, желающие выбрать для себя учебное заведение, их родители, а также работодатели, набирающие себе персонал. Поэтому очевидно, что основная задача здесь со-

стоит в выработке оптимального соотношения показателей и критериев, используемых для построения рейтинга, в возможности сделать его методику составления максимально прозрачной и объективной с точки зрения репрезентативности.

Выбор показателей имеет решающее значение при подготовке рейтинга. При этом важно понимать, что использование того или иного показателя во многом зависит от специфики национальной системы образования. Поэтому в одном случае определенный показатель может быть исключительно важным, но в другом оказывается практически бессмысленным.

Дискуссия о месте российских вузов в мировом перечне учреждений высшего образования идет довольно давно. Проблема заключается в стабильно низких местах, занимаемых Россией в мировых рейтингах, и количестве вузов, упоминаемых в них. Лишь МГУ и Санкт-Петербургский университет входят в глобальный рейтинг. В качестве причин такого положения дел эксперты называют целый ряд моментов, обобщив которые можно выделить следующие группы проблем, условно обозначив их как информационные, маркетинговые, коммуникационные, структурные и другие специфические проблемы.

Так, к информационным проблемам, рассматриваемым с точки зрения представления в сети Интернет и наличию электронных носителей, можно отнести следующие. До настоящего времени руководство вузов уделяет крайне мало внимания представлению своего образовательного учреждения в сети (многие вузы не имеют своих страниц, либо дизайн, сервисы и интерфейс имеющихся сайтов крайне слабы и скудны, либо вуз наоборот имеет по несколько страниц, которые ведутся и поддерживаются различными структурами). Все это создает путаницу для потребителей и делает практически невозможным получение сколько-нибудь достоверной и объективной информации о вузе.

Кроме того, подавляющее большинство зарегистрированных в сети вузов находятся на домене «ру» и не имеют переводных версий. Уже упоминавшиеся в данной работе Берлинские принципы ранжирования высших учебных заведений предполагают, что до 30% материала на официальных вузовских сайтах должны быть переведены на английский язык. Сегодня в мире активно создаются научные электронные библиотеки свободного доступа. Почти все издатели на-

учных журналов мирового уровня не возражают против того, что вузы и НИИ выкладывают труды своих авторов на собственных сайтах в режиме свободного доступа. В российском сегменте таких примеров практически нет.

С точки зрения маркетинговых проблем, российские вузы крайне небрежно, несистематически реализуют эти программы. Отсутствие саморекламы, непридание должного внимания позиционированию себя в мировом образовательном пространстве приводят к тому, что о большинстве, особенно региональных, вузов, не знают даже в России, а не то, что в мире. Кроме того, информация, представляемая вузами, закрыта и очень ограничена. Эксперты отмечают, что многие руководители высших учебных заведений демонстрируют крайне низкую заинтересованность в активном продвижении своих вузов на рынке образовательных услуг. Между тем, многие рейтинговые организации собирают информацию о потенциальных участниках рейтинга именно методом простого опроса руководства учебного заведения.

Коммуникационные проблемы сводятся прежде всего к тому, что язык мировых рейтингов – английский. Выпадая из англоязычного образовательного пространства, Россия, соответственно, выпадает и из рейтингов. На данный факт постоянно обращают внимание отечественные и зарубежные эксперты, отмечая, что российские вузы недооцениваются именно из-за языкового барьера, так как научно-исследовательские работы, выходящие на русском языке, попросту неизвестны мировому академическому сообществу. Между тем, одним из ключевых показателей мировых рейтингов является индекс цитирования, который оценивает исследования и публикации в международных журналах, а наши вузы традиционно более ориентированы на публикации на русском языке.

Структурные проблемы включают в себя прежде всего вопросы стандартизации образования, его уровневого деления и уровня интернационализации. Так, в российском рейтинге вузов в основу положена оценка качества первого высшего образования – программ бакалавров и специалистов, и по программам этого уровня ведущие российские вузы – МГУ, СПбГУ, МФТИ вполне сопоставимы с лучшими зарубежными учебными заведениями. Однако, международные рейтинги составляют по другим критериям и оценивают по большей части постбакалаврский уровень (магистратура и аспирантура).

Также в российских вузах крайне низкая доля иностранных студентов и преподавателей. На долю России приходится сегодня порядка 3% от общего количества иностранных студентов, в то время как США и Великобритания привлекают порядка 45% иностранных учащихся, Германия и Франция — по 9%. Помимо этого, российские вузы серьезно уступают зарубежным по уровню международной деятельности. Как отмечают эксперты, университет мирового ранга должен иметь высокие показатели студенческой и академической мобильности. По этим показателям Россия серьезно проигрывает не только европейским и американским вузам, но и азиатским.

Есть и еще один специфический вид проблем. Его можно назвать проблемой человеческого капитала. Многие рейтинги в качестве критериев оценки используют количественные характеристики, касающиеся выпускников учебных заведений, имеющих известность, международный статус и получивших различные профессиональные премии. Вследствие объективных процессов, долгие годы идущих в России и в российской высшей школе, многие известные и авторитетные ученые с мировым именем и лауреатскими званиями учитываются в этих рейтингах не по фактической Alma Mater, а по тому учебному заведению, в котором они трудятся.

Следующий специфический момент участия России в зарубежных рейтингах касается показателя «трудоустройство выпускников». Как показывает анализ имеющихся данных, даже отечественным исследовательским организациям не удается получить достоверную и объективную информацию о выпускниках (этот параметр вообще является одним из самых сложнореализуемых в исследованиях подобного рода). Объясняется это прежде всего тем, что соответствующие службы в вузах функционируют крайне разрознено и бессистемно, а также отечественные работодатели не заинтересованы в открытой публикации информации о своих работниках. Кроме того, проблема трудоустройства выпускников зависит не только от качества образования, полученного в вузе, но и от состояния рынка труда в стране.

Вместе с тем, необходимо отметить, что система образования неотделима от своей страны, своего общества. Какое государство, такое и образование. Проблемы в экономике страны неизбежно в полной мере отражаются и на институте образования. В данной работе умышленно не затрагивается вопрос материально-технического обеспече-

ния системы образования, финансирования, так как эти проблемы очевидны и являются темой отдельного глубокого рассмотрения.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что для оценки качества образования, особенно в сегменте высшего образования, применение системы ранжирования вполне оправдано и эффективно. Составление рейтингов позволяет выявить наиболее проблемные места у того или иного ВУЗа, определить, насколько популярны те или иные учебные заведения, и проанализировать причины подобной известности. Однако подходить к ним необходимо крайне аккуратно, не придавая им статуса «истины в последней инстанции», а признавая многогранность и многовариантность систем формирования показателей, используемых для их построения.

В заключение хотелось бы привести слова вице-президента Российской академии образования Виктора Болотова, который отметил, что «Рейтингов может быть много, но важно их не абсолютизировать, любой рейтинг я оцениваю с позиции, кто и как использует его результаты. Поэтому, когда абитуриент решает, куда ему поступить, и ориентируется на рейтинги, важно, чтобы он выбирал вуз не по его бренду, а по рейтингу программ высшего образования» [14].

Литература

1. Документ представлен на официальном сайте -http://www.edu.ru/db/mo/Data/d_02/393.html.

2. *Кельней В.А., Шишов С.Е.* Технология мониторинга качества обучения в системе «учитель-ученик»: Метод. пособие для учителей. – М.: Педагогическое общество России, 1999.

3. Словарь понятий и терминов по законодательству РФ об образовании. – М., 1995.

4. *Татур Ю.Г.* Образовательный процесс в вузе. – М.: Изд-во МГТУ им. Н. Э. Баумана. 2009; Субетто А.И. Ноосферное образование в евразийском пространстве. – СПб., 2009; Беспалько В.П. Качество образовательного процесса // ж. «Школьные технологии». – 2007, №3; Болотов В.А. Система оценки качества российского образования //ж. «Педагогика», – 2006, №1.

5. *Крухмалева О.В.* Использование социологического опроса при внутренней оценке качества образования в вузе». //»Качество университетского образования: состояние, проблемы, перспективы». // Сборник научных трудов/ Под ред. Кружалина В.И. – М.: «Диалог культур», 2010; Крухмалева О.В. Роль социологических методов при внутренней оценке качества образования в вузе. // «Наука и образование в развитии промышленной, социальной и экономической сфер регионов России»// Сборник докладов III Всероссийской межвузовской научной конференции. – Муром: Изд.-полиграф. Центр МИ ВлГУ, 2011.

6. *Растопшина И.А.* Развитие негосударственного высшего образования в России в конце XX – начале XXI вв./Дис. канд. ист. наук: 07.00.02 / И. А. Растопшина. – М., 2006.

7. Документ размещен на сайте организации IREG Observatory on Academic Ranking and Excellence. Сетевой адрес документа - http://www.ireg-observatory.org

8. *Балацкий Е.В., Екимова Н.А.* Федеральное интернет-издание «Капитал страны»/ Дата публикации 11.03.11 – сетевой адрес http://www.kapital-rus.ru/articles/article/182904/

9. Приказ Министра образования Российской Федерации № 631 от 26 февраля 2001 г. «О рейтинге высших учебных заведений».

10. Рейтинги Минобрнауки 2004 года на сайте «Абитура.ру».

11. *Жусупова К.А., Кожамкулов Т.А., Мурзагалиева А.Г.* Концепция международного рейтинга институтов образования // ж. «Социосфера», 2010, № 10.

12. Сайт Правительства РФ. – 22 марта 2010. – сетевой адрес http://premier.gov.ru/events/news/9875/

13. Сайт Правительства РФ. – 4 февраля 2011. – сетевой адрес http://premier.gov.ru/events/news/14046/

14. Глобальный рейтинг вузов: МГУ выше Гарварда. // Электронное издание «Наука и технологии России». – 16 февраля 2009. – сетевой адрес http://www.strf.ru/

Рындина М.В.

ОСОБЕННОСТИ КРИТЕРИЕВ ОЦЕНКИ УНИВЕРСИТЕТОВ ПРИ ПОСТРОЕНИИ РЕЙТИНГОВ

Девятый пункт Берлинских принципов, принятых в мае 2006 года на II совещании Международной экспертной группы по ранжированию (IREG), говорит о необходимости четкого определения весовых коэффициентов критериев, применяемых при построении университетских рейтингов и о важности ограничения их изменений. Действительно, постоянство весовых коэффициентов критериев облегчает возможность сопоставления различных выпусков рейтингов. Разработчики Шанхайского рейтинга мировых университетов Ин Чэн и Ниан Цай Лю, комментируя этот принцип, говорят, что рейтинги должны ограничивать изменения весовых коэффициентов, используемых в них критериев для сохранения своей стабильности. Но поскольку необходимость постоянного совершенствования рейтингов влечет за собой необходимость совершенствования их методологий, то в качестве практического компромисса эти ученые выдвигают положение, что весовые коэффициенты критериев не должны изменяться, пока какие-либо критерии не будут добавлены или исключены [5].

Однако, понятие «постоянство весовых коэффициентов критериев» не столь однозначно, как может показаться на первый взгляд.

Французские исследователи Жан-Шарль Биллаут (Университет Франсуа Рабле Туры), Денис Бойсоу (Университет Париж-Дофин) и бельгийский исследователь Филипп Винке (Свободный университет Брюсселя) в совместной статье «Стоит ли доверять Шанхайскому рейтингу?» пришли к выводу, что весовые коэффициенты критериев в каждом новом выпуске рейтинга должны корректироваться для достижения их неизменяемости и возможности корректной сопоставимости различных выпусков этого рейтинга [4].

Необходимость корректировки весовых коэффициентов эти авторы обосновывают существованием тесной связи между нормализацией значений критерия и его весовым коэффициентом[1]. При изменении в нормировании значений критерия (которое неизбежно происходит в каждом новом выпуске рейтинга при изменении максимального значения критерия, когда новому максимальному значению приписывается 100 баллов) происходит автоматическое изменение весового коэффициента данного критерия. Таким образом, при изменениях в нормировании критерия возникает необходимость откорректировать его старый весовой коэффициент. Авторы вышеназванной статьи считают, что игнорирование этого факта равносильно построению каждого нового выпуска рейтинга с использованием новых весовых коэффициентов, что ежегодно и происходит с Шанхайским рейтингом мировых университетов[1].

[1] В своих рассуждениях эти исследователи опираются на многочисленные критерии для принятия решений (Multiple Criteria Decision Making), в которых весовые коэффициенты критериев называются константами масштабирования (scaling constants). Возможно, что понятие «константы масштабирования» более точно отражает суть рассматриваемого вопроса. При изменении нормализации критерия, когда 100 баллов приписываются новому максимальному его значению, а баллы, приписываемые прочим значениям этого критерия, рассчитываются пропорционально, происходит изменение масштаба нормирования данного критерия. А корректировка его весового коэффициента или константы масштабирования способна сгладить эти изменения, приведя нормированные значения критерия во всех выпусках рейтинга к единому масштабу измерения.

[1] Как отмечают сами Дж.-Ш.Биллаут, Д.Бойсоу, Ф.Винке, все приведенные ими рассуждения применимы фактически к любому университетскому рейтингу, а не только к Шанхайскому. Но поскольку их статья ориентирована прежде всего на Шанхайский рейтинг мировых университетов, а мы в своих рассуждениях будем также обращаться к этому рейтингу, то стоит вкратце рассказать о нем. Шанхайский рейтинг мировых университетов выходит ежегодно, начиная с 2003 года. Его составитель – Институт высшего образования Шанхайского университета. В рейтинге используются следующие критерии оценки вузов: число выпускников вуза, получивших Нобелевскую премию или медаль Филдса; число преподавателей вуза, получивших Нобелевскую премию или медаль Филдса; число часто цитируемых преподавателей, работающих в 21 предметной области; число статей, опубликованных в журналах Nature и Science; общее число статьей, вошедших в индексы цитируемости SCIE и/или SSCI; отношение общего количества баллов 5 предыдущих критериев к эквиваленту числа полных ставок преподавательского состава вуза. Собранные данные нормализуются по каждому из критериев. При этом 100 баллов приписывается учебному заведению, имеющему максимальный критериальный результат, а баллы других учебных заведений по этому критерию

Представленный Дж.-Ш.Биллаутом, Д.Бойсоу, Ф.Винке пример того, как изменение в нормировании критерия при условии неизменности его весового коэффициента может влиять на конечный рейтинговый результат, состоит в следующем. В таблице 12 представлены 8 альтернатив (или вузов): a, b, c, d, e, f, g, h. Все они оцениваются по двум критериям: g1 и g2. Каждый критерий нормируется следующим образом: 100 баллов приписываются альтернативе, имеющей максимальное критериальное значения (в обоих случаях это альтернатива h), а нормированные значения остальных альтернатив по каждому из критериев рассчитываются пропорционально. Например, g2n(e)=(175x100)/500=35. Полученные результаты записываются в столбцы g1n и g2n.

Затем для каждой альтернативы суммируются полученные ею пронормированные значения критериев с приписыванием этим критериям равных весовых коэффициентов, т.е. весовой коэффициент (k) каждого критерия равен 0,5. Так определяются значения альтернатив в столбце «Баллы», на основании которых строится следующий рейтинговый ряд: h>a>b>c>d>e>f>g.

Таблица 12

Альтернативы	**g1**	**g2**	**g1n**	**g2n**	**Баллы** (при kg1=kg2=0,5)	**Ранг**
h	2000	500	100.00	100.00	100.0	1
a	160	435	8.00	87.00	47.5	2
b	400	370	20.00	74.00	47.0	3
c	640	305	32.00	61.00	46.5	4
d	880	240	44.00	48.00	46.0	5
e	1120	175	56.00	35.00	45.5	6
f	1360	110	68.00	22.00	45.0	7
g	1600	45	80.00	9.00	44.5	8

После выстраивания первоначального рейтингового ряда авторы статьи увеличивают значение альтернативы h по критерию g2 до 700 (табл.13). Значения альтернатив по обоим критериям снова нормируются по описанному выше способу: снова 100 баллов для каждого из критериев приписывается альтернативе h. Но в результате произведенного изменения меняются нормированные значения всех альтернатив по критерию g2 (столбец g2n). Если для каждой альтернативы просуммировать пронормированные значения критериев с использованием тех же весовых коэффициентов (0,5 для каждого критерия), мы получим такой рейтинговый ряд: h>g>f>e>d>c>b>a.

рассчитываются пропорционально. Затем для каждого вуза производится суммирование его нормализованных баллов по каждому из критериев, при этом каждому критерию приписывается определенный вес. На основе полученных результатов и выстраивается рейтинговый ряд.

Таблица 13

Альтернативы	**g1**	**g2**	**g1n**	**g2n**	**Баллы** (при kg1=kg2=0,5)	**Ранг**
h	2000	700	100.00	100.00	100.00	1
a	160	435	8.00	62.14	35.07	8
b	400	370	20.00	52.86	36.43	7
c	640	305	32.00	43.57	37.79	6
d	880	240	44.00	34.29	39.14	5
e	1120	175	56.00	25.00	40.50	4
f	1360	110	68.00	15.71	41.86	3
g	1600	45	80.00	6.43	43.21	2

Как видно из приведенного примера, изменение максимального значения критерия g2 привело к построению совершенно другого рейтингового ряда.

На основании этих рассуждений Дж.-Ш.Биллаут, Д.Бойсоу, Ф.Винке настаивают на необходимости корректировки весовых коэффициентов критериев при каждом новом выпуске рейтинга.

Мы подсчитаем, какие значения в рассмотренном примере должны принять весовые коэффициенты критериев, чтобы нивелировать влияние изменения в нормировании критерия g2.

При нормировании значений критерия g2, приведенных в таблице 13, по максимальному значению этого критерия из таблицы 12 получается, что его максимальное нормированное значение равно 140 (700x100/500=140). Соответственно, значение весового коэффициента критерия g2 в таблице 13 должно увеличиться в 1,4 раза и составить 0,7 (140/100=1,4; 1,4x0,5=0,7). Таким образом, при kg1=0,5, kg2=0,7. Однако, поскольку сумма весовых коэффициентов критериев должна составлять единицу, то для вычисления их откорректированных зна-

чений нужно решить уравнение: 0,5*x*+0,7*x*=1, где kg1=0,5*x*, kg2=0,7*x*. В результате получается, что kg1=0,42, kg2=0,58. При таких коэффициентах рейтинговый ряд принимает изначальный вид (табл.14).

Таблица 14

Альтернативы	**g1**	**g2**	**g1n**	**g2n**	**Баллы** (при kg1=0,42 kg2=0,58)	**Ранг**
h	2000	700	100.00	100.00	100.00	1
a	160	435	8.00	62.14	39.40	2
b	400	370	20.00	52.86	39,06	3
c	640	305	32.00	43.57	38.71	4
d	880	240	44.00	34.29	38.37	5
e	1120	175	56.00	25.00	38.02	6
f	1360	110	68.00	15.71	37.67	7
g	1600	45	80.00	6.43	37.33	8

На основании вышеизложенного материала можно сделать следующие выводы:

– весовые коэффициенты критериев должны отражать не важность применяемых в построении рейтинга критериев, а служить нейтрализации изменений весовых коэффициентов, вызванных изменениями в нормировании значений критериев;

– весовые коэффициенты критериев должны корректироваться после изменений в нормировании значений этих критериев, т.е. в каждом новом выпуске рейтинга;

– корректировка весового коэффициента одного из критериев ведет к необходимости изменения весовых коэффициентов других критериев, так как в сумме весовые коэффициенты всех критериев должны составлять единицу;

– игнорирование необходимости корректировки весовых коэффициентов критериев равносильно построению рейтинга с новыми весовыми коэффициентами;

– весовые коэффициенты критериев существенно влияют на окончательный рейтинг.

К этим выводам можно добавить еще 3, возможно, более важных, демонстрирующих необходимость усовершенствования самой техники нормирования:

– конечный рейтинг зависит от максимальных значений критериев, по которым производится нормирование;

– при корректировке весовых коэффициентов критериев в более поздних выпусках рейтинга возникает зависимость получаемых рейтингов от нормализации критериев в более ранних их выпусках, при этом рейтинговый результат будет изменяться в зависимости от того, какой из предыдущих выпусков берется в качестве ведущего;

– из предыдущего пункта следует, что при помощи корректировки весовых коэффициентов критериев невозможно окончательно решить проблему зависимости получаемого рейтинга от максимальных значений критериев и добиться сопоставимости различных выпусков рейтинга.

Но возникает правомерный вопрос: если корректировка весовых значений так важна, а при построении Шанхайского рейтинга она не производится, то результаты каждого нового выпуска рейтинга должны существенно отличаться от предыдущих. Но этого не происходит: результаты всех выпусков Шанхайского рейтинга достаточно постоянны.

