PROCEEDINGS * ИЗВЕСТИЯ

ISSN 1815-0624

МЕЖДУНАРОДНОЙ АКАДЕМИИ НАУК ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ



№ 1 (59)

OF THE INTERNATIONAL HIGHER EDUCATION ACADEMY OF SCIENCES

2012

Учредитель: МЕЖДУНАРОДНАЯ АКАДЕМИЯ НАУК ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ (МАН ВШ)

Главный редактор В.Е. ШУКШУНОВ
Зам. главного редактора Л.А. ПУЧКОВ

Редакционная коллегия:

Ю.С. ВАСИЛЬЕВ, В.Ф. ВЗЯТЫШЕВ, С.В. ГРАЧЕВ, В.М. ЖУРАКОВСКИЙ, В.В. ИЗРАНЦЕВ, К.К. КОЛИН, Н.К. МАМЫРОВ, С.А. ПОДЛЕСНЫЙ, И.Н. ПУСТЫНСКИЙ, В.А. САДОВНИЧИЙ, И.Б. ФЕДОРОВ, В.М. ФИЛИППОВ, А.С. ЦЫБИН

Ответственные за выпуск:

Н.Х. РОЗОВ
декан факультета педагогического образования Московского государственного университета имени М.В. Ломоносова, доктор физико-математических наук, профессор, действительный член МАН ВШ, член-корреспондент РАО

Л.В. ПОПОВ
заместитель декана факультета педагогического образования Московского государственного университета имени М.В. Ломоносова, кандидат химических наук, доцент, член-корреспондент МАН ВШ

Т.М. БАЛЫХИНА
декан факультета повышения квалификации преподавателей РУДН, доктор педагогических наук, профессор, действительный член МАН ВШ

Адрес редакции: 105203, Москва, ул. Первомайская, д. 92,
президиум МАН ВШ, редакция журнала "Известия МАН ВШ"

Журнал зарегистрирован Министерством печати РФ
Рег. св. ПИ №77-11500 от 10 декабря 2001г.

Телефоны: (495) 965-7665
Факс: (495) 965-7665
E-mail: sekretct @gmail.com

© Международная академия наук высшей школы, 2012

ИЗВЕСТИЯ

МЕЖДУНАРОДНОЙ АКАДЕМИИ НАУК ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

Научный и общественно-информационный журнал

Выходит один раз в три месяца

№ 1 (59), 2012

Издается с 1997 года

СОДЕРЖАНИЕ

К читателю ...…….……...……..……9

– –

ПРОБЛЕМАТИКА КАЧЕСТВА УНИВЕРСИТЕТСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

– –

Шукшунов В.Е.
МОДЕРНИЗАЦИЯ РОССИЙСКОЙ СИСТЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ – ЭТО СДАЧА ЕЁ ПОЗИЦИЙ ……11

Балыхина Т.М., Балыхин М.Г.
СОВРЕМЕННОЕ СТУДЕНЧЕСТВО В КОНТЕКСТЕ МЕЖДУНАРОДНОЙ ОРИЕНТИРОВАННОСТИ РОССИЙСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ И ПРОБЛЕМ КАЧЕСТВА …….25

Барабанер Х.З.
МИРОВОЙ ПОЛИСИСТЕМНЫЙ КРИЗИС ДИКТУЕТ НЕОБХОДИМОСТЬ ФОРМИРОВАНИЯ НОВОЙ ПАРАДИГМЫ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ …...……...32

Бельская Е.Ю., Попов Л.В.
КАЧЕСТВО ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ: КОНЦЕПЦИИ И РЕАЛИИ ……...43

Болотова Л.С.
СТАНДАРТЫ ОБРАЗОВАНИЯ И ЭЛЕКТРОННОЕ ОБУЧЕНИЕ ……...….53

Боровских А.В., Розов Н.Х.
ЭВОЛЮЦИЯ ЦЕЛЕЙ И ЦЕННОСТЕЙ ОБРАЗОВАНИЯ ……...…….63

Громыко Н.В.
РОССИЙСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ: МОДЕРНИЗАЦИЯ & ИНФОРМАТИЗАЦИЯ & МАКДОНАЛЬДИЗАЦИЯ ……..……..81

Давидович Н.
ДИСЦИПЛИНАРНОЕ И МУЛЬТИДИСЦИПЛИНАРНОЕ ОБУЧЕНИЕ В СИСТЕМЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ …...……101

Давидович Н., Синуани-Штерн Ц., Ирам Я.
ЦЕНА УСПЕХА: НЕКОТОРЫЕ ПОСЛЕДСТВИЯ УВЕЛИЧЕНИЯ ДОСТУПА К ВЫСШЕМУ ОБРАЗОВАНИЮ В ИЗРАИЛЕ …….....112

Давидович Н., Шахам Ш., Явич Р., Маргалит Д.
ОГРАНИЧЕННЫЕ СПОСОБНОСТИ К ОБУЧЕНИЮ В ВЫСШИХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЯХ …….....135

Далингер В.А.
ПРОБЛЕМЫ ПОДГОТОВКИ БАКАЛАВРОВ И МАГИСТРОВ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ВУЗЕ В УСЛОВИЯХ МНОГОУРОВНЕВОЙ СИСТЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ …….……144

Кузьменко Н.Е., Рыжова О.Н., Тюльков И.А., Демидова Е.Д.
СОВРЕМЕННЫЕ СТРАТЕГИИ ФОРМИРОВАНИЯ КАЧЕСТВЕННОГО СТУДЕНЧЕСКОГО КОНТИНГЕНТА В ЕСТЕСТВЕННОНАУЧНОМ ВУЗЕ ……..…….....154

Куприянов Б.В.
РОЛЕВАЯ ИГРА КАК ИНСТРУМЕНТ ИНТЕРАКТИВНОГО ВЫСШЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ …….....166

Майков Е.В.
О ПРЕПОДАВАТЕЛЬСКОЙ РАБОТЕ В УНИВЕРСИТЕТЕ …….172

Москвин В.А.
ГЛАВНЫЕ ЭЛЕМЕНТЫ КАЧЕСТВА РАБОТЫ ВУЗА ……187

Сенашенко В.С., Ткач Г.Ф.
О СИСТЕМАХ ОЦЕНКИ АКАДЕМИЧЕСКИХ УСПЕХОВ И РЕЗУЛЬТАТОВ ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ ……..……...196

Смирнов С.Д.
ПОКАЗАТЕЛИ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОГО ПОТЕНЦИАЛА СТУДЕНТОВ КАК ПРЕДИКТОРЫ УСПЕШНОСТИ ОБУЧЕНИЯ В ВУЗЕ ……206

Тагунова И.А.
РАЗВИТИЕ ОБРАЗОВАНИЯ В КОНТЕКСТЕ НОВЫХ ВЫЗОВОВ ГЛОБАЛИЗАЦИИ ……..……227

Фокин Ю.Г.
ВОЗМОЖНЫЕ ПУТИ ОБЪЕКТИВИЗАЦИИ ОЦЕНИВАНИЯ РЕЗУЛЬТАТОВ ОБУЧЕНИЯ ПРИ КОМПЕТЕНТНОСТНОМ ЗАДАНИИ ТРЕБОВАНИЙ……245

– –

ИСТОРИЧЕСКИЙ ДОКУМЕНТ

– –

Глиноецкий Н.П.
ПОЛОЖЕНИЕ ДЛЯ ПОСТОЯННОГО ОПРЕДЕЛЕНИЯ ИЛИ ОЦЕНКИ УСПЕХОВ В НАУКАХ
(Из «Исторического очерка Николаевской Военной Академии Генерального штаба», 1834 г.) ……267

PROCEEDINGS

OF THE INTERNATIONAL HIGHER EDUCATION ACADEMY of SCIENCES

Scientific and information journal

Quarterly

№ 1 (59), 2012

Since 1997

CONTENTS

TO READER....……..….....9

– –

PROBLEMATICS – THE QUALITY OF UNIVERSITY EDUCATION

– –

Shukshunov V.E.
MODERNIZATION OF RUSSIAN SYSTEM OF EDUCATION IS ITS BACKDOWN ……..…...11

Balykhina T.M., Balykhin M.G.
MODERN STUDENTS IN THE CONTEXT OF THE INTERNATIONAL ORIENTATION OF RUSSIAN EDUCATION AND QUALITY PROBLEMS …..25

Barabaner Kh.Z.
THE WORLD POLYSYSTEMIC CRISIS IMPOSES THE DEMAND IN SHAPING NEW PARADIGM OF HIGHER EDUCATION ……..….....32

Belskaya E.Yu., Popov L.V.
THE HIGHER EDUCATION QUALITY: CONCEPTS AND REALIAS ….……..43

Bolotova L.S.
STANDARDS OF EDUCATION AND ELECTRONIC TRAINING …….……53

Borovskikh A.V., Rozov N.Kh.
EVOLUTION OF EDUCATIONAL AIMS AND VALUES ……...63

Gromyko N.V.
RUSSIAN EDUCATION: MODERNIZATION &
INFORMATIZATION & McDONALDIZATION ……..……...81

Davidovich N.
DISCIPLINARY AND MULTI- DISCIPLINARY LEARNING IN SYSTEM
OF HIGHER EDUCATION ……..……...101

Davidovich N., Sinuani-Shtern Ts., Iram Ya.
THE COST OF SUCCESS: SOME CONSEQUENCES OF INCREASE IN
AVAILABILITY TO HIGHER EDUCATION IN ISRAEL ……...……...112

Davidovich N., Shakham Sh., Yavich R., Margalit D.
LIMITED ABILITIES TO LEARNING IN HIGHER EDUCATIONAL
INSTITUTIONS ……..……..135

Dalinger V.A.
SOME IMPORTANT PROBLEMS ON TRAINING OF BACHELORS
AND MASTER'S DEGREES AT THE TEACHER TRAINING
UNIVERSITY IN MULTI-LEVEL EDUCATION SYSTEM ……..…….....144

Kuz'menko N.E., Ryzhova O.N., Tuilkov I.A., Demidova E.D.
MODERN STRATEGY OF FORMING HIGH-QUALITY STUDENT
BODY IN THE SCIENCE COLLEGE ……..…….154

Kupriyanov B.V.
ROLE PLAY AS A TOOL OF INTERACTIVE HIGHER PROFESSIONAL
EDUCATION ……..…….166

Maykov E.V.
ABOUT UNIVERSITY TEACHING ……...…….172

Moskvin V.A.
THE MAJOR ELEMENTS OF A UNIVERSITY'S WORK QUALITY ...……187

Senashenko V.S., Tkach G.F.
ABOUT ASSESSMENT SYSTEMS OF STUDENTS' ACADEMIC
ACHIEVEMENT AND LEARNING OUTCOMES ….……..196

Smirnov S.D.
MEASURES OF STUDENTS' INTELLECTUAL POTENTIAL AS
PREDICTORS OF SUCCESS IN HEI[1] STUDIES …..……...206

[1] Higher educational institutions

Tagunova I.A.
EDUCATION DEVELOPMENT IN THE CONTEXT OF NEW GLOBALIZATION CHALLENGES …..……227

Fokin Yu.G.
POSSIBLE WAYS OF OBJECTIFICATION OF TRAINING OUTCOME ASSESSMENT IN TERMS OF COMPETENCE-BASED FORMULATION OF REQUIRMENTS ……....245

– –

HISTORICAL DOCUMENT

– –

Glinoetsky N.P.
PROVISION OF PERMANENT DEFINITION AND ASSESSMENT OF ADVANCES IN SCIENCES
(from "Historical Sketch of Nickolaevsky Military Academy of the General Staff", 1834) …….267

К ЧИТАТЕЛЮ

В журнале «Известия Международной академии наук высшей школы» сложилась традиция время от времени издавать тематические номера, посвященные каким-либо узловым проблемам отечественного высшего профессионального образования. Напомним нашим читателям, что важнейшему вопросу о качестве подготовки преподавательских кадров для высшей школы были специально посвящены № 1 за 2007 год и № 1 за 2008 год, а в № 1 за 2010 год подробно обсуждалась другая актуальная тема – постановка воспитательной работы в вузах с будущими молодыми специалистами. Настоящий выпуск журнала сосредоточивает внимание на ключевой задаче нашей современной высшей школы – повышении качества университетского образования. Едва ли нужно подробно говорить о той исключительной роли, которую в деле развития в XXI веке нашей Родины играет подготовка высококвалифицированных специалистов для всех областей общественной жизни. Ибо именно вузы и только вузы могут и должны воспитать и сформировать новое поколение компетентных, креативных, работоспособных и ответственных людей, которые возьмут на себя и руководство строительством будущего страны, и кропотливый и творческий труд ежедневной практической деятельности.

В публикуемых материалах речь идет о широком спектре вопросов – и о теоретическом осмыслении целей образования, и о модернизации его содержания, и о современных педагогических технологиях преподавания, и о совершенствовании методов управления, и об экономике образовательного процесса.

Номер журнала открывается статьей В.Е. Шукшунова, в которой Президент МАН ВШ представляет свое видение нового подхода к разработке Концепции и Федеральной Программы модернизации российского образования.

Большая группа авторов освещает современное понимание функций образования в современном обществе, проблематики педагогики высшей школы и особенностей изменения фундаментальной исторической задачи образования, анализирует влияние процесса глобализации и ускоренного вхождения в мировое образовательное пространство на качество российского образования и его национальные особенности. Этим вопросам посвящены статьи Х.З. Барабанера, А.В. **Боровских и Н.Х. Розова, Н.В. Громыко, И.А. Тагуновой. Что включает в себя понятие «качество высшего образования»? Как его реально оценивать? Каковы рычаги его повышения? Как оптимизировать влияние на качество подготовки университетом специалистов важнейшего фактора, действующего «на входе» – подготовленности поступающих к обучению в высшей школе? Такой круг проблем затрагивают в своих статьях Е.Ю. Бельская и Л.В. Попов, Н.Е. Кузьменко, В.А. Москвин, В.С. Сенашенко и Г.Ф.Ткач.**

Известно, что качество образования в университетах в первую очередь зависит от педагогической квалификации преподавателей, от четкой организации процесса обучения, от применяемых технологий обучения. Существенное значение приобретает эффективный учет тех конкретных изменений в учебном процессе, которые диктуются переходом на многоуровневую систему образования и к новым федеральным государственным образовательным стандартам. Наконец, преподавателям важно осваивать методику, позволяющую им реально **учитывать в своей работе индивидуальные** психологические показатели интеллектуального потенциала каждого студента в качестве предикторов успешности его обучения. Об этом пишут в своих статьях Т.М. Балыхина и М.Г. Балыхин, Л.С. Болотова, В.А. Далингер, Б.В. Куприянов, Е.В. Майков, С.Д. Смирнов.