Самая очевидная причина постоянства рейтинга состоит в следующем: для существенных отличий в различных выпусках рейтинга необходимы серьезные изменения в применяемых статистических данных вузов. Но при четком планировании вузами своей образовательно-научной деятельности, при контроле результатов проводимой ими работы и отслеживании статистических данных, предоставляемых рейтинговым агентствам, вероятность существенных изменений снижается. Впрочем, при нашей постановке вопроса такого объяснения недостаточно.

Чтобы лучше разобраться в указанном противоречии, рассмотрим, какие особенности расположения данных в предложенных Дж.-Ш.Биллаутом, Д.Бойсоу и Ф.Винке таблицах приводят к столь существенному изменению рейтингового ряда (сами авторы статьи оговариваются, что табличные данные подобраны специальным образом для большей наглядности).

Прежде всего, стоит обратить внимание на то, что значения обоих критериев, следующих за значениями лидирующей в каждом

случае альтернативой *h*, расположены в определенном порядке: в возрастающем – по критерию *g1* и в убывающем – по критерию *g2*. Поэтому каждая альтернатива имеет один «сильный» и один «слабый» критерий, а результирующие значения альтернатив, по которым и строится рейтинг (столбец «Баллы» таблицы 12*)* имеют небольшой разброс (от 44,5% до 47,5%). В результате происшедшего в таблице 13 изменения в нормировании значений критерия *g2* при сохранении его прежних весовых коэффициентов, значимость этого критерия при построении рейтинга снижается (это видно из сопоставления столбцов g2n таблиц 12 и 13). Поэтому при построении второго варианта рейтинга критерий *g1* играет большую роль, чем критерий *g2*, что и приводит к эффекту «переворачивания» второго рейтингового ряда.

Из вышеприведенных рассуждений видно, что на существенные изменения в позиционировании отдельных вузов может повлиять их неравномерное развитие по оцениваемым критериям. Ж.-Ш.Биллаут, Д. Бойсоу и Ф.Винке выделили такую закономерность: если какое-то учебное заведение слабо по какому-либо критерию, то при условии увеличения максимального значения этого критерия и неизменяемости его весового коэффициента, происходит механическое снижение важности этого критерия. Это может позволить данному учебному заведению повысить свое позиционирование [4].

Однако ведущие вузы, попадающие в ТОП-группу рейтинга, позиционирования которых обычно подвергаются более тщательному анализу, имеют достаточно сильные показатели по всем критериям оценки, а потому смена их позиционирования по указанной причине не сможет быть явно прослежена.

На постоянстве разных выпусков Шанхайского рейтинга сказывается и особенность его методики, а именно, наличие у большинства применяемых критериев временн**о**го балласта, не позволяющего значениям критериев существенно изменяться. При таком временном балласте оценка числа нобелевских лауреатов производится с 1901 года, а лауреатов медали Филдса – с 1936 года. Понятно, что число таких ученых в конкретном вузе из года в год почти не меняется. Число часто цитируемых исследователей, работающих в 21 предметной научной области, оценивается с 1981 года [2]. Количество статей, опубликованных в журналах “Nature” и “Science” подсчитывается за последние 5 лет. За 1 прошедший год оценивается

только общее число статей, вошедших в индексы научной цитируемости *SCIE* и *SSCI*.

Таким образом, основной массив данных по университетам, участвующих в Шанхайском рейтинге, не может ежегодно существенно изменяться из-за присущего большинству используемым критериям существенного временного балласта. А это может служить важной причиной стабильности ежегодных выпусков Шанхайского рейтинга.

Из всего вышесказанного можно сделать вывод, что со строго математической точки зрения, весовые коэффициенты используемых в рейтинге критериев должны корректироваться в каждом новом выпуске рейтинга. Однако четкое планирование вузами своей научно-образовательной деятельности, внимательное отслеживание предоставляемых ими своих статистических данных рейтинговым агентствам, а также временной балласт, присущий большинству используемых в Шанхайском рейтинге оценочных критериев, существенно снижает возможность серьезных изменений значений применяемых в рейтинге критериев оценки вузов. Это, в свою очередь, уменьшает изменения в нормировании значений критериев и способствует сохранению постоянства рейтинга, который из года в год, особенно в своей ТОП-группе, мало изменяется. Поэтому при существующей методике Шанхайского рейтинга в целом справедливыми замечаниями исследователей Ж.-Ш. Биллаута, Д.Бойсоу и Ф.Винке можно, по всей видимости, пренебречь.

Следует добавить, что для более глубокого изучения проблемы влияния изменений в нормировании значений критериев на окончательный рейтинг, необходимо осуществление анализа исходных, ненормированных данных вузов. Однако, поскольку разработчики университетских рейтингов, в том числе и Шанхайского, представляют на своих сайтах только нормированные данные, то осуществление анализа исходных данных этих рейтингов затруднено.

Поэтому данная статья не претендует на законченность изучения особенностей критериев оценки университетов, связанных с изменениями в нормировании их значений и необходимостью корректировки их весовых коэффициентов в каждом новом выпуске рейтинга, а скорее, намечает некоторые пути решения этих вопросов.

Литература

1. Официальный сайт Шанхайского рейтинга мировых университетов: http://www.arwu.org (Просмотрено 14.11.2011; 14:25).

2. About ISIHighlyCited.com / Название с сайта// Официальный сайт: http://hcr3.isiknowledge.com (или http://www.isihighlycited.com [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://hcr3.isiknowledge.com/popup.cgi?name=hccom - Свободный (Просмотрено 21.06.2011; 15:00).

3. Berlin Principles on Ranking of Higher Education Institutions / Название с сайта// Официальный сайт: Официальный сайт Центра развития высшего образования (CHE) – http://www.che.de/ [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://www.che.de/downloads/Berlin_Principles_IREG_534.pdf - Свободный (Просмотрено 14.11.2011; 12:00).

4. Billaut J.-Ch., Bouyssou D. and Vincke Ph. Should you believe in the Shanghai ranking? An MCDM view /Название с сайта //Официальный сайт: http://hal.archives-ouvertes.fr [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://hal.archives-ouvertes.fr/docs/00/40/39/93/PDF/Shanghai_JCB_DB_PV.pdf – Свободный (Просмотрено 14.11.2011; 14:10). Сокращенный вариант этой статьи был опубликован: Billaut J.-Ch., Bouyssou D. and Vincke Ph. Should you believe in the Shanghai ranking? An MCDM view //Scientometrics (2010) 84:237–263 DOI 10.1007/s11192-009-0115-x http://www.springerlink.com/content/06140311317202u1/fulltext.pdf (Просмотрено 14.11.2010; 14:15).

5. Cheng, Ying and Liu, Nian Cai (2008). Examining Major Rankings According to the Berlin Principles //Higher Education in Europe, 33: 2, 201 — 208. http://dx.doi.org/10.1080/03797720802253686 (Просмотрено 14.11.2011; 14:20).

Зеленев И. А., Прохода В. А.

О КРИТЕРИЯХ КАЧЕСТВА ПРЕПОДАВАНИЯ И ПОСТРОЕНИИ РЕЙТИНГА ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ВУЗА
(опыт социологического исследования)

К основным мировым тенденциям последнего десятилетия в области оценки качества образования можно отнести, в частности:

изменение понимания качества образования; расширение влияния потребителей образовательных услуг на их качество и формирование понятия качества. В системе рыночных отношений качество рассматривается с позиции его соответствия требованиям потребителя (учащихся, рынка труда и др.). Внедряются элементы системы оценки качества образования (сочетание внутренней и внешней оценки). Это в немалой степени способствует развитию и повышению качества образования.

Если рассматривать качество образования как уровень успешности, социализации гражданина, а также уровень *условий* освоения им образовательной программы учебного заведения, тогда возникает вопрос: «Что может обеспечить высокий уровень этого качества?» Можно сказать, что это, прежде всего: академические знания, социальные и иные компетенции плюс социальный опыт, приобретенный учащимся [3].

Одними из основных факторов (наряду с социально-экономическим контекстом, ресурсным обеспечением и т.д.), от которых зависит качество образования, являются «...методы преподавания и формы обучения» [3]. Преподаватель – это передающий агент, и вполне очевидно: важно не только ***что*** он передает, но и то, ***как*** он передает...

Проблема качества преподавания учебных дисциплин на сегодняшний день является одной из самых актуальных в системе высшего профессионального образования. Студенты как потребители образовательной услуги все чаще вовлекаются на уровне отдельных образовательных учреждений в процесс внутреннего мониторинга качества преподавания посредством периодического анкетирования.

В МГУ им. М. В. Ломоносова накоплен большой опыт подобного рода исследований. Еще в 1986 – 1987 годах сотрудниками Лаборатории исследования проблем воспитания студенческой молодежи был проведен социологический опрос «Лекция глазами студента», впоследствии удостоенный золотой медали ВДНХ [4]. В дальнейшем подобного рода опросы в Университете были продолжены.

Результаты различных исследований, проведенных Институтом комплексных исследований образования МГУ им. М. В. Ломоносова (ИКИО МГУ)[1] позволяют констатировать: большинство студентов

[1] Исследования проводились в 2006 – 2009 годах на факультетах МГУ им. М. В. Ломоносова.

в различной степени удовлетворены качеством преподавания в ВУЗе (удовлетворены – от 28,2% до 29,7%; скорее удовлетворены - от 35,3% до 48,2%). В то же время, в каждом исследовании существенная часть опрошенных выражает свое недовольство (скорее не удовлетворены – от 12,5% до 22,7%; не удовлетворены – от 6,9% до 10,6%). При этом, чем старше курс, тем меньше доля студентов, в той или иной степени удовлетворенных качеством преподавания: 1 курс – от 75,5% до 85,7%; 2 курс – от 71,2% до 78,4%; 3 курс – от 63,6% до 70,4%; 4 курс – от 41,1% до 67,3%.

Кроме того, чем выше успеваемость студентов, тем больше среди них респондентов неудовлетворенных качеством преподавания. Из числа отличников недовольство в той или иной степени демонстрируют 38,4% респондентов, среди обучающихся на оценки отлично и хорошо – 35,4%, хорошо – 27,7%, хорошо и удовлетворительно – 21,9%.

Видимо, сказывается как возможность сравнения, которая значительно шире у студентов старших курсов, прослушавших в самом разном исполнении большее число учебных дисциплин, так и большая личностная и профессиональная зрелость. Растущая компетентность суждений дает студентам возможность критичнее оценивать качество преподавания, а также повышает ценность их мнения для организаторов учебного процесса.

Таким образом, хотя в целом студенты демонстрируют удовлетворенность преподаванием в ВУЗе, вышесказанное не является поводом для самоуспокоения и обосновывает необходимость дальнейшей работы по повышению качества преподавания.

Если подобная картина имеет место в одном из ведущих классических университетов страны, логично предположить, что и остальные ВУЗы в своей повседневной деятельности сталкиваются с проблемой неудовлетворенности студентов качеством преподавания.

Ответы студентов на прямой вопрос об оценке качества преподавания достаточно информативны, но не позволяют организаторам учебного процесса выявить «сильные» и «слабые» стороны преподавания в ВУЗе. В этой связи представляется актуальной операционализация понятия «качество преподавания».

Критерии качества преподавания

Отбор критериев осуществлялся методом неформализованного интервью с экспертами. В дальнейшем перечень критериев прошел

апробацию в ходе группового анкетного опроса студентов и проверку пригодности на этапе статистической обработки первичной социологической информации.

Студентам было предложено оценить по 12 качествам с помощью пятибалльной шкалы, где «1» – минимальная оценка (качество выражено минимально), а «5» – максимальная оценка (качество выражено максимально) конкретных преподавателей, которые читали им учебные курсы в течение последнего семестра. На первом этапе проводился частотный анализ поставленных респондентами оценок отдельным преподавателям – на уровне ВУЗа в целом.[1] Подобный прием позволяет оценить качество преподавания в учебном заведении. Оценки студентов по каждому критерию представлены в таблице 15.

Таблица 15

Оценка студентами преподавателей ВУЗа в целом (в %)

Критерии	**1** балл (min)	**2** балла	**3** балла	**4** балла	**5** баллов (max)	Нет ответа[1]	**Средний балл**[2]
Организован и дисциплинирован	2	1,7	7,4	25	60,1	3,8	4,5
Ясно и последовательно излагает учебный материал	2,6	2,4	9,5	25,7	56,6	3,1	4,4
Не отвлекается от темы учебных занятий	2,9	2	7,7	28,7	54,1	4,6	4,4

[1] Исследование проводилось Институтом комплексных исследований образования МГУ им. М. В. Ломоносова (ИКИО МГУ) в 2008 году по заказу крупного негосударственного ВУЗа. Объект исследования – студенты 1–5 курсов очного и очно–заочного отделений. Метод сбора первичной социологической информации – групповой анкетный опрос. Всего опрошено 1096 человек.

Критерии	**1** балл (min)	**2** балла	**3** балла	**4** балла	**5** баллов (max)	Нет ответа[1]	**Средний балл[2]**
Контролирует соблюдение дисциплины студентами (шум в аудитории, опоздания и др.)	2,4	2,9	10	29	52	3,8	4,3
Объективно оценивает знания студентов	2,4	2,4	9	25,6	51,3	9,4	4,3
Доступен для внеаудиторного общения	2,9	2,9	9,2	24,4	45,6	15,1	4,3
Связывает учебный материал с современным состоянием науки	2,3	2,4	8,4	25,2	49	12,6	4,3
Умеет наладить контакт с аудиторией	3,1	3,1	10,4	26,5	52,9	4	4,3
Заинтересовал Вас учебным курсом	3,6	3,6	11,3	27,6	49,9	4	4,2
Предоставляет студентам свои учебно-методические наработки	5	2,9	10,3	23,2	35,8	22,8	4,1
Использует рейтинговую систему при оценке знаний студентов	3,8	2,3	8,1	21,7	30,3	33,8	4,1
Использует компьютерные технологии при подаче учебного материала	10,5	3,1	8,5	14,6	22,5	40,7	3,6

Представленные таким образом данные позволяют выявить «слабые» и «сильные» стороны преподавания в вузе. Максимальную оценку (5 баллов) студенты чаще ставили следующим качествам преподавателей: «организован и дисциплинирован» (60,1%), «ясно и последовательно излагает учебный материал» (56,6%), «не отвлекается от темы занятий» (54,1%), «умеет наладить контакт с аудиторией» (52,9%), «контролирует соблюдение дисциплины студентами» (52%) и «объективно оценивает знания студентов» (51,3%).

По критериям: «использует компьютерные технологии при подаче учебного материала»; «предоставляет студентам свои учебно-методические наработки»; «использует рейтинговую систему при оценке знаний студентов» – респонденты сравнительно часто ставили преподавателям минимальную оценку – 1 балл (соответственно: 10,5%; 5%; 3,8%).

Показательно, что оценка 3-х вышеуказанных качеств вызывала наибольшее затруднение опрошенных (соответственно: 40,7%; 22,8%; 33,8%). Возможно, у некоторой части студентов отсутствует четкое представление о формах использования преподавателем компьютерных технологий при подаче учебного материала. Такие респонденты, скорее всего, не сталкивались с этим в процессе обучения в ВУЗе. Подобным образом может объясняться ситуация с использованием рейтинговой системы и с предоставлением студентам учебно-методических наработок преподавателем.

Отметим сравнительно низкий средний балл по критерию «использует компьютерные технологии при подаче учебного материала». Данная проблема заслуживает детального рассмотрения, тем более что в документах Европейского Союза владение цифровыми технологиями упоминается в числе основных характеристик деятельности современного преподавателя [5].

Существенным отличием образовательных стандартов третьего поколения является компетентностный подход. Под данным подходом к проектированию образовательных стандартов «...понимается метод моделирования результатов образования и их представления как норм качества высшего образования (...) Компетентностный подход предполагает переориентацию на студентоцентрированный характер образовательного процесса» [1].

Очевидно, что применение компьютерных технологий преподавателями в учебном процессе, помимо прочего, способствует форми-

рованию у студентов общей компетенции «использование компьютерных технологий». При том, что компетенции могут различаться для различных областей подготовки, овладение информационными и компьютерными технологиями является базовым для квалифицированного специалиста. Ориентируя студентов на использование Интернета, подготовку мультимедийных презентаций (в том числе, собственным примером), консультации по электронной почте, применение электронных учебников, преподаватель, таким образом, формирует компетентность студентов.

Как показывают различные исследования, компьютерные навыки выпускников востребованы на практике. По мнению работодателей и работников ВУЗов, умение студента работать на компьютере относится к числу самых востребованных компетенций[1].

О необходимости более широкого применения компьютерных технологий в учебном процессе свидетельствуют и социологические исследования, проводимые ИКИО МГУ.

К этой теме авторы обращались в предыдущих своих публикациях. (Выяснилось, в частности, что более четверти преподавателей недостаточно мотивированы использовать ту или иную компьютерную технологию, за исключением консультирования студентов по электронной почте.)

Построение рейтинга преподавателей ВУЗа

В проведенном нами исследовании, для составления рейтинга преподавателей на I этапе рассчитывался *интегративный балл*. С этой целью был проведен многомерный анализ 12 качеств (критериев), по которым студентам предлагалось оценить преподавателей. В результате выяснилось, что все рассматриваемые критерии объединяются в единую характеристику с условным названием «хороший педагог».

При этом вклад критериев в характеристику «хороший педагог» различен[2]. Одни качества в студенческом сознании сильнее связаны

[1] По данным исследований, проведенных в 2005 году, в которых участвовали ВУЗы Москвы, Санкт-Петербурга, Екатеринбурга, Ростова-на-Дону, предприятия ВПК, машиностроительного и металлургического профилей и несколько компаний различной специализации: информационных технологий, транспорта, консалтинговая и страховая компании, международная аудиторская компания [2].

[2] От k=0,55 до k=0,84.

с единой характеристикой, другие – слабее. В такой ситуации некорректно простое суммирование оценок по всем критериям.

В таблице 16 критерии ранжированы в порядке убывания их силы связи с характеристикой «хороший педагог».

Таблица 16

Ранжирование критериев по силе их связи с характеристикой «хороший педагог»

Критерии	Ранг
Умеет наладить контакт с аудиторией	1
Заинтересовал Вас учебным курсом	2
Ясно и последовательно излагает учебный материал	3
Объективно оценивает знания студентов	4
Организован и дисциплинирован	5
Контролирует соблюдение дисциплины студентами (шум в аудитории, опоздания и др.)	6
Доступен для внеаудиторного общения	7
Связывает учебный материал с современным состоянием науки	8
Не отвлекается от темы учебных занятий	9
Предоставляет студентам свои учебно-методические наработки	10
Использует рейтинговую систему при оценке знаний студентов	11
Использует компьютерные технологии при подаче учебного материала	12

Образ хорошего педагога в сознании опрошенных, прежде всего, оказался связан с умением преподавателя наладить контакт с аудиторией, заинтересовать студентов учебным курсом, ясно и последовательно излагать учебный материал. Замыкают список использование рейтинговой системы при оценке знаний студентов и использование компьютерных технологий при подаче учебного материала.

Следует отметить, что складывается интересная ситуация: компьютерные технологии мало используются преподавателями в педагогической деятельности (это следует из всего вышесказанного), но

при этом подобное положение в целом «устраивает» как студентов, так и преподавателей... (Последнее зачастую противоречит активной позиции по данному вопросу организаторов учебного процесса.)

Благодаря полученным данным, организаторы учебного процесса получают возможность сопоставить студенческие приоритеты с иерархией критериев оценки работы преподавателей, которыми они руководствуются в своей повседневной деятельности.

На следующем этапе рассчитывался интегративный балл для каждого преподавателя[1]. Как и при оценке преподавателя студентами по отдельным критериям, минимальное значение интегративного балла – «1» (плохой педагог), а максимальное – «5» (хороший педагог).

Рассчитанные баллы (по каждому критерию) дают возможность строить профили-графики качеств конкретного преподавателя. На каждом профиле оценки преподавателей можно сравнивать между собой, а также с гипотетическим среднестатистическим преподавателем факультета.

Проведенное исследование показало, что позиционирование преподавателей в сознании студентов происходит по двум измерениям[2] с условными названиями «педагогическое мастерство» и «педагогическая прогрессивность». Основу «педагогического мастерства» преподавателя составляют: ясность и последовательность изложения учебного материала; организованность и дисциплинированность преподавателя; контроль соблюдения дисциплины в аудитории; умение заинтересовать студентов учебным курсом; умение наладить контакт с аудиторией; объективная оценка знаний студентов; следование теме учебных занятий; доступность для внеаудиторного общения.

В основе «педагогической прогрессивности» в студенческом сознании находятся: использование компьютерных технологий

[1] При вычислении интегративного балла факторная нагрузка по каждому критерию умножалась на «сырой» балл. Полученные 12 значений суммировались, а сумма стандартизировалась от 1 до 5 баллов. Интегративный балл является неотъемлемой характеристикой выборки, на основе которой он вычислялся.