Российскому читателю будет интересно также познакомиться и с опытом организации и реализации высшего образования в Израиле, который изложен в трех статьях, подготовленных нашими зарубежными коллегами.

В этот номер журнала включен любопытнейший исторический документ – разработанное в 1834 году Н.П. Глиноецким «Положение для постоянного определения или оценки успехов в науках». Читателю предоставляется возможность решить, насколько критерии, содержащиеся в документе почти двухвековой давности, применимы к современной отечественной высшей школе.

Данный выпуск журнала подготовлен секцией высшего образования и проблем подготовки и аттестации научно-педагогических кадров МАН ВШ.

Все статьи публикуются в авторской редакции.

ПРОБЛЕМАТИКА КАЧЕСТВА УНИВЕРСИТЕТСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В.Е. Шукшунов
Президент Международной академии наук высшей школы, академик МАН ВШ

МОДЕРНИЗАЦИЯ РОССИЙСКОЙ СИСТЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ – ЭТО СДАЧА ЕЁ ПОЗИЦИЙ

В настоящей статье я сделаю попытку ответить на два основных вопроса, которые волнуют российское общество.

1. К чему привела модернизация образования в России на основе той Концепции, которую реализует Минобрнауки?

2. Как должна проводиться модернизация образования на основе разработанных системных и научно обоснованных Концепции, Федеральной программы и Федерального закона о модернизации образования?

К чему привела модернизация образования в России*?*

Каковы её последствия?

В результате проведения ошибочной модернизации **в нашей стране резко снизилось качество школьного и высшего образования, а также качество подготовки специалистов на всех уровнях. Любая модернизация образования преследует главную цель – повысить качество образования, а всё остальное должно быть подчинено достижению этой цели. Проводимая модернизация образования в нашей стране достигла противоположной цели, следовательно, мы имеем дело не с модернизацией, а с антимодернизацией образования. И чем дальше мы её проводим, чем больше вкладываем в неё денег, тем хуже и хуже становится наше отечественное образование.**

Приступая к модернизации российского образования, Правительству необходимо было, прежде всего, создать коллектив выдающихся профессионалов (подчёркиваю, ПРОФЕССИОНАЛОВ, а не менеджеров-чиновников) в области образования, науки, культуры, экономики, которые глубоко понимают сущность и назначение образования в обществе, его роль и место в социально-экономическом развитии страны, особенность и традиции отечественного образования и т.д. Эти специалисты-профессионалы должны глубоко знать сильные и слабые стороны российского образования, должны быть способны сформулировать главные его проблемы и предложить пути их решения. Они должны быть способны обосновать, что и почему нужно «сломать» в системе образования в силу ее обветшалости; что и почему требуется построить нового и построить так, чтобы это новое не стало причиной разрушения целостности,

единства системы образования, и чтобы строительство нового не напоминало «точечную» застройку, которая наносит вред «окружающим добротным строениям». **Эти специалисты-профессионалы должны быть способны обосновать, что и почему необходимо в российской системе образования оставить неизменным, базисным, традиционным для отечественного образования.**

К большому сожалению, чиновники Минобрнауки России и приближённая к ним группа неквалифицированных «модернизаторов» не обладают ни знанием, ни эрудицией, ни компетентностью, ни опытом проведения системных реформ, ни умением чётко формулировать свои мысли в отношении модернизации образования, ни умением ясно излагать их обществу, убедительно разъясняя свои цели. Однако годы реформ образования показали, что никаких целей там нет. В результате «модернизаторы» искорёжили некогда стройную систему российского образования: сломали то, что не нужно было ломать, и построили убогие «сооружения», которые породили множество новых проблем в системе образования и, самое страшное, – разрушили прочный фундамент отечественной системы образования, что и стало причиной постоянных неурядиц в ней.

Прежде всего, необходимо заявить, что в результате проводимой модернизации российского образования наша некогда стройная, полная и гармонично связанная в единое целое система образования уже не существует. И новым Федеральным законом «Об образовании в Российской Федерации», который находится на рассмотрении в Госдуме, Минобрнауки хочет закрепить это состояние.

Не секрет, что «модернизация» образования стала причиной того, что в настоящее время в России практически не стало дошкольного и дополнительного школьного образования, дополнительного образования молодежи и взрослых; осталось менее 30% от системы начального профессионального образования (хотя в стране насчитывается всего лишь 5% квалифицированных рабочих, их нет уже даже в аэрокосмической отрасли); осталось менее 60% от системы среднего профессионального образования. ЕГЭ «съел» не только подготовительные факультеты в вузах, но и физико-математические и иные специализированные школы, которые объединяли усилия учителей и преподавателей вузов с целью повышения качества школьного образования, вовлекали профессоров и доцентов вузов в процессе обучения и профилизации старшеклассников. «Модернизация» фактически ликвидировала все структуры в вузах, которые вовлекали студентов в научно-исследовательскую деятельность, она резко сократила количество ППС вузов, ведущих научно-исследовательскую работу, инновационную деятельность. Тем самым резко сократились возможности студентов и преподавателей вести НИОКР, а следовательно, в вузах был перекрыт живительный источник, который питал учебный процесс, являясь одним из главней-

ших механизмов повышения качества образования, качества подготовки специалистов.

За десять последних лет количество школ в России уменьшилось на 18 тысяч. Это же катастрофа! Российская система образования свернулась как шагреневая кожа.

Если говорить о последствиях «егэзации» российского образования (а это одно из главных направлений практикуемой Концепции модернизации образования), то они стали настоящей катастрофой прежде всего для средней школы. Вот пример. Ещё недавно – два десятка лет назад – мы с гордостью, громко заявляли, что советское образование – самое лучшее в мире, что наши школьники лучше всех школьников мира умеют читать, писать, считать и т.д. И это было справедливо на то время.

А что же сейчас? Результаты международного тестирования для стран, входящих в Организацию экономического содружества и развития (ОЭСР) показали, что наша страна сегодня – в хвосте. Лучше наших школьников учатся не только в Европе и в США, но и в странах Восточной Азии. Хуже нас только Африка, рядом с нами Чили и ОАЭ!

Школьники до 15 лет из различных регионов 65 стран были протестированы в 2009 г. на грамотность читательскую, математическую и естественнонаучную. Результаты тестирования: по читательской грамотности школьники России заняли «почетные» 41–43-е места из 65; по математической грамотности – 38-е и по естественнонаучному циклу – 37-е место.

Негативные последствия, связанные с внедрением в систему образования ЕГЭ, мы наблюдаем и в высшей школе России.

ЕГЭ стал причиной нарушения сложившегося в течение многих десятилетий баланса в высшей школе страны: баланса между столичными и периферийными вузами; баланса между классическими университетами, гуманитарными, техническими, экономическими, медицинскими, аграрными, педагогическими вузами, а также вузами творческими. К чему это привело? ЕГЭ стал причиной мощного оттока абитуриентов с высокими баллами ЕГЭ из региональных (периферийных) вузов в столичные, а следовательно, – ослабления периферийных вузов. Произошло расслоение специальностей на «богатых» и «бедных», и подавляющее число абитуриентов с высокими баллами ЕГЭ мощным потоком хлынули в «богатые» специальности (экономику, финансы, юриспруденцию, медицину). Таким образом, в последнее 10-летие ЕГЭ стал причиной резкого разграничения вузов на популярные у абитуриентов и непопулярные. К непопулярным относятся технические вузы (в том числе аэрокосмической и ракетной направленности), аграрные и педагогические.

Никакой рынок в России не регулирует спрос на специальности – его просто нет. Вот почему ни перепроизводство выпускников вузов по экономиче-

ским, финансовым, юридическим специальностям, ни огромные конкурсы не останавливают абитуриентов при поступлении в вузы, готовящие таких специалистов. Поступление абитуриентов в вузы не по результатам экзаменов, а на основе тестов ЕГЭ, которые часто бывают «дутыми» в различных регионах страны, «размывает» интеллектуальный потенциал сильных вузов из-за «наплыва» «посредственности».

Именно ЕГЭ и отсутствие рынка специалистов с высшим образованием стали причиной такого явления, как поступление абитуриентов в технические, аграрные и педагогические вузы с самыми низкими баллами, равноценными «тройке» и близкими к «неуду».

Из-за отсутствия спроса на инженерные кадры, из-за ЕГЭ в нашей стране в школах исчезает физика. Это делает наше среднее образование упрощенным, несовременным, несоответствующим требованиям и тенденциям развития экономики, науки, техники и технологии в мире.

В 2010 г. из общего числа первокурсников, принятых (на базе ЕГЭ) в вузы России на бюджетные места дневных отделений, после первой сессии отчислено 56 тыс. студентов. Если в один вуз на дневное отделение принимается в среднем 1000 студентов, то это равнозначно тому, что в 2010 г. фактически 56 вузов не приняли ни одного студента. По существу, первая сессия в вузах России в том году и явилась настоящими экзаменами по приёму абитуриентов в вузы. И она убедительно показала, что ЕГЭ потерпел полное фиаско. Он сам не выдержал экзамен в вузы. **Это – первое**.

В 2010 г. (как и в 2011 г.) вузы набрали очень много слабых абитуриентов, которые не смогли учиться в высшей школе. Например, технические вузы брали всех, кого только смогли зачислить. **Это – второе.**

О какой фундаментальной подготовке студентов инженерных вузов может идти речь, если они показали практически отсутствие школьных знаний? Эти студенты не смогут освоить высшую математику, физику, сопромат, теоретическую механику, теоретические основы электротехники и теплотехники и т.д., и они обречены или на отсев, или на получение слабых знаний. Творческих инженеров из таких студентов не получится.

Поступление абитуриентов в вузы на базе ЕГЭ – это общенациональный обман. Это обман и общества, и самих себя. Инженерные профессии и ЕГЭ – эти понятия несовместимы. Таким образом, технические, сельскохозяйственные и педагогические вузы, имея дело со слабыми студентами (троечниками), будут готовить слабые инженерные, педагогические и сельскохозяйственные кадры. **Это – третье.**

Если на государственном уровне не принимать мер к устранению перекосов в подготовке специалистов с высшим образованием по популярным и непопулярным специальностям, то экономика страны, её социальная

сфера останутся без инженерных, педагогических и сельскохозяйственных специалистов.

Все это свидетельствует о том, что модернизация образования в России носит узковедомственный, а не общесистемный, не общесоциальный, не вневедомственный характер. Поэтому она не работает на решение задач, одновременно учитывающих интересы всех секторов экономики и социальной сферы.

Двухуровневая система высшего образования (это второй «конёк» модернизации образования) сводится, в основном, к его «бакалавризации», то есть к уменьшению срока обучения на один год (курс). Она является «удавкой» на горле, прежде всего, инженерного образования. Она является «удавкой» и для образования в области культуры, искусства.

Двухуровневая система высшего образования (имеется в виду бакалавриат) и инженерное образование несовместимы между собой.

Не дало никакого положительного результата «точечное» финансирование вузов – деньги ушли, как в песок, а вузовские проблемы так и остались нерешёнными. Не напоминает ли это нам итоги зимней олимпиады в Ванкувере?

Вот оценка Президентом РФ Д.А. Медведевым российского образования после проведённого над образованием «модернизационного издевательства».

23 марта 2011 г. Президент РФ посетил в Подмосковье (в городе Мытищи) «Метровагонмаш» и обсудил проблему возрождения российской инженерной школы, систему подготовки квалифицированных рабочих. **Он резко отрицательно оценил наше высшее образование, назвав его отвратительным, отметив, что российское образование надо «поставить с головы на ноги».**

Опираясь на оценку образования, данную Президентом, я обратился к нему 18 апреля 2011 г. со вторым обращением, в котором предложил, в частности, приостановить модернизацию российского образования на основе Концепции Минобрнауки, которая и перевернула его с ног на голову. Механизмом, с помощью которого Минобрнауки так перевернуло российское образование, стала пресловутая модернизация образования.

Чтобы российское образование вновь было поставлено на ноги, требуется, прежде всего, проводимую модернизацию образования перевернуть с головы на ноги. В Обращении к Президенту РФ я предложил, в частности, новый подход к разработке Концепции и Федеральной Программы модернизации российского образования. Об этом речь пойдет ниже.

Каждый день, тем более год, продолжающейся модернизации образования – это угроза отупения нашей молодежи, которая благодаря такой модернизации уже толком не умеет читать, считать, писать, не знает истории России. Моло-

дежь мало что знает, обучаясь в школах, изувеченных проводимой вот уже семь лет Минобрнауки модернизацией российского образования.

Обсуждение проекта нового Федерального закона «Об образовании в РФ» показало, что подавляющее число ученых, специалистов в области образования, науки и культуры, подавляющая часть общества решительно отвергают практикуемую Концепцию модернизации образования, которая «высветила» убогость мысли и идей его авторов – чиновников Минобрнауки и приближённых к ним «модернизаторов».

Таким образом, проводимая Минобрнауки «модернизация» российской системы образования привела к сдаче подавляющего большинства её позиций. Следовательно, такая «модернизация» не имеет права на жизнь.

Второй вопрос. Выше я говорил, показывал на примерах и доказывал, опираясь на факты, какой не должна быть модернизация образования в России. **Далее речь пойдёт о том, какой должна быть и как должна проводиться модернизация образования в России.**

Чтобы ответить на этот вопрос, требуется рассматривать образование как систему, включённую в реальную социальную практику. А эта практика требует от чего-то отказаться в сложившейся образовательной системе, что-то в ней оставить, что-то добавить новое.

Сделаем попытку определить эти три составляющие образовательной системы. Это то, что, на наш взгляд, даст возможность обоснованно выделить предметы модернизации.

Первое. Что мы должны сохранить или возродить в российской системе образования?

Прежде всего, высокий уровень фундаментальной подготовки на всех уровнях образования, в частности, по естественнонаучным и математическим дисциплинам; базирование российского образования на фундаментальной науке; ее ориентацию на профессиональную деятельность, а следовательно, на тесную связь с практикой.

Именно этот базис отечественного образования был разрушен «модернизацией», проводимой в последние восемь лет, в силу чего образование сдало все свои позиции, стало «серым» и непривлекательным. Фундаментальная подготовка нынешних школьников и студентов мало чем подтверждается, она стала жертвой «егэзации» и «болонизации».

Мы должны сохранить лучшее качество и национальные традиции отечественной системы образования.

Отечественное образование сегодня не базируется на фундаментальной науке в силу того, что резко ослабли её связи с академическим сектором науки; резко сокращены объёмы НИОКР в вузах; ликвидирован сектор отраслевой науки, с которым высшая школа, вузы имели теснейшие связи; разрушены тес-

нейшие связи вузов с промышленными предприятиями; работодатели не проявляют интереса к деятельности вузов и очень слабо поддерживают их; произошли серьёзные негативные системные изменения в отечественном образовании.

Системные ошибки, сделанные в процессе «модернизации» образования в России, привели к системному кризису отечественного образования.

Именно восстановление базиса бывшей системы образования России и должно стать одной из главных целей модернизации образования. Только при решении этой проблемы можно надеяться на успех модернизации, на возрождение лучших качеств российской системы образования. Но это должна обеспечить другая модернизация, другие руководители Минобрнауки России, другие идеологи модернизации образования.

Мы также должны возродить признание государством не на словах, а на деле, значимости образования для развития страны, успешного решения стоящих перед ним задач, признания своей ответственности за обеспечение высокого образовательного уровня населения.

Модернизируя систему образования, мы обязаны чётко определить, от чего мы должны избавиться как от наследия прежней системы образования, а от чего – как от новых постсоветских негативных приобретений.

Мы должны исключить механическое воспроизводство западных систем образования и слепое выполнение требований Болонской декларации в части «бакалавризации» высшего образования без учета особенностей отечественной образовательной системы.

Нам следует отказаться от импровизаций в образовательной политике и проведении модернизации. Практика современной «модернизации» свидетельствует только о дилетантизме её авторов, их стремлении к бюрократическим манипуляциям. Игры с объединением и разъединением министерств и вузов, смена вывесок ими хорошо освоены. Безусловно, для чиновников это и есть модернизация, для педагогов – бессмысленная суета.

Мы должны отказаться от существовавшей и существующей ущербной практики в российском образовании; от плохо поставленных культурного и гуманистического воспитания и образования. Более того, наша система образования начисто проигрывает натиску невежества, уголовной культуре, вестернизации и откровенной антикультуре, процветающей в обществе. По-прежнему плохо учим школьников и студентов иностранным языкам. В школах и вузах перелома не происходит: как учили плохо, так и учим (или не учим вовсе); по-прежнему неудовлетворительно учим школьников и студентов системному мышлению, пониманию и применению теоретических знаний для решения практических задач; по-прежнему плохо учим гуманитарным и социально-экономическим наукам; по-прежнему не даём школьникам и студентам образования, которое готовило бы их не к репродуктивной, а к креативной (творче-

ской) деятельности. Ко всему этому добавились ЕГЭ, двухуровневая система высшего образования и т.д.

От всего этого в результате проведения научно обоснованной модернизации системы образования мы должны избавиться.

Что же нового, реформаторского надо ввести в систему образования, и что требуется восстановить в ней?

Прежде всего, «встроить» (интегрировать) систему образования в социально-экономическую среду. В настоящее время система образования оторвана от экономики, науки. Она живёт своей жизнью, мало связанной с жизнью общества, реального сектора экономики. Необходимо восстановить порушенные связи высшей школы со средней школой, наукой, производством.

Исходя из ситуации, которая сложилась в экономике (невостребованность ею выпускников вузов, прежде всего, технических), необходимо комплексом мер незамедлительно решить проблему востребованности выпускников вузов и колледжей. Без решения этой проблемы российскую систему образования ждёт полная деградация.

В процессе новой модернизации требуется восстановить разрушенную прежней модернизацией полную, масштабную российскую систему образования (восстановить дошкольные, внешкольные, спортивно-оздоровительные учреждения, учреждения дополнительного образования, институты повышения квалификации, НИИ и конструкторские бюро при вузах).

Комплексом мер, которые должны быть реализованы в процессе модернизации образования, необходимо восстановить былой статус и престиж профессий учёного, педагога, воспитателя; повысить не менее, чем в 2–3 раза, зарплату педагогическим работникам (если лейтенант – выпускник военного училища и в 2012 г. имеет зарплату в 50 тыс. рублей, то нельзя доктору наук, профессору платить 17 тыс. рублей, а доценту – 13 тыс. рублей в месяц); повысить стипендии студентам, учащимся, аспирантам; решить проблему снижения среднего возраста профессорско-преподавательского состава вузов и колледжей, учителей школ.

Должны быть восстановлены дошкольное образование, дополнительное школьное образование, начальное профессиональное образование. В вузах должны быть восстановлены учебно-научно-производственные комплексы, интегрирующие их в экономику страны, в науку.

Необходимо сделать добровольным (отказавшись от их обязательности) ЕГЭ и переход на двухуровневую систему высшего образования.

Прекратить массовое закрытие сельских школ, что приводит к вымиранию сёл. Этот весьма опасный для общества процесс получил название «обесшколивания» детей, превращения их в постоянных пассажиров, которые «привязаны»

к автобусам, курсирующим между домами в сёлах и посёлках, где постоянно проживают школьники, и школой, расположенной в отдалённом райцентре.

Не допустить реализацию финансирования школ (особенно в малых городах, посёлках, сёлах и аулах) по принципу «деньги следуют за учениками», что, безусловно, приведёт к дополнительному сокращению школ и переезду семей, в которых имеются школьники, из сёл в крупные города.

Комплексом мер, позволяющим добиться возвращения отечественной системе образования тех качеств, которые в 60–70-е годы вывели её в самые передовые системы образования мира, является: **фундаментальность и системность образования, его опора на фундаментальную науку и его практическая направленность.**

Принять меры к тому, чтобы российское образование было образованием для всех, а не для богатых, образованием общедоступным, а не элитарным, – иначе нам не создать инновационной экономики. Нужно готовить учащихся, студентов не к репродуктивной, а к креативной (то есть инновационной) деятельности и заложить основы преобразования сложившейся системы «поддерживающего» образования в инновационное образование.

Ответы на поставленные вопросы о том, что сохранить, от чего нужно избавиться, а что необходимо привнести нового в систему образования, составляют суть **новой, системной, научно обоснованной Концепции модернизации образования, предшествующей разработке концепции Федеральной программы модернизации образования и Федерального закона «О модернизации образования в Российской Федерации».** Приступая к разработке **новой Концепции и Федеральной программы модернизации системы образования,** необходимо глубоко разобраться в том, **что сейчас происходит в стране после развала в течение 20 лет реального сектора экономики, закрытия и приватизации промышленных предприятий, ликвидации НИИ и КБ, после 8-летней проводимой модернизации образования.**

А происходит вот что.

В проблемном поле взаимодействия общества, экономики и системы образования в России сформировались две цепи, удушающие их.

Первая цепь: снижение потребности в профессионализме (невостребованность экономикой и обществом знаний) обусловливает через цепочку социальных, экономических и образовательных проблем снижение личностных и физических качеств выпускников образовательных учреждений, что только усиливает дальнейшее снижение потребности в профессионализме.

Вторая цепь: снижение качества нации и ценности человеческого капитала приводит через цепь связанных проблем к снижению личностных и физических качеств выпускников, что, в свою очередь, только усиливает деградацию нации и ценности человеческого капитала.

Я называю две эти цепи «генераторами деградации» и общества, и экономики, и системы образования.

Выводы, которые можно сделать из определения **взаимосвязи проблем системы образования.**

1. Проблемы системы образования принципиально вневедомственны, общесоциальны и общесистемны.

2. Развитие системы образования сдерживается, тормозится (более того – система разрушается) из-за нарастания двух общесоциальных проблем:

2.1. Снижения ценности человеческого капитала и качества нации.

2.2. Снижения потребности (спроса) на профессионализм.

3. Социальные проблемы, в свою очередь, не решаются (и не могут быть решены) из-за снижения личностных и физических качеств выпускников всех учреждений системы образования.

4. **Преодоление (или ослабление) проблем системы образования состоит в необходимости разрыва проблемных цепей, удушающих одновременно и общество, и экономику, и образование.**

Это – главное направление модернизации системы образования, главная её цель.

5. Удушающие цепи разрываются тремя способами (стратегиями):

5.1. Энергичным решением проблем экономики и общества через стимулирование спроса на профессионалов и наращивание ценности (созидательности) человеческого капитала, что позволит преодолеть проблемы образовательные: будет остановлено снижение качества выпускников и начнётся его рост. К сожалению, пока мы не видим, чтобы эти проблемы в стране решались.

5.2. Энергичным решением проблемы системы образования на основе роста качества выпускников, что позволяет «рассосать» проблемы экономические и социальные, выражаемые в росте спроса на профессионалов и в росте ценности человеческого капитала. Этот процесс также пока не наблюдается.

5.3. Одновременной реализацией стратегий 1 и 2 с помощью проведения системной модернизации образования и экономики.

6. Следует особо подчеркнуть, что реформы общества, его государственности, экономики, культуры и политики, направленные на усиление ценности человеческого капитала, востребованности качеств личности, профессионализма – это одновременно и модернизация системы образования.

Таким образом, в процессе модернизации образования прежде всего должны системно и во взаимосвязи решаться узловые (генеральные) проблемы и общества, и экономики, и системы образования. Это позволит достичь главных целей модернизации: роста человеческого капитала и каче-

ства нации; повышения потребности в профессионализме; роста личностных и физических качеств выпускников системы образования.

Эти три генеральные проблемы и должны стать главными объектами внимания при разработке как Концепции, так и Федеральной программы модернизации образования. Решив в процессе модернизации эти очень сложные, но чрезвычайно важные в целом для страны и для образования проблемы, можно будет также устранить остальные проблемы отечественного образования.

Ответим на вопрос: какова должна быть технология собственно модернизации системы образования?

1. Собственно модернизации системы образования должен обязательно предшествовать подготовительный этап – этап решений на высшем уровне руководства страны, этап создания законодательной, научно-методической базы, проведения экспериментов, выполнения пилотных проектов, этап проектирования Программы модернизации системы образования в России. На подготовительном этапе разрабатывается также философия модернизации образования, проводится глубокий, объективный научный анализ состояния образования в России, принимается Федеральный закон «О модернизации системы образования».

2. Следует обязательно сделать оценку результатов модернизации образования, например в России за последние восемь лет (2004–2012 гг.). С этой целью Правительству необходимо создать специальную независимую комиссию, в которой должны быть представлены все уровни системы образования, ведущие научные центры, исследующие проблемы образования, основные работодатели выпускников образовательных учреждений, общественные и молодёжные организации и др.

Результатом работы этой комиссии должен быть итоговый доклад «Анализ и оценка состояния российского образования после проведения модернизаций в 2004–2012 гг.», язык которого должен быть свободным от замысловатых научных терминов и понятным для каждого россиянина. Этот доклад по своему назначению, содержанию и предлагаемым научно обоснованным направлениям модернизации российского образования должен иметь статус Национального Доклада, который должен быть предложен Обществу и Власти.

3. Выполнение всего комплекса работ, то есть создание прочной и надёжной базы для модернизации образования в России, о которой речь шла выше, и предоставление Обществу и Правительству Национального доклада об образовании, на наш взгляд, можно выполнить в течение 2013–2014 гг. Это – время предварительного этапа, предшествующего собственно проведению модернизации образования, время проектирования Про-

граммы модернизации образования. Необходимо на этот раз основательно подготовить почву для модернизации образования.

4. К основным документам, на базе которых должна проводиться модернизация образования, необходимо отнести:

– Федеральный закон «О модернизации системы образования в Российской Федерации»;

– Концепцию модернизации образования;

– Федеральную программу модернизации образования, принятую Федеральным Собранием РФ и утверждённую Указом Президента.

5. Руководство модернизацией системы образования в России должен осуществлять государственно-общественный наблюдательный совет, а не Минобрнауки.

Предлагаемые глобальные цели модернизации образования, затрагивающие и общество, и экономику, и собственно систему образования, новая технология проектирования Программы модернизации образования существенно отличается от проводимой в настоящее время модернизации системы образования в России. Это отличие выражается в том, что оно:

1) мобилизует научный потенциал по накоплению всего предшествующего опыта реформ, результатов НИР и проведения новых исследований;

2) мобилизует общественность (педагогическую, научную, студенческую, родительскую), обеспечивая социальную поддержку;

3) включает высшие эшелоны политического руководства в обсуждение и принятие решений о Программе модернизации образования.

Как видим, разработка новой Концепции и новой Программы модернизации образования в России предполагает выполнение немалого объёма интеллектуальной и организационной работ, обязательного включения в процесс их подготовки высшего руководства страны.

Требуется подчеркнуть, что только при строгом соблюдении предложенной технологии разработки (проектирования) и реализации Концепции и Федеральной программы модернизации системы образования она (модернизация) не будет революционной, а напротив, будет представлять эволюционный, пошаговый, системный, продуманный процесс, который имеет большие шансы закончиться с положительным результатом.

Модернизация не получится (и это мы наблюдаем сейчас), если она будет проводиться в рамках лишь одного ведомства – Минобрнауки России, в силу того, что модернизация образования по сути своей является общесистемным и общесоциальным процессом, затрагивающим как образование, так и социальную сферу, экономику, общество в целом.

Модернизация образования должна начинаться с формирования авторитетной, независимой от Минобрнауки России комиссии, и ряда рабочих групп. Пе-

ред ними должна быть поставлена задача разработки необходимых философских и научно-методических основ модернизации российского образования и создания Концепции и системного проекта Федеральной программы модернизации образовательной системы, а также задача проведения анализа итогов модернизации и подготовки представляемого обществу и власти Доклада с объективным отражением положения дел в системе образования страны.

Руководство процессом модернизации образования должно осуществляться не Минобрнауки России, а государственно-общественным Наблюдательным советом.

Таков мой ответ на второй вопрос: что и как нужно делать, модернизируя систему образования.

Именно такой подход к модернизации российской системы образования я предложил Д.А. Медведеву в своём Обращении к нему от 18 апреля 2011 г., втором в течение двух последних лет.

Минобрнауки по поручению Администрации Президента и Правительства РФ даны два ответа на моё Обращение. Один из этих ответов изложен на 13 страницах. Из ответов следует, что над моим Обращением к Президенту РФ чиновники работали добросовестно и долго. Этим Обращением мне удалось привлечь внимание Минобрнауки России, которое ранее было недоступным и не отвечало на наши предложения.

В.Е. Шукшунов

МОДЕРНИЗАЦИЯ РОССИЙСКОЙ СИСТЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ – ЭТО СДАЧА ЕЁ ПОЗИЦИЙ

В статье обсуждаются практические результаты модернизации образования в средней и высшей школе России на основе Концепции Министерства образования и науки РФ. Предлагается новый подход к разработке Концепции и Федеральной Программы модернизации российского образования. Определены главные цели модернизации: рост человеческого капитала и качества нации; повышение потребности в профессионализме; рост личностных и физических качеств выпускников системы образования. Предложена технология осуществления модернизации системы образования.