[2] В результате проведенного факторного анализа, 12 критериев, по которым проводилась оценка преподавателей, были сгруппированы в 2 фактора. Анализ проводился методом главных компонент, метод вращения – varimax. Полученные факторы интерпретируются как 2 измерения: «педагогическое мастерство» и «педагогическая прогрессивность».

при подаче учебного материала; предоставление студентам учебно-методических наработок; использование рейтинговой системы при оценке знаний студентов; связь учебного материала с современным состоянием науки.

Пример позиционирования преподавателей в сознании студентов ВУЗа представлен на диаграмме 1. Крупными кружками на ней отображаются: «идеальный преподаватель» (преподаватель с максимальными педагогическим мастерством и педагогической прогрессивностью); «плохой преподаватель» (преподаватель с минимальными педагогическим мастерством и педагогической прогрессивностью); среднестатистический преподаватель, чьи педагогическое мастерство и педагогическая прогрессивность рассчитаны как средние арифметические по всем преподавателям учебного заведения.

Все преподаватели располагаются между идеальным и плохим преподавателем в соответствии с выраженностью у них педагогического мастерства и педагогической прогрессивности.

На диаграмме 1 видно, что ближе остальных к идеальному преподавателю, в сознании респондентов, оказался преподаватель «Ш». После него ближе всех к идеальному преподавателю находится «К». Он не уступает преподавателю «Ш» по педагогическому мастерству, но немного уступает по педагогической прогрессивности. Аутсайдером по выраженности педагогического мастерства является преподаватель «А», а по педагогической прогрессивности – «Б». Ближе всех к среднестатистическому преподавателю факультета оказался преподаватель «Б2».

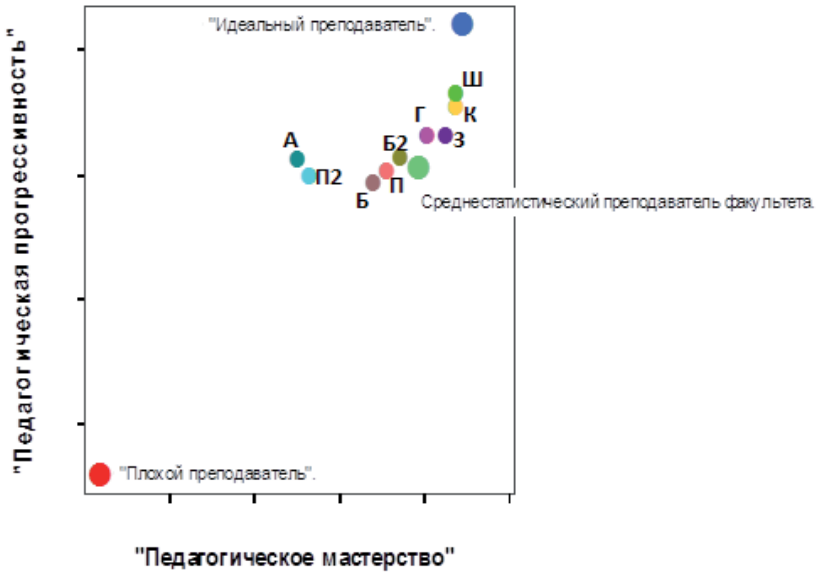
В заключение отметим, что в предлагаемом материале рассматриваются лишь некоторые аспекты заявленной проблематики. Представленные данные не претендуют на универсальность. Ситуация, сложившаяся в отдельно взятом негосударственном ВУЗе, не может репрезентировать установки студенчества в целом. Несомненно, обозначенная тема заслуживает более глубокого внимания и требует проведения дополнительных социологических исследований.

Субъекты образовательного процесса могут иметь различные представления о качественном преподавании. Комплексная оценка качества преподавания предполагает учет интересов всех субъектов (иногда противоречащих друг другу) образовательного процесса и не должна ограничиваться исключительно выявлением представлений студентов. Важно не забывать, что высокая степень удовлетворенно-

сти студентов работой своих преподавателей не может служить поводом для успокоенности организаторов учебного процесса.

Диаграмма 1

Пример позиционирования преподавателей в сознании студентов ВУЗа



Литература

1. *Байденко В.И., Белов Е.Б., Богословский В.А. и др.* Проектирование государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования нового поколения. Методические рекомендации для руководителей УМО вузов Российской Федерации. Проект. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2005.

2. *Байденко В.И.* Выявление состава компетенций выпускников ВУЗов как необходимый этап проектирования ГОС ВПО нового поколения. Методическое пособие. 2006.

3. Что такое качество образования? / Брошюра под ред. Адамского А. И. – М.: «Эврика», 2009.

4. Качество университетского образования: состояние, проблемы, перспективы// Научные труды Института комплексных исследований образования МГУ им. М. В. Ломоносова/ Под ред. В. И. Кружалина. – М.: «Диалог культур», 2010.

5. Schratz M. What is a «European Teacher»? // ENTEP Discussion Paper // 193.170.42.61 / entep / ETFinalJune2005.

Раздел 3

ОБРАЗОВАНИЕ В МУЛЬТИКУЛЬТУРНОМ МИРЕ

Кружалин В.И., Аршинова В.В.

АКАДЕМИЧЕСКАЯ МОБИЛЬНОСТЬ В МУЛЬТИКУЛЬТУРНОМ МИРЕ

Академической мобильностью (Academic mobility) принято называть «перемещение кого-либо, имеющего отношение к образованию, на определенный (обычно до года) период в другое образовательное учреждение (в своей стране или за рубежом) для обучения, преподавания или проведения исследований, после которого учащийся, преподаватель или исследователь возвращается в свое основное учебное заведение. Данное понятие не связано с эмиграцией или длительным периодом обучения (работы) за рубежом» (Из рекомендаций Комитета министров Совета Европы, 1996 год).

В соответствии с количественными показателями развития академической мобильности студентов за последние 50 лет прирост доли иностранных студентов во всем мире превысил общие темпы расширения сферы высшего образования. Выезд студентов в другие страны с целью получения образования – не новый феномен, который в некоторых странах имеет свои исторические корни. При этом особое внимание заслуживают геополитические факторы, которые накладывают определенный отпечаток на развитие академической мобильности в той или иной стране.

В настоящее время миграция академически ориентированной молодежи стала центральным звеном мировой системы высшего образования. Количественные показатели развития академической мобильности студентов очень внушительны: за последние 40 лет прирост доли иностранных студентов во всем мире превысил общие темпы расширения сферы высшего образования. За последние 25 лет международная академическая мобильность возросла более чем в 5 раз.

Академическая мобильность во всем мире является одной из важнейших сторон процесса интеграции вузов и науки в международное образовательное пространство. Вследствие этого, область международного сотрудничества высшей школы нельзя свести к конкретным действиям, технологиям и механизмам, связанным только с системой обмена студентами учебных заведений разных стран. Эксперты отмечают, что в реальности имеет место сложный и многоплановый процесс интеллектуального продвижения, обмена научным и культурным потенциалом, ресурсами, технологиями обучения.

Профессиональное развитие – это, прежде всего, процесс. Каждый его участник сталкивается с необходимостью решения жизненных ситуаций и одновременного анализа их с позиции собственной и «чужой» культуры. Это автоматически и зачастую подсознательно развивает в нем определенные качества: умение выбирать пути взаимодействия с окружающим миром; способность к межкультурной коммуникации; способность признавать недостаточность знания; способность изменять самовосприятие; способность рассматривать свою страну в кросскультурном аспекте; знание о других культурах, изученных изнутри, и др.

В процессе международного обмена «носителями» знаний, несмотря на бурное развитие средств связи, именно перемещение учащихся и учителей через границы является основным способом «доставки» знаний. Поэтому мировое сообщество интенсивно ищет пути сближения подходов различных стран к организации систем образования и процессов обучения своих граждан и, соответственно, к взаимному признанию образовательных документов.

Так, в США под термином «академическая мобильность» подразумеваются, главным образом, разнообразные образовательные программы и программы студенческих обменов.

В европейских странах это понятие получило более широкое толкование, вобрав в себя элементы программ, связанных с мобильностью профессорско-преподавательского состава, повышением квалификации и, частично, научными программами. В этом случае академическая мобильность рассматривается как неотъемлемый атрибут социально-экономической среды, представляющий собой пространство социальных, экономических, культурных, политических взаимоотношений и взаимосвязей, основанных на реализации внутренней потребности интеллектуального потенциала в движении.

Таким образом, академическая мобильность является неотъемлемой формой существования интеллектуального потенциала.

Доступ к более качественным образовательным программам, курсам и исследовательским возможностям, возвращение в страну проживания с новым багажом знаний, академического и культурного опыта, повышение доступности, качества и эффективности образования, формирование глобального образовательного пространства, а также обеспечение мобильности человеческого капитала – все это является механизмами академической мобильности.

Согласно международной Хартии университетов 1988 года, положившей начало Болонскому процессу, интеграция образовательных систем осуществляется через уважение многообразия культурных традиций, языкового многообразия, национальных систем образования и университетской автономии.

Обеспечение качества высшего образования, сохранение национальных ценностей и фундаментальности знаний через академическую мобильность – это одна из задач Болонского процесса. Во всех европейских странах системы высшего образования должны быть сопоставимыми.

В этой связи мобильность является очень широким понятием и включает в себя образовательный обмен студентами, преподавателями, исследователями и администраторами университетов.

В соответствии с болонскими принципами, каждому студенту в течение срока обучения рекомендуется, по крайней мере, 1 семестр провести в другом вузе, желательно в зарубежном. Ясно, что при всей привлекательности самой идеи, мобильность может осуществиться только при наличии развитой инфраструктуры (общежития, медицинское обслуживание и т.п.) и адекватного финансирования студенческих поездок. Студенческая мобильность реальна при условии, что знания, умения, навыки, полученные в период пребывания в ином вузе, органично встраиваются в общую программу, в образовательную траекторию студента. Это возможно, если, во-первых, программы сотрудничающих вузов сопоставимы по содержанию и, во-вторых, вузы пользуются сходными системами оценки знаний. С этой целью Болонская декларация рекомендует введение системы кредитов, или зачетных единиц. Кредит – это мера трудоемкости учебной дисциплины и программы в целом. Наиболее принята в Европе система ECTS (European Credit Transfer System – Европейская система перезачета

кредитов). Чаще всего один кредит приравнивается к 36 – 40 академическим часам. Традиционно считается, что в год студент должен набирать примерно по 60 кредитов. Отсюда степень бакалавра предполагает освоение 180 – 240 кредитов, а магистра – еще 60 – 120 кредитов. Так же, как и в других случаях, идеология Болонского процесса не требует использования одной и той же системы кредитов – важно, чтобы различные системы были легко переводимы друг в друга.

Любой студент, прибывающий в зарубежный вуз на стажировку по программам мобильности, должен свободно владеть или английским языком, или языком страны пребывания. Это ставит вопрос об организации углубленного изучения английского языка

во всех российских вузах, не только языковых или гуманитарных. Проблемы практической организации мобильности явно различаются применительно к своим студентам, которые отправляются в зарубежный вуз, и применительно к прибывающим на обучение иностранным студентам. Правительства и европейские организации начали с новой энергией поддерживать развитие академической мобильности. Провозглашены 3 главных цели:

– определить более точно концепцию мобильности и сделать ее более демократичной;

– развить соответствующие формы финансирования университетской мобильности;

– расширить академическую мобильность и улучшить для нее условия.

Вся политика современного многокультурного (т.е. многоэтничность – то же, что и мультикультурность) мира, должна быть направлена на развитие и сохранение в отдельно взятой стране (и в мире в целом) культурных различий[4]. Важным отличием от политического либерализма является признание мультикультурным сообществом прав за этническими и культурными группами на обучение своих членов, выражение политической оценки и т.д. Но мультикультурализм противопоставляется концепции «плавильного котла» (англ. *melting pot*), где предполагается слияние всех культур в одну, как, например, в Канаде и США.

Образовательная стратегия любого государства представляет собой последовательные образовательные процессы (организация, реализация, результат), целью которых является решение образовательными средствами проблем, возникающих в обществе в ходе эволюции

национальных государств и постколониальных миграционных процессов.

В образовательной практике современного демократического общества возникло такое идеологическое течение, как мультикультурное образование (англ. multicultural education). Наиболее важными функциями его являются: 1) создание новой образовательной среды как важного стабилизирующего фактора гражданского общества; 2) снижение межэтнической напряженности; 3) воспитание толерантности в отношениях между представителями различных культур.

Особое значение в мультикультурном образовании придается одновременному изучению языков этнических меньшинств и доминирующей культуры. Поэтому оно как мировоззренческая позиция представляет собой новейший образовательный институт идентичности современного человека.

Иностранный язык тесно связан с понятием мобильности и призван быть тем инструментом, ключом, который должен способствовать успешности, академической мобильности. Человек, который хочет получить образование в нескольких учебных заведениях, должен быть мобильным и с точки зрения знания иностранного языка. Одно из предложений Совета Европы – это научить создавать так называемый Европейский языковой портфель (ЕЯП). В «Пособии для учителей и преподавателей педагогических факультетов» Д. Литла и Р. Перкловой говорится о 3-х компонентах ЕЯП.

1. Языковой паспорт дает представление об уровне владения различными языками в определенный период времени. Паспорт включает в себя информацию о компетенциях, в нем дается самооценка, оценка преподавателя и оценка, полученная в образовательных учреждениях и на экзаменах.

2. Языковая биография содействует развитию многоязычия, развитию компетенции в нескольких языках.

3. Досье дает учащемуся возможность выбирать материалы, иллюстрирующие его достижения или приобретенный опыт, зафиксированный в языковой биографии или паспорте.

С недавних пор существует языковой портфель и на русском языке, прошедший аккредитацию в Совете Европы в Страсбурге.

Можно выделить 3 основные функции языкового портфеля:

– ***социальная*** (способствует внедрению в реальную жизнь основных решений Болонского процесса: мобильности учащихся

и учения без возрастных границ (Lebenslanges Lernen), делает содержание образования по языкам более прозрачным и дает возможность соотнести результаты обучения в различных странах);

– ***педагогическая*** (процесс изучения иностранного языка более прозрачен для учащегося, что способствует мотивации даже самых слабых студентов, развивает самооценку и творческое отношение к обучению, дает ощущение автономности и ответственности за результат процесса обучения; делается акцент на состоявшемся процессе коммуникации в целом);

– ***политическая*** (решение 4-х задач: сохранение языкового и культурного многообразия; формирование языковой и культурной толерантности по отношению к представителям иных культур; развитие многоязычности; воспитание граждан демократического общества).

Существует множество программ, призванных придать высшему образованию отчетливо выраженную европейскую направленность. Так, Erasmus Mundus партнерство (ранее — External Cooperation Window — EMECW) является программой Европейской Комиссии в области межвузовского сотрудничества и организованной мобильности, адресованной студентам и профессорско-преподавательскому составу из третьих стран, включая Россию. Основная цель программы состоит в укреплении европейского сотрудничества и международных связей в сфере высшего образования на основе поддержки высококачественных европейских программ. Составные части программы:

– программа академической мобильности для студентов, аспирантов, преподавателей;

– программа межвузовского сотрудничества и организованной мобильности.

Что касается России, то академическая мобильность является, по сути, обменом обучающимися, педагогическими и научными работниками Российской Федерации и иностранных государств. Кроме того, в отечественных образовательных кругах в настоящее время придается большое значение перспективам развития внутрироссийской академической мобильности между разными вузами России, вузами разных регионов, между филиалами одного вуза.

Программа финансирует короткие научные стажировки, участие в семинарах и конференциях, а также поездки, предусматривающие работу в архивах, библиотеках и иных информационных центрах. Максимальный срок поездки не должен составлять более 2-х недель.

Российские учреждения высшего образования (университеты, академии, институты), имеющие официальный юридический статус, лицензии и аккредитации Министерства образования и науки Российской Федерации или соответствующих государственных агентств, могут участвовать в данной программе в рамках консорциума, который возглавляют европейские учреждения высшего образования.

В рамках этой программы бакалавры, специалисты и магистры могут получить степень магистра в университетах Европы; специалисты и магистры могут получить степень PhD в университетах Европы; преподаватели могут читать лекции и/или проводить исследования в университетах Европы.

По содержанию образования академическая мобильность может классифицироваться следующим образом:

– Вертикальная мобильность (академическая миграция) – полное обучение студента на степень в зарубежном вузе.

– Горизонтальная мобильность – обучение студента в зарубежном вузе в течение ограниченного периода (семестра, учебного года).

По перемещению классификация следующая:

– Прямая мобильность – перемещение студентов, аспирантов, преподавателей и исследователей своей страны за рубеж.

– Обратная мобильность – перемещение иностранных граждан с образовательными и исследовательскими целями в свою страну.

Европейская переводная и накопительная система кредитов ECTS (European Credit Transfer and Accumulating System) создана для удобства учащихся. Эта система базируется на оценке трудоемкости учебной работы студента, необходимой для достижения целей обучения по данной программе.

В России в 2011 году фонд Михаила Прохорова объявил открытый благотворительный конкурс на финансирование тревел-грантов для стажировок, участия в научных конференциях и семинарах, работы в архивах и библиотеках для студентов, аспирантов и молодых преподавателей (в возрасте до 35 лет).

Итоги развития академической мобильности:

– Интегрирует российские вузы и науку в международное образовательное пространство;

– Способствует формированию качественно новых трудовых ресурсов, способных занять достойное место на мировом рынке труда;

– Существенно влияет на качество трудовых ресурсов национальной экономики.

Инфраструктура академической мобильности обязательно включает в себя общежития, медицинское обслуживание, электронные библиотечные ресурсы.

Условия существования академической мобильности:

– Адекватное финансирования поездок, проживания и обучения.

– Знания, умения, навыки, полученные в период пребывания в ином вузе, должны органично встраиваться в общую программу и в образовательную траекторию студента.

– Программы сотрудничающих вузов сопоставимы по содержанию.

– Вузы пользуются сходными системами оценки знаний.

В ряде вузов система обучения на военных кафедрах устроена так, что военное звание можно получить, только если студент остался в магистратуре. И все юноши поступают в магистратуру собственного вуза.

Признание образовательным учреждением документа об успешном частичном или полном завершении обучения по образовательной программе, о сдаче соответствующих экзаменов, о присуждении профессиональной квалификации, академической степени и т.п., выданного другим национальным или зарубежным образовательным учреждением, называется ***академическим признанием*** (Academic recognition). Оно позволяет обладателю документа завершить или продолжить образование на следующей ступени в учебном заведении, признавшим документ. Такое признание, как правило, не гарантирует право на трудоустройство в стране, где документ, выданный за рубежом, был признан.

В новом законе «Об образовании» уделено гораздо больше внимания регламентированию обмена с иностранными вузами, чем подвижности студентов внутри страны, он регулирует академическую, т.е. учебную, мобильность.

В Америке, Германии и других странах существует неписаное правило: чтобы человека взяли на работу профессором в собственный вуз, он должен поработать в другом месте. Это правило хоть и неписаное, но довольно жесткое — без работы доцентом в другом университете в собственный университет человека не возьмут.

Российские вузы сопротивляются этой свободе выбора, стараясь привязать к себе студентов, как крепостных привязывали к земле.

При создании Южно-Российского центра академической мобильности (ЮРЦАМ) участники договора ЮРЦАМ в понятие «академическая мобильность» сочли целесообразным на начальном этапе вложить все, что связано с движением интеллектуального потенциала: мобильность в образовании, науке и продвижении новых технологий.

На эту тему был объявлен конкурс, направленный на выравнивание образовательных возможностей представителей разных слоев общества и различных территорий проживания. Конкурс поддерживает молодых исследователей и преподавателей, которые объективно нуждаются в расширении научных и учебных контактов, в знакомстве с современными исследовательскими и образовательными практиками.

Академическая мобильность – это незабываемый эксперимент, знакомство с европейской системой образования, улучшение знания английского, немецкого и французского языков, возможность путешествовать и познавать традиции и культуры разных стран, новые друзья, яркие эмоции и впечатления.

Номинации конкурса «Академическая мобильность как инструмент реализации принципов Болонского процесса»:

– Стратегическое планирование, организация и управление академической мобильностью в вузе.

– Программы «Двойных дипломов»: практический опыт сотрудничества университетов.

– Маркетинговые инструменты для привлечения иностранных студентов.

– Интернет-ресурсы как фактор развития академической мобильности.

Одним из самых простых способов запуска исследовательских проектов являются совместные программы PhD. Поскольку у студента есть 2 научных руководителя, которым необходимо как общаться, так и руководить научной работой студента, им нужно регулярно встречаться и обсуждать ее. А после этого они уже могут, например, подавать заявку на грант ЕС или российского правительства. Поэтому «механизм совместных или двойных программ PhD — это очень хороший механизм для запуска совместных исследовательских проектов»,

– говорит профессор Поппема, руководитель фонда «Сколково» во время визита в ВШЭ.