V.E. Shukshunov

MODERNIZATION OF RUSSIAN SYSTEM OF EDUCATION IS ITS BACKDOWN

There are practical effects of modernization of education at Russian secondary and high school in the article. These practical effects based on the Concept of The Ministry of Education and Science of the RF. The new approach to development of the Concept and Federal Modernization Program of Russian system of education is proposed. The major aims of modernization are defined. These aims include: increase of human capital and national quality; increase in demand of professionalism; increase of personality and physical qualities of graduating students in terms of educational system. The modernization technology of system of education is proposed.

Т.М. Балыхина
доктор педагогических наук, профессор, декан Российского университета дружбы народов, действительный член МАН ВШ
М.Г. Балыхин
кандидат экономических наук, доцент Российского университета дружбы народов

СОВРЕМЕННОЕ СТУДЕНЧЕСТВО В КОНТЕКСТЕ МЕЖДУНАРОДНОЙ ОРИЕНТИРОВАННОСТИ РОССИЙСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ И ПРОБЛЕМ КАЧЕСТВА

Стремление к расширению «окон возможностей» для обучающихся в российских вузах, а также перспективы вступления России в систему стран, способных к производству нового знания и достижению глобального лидерства по ключевым направлениям, – все это актуализировало следующие проблемы: 1) интенсивного достижения намеченных перспектив, их превращения в реальность; 2) трансформирования идей в возможности и конкретную деятельность; 3) формирования в системе образования «инновационного человека», владеющего, кроме прочего, иноязычной культурой профессиональной деятельности и традициями межличностного общения.

В то же время активизация международно-ориентированных образовательных процессов привела к появлению:

– **интернациональных предметных областей** (международного права, мировой педагогики),

– **международных профессий** (международного педагога, международного бизнес-менеджера и т.п.),

– **новых категорий обучающихся** (международного студенчества, независимых учащихся, т.е. тех, кто желает обучаться, но на собственных условиях),

– агентств, занятых независимым сертифицированием материалов и результатов интернационально направленного обучения.

Развивается, и достаточно активно, самонаправляемое обучение, которое основано: а) на принципах когнитивной науки, б) на естественном стремлении к обучению, когда каждый для достижения максимальных мотивов-стимулов может стать при желании менеджером собственной образовательной парадигмы. Педагог перестает быть тренером образовательной системы – обучающийся стремится к самонаправляемому обучению с использованием потенциала обучающих медиасредств, которые позволяют организовывать учебную работу в оптимальном для личности режиме.

В целом многие российские университеты стремятся обозначить свой международно-ориентированный статус, связывая его с международным признанием образовательных программ; наличием программ двойных и т.д. дипломов, международных студентов и преподавателей, научных и учебных публикаций за рубежом на национальном языке, на английском языке, а также публикаций, совместных с иностранными учеными.

Инновационный императив современного профессионального образования предопределяет необходимость учета того, что **качество подготовки специалиста** в большей степени оценивается не объемом усвоенного им содержания, а системой методов его профессионально-коммуникативной, культуросообразной подготовки, нацеленной на формирование готовности осуществлять профессиональную/общественную деятельность в международной культурной обстановке.

В связи с этим развитие высшего профессионального образования России в контексте проблем его качества соотносят со следующими значимыми для студенчества направлениями реализации:

– практическим удовлетворением потребности личности,
– успешной реализацией ее планов,
– признанием и защищенностью ближайшей средой,
– терпимым и справедливым отношением людей к личности,
– самопроявлением,
– компетентностью,
– квалификацией.

Указанные направления реализации, в свою очередь, связаны с безотлагательным решением ряда вопросов: 1) нормативного и финансового обеспечения; 2) научного обеспечения (предполагающего, к примеру, проведение НИР по инновационной проблематике образовательного процесса учебного заведения); 3) кадрового обеспечения (предполагающего подбор и подготовку педагогов и администраторов высшей школы, готовых к креативному и прогрессивному изменению учебного процесса, а также преподавателей-инноваторов, хорошо знакомых с традициями и умеющих опираться на лучшее в них); 4) управленческого обеспечения, связанного с созданием инфраструктуры инновационных отношений; 5) материального обеспечения (в плане создания единой инновационной учебно-материальной базы учебного заведения).

Студенчество – особая социальная общность

Обращаясь к ключевой теме статьи, определим студенчество как особый социальный феномен, общность молодых людей, объединенных в сфере высшего (как правило, университетского) образования. Студенчество всегда считалось резервом интеллигенции, характеризовалось ярко выраженной профессиональ-

но-научной направленностью. Иными словами, его отличает высокий образовательный уровень, наибольшее развитие познавательных мотивов, активный интерес к культуре.

Исторически студенчество складывалось во времена создания в XI–XII веках первых университетов. Среди студентов в средневековом университете можно было встретить как подростков, так и убеленных сединами старцев. Обучение чаще начиналось с 15 лет и продолжалось, например, на теологическом факультете от 12 до 15 лет. Университеты оценивались высоко. Их называли, используя метафоры, *«Рекой, питающей мир», «Хранителями ключей от Бога», «Старшей дочерью короля»* и т.д. Преподавание ориентировалось на осмысление теоретических знаний, а формами занятий были *лекции* – чтение книг определенного автора и их комментарий, *квестии* – публичное изложение вариантов ответов на поставленный вопрос, *беседы* и *диспуты,* нацеленные на развитие самостоятельного мышления.

В настоящее время, как и в описываемые исторические времена, получение образования связывается с актуализацией определенных мотивов. Какой из них в настоящее время является «лидером»? Анкетирование и опрос студентов ряда вузов, в том числе РУДН, обозначил в качестве наиболее востребованной в настоящее время *мотивацию благополучия*: «для лучшего трудоустройства», «для карьерного и профессионального роста». Высока среди опрашиваемых студентов доля тех, кто учится ради получения диплома. 35% российских студентов хотят работать за рубежом. Реже (всего 13%) выделяют мотивацию «надо же где-то учиться» и «там видно будет». Вместе с тем, следует помнить: чтобы поддерживать нужный уровень мотивации, она должна быть долгосрочной – интерес не должен гаснуть при столкновении с трудностями. Причем долгосрочная мотивация обязана сочетаться с краткосрочной, а именно: на каждом этапе занятий, на конкретном уроке нужно ставить конкретную цель и отмечать по окончании учебного занятия, достигнута ли эта цель.

Студенчество как психолого-педагогический феномен

Студенчество – пора развития человека, центральный период становления характера и интеллекта, время разного рода достижений – спортивных, познавательных, творческих, научных. Это тот этап в жизни молодых людей, который соотносится с формированием определенной экономической независимости и самостоятельности по сравнению с жизнью в родительском доме.

Современное студенчество расширяет свой возрастной период в связи с мировой тенденцией – образованием через всю жизнь. Тем не менее, подавляющее большинство студентов – это люди в возрасте от 17 до 25–28 лет, т.е. представители *возраста от поздней юности до ранней взрослости.* Что для него характерно? Прежде всего, непрерывное нарастание функциональной работоспособности, продуктивности.

Именно в этом возрасте происходит активный процесс накопления, сохранения, регулирования, логического переконструирования получаемых знаний. При этом знания, навыки, умения, компетенции тяготеют к непосредственному проецированию на будущую практическую деятельность.

По мнению российского психолога Б.Г. Ананьева, в 18–21 год функции памяти (1), мышления (2), восприятия (3) и внимания (4) выступают в виде цепочки связей (1, 2, 3, 4), и при этом внимание характеризуется небольшим объемом и концентрацией. В 20 лет, когда возможности логических преобразований в процессе учебы возрастают, способность запоминать и сохранять усвоенное ослабевает и восстанавливается в 21–23 года. Возможно, это происходит потому, что имеет место избыток материала, ухудшение «фильтрации» новых знаний.

С 22 лет устойчивость внимания повышается, его роль возрастает (по объему и мощности оно «перемещается» с 4-го места в цепочке связей на 2-е).

В 22–25 лет образуется сложный комплекс вокруг двух центров: единая структура памяти и мышления (мнемологический центр) и внимания (аттенционный центр). Следовательно, важна целенаправленная работа над организацией внимания и развитием памяти учащихся в процессе занятий. Иными словами, упражнения, учебные задания должны быть направленными: 1) как на понимание, так и на запоминание, 2) как на осмысление, так и на структурирование в памяти.

Из этого следует, что одним из направлений учебной работы является **организация запоминания**.

Память, как мы знаем, способна выполнять взаимоисключающие функции: с одной стороны, она служит для запоминания и воспроизведения, с другой – для забывания. Забывание начинается сразу же после восприятия учебного материала и, если его не подкреплять повторением, то через 5 дней в памяти остается 25% воспринятой учебной информации.

При каких условиях запоминание может быть успешным? Оно успешно, если:

1) учащийся ставит перед собой задачу запомнить ту или иную информацию (произвольное запоминание);

2) учащийся использует для этого такие способы, как составление плана и группировка материала.

При обучении необходимо опираться на следующие законы памяти и активно их использовать (особенно в языковой практике).

1. **Закон края** – лучше и легче запоминается то, что дается в начале или в конце информационного блока, причем рекомендуется придерживаться принципа небольших «шагов» (например, на начальных этапах обучения иностранному языку вводят материал небольшими дозами, чтобы лучше его закрепить).

2. **Закон связи памяти и воображения** – материал запоминается легче и припоминание происходит без особых усилий, если введение нового знания подкреплено наглядностью.

3. **Закон связи памяти с эмоциями** подчеркивает: если информация вызывает у учащегося определенную реакцию, эмоции, то его образная память работает активнее. События, оцениваемые как приятные, лучше сохраняются в памяти, чем неприятные, неприятные – лучше, чем нейтральные; это же касается слов с позитивной или негативной коннотацией (кстати, слова, которые ассоциируются с приятными людьми, также запоминаются лучше).

4. **Закон связи памяти с мышлением** – лучше запоминается то, что дается в системе; самым адекватным способом организации учебного материала является построение модели-схемы, отражающей систему знания.

У студентов 3-го – 4-го года обучения по сравнению с первокурсниками умственная деятельность более устойчива, они владеют сложными мыслительными операциями: анализом, синтезом, сравнением, обобщением, систематизацией, абстракцией, конкретизацией; имеют богатый понятийный аппарат (это особенно следует использовать в работе с иностранным языком).

Рассуждая о памяти, нельзя не обратить внимание на работу ее основных каналов: зрительного, слухового, артикуляционного, акустического. Известно, что способностью пропускать через себя наибольшее количество информации обладает зрительный канал (глаза), далее следуют слуховой и артикуляционный (их соотношение по активности – 100:10:1). В возрасте 20 лет достигается оптимальная чувствительность зрения, и активизация зрительной памяти делает предпочтительным восприятие письменной информации.

Правильная учебная адаптация, организация учебных занятий и лекционной деятельности влияет на повышение чувствительности слуховой памяти, которая достигает максимума в студенческом возрасте.

Однако обучаться современному студенту лучше в «школе мышления», а не в «школе памяти».

Приведены лишь некоторые моменты, которые необходимо учитывать не столько в теории, сколько в практике вузовского преподавания.

Анализ результатов исследований

Исследования, выполненные историко-социологической службой Санкт-Петербургского государственного университета в рамках программы «Университеты России», показали, что содержание читаемых курсов, в основном, устраивает 81% студентов. В период учебы они отдают предпочтение лекциям (41%), практическим занятиям (34%) и самостоятельной работе (32%); несколько реже отмечают эффективность семинарских занятий (29%) и индивидуальных консультаций у преподавателей (20%). Одна из главных трудностей – игнорирование лектором целостного и системного изложения материала. Особое место в лекциях занимает использование элементов **проблемного изложения**.

Следует также обратить внимание на то, что успешность обучения студентов во многом зависит от личности и профессионализма педагога. Нами был проведен анализ по выявлению индивидуальных качеств, наличие которых, по мнению студентов, свидетельствует о профессионально-педагогической компетенции преподавателя:

– объясняет четко и ясно;
– ставит цели каждого занятия;
– хорошо подготовлен;
– лекции читает так, что их легко конспектировать;
– подытоживает наиболее важные моменты;
– обсуждает точки зрения, отличные от его собственных;
– сопоставляет возможности применения различных теорий;
– обсуждает со студентами последние достижения в соответствующей области;
– поощряет дискуссии в аудитории;
– просит студентов поделиться своими знаниями и опытом;
– умеет так построить работу со студентами, чтобы они продемонстрировали свои знания и умения;
– информирует студентов об их прогрессе и т.д.

Отсюда вывод: основная схема взаимодействия студентов и преподавателя должна представлять собой субъектно-субъектное равнопартнерское учебное сотрудничество, решающее коммуникативно-познавательные и профессионально направленные коммуникативные задачи.

Список литературы

1. *Балыхин Г.А.* Управление развитием образования: организационно-экономический аспект. М : Экономика, 2003.

2. *Балыхин Г.А.* Реализация приоритетного национального проекта «Образование» – комплексный подход к развитию отрасли //Федеральный справочник «Образование в России», 2007.

3. *Балыхина Т.М.* Самонаправляемое обучение русскому языку в контексте новых педагогических условий реализации языковых образовательных услуг //Вестник РУДН, Вопросы образования. 2011.

4. *Садовничий В.А.* Высшая школа России: ориентиры на будущее (Доклад на VI съезде Российского союза ректоров) //Alma mater. 2000. № 2. С. 3–9.

5. *Филиппов В.М.* Болонский процесс и «Дорожная карта Россия – Евросоюз» //Высшее образование сегодня. 2008. № 10. С. 36–39.

6. *Фурсенко А.А.* Нашему университетскому образованию должен быть возвращен изначальный смысл – неразрывная связь профессиональной подготовки с конкурентоспособными исследованиями //Высшее образование сегодня. 2008. № 8. С. 4.

Т.М. Балыхина, М.Г. Балыхин

СОВРЕМЕННОЕ СТУДЕНЧЕСТВО В КОНТЕКСТЕ МЕЖДУНАРОДНОЙ ОРИЕНТИРОВАННОСТИ РОССИЙСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ И ПРОБЛЕМ КАЧЕСТВА

В статье рассматриваются проблемы усиления международно-ориентированных образовательных процессов, анализируется инновационный императив современного профессионального образования, согласно которому качество подготовки специалиста оценивается не объемом усвоенного им содержания, а системой методов его профессионально-коммуникативной, культуросообразной подготовки, нацеленной на формирование готовности осуществлять профессиональную/общественную деятельность в международной культурной обстановке.

T.M. Balykhina, M.G. Balykhin

MODERN STUDENTS IN THE CONTEXT OF THE INTERNATIONAL ORIENTATION OF RUSSIAN EDUCATION AND QUALITY PROBLEMS

In article problems of strengthening of the international focused educational processes are considered, the innovative imperative of modern professional education according to which quality of preparation of the expert is estimated not by volume of the contents acquired by it, and system of methods of its professional and communicative, kulturosoobrazny preparation aimed at formation of readiness to carry out professional/public work in the international cultural situation is analyzed.

Х.З. Барабанер
доктор экономики, профессор, ректор Института экономики и управления (Эстония), иностранный член РАЕН, действительный член МАН ВШ

МИРОВОЙ ПОЛИСИСТЕМНЫЙ КРИЗИС ДИКТУЕТ НЕОБХОДИМОСТЬ ФОРМИРОВАНИЯ НОВОЙ ПАРАДИГМЫ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Апокалиптические страхи, которыми были охвачены почти все страны во время наступления так называемого глобального экономического кризиса, в настоящее время сменяются некой эйфорией – оказывается, не так страшен кризис, как его «малевали» ученые. На мой взгляд, эйфория и преждевременна и неоправданна. Да, ситуация по сравнению с тем, что было год-два тому назад, улучшилась. Но… улучшилась она за счет паллиативных, экстраординарных мер. Как говорят врачи: «заглушили симптомы, а не болезнь». При серьезном научном системном анализе становится все более очевидным, что мир вошел в небывалый, долгосрочный и *полисистемный кризис*, глобальный как по пространственному охвату, так и по глубине последствий. Попытки объяснения этого кризиса с позиций классической теории экономических циклов и выработки антикризисных мер на этой основе не срабатывают или срабатывают краткосрочно, не затрагивая глубинных причин случившегося.

Говоря о полисистемном характере кризиса, попробуем определить, какие системы находятся в кризисном состоянии.

Свою несостоятельность показала *финансово-банковская система* мира, оторвавшаяся от реальной экономики, действующая практически бесконтрольно, потерявшая национальные ориентиры. Финансовый капитал разорвал пуповину (или почти разорвал), связывающую его с производственным капиталом, с реальной экономикой.

Очевиден кризис существующей *системы мировой валюты*. Роль мировой валюты сегодня выполняет доллар США. Но одновременно доллар США является национальной валютой. В этих условиях эмиссия доллара США неконтролируема и не подотчетна мировому сообществу и служит прежде всего решению весьма острых проблем американской экономики. Все активнее обсуждаются различные варианты формирования единой наднациональной мировой валюты под эгидой ООН.

В процессе глобализации идет превращение экономики в мировую систему, становление её основным элементом современного миропорядка. В этих условиях мы должны, говоря об экономике, рассматривать её ресурсный потенциал и эффективность его использования, отслеживать рациональность меж-

страновых кооперации и специализаций, масштабы воздействия экономики на окружающую среду, дифференциации уровней жизни населения в разных странах и регионах. Уже недостаточно требовать от экономики, чтобы она была экономной, она должна быть и экологичной и социально ориентированной. К сожалению, такой подход еще не стал основой функционирования мирового хозяйства. Как следствие – нарастание кризисных явлений и в экономике, и в экологии, и в социуме.

В XX веке население Земли выросло в 3,7 раза: с 1,65 млрд человек в 1900 г. до более 6 млрд в 2000 г. (к 2012 г. – до 7 млрд). В этот же период: мировой валовой продукт возрос в 18 раз; потребление энергетических ресурсов увеличилось в 15 раз, а душевое потребление – в 4 раза; потребление пресной воды выросло почти в 10 раз, а природные источники остались, по существу, теми же; концентрация CO в воздухе выросла в 12 раз. Рост народонаселения потребовал резкого роста продовольственного обеспечения. Но уже к середине XX века все основные пригодные для земледелия ресурсы планеты были задействованы (в расчете на душу населения угодья сократились в несколько раз и составляют сегодня всего 0,12 га на человека). Это потребовало резкого повышения урожайности. Ответом явились «зеленая революция» и химизация сельскохозяйственного производства. В целом XX век вызвал такие негативные явления, как деградация почв, сведение лесов, утрата биоразнообразия, нехватка чистой воды, негативное изменение состава приземной атмосферы, «парниковый эффект» (по мнению многих ученых, ведущий к климатическим катаклизмам). Стало ясно, что мир может оказаться перед экологической катастрофой.

Вывод: хотя рост народонаселения был весьма значительным (по сравнению с прошлыми веками – «взрывным»), важнейшие составляющие жизнеобеспечения выросли еще значительнее. Следствие – ускорение исчерпания ресурсной базы жизнедеятельности человечества. Как один из ответов – необходимость тотальной модернизации всего производственно-технологического комплекса и его экономизация и экологизация, ибо кризисные явления и в этом комплексе очевидны.

Необходимо отметить, что, несмотря на суммарный рост потребления ресурсов, товаров, услуг в целом в мире, рост этот шел прежде всего за счет так называемых развитых стран («золотого миллиарда»). В докладе о мировом развитии, подготовленном Всемирным банком (по данным на 2000 г.), почти половина населения планеты живет менее чем на 2 доллара в день, а почти 1,5 млрд человек живет на 1,2 доллара в день. Средние доходы в 20 наиболее богатых странах в 37 раз превышают доходы в 20 беднейших странах.

Процесс социально-экономического расслоения приобретает катастрофический характер и остро ставит вопрос о необходимости быстрого изменения взаимоотношений между «золотым миллиардом» и остальным человечеством. Ес-

ли не будут найдены мирные механизмы и инструменты изменения сложившегося миропорядка, то не исключено наступление эры силового решения этих проблем. Э. Хантингтон говорит, что такое решение может предстать в виде цивилизационных войн, Н. Моисеев не исключал начала сырьевых войн. Очевидно, что социум сегодня находится в кризисе, а то, о чём предупреждали ученые, к глубокому сожалению, становится реальностью. Да и помимо этих, уже идущих (по мнению многих аналитиков) войн, существуют и другие вызовы для землян: количество жителей планеты приближается к своему предельному значению (по разным оценкам от 9 до 10 млрд). Причем растет население прежде всего за счет беднейших стран.

Рассматривая переживаемый нами кризис как *полисистемный*, нельзя не остановиться на *кризисе* господствующей долгое время *неолиберальной модели капитализма*. В чем суть этой модели? Расширение индивидуальных свобод, ограничение государственного воздействия на хозяйственную деятельность, приватизация государственной собственности, полная либерализация торговли и цен, тотальная ориентация на рынок. То, что сегодня происходит, наглядно показывает, что модель эта оказалась дефектной. Наоборот, все яснее становится необходимость усиления роли государства и различных международных институтов в обеспечении нормальной жизнедеятельности человечества.

Все вышеизложенное подтверждает вывод о полисистемности переживаемого миром кризиса. Но если это так, то выход из него различных систем вряд ли будет быстрым и одновременным. Поиск оптимальной модели социально-экономической системы, становление новой валютной системы, разработка и внедрение нового производственно-технологического комплекса, основанного на ресурсосбережении и щадящем воздействии на окружающую среду, займут весьма длительный период – несколько десятилетий – и потребуют огромных усилий всего мирового сообщества.

Без осознания и понимания особенностей мирового кризиса все принимаемые меры будут иметь паллиативный характер и, возможно, даже приводить к ухудшению ситуации. Пол Кругман, Нобелевский лауреат по экономике 2008г., прямо говорит: «Истинная редкость в нашем мире – это не ресурсы и даже не добродетели, а понимание происходящего». В свое время в период Великой депрессии Джон Мейнхард Кейнс писал: «Мы оказались в состоянии огромной неразберихи из-за того, что на ощупь пытались разобраться в том, как надо контролировать работу деликатной машины, сути которой мы не понимаем». Это утверждение приемлемо и в сегодняшней ситуации – мы только приближаемся к осознанию, в какой новый мир мы вступаем и на какие вызовы этого нового мира нам придется отвечать.

Ранее я уже высказывал одно фундаментальное утверждение: в условиях глобализации сформировалась уникальная *эколого-социально-экономическая*

мегасистема, основные параметры которой, индикаторы устойчивости и взаимодействия подсистем (а сами подсистемы представляют собой большие системы) мы пока не знаем. И вместе с тем, у нас нет времени на ожидание конечных теоретических построений, выявление законов действия этой мегасистемы – кризисная ситуация требует действий.

Цель этих усилий – становление нового миропорядка, адекватного экологическим, социальным, экономическим, демографическим, политическим вызовам XXI века.

Нарастающее понимание необходимости, неизбежности, сложности кардинального изменения миропорядка привело к появлению целого ряда концепций общественного развития, предлагающих системы действий, которые могут и должны достаточно «безболезненно» привести к необходимым изменениям. (Довольно открыто об этом говорилось в 2011 г. на последнем Давосском форуме, на Астанинском экономическом форуме, в клубе Лауреатов Нобелевской премии по экономике). В этой связи могут быть названы следующие концепции: постиндустриального общества, информационного общества, экономики знаний, сетевого общества, устойчивого развития, человеческого капитала как экономической категории, «тройной спирали» и даже «пентаспирали».

Вряд ли можно серьезно воспринимать декларируемую «безболезненность» реализации любой из этих концепций. Но… во всех этих концепциях есть другое общее место – все они в явном или не совсем явном виде требуют кардинальной модернизации (перестройки) ***мировой системы высшего образования***. Очевидно, что без такой модернизации выход из *мирового полисистемного кризиса* невозможен.

Завершая первую часть своей статьи, я хотел бы выделить те процессы, которые становятся или, точнее, должны стать доминирующими в период, называемый мной периодом мирового полисистемного кризиса.

Экономизация (в условиях нарастающего дефицита природных ресурсов) – переход к ресурсосберегающим технологиям во всех сферах использования природных ресурсов.

Экологизация (в условиях нарастающего загрязнения окружающей среды) – переход к природощадящим технологиям, к формированию систем природоохранных мероприятий.

Социализация – активное становление универсального социума на основе формирования (признания) системы общечеловеческих ценностей и международного законодательства.

Информатизация – рост возможностей быстрой передачи любых достижений в области экономизации, экологизации и социализации из одной точки мира в любую другую.

Инновативность – стремление и способности к разработке и внедрению прорывных нововведений, которые радикально отличаются от традиционных технологий и технических систем, формируя новую технологическую совокупность (среду).

Нарастание полисистемного кризиса идет на фоне глобализации, которая в определенной мере сама провоцирует кризисные явления, способствуя их пространственному распространению («бацилла кризисов не знает государственных границ»). В этой связи весьма важен прогноз развития процесса глобализации. Просматриваются по крайней мере три варианта, три возможных направления, между которыми уже сегодня идет столкновение.

Одно из направлений нам известно и ещё совсем недавно казалось, что именно оно станет основным, – есть одна сверхдержава, которая диктует всему миру, как ему жить. Жизнь оказалась сложнее этой примитивной схемы. Думаю, что скоро этому варианту развития событий можно будет сыграть траурный марш.

Откровенно противостоит этому варианту антиглобалистское движение, которое очень часто принимает характер антиамериканского. Вместе с тем, развитие этого варианта может привести к росту радикального национализма, к войне всех против всех, к реализации в самом ужасном виде предостережений Хантингтона и Моисеева. И есть третье направление, которое, на мой взгляд, наиболее перспективно – это формирование многополярного, многополюсного мира. Активно вписывается в эту концепцию многополюсного мира идея единого (в широком смысле) евразийского пространства. Евразия, где проживает более половины человечества, где сосредоточены более 70% ископаемых природных ресурсов, где сегодня представлено почти 60% научно-исследовательских и образовательных структур мира, может стать образцовым полюсом нового миропорядка – мирного, демократичного, эффективного.

Одним из условий построения такого миропорядка является *интеграция* усилий, как на глобальном, так и на региональном уровнях, интеграция в разных сферах жизнедеятельности человека. Эффективность доминирующих процессов, о которых я говорил ранее, достигается только и именно в процессе интеграции. Особенно важна интеграция для малых и средних стран (естественно, это не качественная оценка, а территориальная и ресурсная).

Естественно, что выход из кризиса потребует кардинальной модернизации (перестройки) *мировой системы высшего образования* как одной из базовых систем функционирования современного человечества. Поэтому очень важно рассмотреть и проанализировать, что собой представляет *современная* система высшего образования, определить основные тенденции её развития.

Высшее образование по своей сути является движущей силой общества и одновременно отражает все позитивные и негативные последствия его разви-

тия. Мировой полисистемный кризис диктует и приводит к необходимости серьезной качественной трансформации высшего образования.

Представляется необходимым в этой связи рассмотреть новые тенденции в сфере высшего образования, порожденные как процессом глобализации, так и особенностями современного мирового кризиса.

В Декларации Всемирной конференции «Высшее образование в XXI веке: подходы и практические меры» подчеркивается, что решение важнейшей задачи (повышения качества высшего образования) требует, «чтобы высшее образование имело международное измерение, обмен знаниями, создание интерактивных сетей, мобильность преподавателей и учащихся, международные научно-исследовательские проекты, наряду с учетом национальных культурных ценностей и условий» [Высшее образование в XXI веке: Подходы и практические меры. Заключительный доклад. ЮНЕСКО – Париж, 1998. 21 с.].

Высшее образование все более становится массовым. Другой важной тенденцией, развивающейся особенно динамично со второй половины XX века, является диверсификация высшего образования по институциональным формам, уровням и содержанию. И третьей, динамично набирающей силу, является тенденция интернационализации высшего образования, основанная на универсальном характере знаний, на мобилизации коллективных усилий международного научного сообщества. Интернационализация образования представляет собой объективный, динамично развивающийся процесс.

Интеграция высшего образования представляет собой всемерное сближение национальных образовательных систем, их взаимодополняемость, превращение высшего образования в мировую социальную систему.

Во-первых, мировое высшее образование является множественностью взаимосвязанных элементов разного уровня и характера.

Во-вторых, в мировом высшем образовании появляются признаки целостности, автономности по отношению к экономическим, политическим и другим мировым социальным системам.

В-третьих, мировая система высшего образования обладает таким признаком системности, как устойчивость, достигающаяся вследствие постоянного воспроизводства своих структурных элементов, кадров и норм, регулирующих ее функционирование. Причем устойчивость предполагает постоянное развитие системы высшего образования, ее приспособление к меняющимся условиям современного мира.