Одним из приоритетных направлений деятельности Санкт-Петербургского государственного университета сервиса и экономики (СПбГУСЭ) является международное сотрудничество, направленное на повышение качества образовательных программ и научных исследований, на повышение международного престижа вуза.

Так, например, для сотрудников международных отделов (Russia International Education Administrators (RIEA) Program) разработана программа Фулбрайта, которая предлагает интенсивную трехмесячную стажировку в США для повышения профессионального мастерства специалистов международных отделов в области академического обмена, межкультурной коммуникации и языковой практики. Она включает плотный график поездок и посещение 12 университетов.

Литература

1. Ассоциации работников системы управления университетами (Association for Institutional Research).

2. *Круглова С.Л., Харченко О.Д.* Принцип обеспечения академической мобильности как одна из задача Болонского процесса.– «Образование за рубежом», 2006.

3. Большой психологический словарь./Под ред. Б.Г. Мещерякова, В.П. Зинченко.— М.: «Прайм-ЕВРОЗНАК», 2003.

4. Толковый словарь обществоведческих терминов/ Н.Е. Яценко. – М., 1999.

Шикалов С.В.

АКАДЕМИЧЕСКАЯ МОБИЛЬНОСТЬ: СТУДЕНЧЕСКАЯ И НЕ ТОЛЬКО. ОПЫТ ЗАИМСТВОВАНИЯ ЗАПАДНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ МОДЕЛИ

Про академическую мобильность в российском образовании стали говорить достаточно давно. Причин тому несколько, и одной из них, вероятно, можно смело считать стремление современной России проломить фантомный железный занавес и стать более открытой к

сотрудничеству с западным миром. Интересно, что термин «академическая мобильность», получивший достаточно широкое распространение в современном русском языке, имеет не совсем симметричный эквивалент в английском языке – нет сомнения, что вариант «academic mobility» имеет право на существование, но куда более часто употребимым его вариантом можно считать «student's mobility» – понятие менее абстрактное, более конкретное. В случае с Россией первый термин – «мобильность академическая» несколько удачнее: он полнее раскрывает наши намерения стать частью международного образовательного пространства.

Дело в том, что понятие «академической мобильности» на самом деле куда шире, чем кажется – ведь для того, чтобы выйти из этой политической и образовательной обособленности, мобильными, т.е. подвижными, должны быть не только студенты, но и их преподаватели, да и, в целом, весь управленческий состав любого вуза.

Зачем стоит говорить об академической мобильности студентов? Студентам (бакалаврам, магистрантам и докторантам в рамках болонской системы) академическая мобильность поможет существенно раскрыть свои творческие и академические способности. Выход из этой замкнутой системы, где все говорят и думают только по-русски, будет способствовать обмену научными и образовательными идеями, а также формированию в студентах необходимых ключевых, дисциплинарных и особенно личностных и межличностных компетенций. Студенты будут учиться работать в мультикультурной, многоязычной среде, учиться понимать и соблюдать этические профессиональные и культурные ценности своих научных соратников из других стран. Ведь не стоит забывать, что академическая мобильность, выход на международную образовательную арену не ограничиваются лишь свободным владением иностранным языком. Специалисты в области лингвистики и межкультурной коммуникации (еще со времен Вильгельма фон Гумбольдта, затем Б.Л Уорф и Э. Сэпир, С.Г. Тер-Минасова в наше время) отметили, что успешность акта межкультурной коммуникации обусловлена не только знанием иностранного языка, на котором осуществляется общение, но и знанием и пониманием той культуры, которую данный язык обслуживает. Ведь люди, говорящие на других иностранных языках, не только по-другому артикулируют звуки речи и строят предложения, но и по-другому измеряют время, по-другому ведут деловую переписку, по-другому шутят, по-другому принимают

пищу, даже текст оформляют не так, как привыкли оформлять мы в России.

В этой связи, наверное, стоит говорить о создании универсального образовательного пространства, где все участники образовательных процессов будут проявлять взаимное уважение друг к другу, считаться с обычаями, традициями и привычками страны и культуры каждого из них. Поэтому термин «академическая мобильность» не охватывает одних лишь студентов. Он также охватывает и преподавателей, и административных сотрудников вузов, желающих расширить и укрепить свои международные связи.

Ни для кого не будет открытием, что культура западного общения постепенно становится превалирующей в современном мире, и дело тут не в том, что мир становится однополярным, а в том, что такая культура лежит в основе успешного делового общения. Однако не стоит думать, что эволюция есть бездумное перенимание того отношения к работе и к общению, которое складывалось на Западе веками – вовсе нет. Эволюция, как мне видится, есть взвешенное, частичное сохранение уже устоявшегося подхода к образованию и заимствование лучшего из опыта западных институтов. При налаживании международного сотрудничества, в основе которого будет лежать принцип активной академической мобильности, важно понимать, что придется неминуемо идти на уступки, делать так, «как делают в их стране», а не как у нас.

В 2007 году мне выпал шанс принять участие в образовательной программе по обмену в Университете Северной Айовы – я тогда был студентом четвертого курса переводческого факультета Московского государственного лингвистического университета. Обучаясь там, я старался понять не только то, как работает английский язык (основная цель стажировки, все-таки, состояла в том, чтобы усовершенствовать свои навыки владения иностранным языком), но и то, как американцы думают, живут, работают, – что для них главное дома, на работе и в учебе. После 4-х месяцев обучения там в качестве обыкновенного студента, который так же, как и все остальные, был обязан писать контрольные работы, делать рефераты и по окончании курса представить более серьезный научно-аналитический труд, мне удалось выявить несколько основополагающих принципов, на которых существует Университет Северной Айовы. Отмечу, что в вузе обучается достаточно большое число иностранных студентов, которые вы-

росли в других культурах, для которых английский язык – иностранный, которые по-другому измеряют время и по-другому общаются с преподавателями. Тем не менее, руководству Университета Северной Айовы удалось создать такую среду общения между студентами и преподавателями, между самими студентами, что факт принадлежности к различным культурам, факт культурного и языкового многообразия студентов, обучающихся в одной группе, никак не влияет на ход образовательного процесса – а может, наоборот, способствует его эффективности.

Итак, за время моего обучения в Университете Северной Айовы мне удалось выявить следующие, казалось бы, **основополагающие принципы коммуникации**:

Непрерывная корреспонденция. Залог успешного образования – непрерывное общение с однокашниками, преподавателями и коллегами. Связь должна быть неразрывной, динамической, постоянно расширяющейся и затрагивающей все новых и новых участников. В современном мире, где технологии шагают такими темпами, что уследить за ними становится непросто, возможности непрерывного общения стали безграничными. Как-то я задал вопрос проректору по образованию Национального исследовательского технологического университета «МИСиС» Тимоти Эдварду О'Коннору – теологу, профессору истории, специалисту в области истории СССР и современной России, своему наставнику, человеку, который работает в сфере образования на протяжении всей своей жизни: «Какого же было налаживать международные связи с вузами в советской России?» Ведь впервые сотрудничество между американскими и российскими вузами при участии Тимоти Эдварда завязалось еще в середине 80-х годов, – во времена, когда Россия была скрыта за железным занавесом, закрыта для общения с внешним миром. Представьте, как непросто обстояли дела с общением тогда, когда телефонные разговоры приходилось планировать с точностью до минуты, когда приходилось вставать по ночам из-за разницы в часовых поясах и через оператора связываться с СССР.

Сейчас же, в XXI веке, ситуация упростилась до невозможности: интернет позволяет нам общаться в режиме реального времени при помощи текста, звука или же видеоизображения – все это без участия оператора, напрямую и молниеносно. По приезде в Университет Северной Айовы для всех международных студентов провели тренинг, на

котором им рассказали об основах общения в университете – в частности, рекомендовалось поддерживать тесную связь со своими преподавателями и одногруппниками, проверять электронную почту не менее 4-х раз в день. Электронная переписка имеет первостепенное значение в западных вузах (да и в наших российских вузах она, кажется, тоже становится основным средством общения) – абсолютно все уведомления относительно занятий и организационных мероприятий рассылаются студентам по электронной почте (на их личные почтовые ящики или на почтовые ящики электронной системы вуза, в которой они зарегистрированы), по почте также получают и высылают домашнее задание (при этом, если преподаватель устанавливает жесткие временные рамки, такая система позволяет четко отслеживать, кто из студентов их выполняет, а кто нарушает. То же самое касается и самих преподавателей, которые таким образом контролируют себя и рассылают домашнее задание студентам своевременно). По почте организуют внеклассные мероприятия и получают информацию о каникулах. Словом, непрерывная коммуникация видится основополагающей в современном контексте развития образовательной деятельности и укрепления международных отношений.

Другой важный вопрос, связанный с корреспонденцией, – это ***гласность и прозрачность переписки***. Этот аспект, скорее, касается сотрудников университета, нежели студентов – что касается студенческой жизни, тут-то как раз требования к секретности (или конфиденциальности) куда строже, чем в России – ситуация, когда преподаватель оглашает результаты контрольной или самостоятельной работы в присутствии других студентов, просто невообразима: оценки студента – его конфиденциальная информация, разглашать которую строго воспрещено. Однако, что касается деловой, рабочей переписки сотрудников университета со своими коллегами внутри вуза или же между сотрудниками университета и их партнерами, тут дело обстоит несколько иначе. В западных университетах существует очень четкое понимание того, что университет – сложный, многоуровневый организм, успешная работа которого является следствием согласованного и гармоничного функционирования всех его частей, всех его внутренних органов. Думаю, что и в советских институтах это осознание всегда присутствовало.

Тем не менее, переписка на Западе остается куда более открытой и прозрачной – этим объясняется бесчисленный список лиц, получа-

ющих то или иное сообщение по электронной почте в качестве копии. Ведь чем больше участников контролирует выполнение того или иного процесса, тем больше вероятность, что результаты, которые будут достигнуты по его выполнении, окажутся успешными.

Безусловно, существует еще масса других принципов западного общения, которые, быть может, стоит перенять в нашу русскую культуру. Вместе с тем, не стоит забывать, что и собеседник наш, «западная культура», также должна уметь идти на компромисс и «делать так, как мы делаем тут, в России». В этом, наверное, и есть суть международного сотрудничества – умение вести бесконфликтный диалог культур. К такому диалогу, стало быть, и стоит стремиться.

Чаплыгин А.Г., Аршинова В.В.

ИЗМЕРЕНИЕ АКАДЕМИЧЕСКОЙ МОБИЛЬНОСТИ: ОПЫТ И ПЕРСПЕКТИВЫ

Интернационализация образования – это процесс включения различных международных аспектов в исследовательскую, образовательную, социальную, административную и экспертно-консультационную деятельность вузов. Процесс интернационализации образования влечет за собой структурные изменения как на правительственном уровне, так и на уровне конкретных образовательных учреждений,

Интернационализация рассматривается в качестве интегральной составляющей европейской политики высшего образования [1]; страны ЕС заняты реализацией крупномасштабных проектов, среди которых обмен студентами между вузами стран-членов ЕС, языковая подготовка, сотрудничество университетов и бизнеса. Модернизационные процессы, связанные с интернационализацией университетского образования, во многом обусловлены интеграцией рынков труда и занятости; усилением специализации в мировой науке, что говорит о необходимости интенсификации глобальной научной кооперации.

За последние 40 лет темпы увеличения этих потоков студентов превысили скорость распространения самого высшего образования. По данным ЮНЕСКО, уровень международной мобильности студентов вырос за последние 25 лет не менее чем на 300%: в 2010 году число

студентов, обучающихся за рубежом, составило около 2,8 миллионов человек, а к 2025 году должно вырасти до 4,9 миллионов человек.

Мобильность студентов стимулируется различными государственными и региональными программами. Многие страны заключают двусторонние и многосторонние соглашения в этой области. Наиболее известные европейские программы – «Эразмус», а затем (с 1995 года) – «Сократ».

Интернационализация университетов Европы вошла программными пунктами и в Лиссабонскую декларацию «**Университеты Европы после 2010 года: многообразие при единстве целей» (**13 апреля 2007 года):

...

п.12 Интернационализация и «Болонский фирменный знак». *Болонский процесс – один из наиболее успешных европейских проектов. За ним с большим вниманием следят во всем мире и он становится, своего рода, «фирменным знаком» Европы. Болонские реформы повышают привлекательность европейской системы высшего образования, так как в их основе лежит определенная философия и методология, а также использование открытых и прозрачных инструментов, таких как Европейская система переводных зачетных единиц. Эти принципы характеризуются эффективной применимостью на международном уровне, так как они заключают в себе общее понимание высшего образования как общественного достояния и ставят во главу угла академические ценности, лежащие в основе высшего образования.*

п.13 Стратегии учебных заведений в области интернационализации. *Университеты являются основной движущей силой разработки структур и стратегий международного сотрудничества, а также обменов на институциональном, национальном и европейском уровнях. Они все активнее разрабатывают структуры и стратегии, охватывающие как научно-исследовательскую, так и преподавательскую деятельность, стремятся к обеспечению баланса между сотрудничеством и конкуренцией, направляя свои усилия на конкретные географические регионы. Особая роль в развитии интернационализации на институциональном уровне отводится сектору последующего образования выпускников учебных заведений.*

п.14 Дальнейшее развитие интернационализации. *Европейские университеты полны решимости сделать Европу наиболее привлекательным регионом для студентов и преподавателей. ЕАУ продолжит работу*

в этой области путем: популяризации и разъяснения Болонского процесса международным партнерам; участия в обсуждении соответствующей политики на европейском уровне; а также, совместно с Национальными конференциями ректоров, путем развития диалога с ассоциациями участников систем высшего образования в разных регионах мира, давая прочную основу долгосрочному партнерству и сотрудничеству...

Таким образом, образовательная политика объединенной Европы предлагает в качестве показателей интернационализации следующие: наличие стратегий интернационализации в вузах, любые формы академических обменов и студенческой мобильности, образовательные программы и модули на иностранных языках и т.п. При этом важно подчеркнуть, что образовательная система Европы не рассматривается в качестве бизнеса с акцентом на предоставление так называемых «образовательных услуг», а понимается в качестве общественного достояния, основанного на непреходящих академических ценностях.

Однако, в условиях глобализации экономики уже к рубежу XX и XXI веков сформировалась отрасль мирового хозяйства – рынок образовательных (и исследовательских) услуг [2], емкость которого по разным оценкам уже приближается к USD 100 млрд.

В условиях высокого внутреннего спроса на высшее образование, в стремлении закрепиться на этом мировом рынке специфических услуг доверительного характера некоторые страны, поддерживающие государственные системы образования, начали предоставлять вузам подобие экономической самостоятельности и способствовать коммерциализации «образовательных услуг».

В полной мере такие тенденции можно отнести к системе высшего профессионального образования РФ. С одной стороны, МОН РФ призывает вузы активнее привлекать иностранных студентов, обучающихся на коммерческой основе, определяя перспективы их присутствия на мировом рынке образования до 10% к 2020 году [3], с другой стороны, явно увеличивается федеральная составляющая в бюджетах вузов с одновременным ужесточением за последние 5 лет условий ведения вузами коммерческой деятельности; растущее бюджетное финансирование (госзаказ на подготовку специалистов) заставляет воспринимать высшее образование в качестве общественного блага – обществу навязывается вера в беспредельную гениальность государственных управленцев, точно знающих какого уровня и сколько специалистов понадобиться народному хозяйству в ближайшие 20 лет; в то же время управленцы от образования постоянно склоняют академическое сообщество к тому, чтобы оно развивало «рынок образовательных услуг», в том числе и на международной арене.

В таких непростых условиях некоторые исследовательские команды пытались и продолжают пытаться измерить уровни интернационализации российских вузов.

Так, в 2008 году по инициативе МГИМО(У), разработавшего собственную инновационную образовательную программу (ИОП), ориентированную на международных потребителей, проведен опыт замера уровней интернационализации в нескольких вузах России и построен рейтинг этих вузов по нескольким показателям интернационализации.

В ходе обсуждения среди экспертов МГИМО(У), РУДН, ИКИО, НРА Рейтор, IHEP (Institute for Higher Education Policy) (Вашингтон) определены ***показатели интернационализации***.

В сокращенном виде они выглядят так:

1. Общее число очных студентов, в том числе обучающихся по программам бакалавриата (Б), специалитета (С), магистратуры (М).
2. Общее число иностранных студентов.
3. Общее число студентов вуза из стран СНГ в текущем учебном году.
4. Общее число магистерских программ.
5. Магистерские программы двойных и совместных дипломов.
6. Студенты магистерских программ двойных и совместных дипломов с иновузами.
7. Направления аспирантской подготовки.
8. Совместные с иновузами программы PhD.
9. Европриложение к диплому.
10. Учет учебной нагрузки в ECTS.
11. Общее число специальных дисциплин.
12. Общее число специальных дисциплин на иностранных языках.
13. Иноязыки в вузе.
14. Численность ППС.
15. Зарубежные командировки ППС.
16. Инопреподаватели, иноученые.
17. Публикации ППС в зарубежных изданиях.

18. Международные профобъединения, в которых участвует вуз.

19. Выпускники вуза, работающие за рубежом в момент проведения исследования.

20. Посещения сайта вуза из-за рубежа.

21. Страницы сайта вуза на иноязыках, проиндексированных Google Scholar .

22. Телемосты с зарубежными учебными, научными организациями.

23. Иноязычные версии сайта вуза.

24. Иностранная периодика в библиотеке вуза.

25. Книги на иностранных языках.

26. Число зарубежных вузов, научных центров и др., с которыми заключены соглашения о сотрудничестве.

28. Студенты, выезжавшие за рубеж по линии вуза.

29. Общий бюджет вуза в текущем году.

30. Средства в бюджете вуза на программы международного сотрудничества.

Выбраны были также вузы для опытных измерений:

1. Российский университет дружбы народов (РУДН).

2. Тюменский государственный университет (ТюмГУ).

3. Владивостокский государственный университет экономики и сервиса (ВГУЭС).

4. Московский государственный институт международных отношений (Университет) МИД РФ (МГИМО/У).

5. Санкт-Петербургский государственный политехнический университет (СПбГПУ).

6. Санкт-Петербургский государственный электротехнический университет имени В.И. Ульянова (Ленина) (ЛЭТИ).

7. Томский государственный университет (ТГУ).

8. Воронежский государственный университет (ВГУ).

9. Новгородский государственный университет имени Ярослава Мудрого (НГУМудрый).

10. Российский государственный университет имени Иммануила Канта (БФУКант).

11. Южный федеральный университет (ЮФУ).

12. Дальневосточный государственный университет (ДВФУ).

13. Государственный университет – Высшая школа экономики (ВШЭ).

14. Иркутский государственный университет (ИркГУ).

15. Уральский государственный университет имени А.М. Горького (УрГУГорький).

16. Псковский государственный политехнический институт (ПсГПУ).

17. Саратовский государственный университет имени Н.Г. Чернышевского (СГУЧернышевский).

В таблице 17 приведен результат измерений интернационализации в выбранных вузах.

Таблица 17

Рейтинг вузов по уровню развития интернационализации: поблочные места и общий результат

(Первая десятка вузов)

Место	Вуз/место в блоке оценки	Образование	R&D	Коммуникации	Ресурсы	Управление	Общий балл
1	МГИМО(У)	1	6	1	3	1	100
2	СПбГПУ	7	3	8	1	13	89
3	РУДН	2	7-8	9	14	2	81
4	ТГУ	4	5	5	2	5	78
5	ВГУ	9	10	2	4	4	77
6	ВШЭ	8	4	10-11	5-6	7	74
7-8	ЛЭТИ	12	1	12	7-8	3	73
7-8	ЮФУ	10-11	2	4	11-12	8-9	73
9	ДВФУ	15	9	3	5-6	8-9	72
10	БФУКант	6	13	7	7-8	10-11	71

По итогам обобщения результатов опытных замеров участниками эксперимента было сформулировано множество предложений, которые могли бы заметно улучшить процедуру измерений, а также повысить эффективность измерений. В частности, предложено фиксировать следующие показатели интернационализации вузов.

– Наличие в вузе концепции (программы) интернационализации;

– Показатель уровня цитируемости вузовских публикаций зарубежными авторами.

– Показатель совместных с зарубежными авторами публикаций.

– Показатель совместных с зарубежными партнерами научно-исследовательских проектов.

– Оценки международного признания вуза в различных макрорегионах.

– Наличие сертифицированной системы управления качеством.

– Число и классификатор международных образовательных программ.

– Наличие в вузе Положения о признании периодов обучения за рубежом.

– Наличие в вузе центров (лабораторий) оценки иностранных документов об образовании.

– Участие вуза в известных международных программах (TEMPUS и пр.).

– Участие персонала вуза в международных образовательных сетях, выставках и т.п.

– Наличие стипендиатов зарубежных фондов.

Представители IHEP выразили тогда же надежду, что именно развитие интернационализации в российских вузах будет способствовать открытости российской системы образования и, соответственно, в дальнейшем сильнейшие российские вузы смогут занять достойные их потенциалу места в международных рейтингах.

Казалось, что интернационализация вузов окажется в фокусе программ развития сильнейших университетов РФ, но реальность оказалась совсем не такой.

В течение 2009–2010 годов продолжилось формирование сети федеральных университетов, проведены конкурсы среди государственных вузов на получение статуса «национальный исследовательский университет». Соответственно, МГУ, СПбГУ, 9 федеральных университетов, 29 НИУ и несколько десятков просто сильных университетов разработали собственные программы стратегического развития, в которых, по идее, можно было ожидать долгосрочные и обеспеченные подпрограммы развития интернационализации.

Нами проанализированы доступные тексты программ развития МГУ, СПбГУ, федеральных университетов и НИУ по ключевым словам «интернац*», «мобильн*», «международ*» (приводятся в словоформах).

Краткие результаты анализа текстов программ развития таковы.

1. В Программе развития ДВФУ присутствует лишь один абзац, содержащий слова «интернационализация» и «международ*»:

« ... Обеспечение интернационализации образовательного процесса, создание образовательных программ, привлекательных для иностранных студентов из АТР, в том числе программ на английском языке, реализуемых как совместно с зарубежными университетами, так и самостоятельно; проведение международной аккредитации образовательных программ».

2. В Программе развития НИУ ВШЭ не обнаружены фрагменты, содержащие словоформы «интернац*», «мобильн*», «международ*». Однако присутствуют показатели реализации Программы по доле иностранных обучающихся (без учета студентов из СНГ), доле прошедших стажировки в мировых вузах.

3. В Программе развития НИУ КазГТУТуполев обнаружены фрагменты, содержащие лишь словоформу «международ*»:

«... Международный облик университета будет определяться широким спектром образовательных программ, реализуемых на английском языке, особенно магистратуры (40 %) и аспирантуры (60 %), ростом количества зарубежных студентов, мобильностью студентов и преподавателей, вовлеченностью университетов в международные образовательные и научные ассоциации, широким экспортом образовательных услуг на международный рынок, участием университета в формировании и выполнении крупных международных научно-технических проектов.

Университет станет научно-образовательным центром мирового уровня подготовки, повышения квалификации и переподготовки специалистов, центром генерации знаний и проектов, обеспечивающим инновационное развитие наукоемкого машиностроения, вывод его на уровень мировой конкурентоспособности».

Заметно упоминание терминов «мировой уровень», «мировая конкурентоспособность».

4. В Программе развития НИУ ИркГТУ обнаружены фрагменты, содержащие только словоформы «международ*» и «мобильн*» в самом кратчайшем варианте:

«... Создана система обеспечения мобильности сотрудников, аспирантов и докторантов университета, включая программы стажировок в России и за рубежом»;

«... Подготовлена и проведена внешняя экспертиза и международная аккредитация магистерских образовательных программ по ПНР университета, что повысит конкурентоспособность российского образования в странах Азиатско-Тихоокеанского региона и существенно увеличит долю иностранных обучающихся по ПНР»;

«... Увеличение экспорта образовательных услуг, в первую очередь, в страны Шанхайской организации сотрудничества и Азиатско-Тихоокеанского региона, расширение спектра аккредитованных в России и за рубежом образовательных программ, соответствующих международным стандартам и обеспечивающих признание высокого уровня и качества российского образования».

5. В Программе развития НИУ МАИ обнаружены фрагменты, содержащие лишь словоформу «международ*»:

«Развитие кадрового потенциала университета.

В рамках решения данной задачи предполагается развить систему управления человеческими ресурсами как в интересах приоритетных для МАИ отраслей, так и для решения внутренних задач университета.

Кроме того, необходимо расширить возможности международного научно-технического обмена, в первую очередь, с целью овладения передовыми научными и технологическими достижениями в интересах реализации национальных приоритетов экономического развития ...».

«... Реализацию инновационных образовательных программ различного уровня, интегрированных с международным образовательным пространством ...».

«Университет выйдет в лидеры системы образовательных и научных организаций аэрокосмической отрасли, будет способствовать модернизации высшего и послевузовского профессионального образования на основе принципов интеграции науки и образования, реализации инновационных образовательных программ высшего и послевузовского профессионального образования, интегрированных в международное образовательное пространство, а также обеспечит эффективный трансфер технологий в экономику ...».

6. В Программе развития НИУ МГТУБауман не обнаружены фрагменты, содержащие словоформы «мобильн*», «интернац*», «международ*».

7. В Программе развития МГУЛомоносов обнаружены максимально развернутые и осмысленные фрагменты, содержащие словоформы «мобильн*» и «международ*»:

«... Московский университет акцентирует внимание на создании магистратуры нового типа по междисциплинарным магистерским программам всего спектра научных дисциплин, открытой для всех выпускников российских и иностранных образовательных учреждений.

Каждая образовательная программа будет открывать возможности для внутрироссийской и международной академической мобильности студентов и преподавателей, включать в себя интерактивные формы обучения, обеспечиваться электронными образовательными ресурсами и сопровождаться профильной научной и инновационной инфраструктурой, на базе которой обучающиеся, начиная с 1 курса, смогут проходить практику и применять полученные знания.

Прогнозируется: рост количества выпускников Московского университета, работающих в регионах России, что обусловлено рядом факторов, в числе которых:

активизация целевой подготовки специалистов для региональных субъектов инновационной экономики в рамках стратегического партнерства Московского университета с бизнес-сообществом;

востребованность кадров для учреждений научно-исследовательской инфраструктуры, создаваемых в целях экономического развития регионов;

востребованность кадров для реализации глобальных государственных проектов производственного и инфраструктурного назначения.

Крайне важным представляется развитие изучения иностранных языков для обеспечения выпускникам возможности свободного владения ими, использования профессиональной терминологии и представления научных работ на одном или нескольких иностранных языках.

Гарантом качества выпускников Московского университета станет собственный университетский диплом о высшем образовании».

«Для эффективной реализации научно-образовательного процесса предполагается системное развитие человеческих ресурсов

Московского университета. Будет создана система повышения научно-образовательного потенциала коллектива Московского университета, в том числе академической мобильности, а также активизирована деятельность по привлечению конкурентоспособных научно-педагогических кадров и коллективов из России и других стран ...».

«Предполагается развивать академическую мобильность за счет чтения лекций представителями научно-педагогического состава Московского университета в крупнейших отечественных и иностранных университетах, выполнения студенческой и научно-педагогической корпорацией Московского университета совместных научных исследований на базе иностранных научных центров, участия ее в межрегиональных и межгосударственных научных исследованиях ...».

«К 2020 году будут достигнуты следующие показатели:

доля совместных проектов с региональными вузами в общем количестве образовательных, научных, инновационных и социально-культурных проектов – 40 %;

доля совместных проектов с иностранными образовательными учреждениями в общем количестве образовательных, научных, инновационных и социально-культурных проектов – 20 %;

доля иностранных обучающихся от общей численности обучающихся – 35 %;

доля научно-педагогических работников Московского университета, преподающих в иностранных образовательных учреждениях, в общей численности научно-педагогических работников – 15 %;

количество совместных с иностранными образовательными учреждениями образовательных программ с выдачей двойного диплома – 50%;

доля выпускников бакалавриата других вузов в числе принятых в магистратуру Московского университета – 30 %;

доля принятых в аспирантуру и докторантуру из сторонних организаций в общей численности принятых аспирантов и докторантов – 30 %;

доля выпускников, получивших дополнительное профессиональное образование в Московском университете, от общей численности выпускников – 85 %;

численность научно-педагогических работников других вузов, прошедших профессиональную переподготовку или повышение квалификации в Московском университете, – 3 тыс. человек в год;

численность учителей, прошедших профессиональную переподготовку или повышение квалификации в Московском университете, – 6 тыс. человек в год;

численность работников реального сектора экономики, прошедших профессиональную переподготовку или повышение квалификации в Московском университете, – 3 тыс. человек;

доля доходов от деятельности в рамках совместных с компаниями реального сектора экономики образовательных, внедренческих и инновационных проектов в общем объеме доходов Московского университета – 25 % ...».

«... Поддержка российской и международной академической мобильности студенческого и научно-педагогического сообществ ...».

«... Расширение сетевого взаимодействия будет проводиться с опорой на опыт и ресурсную базу общероссийской общественной организации «Российский Союз ректоров» и некоммерческой организации «Евразийская ассоциация университетов», в рамках которой Московский университет продолжит возглавлять реализацию широкого спектра комплексных программ академического взаимодействия, направленных на совершенствование качества образования, консолидацию научно-образовательной корпорации, поддержку отечественного образования на международной арене, активизацию гуманитарных процессов в российском образовании ...».

«... Взаимодействие будет способствовать популяризации ценностей российского образования и культуры в глобальном мире, а также будет направлено на формирование в России уникальной интеллектуальной среды, которая станет существенным стимулом развития научных исследований и внедренческих процессов, генерирования инновационных идей, поддержки талантливой молодежи и преемственности научных поколений, а также выступит фактором привлечения перспективных деятелей отечественного и международного академического сообщества к профессиональной реализации в России ...».

8. В Программе развития НИУ МФТИ не обнаружены фрагменты, содержащие какие-либо из искомых словоформ.

9. В Программе развития НИУ ТПУ не обнаружены фрагменты, содержащие какие-либо из искомых словоформ.

10. В Программе развития НИУ ТГУ обнаружены развернутые фрагменты, содержащие словоформы «мобильн*» и «международ*»:

«... Должен быть достаточно большой спектр магистерских программ по приоритетным направлениям развития и большое число магистрантов, аспирантов и докторантов, должны быть созданы условия эффективного воспроизводства научных и научно-педагогических кадров, эффективно осуществляться академическая мобильность и обмен человеческими ресурсами с другими университетами.

Планируется, что к 2020 году в университете будет обучаться 12 – 15 тыс. студентов, в т.ч. 40% в магистратуре; будет реализовываться 450 магистерских программ (в т.ч. 90 % по приоритетным направлениям развития); будут преподавать не менее 50 ученых из ведущих центров России и зарубежья, 30 специалистов из бизнеса и реального сектора экономики.

«... Модернизация содержания, структуры и формы образовательных программ в соответствии с федеральными государственными образовательными стандартами третьего поколения, разработанными стандартами университета и международными стандартами качества;

разработка новых образовательных программ (в том числе на английском языке) по наукоемким и междисциплинарным направлениям;

проведение международной оценки качества и общественно-профессиональной аккредитации образовательных программ ...)».

11. В Программе развития БФУКант обнаружены фрагменты, содержащие лишь словоформы «мобильн*» и «международ*»:

«... В долгосрочной перспективе университет должен стать одним из центров международной академической мобильности и лидером в научной и образовательной сферах в регионе Балтийского моря.

Университет будет играть ведущую роль в организации, координации и методическом развитии системы профессионального образования в регионе, в создании условий для адекватного кадрового и научного обеспечения социально-экономического развития уникального геополитического региона России ...».

«... Для развития конкурентного рынка труда региону до 2020 года дополнительно потребуется не менее 50 тыс. конкурентоспособных на международном уровне кадров для работы в формирующихся экспортно ориентированных кластерах ...».

«... Формирование международного центра продвижения программ на русском языке и центра взаимодействия с русскоязычными жителями Европейского союза ...».

12. МГИМО(У) располагает логично построенной отдельно даже от Программы стратегического развития вуза «Стратегией интернационализации МГИМО».

Таким образом, можно констатировать, что большинство российских вузов пока не в достаточно сильной степени осознали важность интернационализации в процессах своего развития, хотя российская (в основном, вузовская) библиография на эту тему весьма внушительна.

Практически все сильнейшие вузы, следуя требованиям МОН РФ развивать так называемый экспорт образовательных услуг, фокусируются на повышении показателя «число иностранных обучающихся» (раздельно по странам СНГ и по дальнему зарубежью). И в этом некоторые вузы достигли определенных успехов, правда, благодаря в основном привлечению русскоязычных студентов из стран СНГ (на рис. 4 приведено распределение долей иностранных студентов от общего контингента обучающихся для нескольких российских вузов на 2010 год).

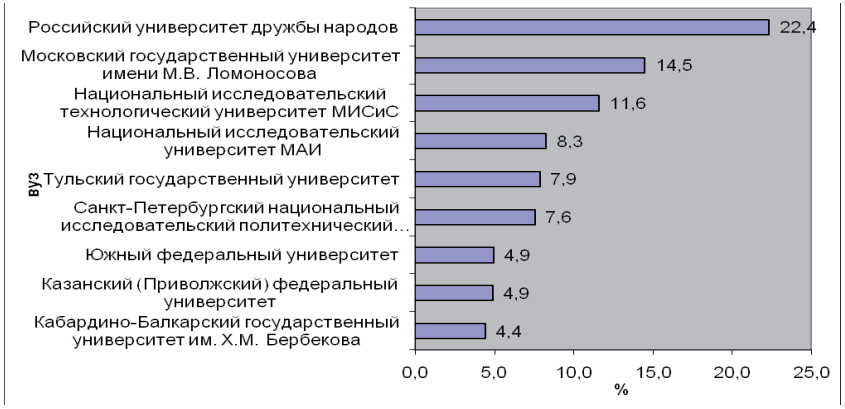


Рис. 4. Распределение доли иностранных студентов от общего контингента обучающихся для нескольких, наиболее «интернационализированных» вузов России.

Подавляющее большинство вузов концентрируется на работе с зарубежными студентами, не слишком заботясь о развитии других, не менее важных для них самих проявлений интернационализации, среди которых можно назвать следующие:

– обучение иностранных студентов и студентов, обучающихся по системе международного обмена;

– углубленное изучение иностранных языков;

– внедрение международных и кросс-культурных аспектов в учебные планы и программы исследовательской деятельности;

– зарубежные академические стажировки и практикумы;

– система двойных дипломов;

– переподготовка преподавателей вуза с внедрением международных образовательных компонентов, повышение международной мобильности преподавательского состава;

– привлечение преподавателей из-за рубежа и пр.;

– развитие международных сетей исследовательских программ и центров;

– проекты международного развития студентов;

– развитие международных связей, партнерских отношений, сети общения;

– развитие систем поддержки и трудоустройства выпускников международных образовательных программ;

– и многое другое.

В этой связи представляется целесообразным модернизация механизмов вузовского управления, определяющих развитие всех аспектов интернационализации.

Литература

1. Indicator Projects on Internationalisation – Approaches, Methods and Findings. A report in the context of the European project «Indicators for Mapping & Profiling Internationalisation» (IMPI)/ European Commission, April 2010.

2. Knight J. Updating the Definition of Internationalization // International Higher Education. The Boston College Center for International Higher Education. 2003, №33.

3. *Волков А., Ливанов Д., Фурсенко А.* «Высшее образование: повестка 2008 – 2016», Эксперт, №32 (573), 03 сентября 2007 года. (http://expert.ru/expert/2007/32/vysshee_obrazovanie_2008/)

Лебедева М.М.

ЦЕЛИ И ПУТИ ИНТЕРНАЦИОНАЛИЗАЦИИ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Традиционно под интернационализацией образования понимаются процессы, связанные с международной мобильностью студентов и преподавателей. Представляется, что интернационализация должна включать в себя и содержание образования: знакомство учащихся с народами других стран, их культурой, историей, политикой, а также политической организацией мира в целом, глобальными проблемами. И, если первая группа вопросов (история, культура отдельных стран и народов) изучается, по крайне мере, на школьном уровне, то глобальные вопросы в школе практически не затрагиваются, а в вузах вообще не входят ни в один курс за исключением таких специализированных направлений подготовки, как международные отношения, международное регионоведение, отчасти политология. Возможно, следует добавить еще 2–3 направления подготовки высшего профессионального образования, но не более. Иными словами, основная часть выпускников школ и даже вузов (врачей, учителей, строителей и т.д.) вообще не представляют, как устроен современный политический мир: какие существуют международные организации, как они функционируют, какова роль России в них и т.п.

Вместе с тем, интенсификация профессиональных международных связей усиливается, также расширяются международные контакты. В результате наблюдается парадоксальная ситуация: мы взаимодействуем все в большей степени глобально, а учим – локально. Справедливости ради, необходимо отметить, что это характерно не только для российского образования. На подобное несоответствие образовательных программ США реальности указывают, например, американские исследователи Дж. Е. Дибберн и Д. Дж. Уелан, проанализировавшие предлагаемые на бакалаврском уровне курсы.

Задача сегодня заключается в том, чтобы ввести в качестве обязательных для изучения в школах и в вузах глобальную проблематику, а также вопросы политического устройства мира. В противном случае, сложно говорить об интернационализации в полной мере российского образования.

Литература

1. Dibben J.E., Whelan D.J. U.S. Undergraduate Genaral Education Curriculum Review. Paper prepared for APSIA Meeting, December, 2005.

Ткач Г.Ф.

ОПЫТ РУДН ПО РАЗВИТИЮ АКАДЕМИЧЕСКОЙ МОБИЛЬНОСТИ

Решение проблемы признания академических квалификаций, будучи непременным условием эффективного международного сотрудничества в области образования и экспорта образовательных услуг, является ключевым моментом реализации академической и профессиональной мобильности.

В настоящее время в университетах России обучается около 175 тысяч иностранных учащихся, из них примерно 2/3 – на долгосрочных программах [1]. Это означает, что ежегодно около 20 тысяч иностранных граждан приступают к обучению в российских университетах по основным образовательным программам и более 5 тысяч – по программам второй ступени высшего и послевузовского профессионального образования. Эти кандидаты на обучение представляют документы о предшествующем образовании, полученные в образовательных учреждениях иностранных государств. Для принятия решения о возможности и об условиях их дальнейшего обучения в Российской Федерации необходимо принятие решения о признании представляемых ими документов об образовании и установлении эквивалентности российским документам.

Примерно половина иностранных учащихся приезжает в Россию из развивающихся стран и стран с переходной экономикой, системы образования которых созданы и развиваются по моделям ряда европейских стран и США. Особенно это касается квалификационных уровней, систем аттестации и номенклатуры выпускных документов, которые быстро меняются в настоящее время в ходе интенсивных интеграционных процессов по формированию единого Европейского пространства высшего образования. Многие страны, не относящиеся к региону Европы, заинтересованно отслеживают происходящие изменения и вносят определенные коррективы в национальные системы образования в соответствии с основными направлениями преобразований, осуществляемых в ходе Болонского процесса.

Что касается образовательного взаимодействия государств-участников СНГ и стран Балтии, то наиболее существенным фактором является интенсивная академическая и профессиональная мобильность граждан этих стран внутри региона. Основной поток этой мобильности ориентирован на Российскую Федерацию. Образовательные учреждения, а также учреждения и предприятия других секторов социально-экономической сферы ежегодно принимают тысячи граждан из стран СНГ и Балтии, прибывающих в Россию с целью продолжения обучения или трудоустройства. Для значительной части этих граждан первоочередной задачей становится признание в РФ имеющихся у них документов об образовании в соответствии с уровнем и направлением (специальностью) полученной подготовки.

Несмотря на наличие межгосударственных соглашений о взаимном признании документов об образовании со странами СНГ и с рядом стран Азии, Африки и Латинской Америки, а также несмотря на межгосударственные соглашения и нормативные акты, подписанные и принятые Минобрнауки и Рособрнадзором в целях упрощения и облегчения действующей процедуры признания в отношении массовых категорий граждан из стран СНГ (в частности, обладателей аттестатов о среднем (полном) общем образовании), решение задачи признания иностранных образовательных документов на практике сопряжено со значительными трудностями. Это обусловлено двумя основными причинами. Во-первых, в системах образования зарубежных стран, в том числе в СНГ, происходят быстрые изменения, приводящие к появлению новых уровней профессионального образования и соответствующих им квалификаций и дипломов. Во-вторых, ощущается недостаток актуальной и достоверной информации о реально существующих структурах уровней и квалификаций в ряде зарубежных стран и, как следствие, отсутствие обоснованных рекомендаций по методике экспертной оценки иностранных документов об образовании и рекомендаций относительно их признания.

Общеизвестно, что имеется очевидный разрыв между существующей в РФ нормативно-правовой базой признания иностранных квалификаций и реальной практикой осуществления признания. Все более ощущается потребность в устранении этого разрыва. Су-

ществующая в настоящее время абсолютная централизация решения вопросов признания в рамках Экспертного центра Минобрнауки при фактическом отсутствии в этом подразделении квалифицированных экспертов и полное отстранение от участия в этой работе вузов, обладающих многолетним опытом данной работы и кадрами признанных специалистов (МГУ им.М.В.Ломоносова, СПТГУ и др.), объективно не способствуют росту экспорта образовательных услуг.