В этой связи *кризис высшего образования*, о котором много пишут и говорят, есть ни что иное как сигнал к необходимости реформирования его содержания, форм и задач в ответ на «вызов эпохи».

Интеграция высшего образования в мировую систему – это объективно развивающийся процесс. Как любое объективное явление, процесс международной

интеграции в той или иной мере трансформирует национальные образовательные системы. Расширение масштабов высшего образования ставит проблему качества обучения. Остро стоит проблема финансирования растущих масштабов высшего образования.

Международное сотрудничество меняет свои формы и виды деятельности, накапливая потенциал для решения триединой задачи: 1) достижения такого уровня высшего образования, который соответствовал бы потребностям современного международного социума, 2) выравнивания уровня национальных образовательных систем, 3) подготовки квалифицированных кадров для национальной экономики.

Сейчас наступил тот момент исторического развития мировой системы высшего образования, когда национальная обособленность вузов все больше вступает в конфликт с последствиями и перспективами интернационализации и глобализации. Этот фундаментальный конфликт проявляется в различных вопросах и проблемах признания университетских дипломов, специализаций и оценок, развития международных форм оценки качества, международной аккредитации.

Быстрое устаревание приобретенных знаний ставит перед вузами на первый план задачу переноса акцента в подготовке кадров с преимущественного освоения массированных объемов систематизированных знаний на привитие культуры саморазвития, на индивидуальные методики наращивания знаний и умений, то есть на инструменты непрерывного обучения. Такой акцент вызывает необходимость перехода к модульному построению образовательных программ и ко всемерному обеспечению доступности модулей и периодов обучения студентам других программ и вузов, включая зарубежные. Этому способствуют расширение применения телекоммуникационных технологий, а также быстрое развитие корпоративного и профессионального международного сообщества.

Самым сильным стимулом интернационализации программ обучения является все большее влияние международных профессиональных объединений.

Более глубокое взаимодействие между учебными заведениями предполагается при заключении различных соглашений о введении согласованных образовательных программ.

Одна из проблем конкурентоспособности вузов связана с усилением конкуренции из-за перехода на новую систему, когда приоритетным для вуза становится удовлетворение требований студентов к качеству образования.

Процесс интеграции предъявляет более жесткие требования к качеству образования. В связи с созданием единого образовательного пространства и глобализационными процессами на рынке образовательных услуг становятся очевидными трудности интеграции, проявляемые, в частности, при переходе к нетрадиционной для России и других европейских стран системе образования, назы-

ваемой «асинхронной» или «нелинейной». Поэтому переход на систему зачетных единиц нуждается в большой «подготовительной работе».

Для обеспечения устойчивой позиции в условиях острой конкуренции на рынке образовательных услуг высшее учебное заведение должно вести систематический мониторинг трех взаимосвязанных рынков: 1) рынка труда, цель: определение (отслеживание), каких специалистов требует рынок; 2) рынка новой техники и технологий, цель: определение, в какой технической и технологической сфере будет работать специалист; 3) рынка образовательных услуг, цель: выявление уровня обеспеченности *(необеспеченности) подготовки специалистов разных* профилей.

Ведение такого комплексного мониторинга позволяет высшему учебному заведению обоснованно решать две ключевые проблемы: 1) определять набор специальностей и специализаций, по которым следует вести подготовку специалистов; 2) определять содержание учебных программ подготовки специалистов.

Таким образом, в сфере высшего образования начинают проявляться с возрастающей скоростью следующие тенденции.

1. Усиление роли высшего образования как главного средства трансляции и развития интеллектуального потенциала общества.

2. Превращение высшего образования в движущую силу мирового и национального развития как в развитых, так и в развивающихся странах.

3. Появление новых провайдеров высшего образования: сетевых учебных центров, корпоративных университетов, мультинациональных компаний, медиакорпораций.

4. Возникновение новых видов партнерских отношений в сфере высшего образования (например, франчайзинг).

5. Рост диверсификации (разнообразия) квалификаций и свидетельств об образовании.

6. Стремительное развитие таких новых форм высшего образования, как электронное и дистанционное.

7. Увеличение масштабов и изменение характера международной академической мобильности.

8. Становление высшего образования активным участником процесса глобализации и переустройства миропорядка.

Все вышесказанное о системе высшего образования предъявляет новые требования к формированию образовательных программ. При этом перед обществом встал фундаментальный вопрос: кого должен готовить вуз?

Важнейший потенциал любого государства – люди. Особенно для государств с ограниченными природными ресурсами (например, для Эстонии), их главный ресурс – человеческий капитал.

Что определяет высокий человеческий потенциал? У него три составляющие: 1) мировоззренческая, её основа – гуманистическое воспитание; 2) физическая, её основа – социально ориентированная система здравоохранения; 3) профессиональная, её основой является система общего и профессионального образования, которая должна отвечать как современным, так и перспективным требованиям рынка труда.

С развитием современного мира высшее образование становится всё более востребованным. Также очевидно, что классный специалист сегодня – это специалист, способный по крайней мере каждые 5–10 лет обновлять свой профессиональный образовательный уровень, т.е. способный к самообучению и самосовершенствованию.

Последние 20 лет были временем кардинального изменения общества, временем формирования новых ценностей, правил, стереотипов, временем непрерывных перемен, в том числе и в области образования. К сожалению, можно констатировать, что фундаментальное знание как таковое потеряло вес в глазах молодёжи, возросла тяга к так называемому полезному знанию, которое даёт возможность сиюминутно конкурировать на рынке труда. Но подобная тенденция весьма опасна, ибо ведёт к обществу без будущего. Следовательно, вопрос о системе образования в целом и прежде всего высшего не сводится к чисто профессиональным темам.

Очень важно понять, какой тип личности должна формировать высшая школа. Жёсткого (даже жестокого) прагматика-индивидуалиста или рефлексирующего интеллигента, пекущегося о судьбах всего человечества. Предопределено ли такое противостояние или есть иное решение – возможно, это первый вопрос, на который должна дать ответ осмысленная и системная государственная политика, которой ни у нас в Эстонии, ни в России, как мне кажется, нет.

Можно представить набросок концепции такой политики, реализация которой обеспечит профессионалам, подготовленным в современных вузах, достойное место в глобализирующемся мире.

Суть этой концепции: высшая школа должна выпускать делового интеллигента, предприимчивого, хваткого, профессионально оснащённого и вместе с тем культурно образованного и духовно напитанного. Если ответ на первый вопрос, по существу, определяет идеологию и цель образовательной государственной политики, то ответ на второй вопрос – как сделать высшее образование доступным для большинства способных жителей любой страны – определяет понимание (или непонимание) государством первоочередной важности развития и роста интеллектуально-профессионального потенциала страны.

Активно ведущаяся в мире дискуссия по проблемам функционирования и развития высшей школы позволяет сделать два принципиально важных вывода:

1) проблема функционирования и развития высшей школы осознается мировым сообществом как одна из ключевых проблем развития государства; 2) на сегодня отсутствует убедительно обоснованная и принятая мировым сообществом системная концепция развития высшей школы. Дискутируются различные точки зрения по крайней мере по шести позициям:

* должен ли быть открытым рынок образовательных услуг, и если сказать жестче, то должен ли быть рынок образовательных услуг вообще, или государство берет на себя функции монополиста в этой сфере услуг (соотношение государственных и частных высших учебных заведений);

* проблема платности высшего образования;

* проблемы структуры высшей школы (соотношение университетского и прикладного высшего образования);

* проблема качества высшего образования и критерии качества;

* проблема обоснования масштабов подготовки специалистов с высшим образованием;

* проблема желательности, необходимости и возможности многоязычного высшего образования или переход к высшему образованию лишь на нескольких языках.

Возвращаясь непосредственно к проблеме формирования образовательных программ, необходимо сказать о том, что принятая во многих странах, в том числе в России, система жестко стандартизированных программ явно устарела. Что касается унификации, то следует говорить скорее о международной унификации модулей и о всяческой индивидуализации учебных программ для каждого студента – это индивидуальный набор из стандартизированных кубиков. Причем набор, который должен отвечать эколого-социально-экономическому подходу и формировать определенные нравственные критерии специалиста. Необходимо иметь в виду (и отражать в модулях) важнейшие аспекты глобализации, являющиеся доминирующими факторами развития мировой экономики и общества, которые были указаны выше – экономизацию, экологизацию, социализацию, информатизацию, инновационность.

Х.З. Барабанер

МИРОВОЙ ПОЛИСИСТЕМНЫЙ КРИЗИС ДИКТУЕТ НЕОБХОДИМОСТЬ ФОРМИРОВАНИЯ НОВОЙ ПАРАДИГМЫ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Мировой полисистемный кризис диктует и приводит к необходимости серьезной качественной трансформации высшего образования.

В статье рассмотрены новые тенденции в сфере высшего образования, порожденные как процессом глобализации, так и особенностями мирового полисистемного кризиса.

Barabaner Kh.Z.

THE WORLD POLYSYSTEMIC CRISIS IMPOSES THE DEMAND IN SHAPING NEW PARADIGM OF HIGHER EDUCATION

The world polysystemic crisis imposes and causes the necessity in serious significant transformation of higher education.

The article represents new tendencies in higher education, caused by the globalization process as well as particular qualities of the world polysystemic crisis.

Е.Ю. Бельская
кандидат философских наук, доцент ИППК Московского государственного университета имени М.В. Ломоносова
Л.В. Попов
кандидат химических наук, доцент факультета педагогического образования Московского государственного университета имени М.В. Ломоносова, член-корреспондент МАН ВШ

КАЧЕСТВО ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ: КОНЦЕПЦИИ И РЕАЛИИ

Наверное, самое часто встречающееся словосочетание в современных дискуссиях, статьях и документах по вопросам образования – это словосочетание «качество образования». Говорят о показателях и критериях качества образования, об оценке, мониторинге и управлении качеством образования, о планировании, системах контроля, сертификации и о гарантиях качества образования. Попытаемся рассмотреть некоторые наиболее общие вопросы, касающиеся качества образования, прежде всего высшего.

В последние два десятка лет вопросы качества образования все больше притягивают к себе внимание ведущих международных организаций, в том числе организаций, ответственных за образование. Так, уже в 1995 г. ЮНЕСКО был разработан Программный документ под названием «Реформа и развитие высшего образования». В нем излагались мировые тенденции и задачи развития высшего образования на рубеже веков. Во введении к документу среди «основных задач высшего образования в быстро меняющемся мире» выделено направление качества образования. Было подчеркнуто, что понятие «качество» охватывает все основные функции и направления деятельности в области высшего образования – качество преподавания, подготовки и исследований – что означает качество соответствующего персонала и качество обучения как результат преподавания и исследований.

В итоговом коммюнике «Глобальные и европейские тенденции развития высшего образования» прошедшей в июле 2009 г. в Париже Всемирной конференции по высшему образованию ЮНЕСКО в разделе «Доступность, справедливость, качество» подчеркивается, что «расширение доступности высшего образования делает актуальной проблему качества высшего образования. Обеспечение качества является одной из важнейших функций современного высшего образования и требует участия всех заинтересованных сторон. Необходимо создание систем обеспечения качества, формирование принципов оценки и развитие культуры качества в высших учебных заведениях». Важными представля-

ются и следующие положения итогового коммюнике: «критерии качества должны отражать основные цели высшего образования, прежде всего такие, как формирование у студентов критического и независимого мышления и способности обучаться на протяжении всей жизни. Они должны стимулировать инновации и разнообразие. Обеспечение качественного высшего образования требует привлечения и сохранения квалифицированных, талантливых и преданных делу преподавателей и научных работников».

Процессы формирования национальных систем оценки качества образования шли разными путями. Выделим главные из них. Первый путь, названный французской моделью, предполагал систему с преимущественно внешней оценкой вузов. Государственные организации формулируют цели оценки, определяют наиболее важные аспекты оценки, организуют и проводят инспекции, аттестации и аккредитации. Самооценка вуза служила лишь в качестве второстепенной составляющей всего административного процесса. Вторая модель системы оценки высшего образования, названная английской, имела в своей основе комплексную внутреннюю самооценку вузовского академического сообщества, основанную на компетентности и ответственности преподавательского состава и руководителей вузов.

Разумеется, национальные системы оценки качества вузовского образования в разных странах сочетали в тех или иных пропорциях оба эти подхода. Имела место также и эволюция этих систем. Так, например, германская система контроля в определенный момент мигрировала от английской модели (существенная роль внутренней самооценки) к французской модели (преимущественно внешняя оценка), а скандинавские страны частично демонстрировали противоположный дрейф. В последние годы значительное влияние на унификацию механизмов контроля качества образования в высших учебных заведениях оказал Болонский процесс – процесс формирования единого Европейского пространства высшего образования (ЕПВО).

В Европе не только сформулированы и приняты многочисленные документы, касающиеся вопросов качества высшего образования, но и созданы специализированные органы для практической работы в этом направлении. В частности, наиболее значимой организацией является созданная в 2000 г. Европейская ассоциация обеспечения качества высшего образования (ENQA). Нельзя не упомянуть все более активное применение стандартов серии ISO 9000:2000 Международной организации по стандартизации (ISO) и к образовательным учреждениям. На основе требований этих стандартов по так называемой «процессной модели» строятся системы менеджмента качества (СМК) вузов. В ряде вузов (особенно в США, Японии и в других азиатских странах) система менеджмента качества развивается на базе критериев Всеобщего менеджмента качества (TQM). В 2007 г. Европейской ассоциацией университетов (EUA) запу-

щен крупный проект QAHECA «Процессы обеспечения качества и применения в высшем образовании». В целом все отчетливей проявляется тенденция к увеличению роли оценки качества высшего образования экспертными сообществами и организациями, а не правительственными структурами. Все больший акцент делается на оценку результатов обучения, а не на доскональный контроль образовательных процессов и организаций.

В Российской Федерации преобладает модель контроля качества образования, ориентированная на внешний контроль со стороны государства. Критерии качества заложены в моделях комплексной оценки деятельности вузов при лицензировании и аккредитации. Федеральная служба по надзору в сфере образования и науки (Рособрнадзор) осуществляет государственную функцию по контролю качества образования. Надо сказать, что Рособрнадзор хорошо структурно подготовлен к этой работе – в его составе есть Управление оценки качества образования с отделами: научно-методического обеспечения, организации и координации, процедур оценки качества образования, мониторинга и анализа.

Функция по контролю качества образования касается в первую очередь контроля за соблюдением федеральных государственных образовательных стандартов и требований. Для участия в проверках Рособрнадзор активно привлекает свои подведомственные государственные федеральные учреждения – «Информационно-методический центр по аттестации образовательных организаций» и «Национальное аккредитационное агентство в сфере образования». Контроль качества подготовки студентов и степени освоения ими образовательной программы ведется посредством проверки выполнения специально сформированных заданий.

Проверки являются очень серьезными испытаниями для высших учебных заведений, поскольку в ходе контроля качества образования в части соблюдения федеральных государственных образовательных стандартов и требований в акте проверки (согласно действующему Административному Регламенту) фиксируются и нарушения государственных аккредитационных требований, и факты несоблюдения лицензионных условий и т.д. Результатами проверок могут быть и предписания, направленные на устранение обнаруженных нарушений (с соответствующим контролем со стороны Рособрнадзора за исполнением предписаний), и приостановление действия свидетельства о государственной аккредитации, и даже лишение аккредитации. Таким образом, в ходе контроля качества образования государственными органами проверяется выполнение образовательным учреждением всей совокупности требований законодательства об образовании и соответствующих подзаконных нормативных актов.

Очень важно, что в новом Положении о государственной аккредитации образовательных учреждений и научных организаций (март 2011 г.) закреплено требование о том, что «проведению государственной аккредитации предше-

ствует проведение организацией самообследования, а материалы самообследования рассматриваются при проведении аккредитационной экспертизы». Уже сам факт признания самообследования элементом механизма контроля качества образования и накапливающийся в вузах опыт самопроверок очень важны для подготовки к новым реалиям.

Надо сказать, что многие наши вузы хорошо подготовлены к описанным выше строгим внешним проверкам. Как правило, в вузе есть документально оформленная и в меру возможного обеспеченная кадрами система управления качеством образования. Есть и специальные подразделения, руководимые проректорами по качеству образования, есть ответственные на факультетах с определенным кругом обязанностей, есть и обновляется необходимая документация. В ходе самопроверок устраняются недостатки, формируются и дополняются базы данных, в частности по контрольно-измерительным материалам, используемым в процессе проверок. Проводится тестовый контроль знаний. Есть планы мероприятий и планы проверок, отчеты по проверкам, планы мероприятий по устранению недостатков и отчеты по ним.

Есть приказы и распоряжения с именами отмеченных за успехи в борьбе за качество, и есть списки тех, кому нужно обратить самое серьезное внимание на…, и т.д. и т.п. И есть, наконец, огромное и устойчивое непонимание многих профессоров и преподавателей – зачем все это и в таких объемах? Широко распространено мнение, что многое из этой деятельности только отвлекает от самого учебного процесса, от научной деятельности, снижает их эффективность и качество образования. Иными словами, чрезмерная формализация и избыточность «борьбы за качество» образования приводит не к повышению, а к снижению этого качества.

Думаем, что настало время для двухстороннего движения. Организаторам и идеологам борьбы за качество, за совершенствование систем контроля и внедрение эффективных систем управления качеством образования необходимо терпеливо, обстоятельно, доказательно и не на канцелярском языке говорить с академической общественностью. И нужно разъяснять ей не только цели и задачи этой деятельности, не только, что и как надо делать. Следует показать все преимущества борьбы за качество для вуза, для факультета, для кафедры и лично для каждого преподавателя, а не просто декларировать, что вовлечение в эту работу всего персонала вуза, студентов и других заинтересованных сторон обеспечит их общий успех. А профессорам и преподавателям необходимо настойчиво (непосредственно или через свои профессиональные объединения) вносить собственные, основанные на опыте практической работы, предложения и правки в действующие правила и алгоритмы контроля качества образования.

Особое внимание хотелось бы обратить на необходимость внесения предложений по устранению незначимых для дела и дублирующих моментов в про-

цедуре контроля, по предотвращению роста внутривузовской бюрократизации, по минимизации излишних данных, оптимизации и упрощению отчетности.

Несколько слов о своеобразной альтернативе описанным выше механизмам контроля качества высшего образования. Одним из самых быстро развивающихся направлений в мировом пространстве высшего образования, которое можно отнести к сравнительной оценке качества образования, является рейтинговая деятельность. За два последних десятилетия рейтинги (как комплексные показатели деятельности высших учебных заведений) трансформировались из скромных разовых исследований в настоящую всемирную эпидемию огромного масштаба. Рейтинги прошли путь от локальных и региональных до глобальных рейтингов университетов, от рейтингов по группам родственных высших учебных заведений (технических, медицинских, экономических и т.д.) до рейтингов информационной насыщенности университетских порталов и рейтингов по конкретным образовательным программам. Рейтингование теперь захватило практически все сферы и уровни образования, рейтингами объяты не только образовательные учреждения, но и целые системы образования.

Такое стремительное развитие рейтинговых исследований в образовании свидетельствует об их очень высокой востребованности. Рейтингами пользуются учащиеся и их родители при выборе учебного заведения, органы управления при решении многочисленных вопросов, связанных с жизнедеятельностью учебных организаций. Рейтингами пользуются финансовые и промышленные корпорации при определении наиболее эффективных способов приумножения своих доходов и усиления своих позиций, ими все более активно пользуются политики всех уровней и т.д.

Не обсуждая в этом сообщении достоинств и недостатков рейтингов в образовании, тенденций и перспектив их развития, отметим только, что в некоторых рейтингах можно найти довольно много параметров, которые имеют самое прямое отношение к проблеме качества образования. Например, при характеристике учебной деятельности в ряде рейтингов учитывается также и количество студентов, приходящихся на одного преподавателя. Естественно предположить, что уменьшение числа студентов на одного преподавателя создает возможности для повышения качества образовательного процесса, для успешной реализации индивидуальных образовательных траекторий обучающихся. Другим примером нацеленности ряда рейтинговых систем на вопросы качества образования может служить учет эффективности и успешности научной деятельности в учебном заведении. Еще пример – учет востребованности выпускников, характера их трудоустройства, уровня доходов и карьерных достижений.

Но есть, на наш взгляд, и принципиальные трудности для «неполитизированной» рейтинговой деятельности в образовании. Связаны они в первую очередь с отсутствием или «невыделенностью» четких и непротиворечивых целе-

вых ориентиров образовательной деятельности, что приводит к практической невозможности объективной оценки эффективности и результативности этой деятельности, к искажению ее целей, форм и содержания. В аксеологически непрозрачной рыночно-конкурентной и глобально открытой мировой образовательной среде бурно расцветают многочисленные «оценочные организмы» рейтинговой направленности. Тут мы можем увидеть вопиющие образцы идеологии «Чего изволите?». Мало того, что сами методики сбора информации, анализа, обработки и представления данных, мягко говоря, далеки от совершенства и имеются многочисленные «ошибки». Гораздо важнее, что имеет место своеобразный феномен, известный в психологии как феномен «сдвига мотива на цель». Целью становится наивысшее положение в рейтинге. Ради этого, например, даже крупные и успешные вузы объединяются в плохо управляемые суперструктуры, а в погоне за индексами цитирования появляются научные публикации, где список авторов занимает большую часть всей статьи.

Сегодня этому не приходится удивляться. Когда, с одной стороны, ежегодный оборот мирового рынка образовательных «услуг» оценивается в сотни миллиардов долларов, а с другой – на повестке дня стоят вопросы о фактическом выживании образовательных учреждений и организаций, о каких высоких миссиях и целях образования могут размышлять лица, принимающие, пусть даже и вынужденно, такие ситуативно-прагматические решения? Но, так или иначе, мы живем в окружении рейтингов и должны их использовать.

Нам представляется, что самое главное достоинство рейтингов – возможность пользоваться их результатами для академической общественности, коллективов и руководства самих образовательных учреждений. При наличии такой обратной связи результаты рейтинговых исследований могут помочь в выявлении слабых мест в деятельности образовательных учреждений, в разработке четких и конкретных мероприятий по устранению недостатков. Важно только, чтобы в конкурентной борьбе, в погоне за рейтинговыми успехами образовательные учреждения не забывали о своих традиционных академических ценностях, своей высокой некоммерческой миссии и соответствующих ей задачах.

Конкретные планы по созданию и развитию отечественных систем оценки качества образования зафиксированы в Концепции Федеральной целевой программы развития образования (ФЦПРО) на 2011–2015 гг. Причем для реализации стратегической цели государственной политики в области образования – повышения доступности качественного образования, соответствующего требованиям инновационного развития экономики, современным потребностям общества и каждого гражданина – определены приоритетные задачи. Одна из них – формирование механизмов оценки качества и востребованности образовательных услуг с участием потребителей, участие в международных сопоставительных исследованиях. Ожидается, что в результате выполнения программы

будут внедрены процедуры независимой оценки деятельности образовательных учреждений и процессов, а у 100% граждан, имеющих доступ в интернет, появится возможность получать информацию о деятельности образовательных учреждений и о качестве предоставляемых ими образовательных услуг.

В Программе в рамках мероприятий по обеспечению условий для развития и внедрения независимой системы оценки результатов образования предусматривается, в частности, разработать модели оценки качества всех уровней образования, включая начальное и среднее профессиональное, высшее профессиональное, послевузовское и дополнительное образование, разработать технологии и методики проведения процедур контроля и оценки качества образования. Предусматривается также создать механизм комплексной оценки академических достижений обучающегося, его компетенции и способностей.

Планируется целый ряд мероприятий в рамках направления по развитию системы оценки качества профессионального образования на основе создания и внедрения механизмов сертификации квалификаций специалистов и выпускников образовательных учреждений с учетом интеграции требований федеральных государственных образовательных стандартов и профессиональных стандартов. В частности, к таким мероприятиям относится создание сети экспертно-аналитических и сертификационных центров оценки и сертификации профессиональной квалификации, в том числе ориентированных на стимулирование развития трудовой мобильности. Также планируется обеспечить эти центры необходимыми технологиями и инструментарием, обучить персонал и провести мониторинг деятельности центров. Предусматривается, что основное внимание будет нацелено на создание технологий и измерительных материалов для оценки качества профессионального образования на основе разрабатываемой системы профессиональных стандартов. Надеемся, что такие конкретные и финансово подкрепленные записи не останутся в очередной раз только на бумаге. Ведь вопрос о профессиональных стандартах горячо обсуждается уже много лет.

При создании единой информационной системы сферы образования будет сформирована система, агрегирующая данные о сфере образования по всем уровням. На ее основе предполагается разработать, внедрить и интегрировать компоненты системы управления качеством образования в части контроля, надзора и оценки качества образования в федеральных и региональных органах управления образованием, а также в учреждениях профессионального образования. В качестве указанных компонентов будут созданы интегрированные автоматизированные рабочие места для доведения, сбора, обработки и предоставления органам управления образованием данных для формирования интегральной оценки качества образования в отдельном образовательном учреждении.

При создании условий для развития государственной и общественной оценки деятельности образовательных учреждений, общественно-профессио-

нальной аккредитации образовательных программ будет оказана поддержка общественно-профессиональным организациям (объединениям), разрабатывающим и внедряющим механизмы и методики внешних экспертных оценок, общественно-профессиональной аккредитации образовательных программ. И будет оказана поддержка организациям, внедряющим модели развития и интеграции результатов государственной и общественной оценки качества деятельности образовательных учреждений и предоставления их общественности.

Тем самым, в Программе обозначен целый ряд моментов, которые можно отнести к положительным сдвигам. Это и развитие независимой системы оценки результатов образования, и интеграция требований федеральных государственных образовательных и профессиональных стандартов, и развитие общественно-профессиональной аккредитации образовательных программ.

Вопросы обеспечения качества образования не являются совсем новым делом для нашей образовательной политики. Если обратиться к предыдущей ФЦПРО (на 2006–2010 гг.), то задача развития системы обеспечения качества образовательных услуг, видимо, не была решена в полном объеме – при подведении итогов программы лишь было сказано, что реализован комплекс мероприятий, направленных на формирование общенациональной системы оценки качества образования. Так что дело это продвигается с большими трудностями.

Проводимая руководством Министерства образования и науки политика преимущественного рассмотрения образования как услуги зафиксирована и в обоснованиях к рассматриваемой Концепции ФЦПРО на 2011–2015 гг, где констатируется нынешнее «отсутствие конкурентных механизмов и обратной связи между производителями и потребителями образовательных услуг, обеспечивающих эффективное функционирование системы оценки качества образования». Такие выводы и посылы определяют, по нашему мнению, создание соответствующей рыночно ориентированной архитектуры и методологии у формируемой системы оценки качества образования. При последовательном развитии таких подходов весьма вероятным может оказаться сценарий неизбежного снижения внимания в высшем образовании к вопросам формирования и развития личности, к вопросам сохранения национальной культуры и безопасности.

В заключение хотелось бы остановиться на одном важном вопросе, непосредственно связанном с проблемой качества нашего высшего образования. Напомним, что повышение доступности качественного образования является стратегической целью нашей государственной политики в области образования. Приведем пример нынешних реалий. Начали успешно претворяться в жизнь министерские «оптимизационные» планы по «коррекции типологии и структуры вузовской сети в целом с оптимизацией количества филиалов вузов в сторону их сокращения и с сокращением общего числа вузов при условии увеличения численности студентов, получающих качественное высшее образование в

федеральных и национальных исследовательских университетах». Позволим себе напомнить, что полноценные дискурсы о количестве и качестве невозможны без привлечения еще одного понятия – меры. Тем более это должно касаться и процедур проработки и принятия серьезных управленческих решений.

С министерской точки зрения, наверное, гораздо проще и удобнее добиваться стратегической цели – повышения доступности качественного образования, закрывая в массовом порядке вузы (ломать – не строить) и передавая часть государственных заданий по подготовке кадров в передовые высшие учебные заведения. При проработке таких решений нужно более взвешенно оценивать все плюсы и минусы. В частности необходимо учитывать тяжкий груз социаль-ных проблем, возникающих в первую очередь в регионах при массовых закрытиях вузов, проблем не оправданного никакими сиюминутными соображениями разрушения кадрового потенциала нашего образования, а также стратегически ошибочного уничтожения одного из наших главных образовательных богатств – традиций и многообразия школ отечественного педагогического опыта.