Наиболее ответственным и трудоемким этапом в процессе осуществления признания является экспертная оценка (экспертиза) иностранных документов об образовании, которая в настоящее время сведена к чисто формальной процедуре. Поэтому, отработка и введение в повседневную практику оптимальных процедур экспертной оценки, соответствующих нормам международного права, учитывающих положительный опыт других стран и выполняемых квалифицированными экспертами, является неотложной задачей. Особенно актуальным является приведение правовых и практических механизмов признания, используемых в настоящее время в РФ, в строгое соответствие с положениями Лиссабонской конвенции.

Для российской системы образования проблема признания имеет внутренний и внешний аспекты. В первом случае речь идет о признании в России документов об образовании иностранных граждан, желающих продолжить образование в российских образовательных учреждениях. Второй аспект относится к признанию за рубежом документов, выданных российскими вузами. Формально оба аспекта непосредственно не связаны, однако, между ними имеется глубокое сущностное единство. Действительно, обоснованное признание документов иностранных граждан при их поступлении в российские вузы является предпосылкой не только успешного прохождения курса обучения в соответствии с предшествующей подготовкой, но и гарантией получения признания новой квалификации в дальнейшем, в том числе, на родине или в третьих странах.

В целях обеспечения признания российских документов об образовании за рубежом и совершенствовании процедур признания иностранных документов целесообразно шире использовать в РФ механизмы, предписанные Болонской декларацией. Имеется два таких механизма, обозначенных, как в самой Болонской декларации, так и постоянно упоминаемых во всех последующих документах Болонского процесса. Речь идет о введении единой Европейской системы зачетных кредитов (ECTS) и единого Приложения к диплому (Diploma Supplement). Именно повсеместное введение этих механизмов рассматривается в качестве наиболее действенного способа содействия решению проблемы признания в соответствии с духом и буквой Болонской декларации, поскольку обеспечивает «понятность» и «сопоставимость» квалификаций.

Проблема признания российских дипломов за рубежом существенно облегчается, если в дополнение к диплому и приложению государственного образца вузы выдают своим выпускникам, которым предстоит решить проблему признания дипломов в других странах, также приложение к диплому, выполненное по европейскому формату. Не следует ждать, пока Минобрнауки РФ разработает и введет типовые формы данного документа – это может затянуться еще на несколько лет, хотя, как известно, соответствующая работа ведется. Отметим, однако, что по состоянию на 2010 год почти все страны, участвующие в Болонском процессе, ввели или находятся в стадии введения единого Приложения к диплому [2].

Следует также обратить внимание на тот факт, что все большее число стран, находящихся далеко за пределами «европейского пространства высшего образования», используют разработки и механизмы, реализуемые в ходе Болонского процесса. Так, адаптированные системы зачетных единиц (кредитов) и Приложения к диплому введены или водятся в ряде азиатских стран (Монголия, Казахстан и др.). Особенно интенсивно это реализуется, в частности, в Австралии, где по результатам пилотного проекта были приняты рекомендации о введении единого для австралийских вузов приложения к диплому по образцу европейского Diploma Supplement.

Вводимое Приложение к диплому, выполненное в соответствии с европейским Diploma Supplement, является внутренним вузовским документом, содержание и форма которого не обязательно должны строго соответствовать установленным стандартам. В этом документе может быть отражена специфика обучения в конкретном вузе, в частности, если речь идет об иностранных студентах, обучавшихся на подготовительном факультете, то соответствующий год обучения может быть отражен в Приложении как год «предуниверситетской» подготовки.

По насыщенности информацией действующее в РФ Приложение к диплому дает ответы на основные вопросы, связанные с организа-

цией и содержанием учебного процесса и полученной квалификацией. Это Приложение разрабатывалось в расчете преимущественно на внутреннее потребление, то есть, для пользователей, которые хорошо ориентируются в особенностях национальной системы высшего образования. Следует, однако, признать, что система российского высшего образования по своей профессионально-квалификационной структуре, по механизмам оценки академических достижений и аттестации и по другим важным параметрам существенно отличается от зарубежных систем образования.

Введение «общеевропейского» Приложения к дипломам ВПО призвано, таким образом, сделать более понятными и «прозрачными» квалификации, присваиваемые российскими вузами, и отразить их содержательную сущность и наиболее характерные особенности. Полномасштабное применение данного механизма может способствовать выявлению «узких мест», недостатков или чрезмерностей осуществляемой подготовки. Следует иметь в виду, что новое Приложение к диплому предназначено не только для использования за рубежом. Оно необходимо также, а в условиях России, может быть, в первую очередь, для внутреннего использования, чтобы восстановить и консолидировать естественное соответствие между продукцией высшей школы и общественными потребностями.

В этой связи Приложение к диплому предназначено:

– быть одним из действенных механизмов реализации обратной связи между двумя важнейшими социально-экономическими категориями – «спрос на специалистов» и «выпуск специалистов»;

– существенно облегчить академическое и профессиональное признание российских квалификаций за рубежом и способствовать росту экспорта образовательных услуг из РФ в другие страны;

– содействовать модернизации российского ВПО, в частности, благодаря возможности участия в интеграционных мероприятиях по формированию единого образовательного пространства СНГ и в рамках Болонского процесса.

Приведенные факты предопределяют актуальную необходимость скорейшего создания образцов российских типовых Приложений к диплому, совместимых с Diploma Supplement. Но это не может быть обоснованно сделано до тех пор, пока не будет окончательно решен вопрос о полномасштабном использовании в высшем образовании Российской Федерации зачетных единиц (кредитов), что является

непременным условием введения Приложения к диплому. Для этого надо принять окончательную, однозначно установленную технологическую схему применения зачетных единиц для оценки всех элементов получаемого образования.

Необходимо также воссоздать значимость существующей 5-балльной шкалы оценок, возможно, сформулировав с этой целью жесткие критерии применения отдельных оценок, особенно в отношении оценки «отлично», средняя частотность которой в зачетных ведомостях, как правило, превышает соответствующий здравому смыслу предел, приравниваемый в европейских странах к 10%.

Таким образом, следует признать, что введение нового Приложения к диплому приведет к ожидаемым результатам при условии предварительного решения 2-х задач. Во-первых, необходимо согласовать и адаптировать к особенностям российских образовательных программ используемую в ряде вузов России систему зачетных единиц на базе ECTS, в частности, установить критерии обоснованного выражения в зачетных единицах трудоемкость курсовых работ и проектов, выпускных работ и практик. При этом следует иметь в виду, что в странах Западной Европы уже началась практическая модернизация системы ECTS с целью придания ей в дополнение к переводной (трансфертной) функции также и накопительной функции, в результате чего система ECTS преобразуется в систему ECATS. Во-вторых, необходимо провести ревалоризацию действующей шкалы оценок для достижения большего соответствия выставляемых оценок реальным знаниям и результатам обучения, учитывая при этом концепции и разработки, использованные при введении единой шкалы оценок, совместимой с ECTS.

Порядок оформления «общеевропейского» Приложения к диплому, которое в отличие от других документов ВПО не обязательно будет иметь статус документа государственного образца, должен осуществляться в точном соответствии с действующей Инструкцией о порядке выдачи документов государственного образца о высшем профессиональном образовании, заполнении и хранении соответствующих бланков документов (Приложение к приказу Минобрнауки России от 10 марта 2005 г. №65).

Структура Приложения должна соответствовать стандартной структуре окончательной модели Diploma Supplement, разработанной Европейской Комиссией, Советом Европы и ЮНЕСКО/СЕПЕС и

одобренной к внедрению на совместном совещании представителей этих организаций 15 мая 1998 года в Брюсселе. Форма Приложения и содержание его разделов должны, по возможности, приближаться к рекомендованным образцам. Могут быть использованы также опробованные образцы данного документа, уже выдаваемого рядом российских вузов (например, РУДН, Челябинский ГУ, Воронежский ГУ, Самарский ГУ, Тюменский ГУ, Санкт-Петербургский ТГУ), которые разработали и выдают своим выпускникам «общеевропейские» Приложения к диплому. При этом следует иметь в виду, что требования этого соответствия не являются абсолютными и что допустимы отклонения в содержательном заполнении отдельных позиций, обусловленные особенностями конкретной образовательной программы и конкретного вуза.

Структура, форма и содержание Приложения к диплому впоследствии могут быть приведены в соответствие с образцами типовых Приложений к основным дипломам высшего и послевузовского образования Российской Федерации, которые будут в дальнейшем разработаны и приняты Минобрнауки РФ и представлены вузам для практического руководства.

Литература

1. Экспорт российских образовательных услуг. Статистический сборник. Выпуск 3.– ЦСИ. – М., 2011.

2. Trends 2010: A decade of change in European Higher Education.- EUA publication 2010. – Brussels, 2010.

Раздел 4
МЕТОДОЛОГИЯ ИССЛЕДОВАНИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

Оносов А.А.

ONLINE ОПРОС: МЕТОДОЛОГИЯ И ОПЫТ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ

Прежде всего, необходимы 2 оговорки.

1. Как таковая, история практического использования Web-анкеты в рамках эмпирических исследований, проводимых Институтом комплексных исследований образования, пока еще чиста; опыта, понимаемого как длительный, действительно многогранный и универсальный стаж работы инструментария online опроса, еще не накоплено. Можно предложить лишь некоторые эмпирические обобщения, полученные в режиме локальной апробации данной технологии. Такая возможность была частично реализована в комплексе специальных тестовых задач (целевых исследований) и потому в данном случае сколько-нибудь обоснованный опыт – это некоторые практические пробы, опытные работы, подходы, представления в данной теме.

Вместе с тем, необходимо подчеркнуть, что тестированию подвергались не отдельные, специально подготовленные инструменты конкретных опросов, а именно классы алгоритмов, целостные процедурные инварианты, на которых монтируется специфика и строится работа любой произвольной Web-анкеты. Таким образом, апробация была направлена на верификацию не единичной анкеты с конкретным смысловым наполнением, а всей универсальной технологической оснастки online опроса в целом.

2. Намерение сделать акценты на экспликации собственной разработки и на критической оценке ее применимости не предполагало развернутого обзора мирового, безусловно, богатого, опыта использования технологии online опросов как мобильной и универсальной методологии получения валидных первичных данных.

С учетом отмеченных обстоятельств «среднюю линию» данного изложения удобно и корректно определить как попытку, опирающуюся на действительно имеющийся задел «по ту сторону» социологического исследования, сосредоточиться на некоторых общеметодологических проблемах технологии online опросов, по возможности спроецировав их на вектор перспективного развития в данной предметной области.

Естественное технологическое лоно метода *online опросов* – стремительное, идущее в «режиме с обострением», развитие информационных технологий, переживаемое последние десятилетия. Формирование сетевой культуры, особых IT-форм и техники общения порождает свои, ранее закрытые, возможности для общества и личности, в том числе – и для проведения online опросов. При этом речь идет не столько о возможности быстрой и качественной транспортировки полученного в ходе полевого этапа фактажа, сколько – и в первую очередь – о принципиально новых правилах доступности отдельных категорий респондентов, определяемых выборкой конкретного исследования, наконец – о получении посредством *Web-анкеты* неискаженного мнения каждого субъекта – участника online опроса, что позволяет говорить о формировании *демократии «информационного типа»*.

Не вызывает сомнений, что современные технологии становящегося информационного общества самым серьезным образом затронули и существенно повлияли на традиционную практику проведения социологических исследований, технику сбора первичных данных, последующую их содержательную переработку и мобильную презентацию полученных результатов. Являясь гибким средством коммуникации, Интернет и связанное с ним информационное проникновение и присутствие с необходимостью видоизменили один из наиболее «проблемных» этапов социологического исследования – опрос, который, как известно, строится на определенных, отчасти формализованных, правилах коммуникации, направленной на получение интересующей исследователя информации.

С другой стороны, с ростом Интернет-охвата online анкетирование неизбежно становится все более естественным – привычным, обыденным, инструментально обеспеченным – и потому востребованным способом сбора данных со стороны профессиональных социологов. При этом, выявляются некоторые особенности, требующие

анализа online анкетирования как своеобразного метода, а отдельные базовые положения при организации и проведении социологического исследования нуждаются в существенной корректировке.

С большей или меньшей детализацией можно обозначить ряд ключевых моментов online анкетирования. При этом целесообразно придерживаться порядка, соответствующего *логике прохождения самого online опроса* – от разработки технологического инструментария, генерации выборки, непосредственного web-анкетирования, последующей обработки первичных данных и т.д., вплоть до презентации результатов исследования. Поскольку эта логика в целом хорошо известна – этапность развертывания и финансирования конкретного эмпирического исследования – постольку и новеллы, появляющиеся на этих этапах, тоже легко обнаруживаются, узнаваемы и представляют конкретный интерес.

1. **Дизайн Web-анкеты.** Здесь выдвигаются более жесткие требования к структуре и оформлению тела анкеты – если в ходе традиционного бумажного опроса по ней работал, как правило, специально подготовленный интервьюер, то теперь анкета рассчитана на *интернет-квалификацию непосредственно респондента*. Исходя из этого обстоятельства, дизайн анкеты должен охватывать широкий круг частных вопросов – от выбора оптимального формата представления данных и удобного кадрирования информации (разбиения текста на логически и психологически обоснованные фрагменты-порции), до способов гибкого, непрерывного управления заполнением анкеты и контроля генерируемого потока данных. К существенным факторам дизайна традиционно относится и психологическая проработанность восприятия вопросника, так же, как и его этическая обоснованность. Для большей полноты следует упомянуть еще и такие характеристики, влияющие на дизайн анкеты, как тип и версия используемых конкретным респондентом операционной системы и/или интернет-браузера, разрешение экрана и др. Эта специфическая тема обсуждается отдельно.

Хорошо известно, что *дизайн Web-анкеты влияет на результаты опроса в целом.* Последнее обстоятельство накладывает дополнительное условие на конструировании Web-инструментария, которое условно можно определить, как «операционализацию второго уровня» или *«операционализацию второго порядка»*. Задача состоит в том, что помимо традиционной смысловой операционализации, предадаптации

используемых понятий, нередко используемой при разработке инструментария социологического исследования, возникает необходимость в дополнительной, еще и технологической, *инструментальной операционализации*, направленной на конструирование и оформление Web-анкеты, –эргономичной, структурно ясной, удобной для заполнения непосредственно адресным респондентом. Задача приемлемого дизайна анкеты, таким образом, расширяется, охватывая не только содержательную часть, но и формальную.

2. **Размещение Web-анкеты и организация санкционированного доступа к ней.** Это отдельный вид процедур в рамках online опроса, аналогом которого может служить тиражирование и распределение анкет в «бумажной технологии» опроса. Интуитивно ясно содержание этих задач, которые, впрочем, имеют неоднозначное решение.

Одним из возможных вариантов такого решения является организация открытого, полного и *свободного доступа* всем номинальным участникам опроса с последующей фильтрацией и конфигурированием на их совокупности репрезентативной выборки. Следует заметить, что в этом случае, помимо задачи конфигурирования итоговой выборки, предстоит найти корректное, приемлемое для всех причастных сторон, решение и финансового вопроса (в случае вознаграждения за участие в опросе). Кроме того, доступ, не требующий санкции, означает максимальную уязвимость персональных данных респондентов и базы данных в целом; решение этого отдельного вопроса может превзойти по сложности исходную задачу.

Такая схема связана еще и с другими неожиданностями и парадоксами.

В рамках традиционной процедуры перед специально и заранее отобранным респондентом однажды возникает интервьюер или раздатчик анкет и предлагает в той или иной форме ответить на вопросы анкеты. При этом, конечно, целевой респондент волен отказать интервьюеру или оказаться недостижимым для него.

В случае online опроса, напротив, декларируется «публичная оферта» – «Анкета», под вывеской которой в режиме общего (в рамках определенной целевой группы) доступа активируется процедура заполнения анкеты, т.е. фактического участия в опросе. Совершенно ясно, что даже в рамках целевой группы это может быть неадресный респондент, вообще говоря, случайный. Он, именно данный участник, во-первых, не был заранее отобран по известной методике для

участия в опросе. Во-вторых, теперь уже возможна ситуация, когда потенциальный респондент, выразивший реальную готовность участвовать в опросе, т.е. выступить в качестве действительного респондента, может получить отказ со стороны опрашивающей стороны.

Это диссимметричное «опрокидывание» ситуации обусловлено тем, что задача наполнения выборки – репрезентативной – в ходе online опроса решается динамически, *одновременно с ходом самого опроса*, параллельно и в режиме реального времени. С точки зрения наилучшего приближения к некоторой предзаданной модели выборки, конкретный претендент может быть отфильтрован после некоторых предварительных вопросов анкеты, он может оказаться за пределами интересующей выборочной совокупности и не попасть в окончательную выборку. Понятно, что такой подход требует не только решения технических вопросов непрерывного мониторинга формируемой выборки, но и некоторых вопросов (включая и финансовые) взаимоотношений между потенциальным респондентом и анкетером.

Другой, крайний вариант организации санкционированного доступа к Web-анкете, ориентированный на IT-респондента, – предварительный *персональный отбор респондентов* на этапе проектирования выборки с последующей генерацией реквизитов доступа к Web-анкете – логина и пароля для каждого из них (с возможностью организации автоматической рассылки по e-mail). Такая схема возможна (и удобна) для четко очерченной целевой группы, конечный список представителей которой известен заранее. На практике это не всегда достижимо.

Наконец, вариант, наиболее приближенный к реальности, – *генерация обезличенных групповых реквизитов*, каждый из которых рассчитан на определенный кластер респондентов. По сути, такой групповой реквизит – некоторый аналог института регионального представительства с приписанными ему соответствующими полномочиями.

Итак, как выясняется, организация санкционированного доступа к Web-анкете сопряжена с другим принципиальным вопросом, самым существенным образом влияющим на валидность полученных данных и успешность исследования в целом, – проектированием и реальным наполнением репрезентативной выборки.

3. Говорить о **проектировании выборки для online опроса**, разумеется, можно только применительно к целевой аудитории, являющейся одновременно *Интернет-аудиторией*. Это означает, что в условиях

России на сегодняшний день из выборки федерального охвата и масштаба априори придется исключить примерно четверть (26,3%, согласно итогам Всероссийской переписи населения 2010 года) граждан РФ, являющихся сельскими жителями, и достаточно весомую долю обитателей ПГТ, малых и средних городов, обделенных развитой и доступной Интернет-инфраструктурой. Состояние, параметры и качество региональной Интернет-инфраструктуры, пожалуй, одно из самых сильных и императивных ограничений для обсуждаемой технологии. Количественно другие, но не менее жесткие ограничения могут быть получены и с точки зрения образовательного уровня населения и/или, например, уровня реального благосостояния. Все это, безусловно, «притормаживает» цивилизационный процесс в аспекте возможности/невозможности проведения некоторых социально важных опросов, в частности, широкоформатных мониторингов по федеральным выборкам.

В остальных моментах проектирование выборки для online опроса подчиняется хорошо известным общим требованиям.

4. **Наполнение выборки.** Это наиболее инновационный и, можно сказать, «деликатный» момент в технологии online опроса. Именно с формированием репрезентативной выборки связаны самые строгие ограничения Web-анкетирования как метода опроса.

Новелла выясняется в сравнении с традиционной схемой закрытия выборки.

Прежде всего, стоит отметить, что в условиях online опроса адресный респондент становится *динамичным фактором* выборки, а его отбор – *интерактивным процессом* фильтрации, а не статистической процедурой отбора. Это связано с тем, что действительный участник опроса определяется из числа номинальных респондентов *не предварительно*, в ходе проектирования выборки (этот этап, как уже отмечалось, специфичен для online опросов), а уже *в ходе самого опроса*. Представляется удобным в данном случае использовать термин, получивший широкое хождение (в несколько ином контексте), – *модерирование*.

Модерирование процесса формирования выборки – это новый вид операции при формировании реальной, фактической выборки. Этот вопрос заслуживает развернутого и подробного обсуждения отдельно.

5. **Управление логикой опроса.** Web-анкета является «умной» анкетой в том смысле, что она в интерактивном режиме эксплицирует и реализует заданную *логику интервью* – прохождения вопросника. Ее интеллектуальный ресурс – не набитый «саквояж» гипотетически допустимых ситуаций, возникающих в ходе опроса и стремящихся в своей совокупности отразить все многообразие этих ситуаций (из которых должен выбрать умный интервьюер); это гибкий сценарий, непрерывно модифицирующий свою фабулу – тело по ходу заполнения анкеты, в зависимости от реакции респондента, содержания его ответов. *Логика вопросов-ответов задается и контролируется по некоторым критериям самой Web-анкетой*. Передача управления, переходы к релевантным вопросам, активация и деактивация тематических блоков происходят автоматически (в соответствии с заложенным алгоритмом). Все это исключает случаи нарушения логики вопросника и, в целом, минимизирует неизбежные ошибки.

6. **Диагностика качества данных.** Отчасти проверка поступающей информации выполняется уже при вводе данных, *«на лету»*. Это достигается с помощью интегрированных в Web-анкету общих *оперативных тестов* (проверка диапазонов ответов, тестирование совместимости взаимосвязанных ответов и др.). Разумеется, наиболее тонкая и разветвленная диагностика качества данных по-прежнему выполняется после окончания полевого этапа исследования, в режиме камеральных работ. Но это уже «второй эшелон» обороны после Web-анкеты.

7. **Ремонт выборки.** Этот этап, как и в «бумажной» технологии, является необязательным и, чаще всего, сигнализирует о некоторой аварийной ситуации. Выше уже упоминались новые механизмы наполнения выборки – процедура модерирования формируемой выборки. По сути модерирование выборки в ходе текущего опроса – это функциональное замещение ремонта выборки с той разницей, что, во-первых, модерирование является *оперативным откликом* на изменение параметров выборки, т.е., по сути, *предупреждением ремонта*, а во-вторых, модерирование проводится *в режиме реального времени*, в условиях актуально-текущего процесса анкетирования, тогда как ремонт выборки – по сути, *апостериорная процедура*, проводимая на предварительно сформированной базе данных.

8. **Аккумуляция и обработка данных.** На этом этапе преимущества online опроса становятся бесспорны – эмпирические данные готовы для обработки, содержательного анализа и интерпретации *одновремен-*

но с ходом опроса. Формирование единой базы данных текущего исследования происходит с той же скоростью, с какой идет заполнение Web-анкет и синхронно с ним. При этом, как уже отмечалось, качество информации существенно превосходит качество первичных данных, поступающих (с заметной временной задержкой) в случае традиционного опроса с использованием бумажного инструментария.

9. **Возможность комбинированных методов опроса.** Online опрос как малозатратный, высокоскоростной метод прямого получения данных очень эффективен в целевых выборках, которые, как правило, связаны с группами респондентов, обладающих техническими возможностями и культурой сетевого взаимодействия *(IT-респонденты)*. Но даже в случае массовых опросов по федеральной выборке, метод online опроса может найти свою нишу, которая с ходом времени будет только расширяться. Речь идет о построение *комбинированных выборок*, которые удобно назвать *«парциальными выборками»,* когда несколько взаимодополнительных, взаимоувязанных *частных выборок*, рассчитанных каждая на свой целевой фрагмент общей аудиторию, совокупно покрывают – репрезентируют структурно и количественно – всю интересующую генеральную совокупность. В настоящий момент хорошо известно настороженное отношение профессионального сообщества к использованию комбинированных выборок, много неудачных попыток их конструирования и наполнения, а положительные примеры единичны. Однако, представляется, что с появлением в арсенале социологических исследований метода online опроса такая технология может получить развитие, особенно в условиях России с ее крайне неоднородной транспортной, информационной и прочей инфраструктурой. Вместе с тем, уже сейчас в ряде стран успешно продвигаются социально-интересные проекты, которые традиционным методом, в наличных социокультурных условиях России не реализуются в принципе. В этом отношении оперативность и малобюджетность делают online опросы фактически безальтернативным методом.

Таковыми в самом общем и кратком обзоре представляются особенности online опроса. В чем методологическая новизна обсуждаемой технологии, ее привлекательность и перспективность?

Ответ на эти вопросы может быть очень простым и в то же время глобальным. Внедрение и переход к технологии online опроса – одно из частных проявлений общего движения к новой информационной

реальности, *новому качеству социального взаимодействия*. Это иная культура информационного взаимодействия, которая открывает расширенные возможности непосредственного, прямого и оперативного доступа к субъекту частного мнения, перестраивает заново традиционные подходы к самой постановке и обобщению вопросов, методике и технике их решения. Сугубо технические и методологические новации самым существенным образом отражаются на практике проведения опросов, требуя современных подходов, трансформации и обоснования сложившихся методик, начиная от конструирования выборок со сложной социально-демографической «топологией», их размещения и реального наполнения, соответствующего дизайна всего технологического инструментария (ориентированного на IT-респондента) и заканчивая приемами виртуальной обработки и экспликации получаемых конечных результатов.

Можно предположить и следующий шаг: переход к *«облачным» технологиям* оперирования первичными данными – к их обработке по актуальному запросу субъекта («здесь и сейчас для меня»), что делает избыточной централизованную «каноническую» обработку полученных данных по унифицированной схеме. Кроме того, очевидно, online технология, в конечном счете, подразумевает развитие и другой стороны взаимодействия в системе «заказчик-исследователь-респондент» – более точный, полный и прозрачный учет мнений и контроль реализации полученных решений в социальной практике.

Литература

1. *Иванов А.* Анкетирование онлайн: возможности и ограничения // «Компьютерра», 2001, № 2.

2. Онлайн или телефон — сравнение популярных методов сбора данных в маркетинговых исследованиях // «Практический маркетинг», 2007, № 7.

3. Онлайн опрос. [http://quans.ru/research/methods/online/]

4. *Филиппова Т.В.* Интернет как инструмент социологического исследования. [www.sociologos.ru/upload/File/020Filippova.pdf]

5. *Черенков А.* Интернет и маркетинговые исследования // «Маркетинг и маркетинговые исследования в России», 2000, № 2.

6. *Шашкин А.В.* Телефон vs онлайн.
[http://www.omirussia.ru/articles/phone_vs_online_shashkin.pdf]

Мамедбейли Р.Ш., Савина Н.Е.

СПЕЦИФИКА ПРОВЕДЕНИЯ ЭКСПЕРТНЫХ ОПРОСОВ В СОЦИОЛОГИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЯХ

Среди широко применяемых в современной социологии методов опроса особую актуальность приобрели экспертные опросы.

Экспертным опросом принято считать сбор первичных данных, основанный на использовании профессионального опыта, знаний и интуиции экспертов в исследуемых областях. В отличие от массового опроса, в качестве респондентов экспертного опроса обычно выступают компетентные специалисты, имеющие глубокие знания об объекте или предмете исследования, хорошо знакомые со специфическими сторонами изучаемого явления.

Есть и другие существенные отличия экспертного опроса от массового. На обсуждение экспертов выносятся вопросы концептуального характера и это обстоятельство требует специфического инструментария. Экспертный опрос не является анонимным, а участие респондентов экспертной группы, как правило, оплачивается.

В процессе исследования эксперты выступают в качестве источника необходимой информации (например, корректирующей, недостающей, уточняющей и т.п.). Но, эксперты могут оценивать характеристики объектов, явлений, решений и событий, достоверность данных, полученных в ходе массового опроса. Эксперты выдвигают предложения и идеи по преобразованию объектов изучения, по постановке и решению проблем, что находит применение в теории и практике принятия управленческих решений. Экспертные оценки используются также и в прогностических целях.

Перечисленные функции дают возможность применять экспертный опрос на разных этапах социологического исследования.[2] Чаще всего мнения экспертов используются на начальном этапе – разработка программы исследования[3] и на заключительном этапе – обработка полученных данных, анализ и интерпретация результатов.

Главными критериями отбора экспертов являются их профессионализм, компетентность и авторитетность, поэтому численность и представительность группы респондентов в данном случае оценивается не столько количественными, сколько качественными показателями.

При отборе экспертов в этих случаях необходимо учитывать следующие факторы:

– формальный статус (должность, род занятий, стаж, образование, весомость публикаций и т.д.),

– субъективные характеристики или самооценка экспертов,

– их взаимооценка,

– готовность и склонность к общению,

– беспристрастность в оценках.

Экспертные опросы бывают как индивидуальными, так и групповыми (групповая дискуссия, «мозговой штурм», дельфи-метод). Их выбор определяется целями исследования, имеющимися для него ресурсами.

Способы проведения экспертного опроса могут быть очными и заочными. Заочный способ предполагает проведение опроса в письменной форме методом самозаполнения путем почтовой рассылки.

Очные опросы экспертов осуществляются в форме интервью (чаще всего, неформализованного), «мозговой атаки».

Метод личного интервью наиболее трудоемкий. Для такого проведения опроса необходимо участие интервьюера высокой квалификации, при обработке полученной информации требуется высокая квалификация исследователя.

Мозговой штурм – групповой очный экспертный опрос, направленный на поиск новых идей и способов их реализации. Проводится при участии модератора или ведущего, который обозначает обсуждаемую проблему, направляет ход дискуссии, подводит промежуточные итоги. Мозговой штурм состоит из двух основных этапов:

Первый – выдвижение идей. На этом этапе формируются самые разнообразные, порой парадоксальные версии. При этом ни одна из них не оценивается и не подвергается критике.

Второй – оценка и сортировка всех выдвинутых идей по степени их реализуемости и адекватности поставленной задаче и т.д.

Дельфи-метод – многоразовый заочный групповой опрос экспертов. Основная цель – выработка прогнозов, сценариев развития событий, оценок складывающейся ситуации [1]. Включает в себя ряд этапов.

На начальной стадии работы происходит рассылка участникам опроса материалов, содержащих постановку проблемы, которую предстоит обсудить. Затем происходит сбор экспертных заключений и резюмирование «коллективного ответа», который позволяет формулировать, сценарии развития объекта исследования, делать прогнозы,

На следующем этапе экспертов знакомят с этими промежуточными результатами, и просят оценить их достоинства и недостатки. Процесс согласования мнений происходит до тех пор, пока эксперты не придут к консенсусу или не обозначатся несколько взаимоисключающих варианта.

Значимость экспертных опросов особенно возрастает на тех этапах развития общества, когда возникает потребность в глобальных переменах той или иной сферы общественной жизни, а то и всего общества. В такие периоды массовые опросы дают представление о потребностях и настроениях населения, но они не могут предложить концептуальных подходов к определению стратегии таких изменений.

В настоящее время идет подготовка концепции страны на среднесрочную перспективу, которая получила название «Стратегия 2020». Она включает в себя и образовательную стратегию, разработка которой в значительной степени основывается на различных процедурах экспертных опросов.

Литература

1. *Литвак Б.Г.* Экспертные оценки и принятие решений.– М., «Патент», 1996.

2. *Чередниченко В.В.* Применение экспертных оценок в социологических исследованиях//«Социологические исследования», 1981, №3.

3. *Ядов В.А.* Социологическое исследование: методология, программа, методы. – М.,1987.

Черняева В.А.

МЕТОДИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ КОДИРОВАНИЯ ОТКРЫТЫХ ВОПРОСОВ

Открытые вопросы являются важным инструментом получения социологической информации в таких сферах, как образование и воспитание. Задавая студентам вопрос: «Для чего Вы учитесь?» исследователь может предложить им заранее сформулированные ответы, а может попросить дать свободный ответ. Понятно, что при большой выборке весьма затруднительно проанализировать каждый ответ, но, вместе с тем, в свободных высказываниях можно найти зачастую скрытую, новую для исследователя причину, цель учебы.

Методологическим преимуществом открытых вопросов является то, что исследователь не навязывает респонденту свое видение проблемы, а позволяет самому сформулировать свою позицию, что особенно важно в исследованиях мотивации, оценок, взглядов человека [5]. Вслед за М.В.Ломоносовым, который, оценивая результаты научных изысканий, призывал учитывать, что возможности их ограничены состоянием на данный момент техники и методики исследований, и «из наблюдений устанавливать теорию, через теорию исправлять наблюдения» [3], мы рассматриваем использование открытых вопросов как реальную возможность набрать ценный эмпирический материал, который затем может быть использован в теории.

Одним из острых вопросов по поводу использования данного инструмента является процедура кодирования полученных данных. Эта проблема была поднята еще в 1977 году оксфордским профессором Эндрю Монтгомери в статье «Улучшение надежности кодирования открытых вопросов» [7].

В специальной литературе встречаются многообразные определения кодирования, суть которых можно свести к главному: это процесс присвоения количественных значений первичной социологической информации, где каждая цифра или комбинация цифр кода представляет определенную характеристику или состояние исследуемого объекта. Функциональная значимость кодирования проявляется, по крайней мере, в двух моментах. Во-первых, позволяет тем, кто знает код, оперировать сложными понятиями в более сокращенной форме,

во-вторых, готовит объемную вербальную информацию к обработке на ЭВМ.

Проблема кодирования открытых вопросов встает, как правило, только при наличии массива данных, однако стратегические вопросы этого процесса должны быть решены на ранних стадиях исследования [8]. Истинная ценность кодов осознается позднее, когда коды дают возможность перейти к обработке данных, а еще позднее – к их интерпретации. Для того, чтобы яснее осознать это, необходимо рассмотреть технику кодирования во всех доступных аспектах.

Главный принцип кодирования – перевод содержательной информации на язык формальной логики, и решение этой задачи начинается на стадии разработки методического инструментария. 3 типа вопросов, используемые в анкетах – закрытые, полузакрытые и открытые предполагают и различные подходы к кодированию.

Закрытые и полузакрытые вопросы являются как бы первой частью модели кодирования всего исследования, которое осуществляется при разработке анкеты. Технология кодирования данного вида вопросов подробно описана в социологической литературе, поэтому, не прибегая к повторам, отметим лишь ее главные этапы:

– каждому варианту ответа присваивается условное число, то есть код;

– порядок чисел должен быть непрерывным и строго заданным (то есть нельзя терять или менять местами коды);

– каждая цифра кода означает определенную градацию данной переменной;

– отвечая на вопросы, респондент как бы сам одновременно и кодирует их, превращая информацию в упорядоченную систему чисел;

– если в качестве полевого документа применяется анкета, то коды печатаются непосредственно в анкете, в случае использования бланка интервью – информация фиксируется на специальных кодировочных листах (сетке с нанесенными на нее числами).

Самое главное, что необходимо помнить на данном этапе, – это то, что принцип кодирования должен всегда определяться характером измерения исследуемой переменной. Поэтому существуют номинальные, порядковые, интервальные коды, которые отражают конкретный метод исследования. Таким образом, мы видим, что механизм кодирования закрытых вопросов достаточно прост, чего нельзя сказать о главной теме – кодировании открытых вопросов.

Использование открытых вопросов само по себе проблематично, и имеет как своих сторонников, так и противников [6]. Нет сомнения, что притягательность такого рода вопросов велика – не всегда можно предусмотреть ответы респондента, предлагаемые в анкете закрытия могут повлиять на высказывания опрашиваемого или восприятие интервьюера. Очевидно, что открытые вопросы помогают получить более углубленную информацию, а, значит, способствуют достижению стратегических целей исследования.

Вместе с тем, опыт показывает, что научная значимость ответов на открытые вопросы уязвима, ибо эти ответы обладают вполне определенными характеристиками. Спонтанность респондента влечет за собой элементы обыденного разговора, неизбежно влияние интервьюера: запись не дословная, а часто субъективная, ибо ожидаемое констатируется гораздо четче, чем неожиданное. Содержание ответа зависит от умения респондента говорить, логично и аргументировано излагать свои мысли, что, как известно, на уровне обыденного сознания явление нечастое, тогда как массовые опросы имеют дело именно с уровнем обыденного сознания.

Вывод один: ответы на открытые вопросы с трудом поддаются статистической обработке, однако они необходимы в интересах исследования, и достичь этих интересов может только профессиональная, методически продуманная кодировка. Именно поэтому говорят, что ошибки в кодировании более опасны, чем ошибки в выборке, и могут полностью исказить информацию, то есть способствовать неправильным выводам, выявлению неверных тенденций.

Различают два вида открытых вопросов: перечневые и текстовые. Первые характеризуются многократно повторяющейся и легко поддающейся группировке информацией: перечисления населенных пунктов, фамилий, название партий и т.п. Смысловое значение текстовых открытых вопросов имеет очень широкий спектр и представляет особую сложность для упорядочивания. Важнейшим моментом результата кодирования является точная передача смысла высказывания.

Иногда уже на первом этапе для текстовых открытых вопросов предлагается так называемое «полевое кодирование». В этом случае текст вопроса не дает указаний на тип возможного ответа, но в анке-

тах содержится значительное число категорий, соответственно с которыми интервьюеры классифицируют ответы респондента. Опасность статистического качества исследования при данной методике очень высока, поэтому подобный способ целесообразно применять только при наличии высокопрофессиональных интервьюеров.

Традиционно открытые вопросы после получения первичной информации кодируются группой специалистов, использующих в своей работе строго продуманную систему. Первоначальным этапом данного процесса является просмотр всего массива, как правило, 10–20-процентный, во время которого выписываются варианты ответов на открытые вопросы. Фиксированные утверждения или оценочные суждения тщательно анализируются с целью выявления частоты их повторяемости. При этом эмпирическим путем, в зависимости от конкретного объема информации, определяется так называемый шаг или порог повторяемости идентичности по смыслу суждений. Этот шаг – в каждом случае конкретный – позволяет вычленить группу равных по смыслу утверждений, благодаря чему широкий спектр ответов сводится к узкому кругу укрупненных групп или категорий. Вот этим категориям и присваиваются определенные коды. Важно помнить, что основой укрупнения являются задачи и цели исследования.

Определение групп и точная сортировка ответов по группам – в этом заключается содержательное ядро кодирования. Процесс упорядочения, на первый взгляд, кажется простым, но это не так. В любой момент может быть или потеряна интереснейшая информация, важная для качественного уровня конечных результатов, или эта информация может быть искажена. Поэтому важна коллегиальность, сработанность кодировщиков, в коллективе которых присутствуют единые принципы подхода к оценке мнений респондентов. Только при наличии названных условий возможно составление кодификатора: главного инструмента, с помощью которого начинается кодирование анкетного массива. Кодификатор может быть, как строго ограниченным по количеству кодов, так и расширяющимся. В первом случае незначительные для задач исследования ответы помещаются в градацию «Другое», во втором случае каждый новый элемент информации последовательно получает свое числовое значение. Содержание кодификатора подробно обсуждается с руководителями проекта, ибо главная цель кодирования открытых вопросов – сохранить и правильно

формализовать даже незначительную, но важную для исследователей информацию.

Существуют выработанные практикой правила, с помощью которых разрабатывается кодификатор. Обязательными требованиями являются:

соответствие категорий задачам исследовательского проекта;

четкие различия между категориями;

абстрагирование от буквальной, словесной формы и лексических особенностей высказываний с целью выявления смысла или содержания ответа;

единый логический уровень категорий;

наличие для каждого ответа соответствующей категории;

четкое определение объема «прочего» или «другого», не превышающего 5% для 100–200 анкет;

своеобразное «пренебрежение» к некоторым ответам, интересным на первый взгляд, но не относящимся к делу.

Правильно составленный кодификатор открытых вопросов, кроме главных функций, часто выявляет запланированные в анкете, но не работающие категории, что в перспективе должно найти свое отражение в методике будущих социологических исследований.

Система кодирования открытых вопросов – процесс содержательный, поэтому ее нельзя представить в законченном виде раз и навсегда сложившейся. Каждое новое исследование предлагает новые варианты научной интерпретации социологической информации, и данная статья – лишь общий очерк основных принципов, используемых в практике кодирования.

Литература

1. *Андреенков В.Г, Маслова О.М.* Методы сбора информации в социологических исследованиях. – М., «Наука», 1990.

2. *Климова С.Г.* Область применения и трудности кодификации открытых вопросов// «Социология» – М., 2006, №23.

3. *Ломоносов М.В.* ПСС, Т.1.

4. *Ноэль Э.* Массовые опросы. – М., 1978.

5. *Ядов В.А.* Стратегия социологического исследования. – М., 1998.

6. Социс. 1982, №3; 1983, №3; 1984, №2; 1987, №5; 1990, №1 и др.

7. *Montgomery A.C.* Improving Coding Reability for Open-Ended Guestions//Public Opinion Quarterly.-Summer 1977-Vol.4.-Issue2.

8. Robert M. Grover// Survey Methodology.-Second edition.-July, 2009.

Савина Н.Е, Мамедбейли Р.Ш.

ИТОГИ СОЦИОЛОГИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ «ИЗУЧЕНИЕ МНЕНИЯ СЛУШАТЕЛЕЙ ЛЕТНИХ ШКОЛ МГУ ДЛЯ УЧИТЕЛЕЙ», ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ ОПРОСА И ОБРАБОТКИ ДАННЫХ ИССЛЕДОВАНИЯ [1]

На IV съезде Всероссийского педагогического собрания ректор МГУ В.А. Садовничий предложил создать в России систему переподготовки учителей, систему непрерывной связи с новейшими достижениями педагогической и фундаментальной науки.

Московский государственный университет расширяет взаимодействие с системой среднего образования, организуя комплексную программу мероприятий «МГУ — школе», ориентированную на создание всестороннего диалога между специалистами в сфере образования.

В рамках этой комплексной программы в августе 2010 года на нескольких факультетах МГУ имени М.В. Ломоносова состоялась Летняя школа для учителей-предметников. Формат проведения Летней школы предполагал проведение лекций, семинаров, круглых столов, мастер-классов, тренингов, а также неформальное общение между учителями и специалистами Московского университета.

Во время работы Летней школы был проведен опрос учителей, принимающих участие в ее работе [1]. Опрос касался изучения мнения учителей по вопросам их профессиональной переподготовки, их представлениях о содержании и формах Летней школы.

В ходе исследования было опрошено 476 респондентов. Большая часть опрошенных проживают в Московском регионе: 27,1% – в столице и 45,6% – в московской области; остальные участники Летней школы представляли другие регионы страны – от Калининграда до Камчатки.

Среди участников опроса примерно каждый пятый учитель преподает математику (22,1%), почти столько же (20,2%) – физику, 19,1% – русский язык, 18,7% – географию, каждый десятый (10,7%) является учителем биологии и примерно такое же число респондентов (9,2%) составляют учителя-обществоведы.

Большая часть респондентов обладает серьезным педагогическим стажем: практически половина работает в школе более 20 лет (17,2% имеют 21 – 25 лет педагогического стажа, 31,3% – 26 лет и более). Треть участников исследования (32,6%) имеют педагогический стаж 11 – 20 лет. Еще 9,0% проработали в средней школе от 6 до 10 лет, а учителя с небольшим стажем (до 5 лет) – это, прежде всего, молодые учителя, составляют десятую часть опрошенных (9,9%).

Респондентам задавался вопрос об источниках их информации о Летней школе. Анализируя полученные результаты, можно выделить 3 наиболее распространенных источника информации. В первую очередь – это Интернет, который был отмечен наибольшей частью опрошенных учителей (примерно четверть респондентов – 26,9%). Во-вторых, сравнительно активно использовалась информация, исходящая от администрации учреждения общего образования (22,5% участников опроса). Кроме того, необходимо отметить органы управления образованием (такие как методический центр управления образованием, местный отдел управления образованием) – этот источник информации указал каждый пятый учитель, принимающий участие в опросе (20,8%). Рассылкой по электронной почте воспользовались 13,4% респондентов. Каждый десятый (10,7%) получил информацию о Летней школе по неформальным каналам – от коллег, знакомых, друзей.

В ходе опроса респондентам был задан вопрос о том, какие виды профессиональной переподготовки они хотели бы пройти. Следует отметить, что большая часть опрошенных хотела бы получить ту или иную профессиональную переподготовку, связанную с их учительской профессией. Почти половина опрошенных учителей хотела бы получить квалификацию методиста (46,0%). Достаточно привлекательны для участников опроса получение дополнительной специальности и право преподавания другого предмета (22,3%), а также профессия

школьного психолога (20,4%). Степень магистра в области педагогики хотели получить 16,0% опрошенных. Каждый десятый опрошенный заинтересован в овладении профессией непедагогического профиля (9,5%). Не стремятся к профессиональной переподготовке 15,5% респондентов.

Тех участников исследования, которые указали, что хотели бы получить профессию непедагогического профиля, просили уточнить свой ответ. Ввиду того, что абсолютное число тех, кто заинтересован в освоении непедагогической профессии невелико, конкретные данные о том, какая именно профессия их привлекает, не являются надежными. Однако можно отметить, что достаточно популярными профессиями оказались дизайн – ее отметили 8 респондентов и искусствоведение – 5 респондентов. Отмечались также модные на сегодня специальности экономического, управленческого, юридического профиля: управление и менеджмент – 6 респондентов, экономика – 3 респондента, юриспруденция – 2 респондента.

Тех, кто хотел бы получить дополнительную специальность и право преподавания другого предмета, чаще всего привлекают такие специальности, как экономика (16,0%), информатика (13,2%), экология/география/туризм (12,3%).

Что касается представления учителей о содержании и формах Летней школы, то, в наибольшей степени, участников интересуют такие темы, как знакомство с современными методами компьютерной поддержки учебного процесса (54,0%); знакомство с новыми достижениями в сфере науки, связанной с их предметом (52,9%); вопросы подготовки школьников к предметным олимпиадам (51,5%); вопросы организации проектной и исследовательской деятельности школьников (50,4%).

Респонденты проявили также высокий интерес к разбору самых сложных элементов предметного содержания своей дисциплины (46,6%), вопросам подготовки школьников к ЕГЭ (45,8%). Новые методы и приемы психологической поддержки учебного процесса интересуют хоть и меньшее, однако существенное число участников опроса – 28,6%. То есть, каждый пятый хотел бы углубить свои знания в области психолого-педагогических основ технологий развивающего обучения. Познакомиться с новым научным и лабораторным оборудованием выразили желание 16,2% респондентов.

Исследователей интересовал вопрос о том, какие формы проведения курсов повышения квалификации представляются для опрошенных учителей оптимальными. Для большинства (63,0%) – это кратковременное интенсивное обучение с отрывом от работы. В то же время, примерно для половины респондентов (53,8%) привлекательно использование дистанционных технологий обучения. Пролонгированное обучение без отрыва от работы считают эффективным для себя только 27,5% опрошенных.

В ходе исследования изучался вопрос о наиболее эффективных формах взаимодействия средней и высшей школы. Для большинства респондентов, это, в первую очередь, курсы повышения квалификации и Летние школы, съезды для учителей на базе классических университетов (64,9% и 63,7% соответственно). Значительная часть участников опроса поддерживает также организацию Летних школ для школьников на базе вузов (38,2%).

На втором месте по значимости в выборе эффективных форм взаимодействия средней и высшей школы стоит совместная деятельность вузов и школ, сотрудничество в таких формах, как организация экспериментальных площадок вузов в средних школах (42,9%), а также совместная деятельность специалистов вузов и учителей в профильных школах (39,9%).

Только четверть респондентов отметила эффективность курсов переподготовки учителей на базе классических университетов (25,2%), а также лектории и кружки для школьников на базе вузов (24,6%).

Среди замечаний и пожеланий организаторам Летней школы участники опроса чаще всего выделяли организационные вопросы (например, позднее информирование участников о начале работы школы – 13,4%). В то же время, 7,4% респондентов отметили, что Летние школы надо проводить с более высокой периодичностью, 5% предлагают увеличить продолжительность школы. Есть у учителей потребность и в выставке-продаже методической литературы, в раздаточных материалах (6,5%).

У опрошенных учителей были предложения и по содержанию Летней школы. Например, 8,4% респондентов хотели бы получить больше практических навыков, опыта работы на доступном школьном оборудовании, 5,5% респондентов считают, что больше внимания нужно уделять методической работе, разбору практических заданий, более сложных заданий, заданий олимпиад.

В целом, учителя дали высокую оценку работе Летней школы, отметили ее пользу и необходимость ее дальнейшей работы. Подавляющее большинство участников исследования готовы принять участие в будущих межфакультетских и межпредметных школах для учителей (71,0%). Лишь 4,4% отметили, что не хотели бы в них участвовать. Большинство также хотели бы принимать участие в дальнейшем обсуждении затронутых на Летней школе вопросов через Интернет (71,0%).

В ходе исследования был использован единый метод сбора данных: анкетный опрос, а именно, самозаполнение. Как метод, групповое анкетирование отличается прежде всего тем, что в опросе участвует сразу большое количество респондентов. Интервьюер раздает анкеты, инструктирует по порядку их заполнения и по истечении оговоренного времени собирает заполненные бланки.

Использование данного метода в качестве основного способа получения первичных данных представляется наиболее оправданным. Во-первых, он существенно сокращает время проведения опроса; во-вторых, обеспечивает наиболее массовый охват необходимых категорий респондентов; в-третьих, позволяет избежать влияния других лиц на ответы респондентов; в-четвертых, обеспечивает максимальное сокращение потерь анкет при опросе (по приведенным опросам процент потерь не превысил 0,5%).

Этап математической обработки данных является одним из наиболее важных и материально емких при проведении любого социологического исследования. При обработке данных исследования использовался специальный пакет SPSS, который является на сегодняшний день практически единственной универсальной программой обработки социологической информации.

Литература

1. Социологическое исследование «Изучение мнения слушателей Летних школ МГУ для учителей». Опрос учителей, принимавших участие в работе Летних школ МГУ (476 респондентов). Время проведения – август 2010 г. Исследование проведено совместно Управлением развития, перспективных проектов и непрерывного образования под руководством ведущего специалиста Самоненко И.Ю. и Институтом комплексных исследований образования МГУ. – М., 2010.

Бабочкина С.П.

ПРОГНОСТИЧЕСКИЙ ВЗГЛЯД МОСКОВСКИХ СТАРШЕКЛАССНИКОВ НА СВОЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ БУДУЩЕЕ

Жизненный путь каждого молодого человека, как и поколения в целом, во многом зависит от результата его социально-профессиональной интеграции, реализации его инновационного, творческого потенциала в сфере профессиональной деятельности. В то же время, задача молодых людей – социально и профессионально определиться – тесно переплетается с глобальными социально-экономическими процессами развития современного российского общества. Важным этапом здесь является выбор конкретной профессии, что в последующем нередко определяет весь жизненный путь человека, во всех его проявлениях.

Процесс профессионального самоопределения начинается в средней школе, а к выпускным классам учащийся должен иметь четкое представление о различных профессиях, количество которых в наши дни измеряется пятизначным числом, а их мир представляет собой подвижную картину. Старшеклассник также должен выявить наличие и направленность своих профессиональных интересов и склонностей, личностных и деловых качеств, необходимых для овладения определенной сферой профессионального труда, обладать необходимой информацией о содержании и условиях труда в рамках интересующей профессии и быть готовым к выбору конкретной специальности.

Сегодня большинство столичных средних общеобразовательных учебных заведений проводит работу по профессиональной ориентации школьников, несмотря на то, что в настоящее время не существует единой государственной программы. Эффективность данной работы можно оценить по субъективному мнению московских старшеклассников о своем профессиональном будущем. Так, осенью 2010 года в московских средних общеобразовательных учебных заведениях (школа, гимназия, лицей) в 9–11 классах было проведено социологическое исследование «Изучение профессиональных ориентаций старшеклассников». Провел это мероприятие Институт молодежной политики и социальных технологий «МАТИ» – РГТУ им. К.Э. Циолковского. Общий объем выборки составил 1570 чел. Выборка целевая,

квотная, на последнем этапе отбора опрашивался класс. В ходе опроса респондентам было предложено ответить на ряд вопросов, связанных с их профессиональным будущим, степенью подготовки к освоению будущей профессии, а также к выявлению роли школы в процессе формирования профессиональных ориентаций учащихся.

Следует отметить, что выбор профессии, в первую очередь, обусловливает сложившаяся у молодого человека иерархия ценностей, которая в настоящее время имеет свои специфические черты. Современное поколение молодежи выросло в эпоху демократических преобразований в российском обществе, которые должны были быть направлены на обеспечение свободы самореализации личности. В результате проведенных реформ ценностная шкала молодых граждан заметно отличается в зависимости от социального статуса, социальных условий и места их проживания. Вопрос множественного типа, предполагался выбор не более 3-х вариантов ответов, поэтому сумма превышает 100%. На вопрос: «Какие из нижеперечисленных ценностей для Вас наиболее значимы?» [1] ответы столичных старшеклассников выглядят следующим образом. В первую очередь, для респондентов оказались важны личностные ценности, такие как здоровье (61,0%), хорошая семья (54,1%) и материальное благополучие (36,3%). Во вторую по значимости группу опрошенные включили, в основном, ценности профессионального характера – это карьера – 25,2%, интересная работа – 18,7%, внешний вид – 14,9% и самореализация – 13,8%. Позиция «внешний вид» оказалась достаточно значимой для молодых людей и вошла в данную категорию ценностей в силу специфики их возраста.

В следующую группу вошли такие позиции, как: интеллект – 9,2%, честность, порядочность – 8,0%, хорошее образование – 7,7%, творчество – 7,2% и профессионализм – 6,4%. Данная система ценностей свидетельствует о том, что молодые люди стремятся в будущем к осуществлению личностных целей, связанных с их профессиональным становлением, несмотря на то, что в данный момент они не занимают первые места в рейтинге.

Не придают особого значения респонденты таким ценностям, как: комфорт – 5,8%, авторитет – 4,8%, высокое положение в обществе – 4,6%, спокойная жизнь – 4,6% и развлечения – 4,1%. Данная ситуация может объясняться тем, что в выпускных классах учащиеся нацелены, в первую очередь, на продолжение образования, поступление в вузы, а комфорт и развлечения отходят в это время на второй план.

Наименее значимыми для московских старшеклассников оказались: глубокие знания (3,3%), слава (2,1%) и владение собственностью (1,5%). То есть, для столичных старшеклассников ценности «хорошее образование» и «глубокие знания» оказались никак не связанными, так как первая занимает 10-е место, а вторая – лишь 18-е.

Каждый четвертый опрошенный отметил, что одной из наиболее значимых ценностей для него является «карьера» и практически каждый пятый выбрал вариант ответа «интересная работа». Для уточнения будущих профессиональных намерений учащимся было предложено ответить на вопрос: «Какое место в Вашей жизни будет занимать работа?». Подавляющее большинство респондентов выбрали вариант ответа «значительное» – 76,7%, «это будет главное дело моей жизни» отметили 13,4% и «малозначительное» – 2,2%. В то же время затруднились ответить на вопрос 7,7% опрошенных. Полученные распределения ответов свидетельствуют о том, что московские старшеклассники имеют вполне реальные представления о способах достижения профессиональных успехов, так, можно сказать, они связывают карьеру и необходимость работать. Однако, достаточно большое количество выпускников средних учебных заведений пока еще не имеет сформированного мнения по данному вопросу, что свидетельствует о необходимости проведения целенаправленной работы по профессиональной ориентации в данном направлении.

Столичные выпускники общеобразовательных учебных заведений показали достаточно высокую осознанность необходимости работать, однако, характер мотивации их будущей трудовой деятельности может отличаться. Так в анкету был включен вопрос: «Каково Ваше мнение о будущей работе и ее оплате?». Меньше всего опрошенные предпочли бы «иметь пусть небольшой заработок, но больше свободного времени и легкую работу», данный вариант ответа выбрали всего 2,4%, также немного желающих рисковать – «много работать и хорошо зарабатывать, даже без особых гарантий на будущее» отметили 7,8%. Несмотря на пропаганду, а также государственные программы, направленные на поддержку и развитие малого и среднего бизнеса, «иметь собственное дело, вести его на свой страх и риск» собирается пока лишь каждый десятый старшеклассник (9,5%). Стабильность, то есть «иметь пусть небольшой, но твердый заработок и стабильную

работу», желают 11,3% респондентов. Основная масса опрошенных предпочитает «много работать, хорошо зарабатывать, иметь твердые гарантии на будущее» – 62,1%. Итак, 2/3 участвовавших в опросе школьников, намерены в будущем много работать и хорошо зарабатывать, как с гарантиями, так и без них. Возможно, это обусловлено спецификой столичного региона, в котором существует большая конкуренция на рынке труда на престижные и высокооплачиваемые должности. То есть, московские старшеклассники адекватно оценивают сложившуюся ситуацию и понимают, что для построения успешной карьеры необходимо много работать.

Активная трудовая позиция молодых людей вызывает вопрос о том, в какой сфере профессиональной деятельности предпочли бы они работать. Так, респондентам было предложено выбрать 1 из 9 предложенных вариантов ответа. Наиболее привлекательными для опрошенных оказались сфера управления и финансовая деятельность, трудиться в них желают 17,1% и 16,1% соответственно. В то же время заниматься предпринимательством и коммерческой деятельностью предпочли бы только 5,8% и 5,5% учащихся, причем данные сферы занимают 5-е и 6-е места в рейтинге видов профессиональной деятельности. Возможно, молодые люди считают, что данные направления более сложные, требуют больше трудовых затрат, а также предполагают больше рисков, чем сферы управления и финансовая деятельность.

С 3-го по 5-е места в рейтинге занимают «научная деятельность» – 10,9%, «художественное творчество» – 8,9% и «педагогическая деятельность» – 7,3%. «Политическая деятельность» оказалась на предпоследнем 8-м месте (5,3%).

Несмотря на острую нехватку рабочих рук, а также большое количество вакансий, сфера материального производства представляет наименьший интерес для современных московских старшеклассников, только 4,6% предпочли бы в ней работать. Затруднились ответить на данный вопрос 16,8% респондентов. Таким образом, в общеобразовательных учебных заведениях при проведении профориентационной работы больше внимания целесообразно уделять информированию учащихся о потребностях современной экономики в трудовых ресурсах, а также более детальному знакомству с содержанием различных профессий.

Для успешной трудовой деятельности в той или иной сфере необходимо наличие соответствующего образования. Каковы же планы

на ближайшее будущее выпускников московских школ? Ответы на вопрос: «Как Вы планируете свою будущую жизнь после окончания учебного заведения?» представлены следующим образом: подавляющее большинство респондентов – 81,4% собираются поступать в высшее учебное заведение на очное отделение. Каждый десятый (10,3%) планирует работать и поступать на вечернее или заочное отделение в высшее учебное заведение. Поступать в среднее профессиональное учебное заведение (колледж, ссуз) предполагают 1,5% опрошенных, а обучаться в профтехучилище (ПТУ) лишь 0,1%. Вариант ответа «пойду работать» выбрали 1,3% старшеклассников и еще не определились с выбором 4,9% респондентов. Таким образом, выпускники московских школ отдают предпочтение высшему образованию, и лишь небольшая часть (8,3%) молодых людей рассматривает другие варианты.

Таким образом, в целом можно отметить, что выпускники московских школ ориентированы на различные виды профессиональной деятельности, кроме сферы производства. В то же время достаточно большое количество опрошенных респондентов пока еще затруднились выбрать привлекательный для себя вид деятельности.

Отмечая сложности процесса профессиональной ориентации, следует обратить внимание на то, что, выбирая будущую профессию, старшеклассник, как правило, исходит из своих интересов, не вполне учитывая при этом собственную адекватность требованиям той или иной сферы профессиональной деятельности, а также потребностям рынка труда.

В целом, по результатам исследования, прогностический взгляд московских старшеклассников на свое профессиональное будущее вполне реалистичен, они имеют достаточно четкие представления о своих профессиональных предпочтениях, а также о путях их достижения.

Литература

1. *Баранова В.В., Зеленова М.Е.* Представления студентов о будущем как аспект их личностного и профессионального самоопределения // «Психологическая наука и образование», 2002, №2.

2. *Константиновский Д.Л.* Образование, молодежь, рынок труда // Сборник материалов II Всероссийской конференции «Профессиональные кадры России XXI века: опыт, проблемы, перспективы развития». – М., 2009.

Заключение

Коллективная монография, с которой вы ознакомились – один из многих трудов, изданных в последние годы различными творческими коллективами и отдельными известными специалистами по проблемам развития образования и его качества. Хочется верить, что эта книга заинтересует тех, кто занимается исследованиями в сфере высшего профессионального образования, а также тех, кто непосредственно управляет процессами его организации и содержанием как важнейшей сферы жизни общества и деятельности человека.

Попытки просмотреть образовательный процесс в исторической ретроспективе и увидеть его со стороны современных подходов, ориентированных на инновационное развитие экономики, процессы глобализации через интернационализацию образования и академическую мобильность подтверждают нашу убежденность в необходимости трансформации традиционной системы образования. Однако прежней остается главная задача российского высшего образования – обеспечить его качество на фоне активно меняющейся структуры подготовки, организации трудоустройства кадров и становления карьеры молодых специалистов.

Совершенствование методов исследования образования направлено на получение достоверной, объективной информации об оценке его качества, чему во многом способствуют социологические опросы и современные рейтинговые технологии. Более подробно результаты исследования изложены в соответствующих разделах данной монографии, они показывают эффективность и необходимость дальнейшего изучения этого направления.

Так сложилось, что эта коллективная монография готовилась к изданию в период празднования в России и во всем просвещенном мире 300-летия со дня рождения величайшего ученого, основателя Московского Университета Михайло Васильевича Ломоносова. Научное и педагогическое наследие М.В.Ломоносова и сегодня многогранно и актуально. Поэтому символично, что в год празднования юбилейной даты в Московском государственном университете были введены в действие новые самостоятельно установленные образовательные стандарты, главная цель которых – повышение современного качества образования и конкурентноспособности выпускников МГУ имени М.В.Ломоносова.

В этом же году по всей России были введены образовательные стандарты третьего поколения, что потребовало от исследователей высшего образования решения насущной задачи: создать систему мониторинга, обеспечивающую оценку качества стандартов нового поколения.

Этому будут посвящены следующие труды Института комплексных исследований образования МГУ имени М.В.Ломоносова.

Научное издание

ОБРАЗОВАНИЕ
ОТ М.В.ЛОМОНОСОВА ДО НАШИХ ДНЕЙ

Составитель В.И. Кружалин
Под редакцией В.А. Садовничего

Редактор – *З.А. Нефедова*
Оригинал-макет – *Е.А. Капнулина*

Подписано в печать 24.09.2011. Формат 60x90/16
Усл.-печ. л. 11. Тираж 1000 экз. Заказ №

ООО Агентство «Мегаполис»
115432, Москва, ул. Трофимова, 8-27

Отпечатано в ООО «Вторая типография»
129088, Москва, Проспект Мира, 105