Особое внимание следует обратить на все ухудшающуюся статистику по «отдаленно обучившимся невозвращенцам». Получается, что при происходящих «оптимизации и коррекции» вузовской сети создаются дополнительные условия и стимулы для трудоустройства в крупных научных, экономических и финансовых центрах наиболее сильных и активных выпускников вузов, прибывших в эти центры на учебу из регионов благодаря программе по повышению доступности качественного образования. Причем чаще всего эти выпускники находят работу не по своей основной специальности, из-за чего продолжаются, в частности, нарекания на систему высшего образования за отсутствие согласованности с рынком труда. Но нарекания – не самое страшное. Гораздо хуже, что российские регионы существенно недополучат своих «родных» медиков, учителей, специалистов инженерно-технического профиля. Проблема только обострится в связи со сложившейся демографической ситуацией. Поэтому еще раз обратим внимание на необходимость самого тщательного анализа при принятии ответственных управленческих решений, чтобы понимание меры подсказало разумные масштабы и скорость количественных преобразований, направляемых для достижения искомого качества нашего образования.

Е.Ю. Бельская, Л.В. Попов

КАЧЕСТВО ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ: КОНЦЕПЦИИ И РЕАЛИИ

В данной статье рассматриваются проблемы, касающиеся качества высшего образования. Обсуждаются сложившиеся в мировом и российском образовательных сообществах подходы к пониманию термина «качество образования», вопросы образовательной политики и деятельности по контролю и гарантиям качества образования.

E.Yu. Belskaya, L.V. Popov

THE HIGHER EDUCATION QUALITY: CONCEPTS AND REALIAS

The article is concerned with problems, related to the quality in higher education. Current approaches to the notion meaning of ‘education quality’ in the world and Russian academias, issues of the education policy and efforts to monitoring and providing guarantees of education quality are being discussed.

Л.С. Болотова
доктор технических наук, профессор, академик РАЕН, профессор Московского государственного технического университета МИРЭА, ведущий научный сотрудник ФГАУ ГНИИ ИТТ «ИНФОРМИКА», действительный член МАН ВШ

СТАНДАРТЫ ОБРАЗОВАНИЯ И ЭЛЕКТРОННОЕ ОБУЧЕНИЕ

«Кто выиграет реформу образования в ближайшие 5–6 лет, тот выиграет XXI век».
В. Гришин – ректор РЭУ им. Г.В. Плеханова

«Информационная революция приведёт к революции гуманитарной. Миссия науки – не допустить, чтобы эта революция стала катастрофой».
К. Скрябин – руководитель Центра «Биоинженерия» РАН, академик РАСХН

Газета «ПОИСК» № 15 (1193), 13.04.12

Введение

В феврале 2012 г. были приняты поправки к Закону «Об образовании», легализующие электронное обучение и дистанционные образовательные технологии (ЭО и ДОТ) и оговаривающие требования к учебным заведениям, которые предлагают такие образовательные программы [1]. На самом деле ЭО и ДОТ давно используются вузами, техникумами и школами, но они фактически были вне правового поля. Сейчас это обучение получило официальный статус и это очень важное решение для России. Для рассмотрения темы стандартов образования в условиях ЭО и ДОТ приведём необходимые сведения о динамике их становления, текущих проблемах и перспективах развития.

В своем развитии ЭО и ДОТ прошли следующие этапы.

Этап 1. Курсы на базе CD-ROM.

Этап 2. Дистанционное обучение (ДО).

Этап 3. Электронное обучение (ЭО), или e-Learning.

(Каждый последующий этап как бы включает в себя предыдущий [3].)

К достоинствам ДО относятся:

1) гибкость графика обучения;
2) возможность обучения по индивидуальному плану;
3) объективная и независимая от преподавателя методика оценки знаний;
4) возможность консультирования с преподавателем в ходе обучения;
5) относительная дешевизна.

Для преподавателей такая форма обучения означает прежде всего появление дополнительной возможности подачи материала студентам, т.е. стало возможным при той же нагрузке обучать большее число студентов. Неудивительно, что ДО быстро завоевало огромную популярность в образовательном мире. Постепенно им заинтересовались и крупные корпорации, справедливо предположив, что данная форма обучения позволит быстро, относительно недорого, качественно и, что самое главное, без отрыва от производства повысить уровень подготовки кадров. В дальнейшем степень вовлеченности в интернет-образование, количество ***online***-курсов, их тематика, различные способы реализации и общая направленность привели к возникновению более емкого термина – ***«e-Learning»*** [3]. Европейская комиссия определяет ***e-Learning*** как «использование новых технологий мультимедиа – и Интернет – для повышения качества обучения за счет улучшения доступа к ресурсам и сервисам, а также удаленного обмена знаниями и совместной работы». Таким образом, термины ЭО, ДО и ***«e-Learning»*** фактически являются синонимами. Мы будем пользоваться термином ***ЭО*** как наиболее популярным в России.

«За» и «против» электронного обучения

Перечислим основные достоинства ЭО [3].

****Целенаправленная и контролируемая интенсивная работа*** обучаемого.

****Возможность разделения содержания электронного курса на модули.***

****Гибкость обучения***: продолжительность и последовательность изучения материалов обучаемый может выбирать сам.

****Значительное сокращение времени обучения*** и возрастание *скорости* запоминания материала.

****Повышение качества образования*** за счет широкого использования мировых образовательных ресурсов и увеличения доли самостоятельного освоения материала.

****Выработка у слушателя таких качеств,*** как самостоятельность, ответственность, организованность, умение реально оценивать свои силы и принимать решения.

****Возможность развиваться в ногу со временем*** – в соответствии с новейшими современными технологиями и стандартами.

****Возможность определять критерии оценки знаний*** – в ЭО есть возможность выставлять четкие критерии, по которым будут оцениваться знания.

По своему содержанию ЭО постоянно усложняется и связано сегодня со следующими вопросами:

- восприятием учебной информации изучаемого курса;
- управлением курсом;

- администрированием и регистрированием (пользовательским управлением, администрированием прав доступа и всеми аспектами регистрирования);
- профессиональной ориентацией;
- изучением, осуществлением, применением;
- исследованием, испытанием;
- обратной связью.

Изучение учебного курса может дополняться общением в чате, форуме, обменом сообщениями по электронной почте, видеоконференцией (при наличии дополнительного аппаратного обеспечения) и другими возможностями.

Однако есть и **противники ЭО.** В качестве одного из аргументов они приводят тезис, что полноценное образование посредством компьютерной телекоммуникации невозможно в принципе, поскольку оно лишает процесс образования живого человеческого общения. Как известно, общение включает три базовых элемента: ***коммуникацию*** (собственно обмен сообщениями (данными) в знаково-символической форме), ***интеракцию*** (обмен действиями) и ***перцепцию*** (восприятие собеседниками друг друга). Соответственно, в рамках этой модели ***успешность*** обучения обеспечивается включением ***коммуникативной*** (знаниевой), ***перцептивной*** и ***интерактивной*** сторон в акт общения. Это означает, что для ЭО необходимо создать новые средства обучения для компенсации недостающих частей акта общения. Сегодня эту функцию выполняют учебники, пособия, электронные консультанты («коучи») и т.п. Они-то и обеспечивают синхронную работу всех трех элементов общения, т.е. берут на себя функции наставника. К сожалению, пока ЭО использует в основном информативную (коммуникационную) составляющую общения, которая абсолютно необходима, но далеко не всегда достаточна для осуществления полноценного образовательного процесса взрослых людей. А о младшей школе разговор особый.

Проблемы электронного обучения

Перечислим основные проблемы ЭО, накопившиеся на сегодня [6]:

**** законодательного обеспечения использования ДОТ;***

**** организационного контроля и оценки результатов обучения;***

**** механизмов использования образовательных технологий и т.п.;***

**** правовые, связанные с неопределённостью статуса участников ЭО;***

**** защиты интеллектуальной собственности;***

**** экономических механизмов использования*** образовательных технологий;

**** изменения или уточнения нормативов*** финансирования, касающихся затрат на подготовку электронных курсов и их обновление;

**** кадровые***, связанные с подготовкой преподавателей, способных и желающих разрабатывать и постоянно обновлять курсы;

**** технического оснащения*** (неравномерность, непродуманность, недостаточность);

**** нормативного дефицита и изменения*** нормативной базы;

**** соблюдения авторских прав;***

**** разработки образовательных сред и унификации программных оболочек;***

**** государственной итоговой аттестации по информатике;***

**** научно-исследовательские – дидактика ЭО.***

Что дальше?

Педагоги, разработчики и другие участники высказывают свои опасения по поводу будущего ЭО и возможных социальных последствий из-за непродуманной или недодуманной реализации закона. Намечаются следующие возможные сценарии электронного будущего в образовании.

****Сегодняшний уровень Э, уже не «высшая ступень».*** На передний план выходят ***технологии обучения, которые связаны с цифровой промышленностью, например: компьютерные игры, дизайн сайта, поисковая оптимизация и социальное развитие средств массовой информации.*** При этом образование может быть «доставлено» получателю по любому, удобному для него ***устройству***. Обучение, видимо, будет делать акцент не на приобретение и запоминание знаний, а, скорее, ***на мастерство поиска качественного источника знания***, доступа к нему. Можем ли мы называть это «электронным обучением» – пока неясно.

****Приложения ЭО*** и даже пакетов курсов (учебных планов, лекций, приложений регистрации, загружаемых книг, методических пособий и т.д.) ***будут развертываться*** на *iPhone* и *BlackBerry*, планшетные ПК и другие подобные устройства, что позволит студентам быть мобильными. При этом лучшие лекции профессоров сможет увидеть и изучать более широкая аудитория (Это уже можно делать сегодня).

****Уже в ближайшие 5–10 лет появится гибрид социальных сетей и новых технологий.*** Пример такого гибрида – виртуальная среда с эффектом погружения, используемая в качестве центрального узла для обучения, сотрудничества и новаторства, в которой используются: виртуальное 3D-окружение, сервисы блогов, онлайновые базы данных, редактируемые самими пользователями, общий доступ к приложениям. Студенты смогут использовать возможности социальных сетей – Facebook, Twitter и тому подобных. Этот сценарий не потребует даже большого технологического скачка. Некое устройство, которое объединит в себе все эти технологии, станет той средой, в которой будут взаимодействовать работники умственного труда будущего. Они будут «входить» в систему, представляющую собой трехмерный виртуальный офис с легким до-

ступом к другим системам и другим работникам. Такая конвергенция социальных сетей, трехмерных миров и бизнес-приложений вполне возможна как ***будущее образовательных технологий.***

В качестве возможных отрицательных социальных последствий рассматривается также следующий сценарий.

*Неизбежно появятся ***электронное мышление*** и ***электронные поколения*** [4]. Поскольку при ЭО воспитание ученика будет передано электронным технологиям, то есть в руки программистов и электронных методистов, сложится ***стиль мышления***, свойственный обучающей программе (дистанционному процессу), неизбежно механистический, схематичный, прагматичный, однозначный. Он и будет привит ученикам как компьютерный способ постановки и решения проблем, в том числе личностных, межличностных и морально-этических. ***Таким образом, в результате электронного обучения сформируется прагматическое мышление***, в отличие от человеческой логики анализа событий и принятия решений, зачастую потому противоречивой, что в неё вмешиваются ***эмоциональные факторы и этические соображения.*** Точно так же нельзя запрограммировать ***«взрывные озарения интеллекта»*** (то есть стимулирование ассоциативных связей). В итоге могут появиться поколения «электронных» детей – своего рода ***«электронных Маугли»***. Тогда ***общество с человеческими отношениями может постепенно превратиться в общество с «электронными» отношениями*** – жесткое, прагматичное, члены которого будут весьма эффективны при решении «коротких» задач, но неизбежно лишатся умения мыслить системно, стратегически, а также – «полутонами» (то есть видеть не только диаметрально противоположные варианты типа «да» и «нет», но и промежуточные, взятые во взаимосвязи с различными дополнительными факторами). Межличностные взаимоотношения в таких поколениях людей могут строиться уже не на системе взаимных компромиссов, как сегодня, но по принципам булевой алгебры. Скорее всего, слабые и чувствительные будут вытолкнуты из общества. А затем недалеко и до своеобразной «электронной Спарты» – хорошо формализованной системы, не способной к творчеству, жалости и изменению. Судьба Спарты известна.

ОБРАЗо-«ваяние» и стандарты ОБРАЗования

Несмотря на все «плюсы» и «минусы» ЭО, ясно, что ***электронное обучение – не временное увлечение, но глобальное решение человечества*** и оно вряд ли когда-либо откажется от его преимуществ. Более того, есть мнение (например, Шадрикова В.Д.), что принятие закона об ЭО и ДОТ для России – ***событие эпохальной значимости,*** которое сравнимо с введением книгопечатания в XVII веке [5]. Именно тогда изменения в образовании были *революционными*, поскольку в процесс обучения вошла книга и в связи с ней *изменились функции*

всех составляющих образования: ***ученика, учителя, методов, методики, способов, средств передачи знания.*** Думается, что это действительно так. И сегодня необходимо задуматься об образах ***нового ученика, нового учителя, новых принципах и способах взаимодействия***, а затем и ***о новых стандартах образования***, что особенно актуально для ***школьного образования.*** Поэтому к реализации закона нужно подойти очень внимательно, без спешки и суеты, чтобы не вышло по Черномырдину В.С. (*«Хотелось как лучше, а получилось как всегда»)*. Высшая школа занимается обучением взрослых, осознающих себя людей, поэтому психологические, мировоззренческие, социальные, методические и дидактические подходы к формированию содержания ЭО для школы, вуза или корпоративного обучения будут сильно различаться. Таким образом, поводов для беспокойства хватает. И в этой связи встаёт вопрос о выборе Россией своего пути реализации ЭО в масштабе страны.

Ответить на этот вопрос можно с позиции двух **мировоззренческих подходов.**

Первый путь предполагает, что «Мы, РОССИЯ, будем двигаться в ЭО так, как движется мир, а точнее – Запад». Здесь мы не являемся законодателями мод и вряд ли уже когда-нибудь ими станем, поэтому будем и дальше двигаться в фарватере более продвинутых в электронной индустрии держав. Это важно понимать, поскольку Запад имеет свой, совершенно определённый ОБРАЗ человека, которого должна готовить система ОБРАЗования. Что это за человек? Это – вполне развитая личность, ориентированная на себя, на свои потребности и интересы, другими словами, – ***эгоистичная, самоутверждающаяся, материально ориентированная личность.*** Кроме того, она – ***законопослушна, функционально ориентирована*** в определённой сфере деятельности, очень ***мотивирована*** в ней на ***успешность, творчески подкована*** для эффективного достижения своих интересов и потребностей, прекрасно подготовлена в сфере ***информатики и ИТ***.

Учитывая, что мы всё активнее перенимаем у Запада самое плохое, подобное будущее уготовано и нам и, следовательно, нашей системе образования. Чтобы воочию представить это «светлое» будущее, достаточно прочесть философский бестселлер нашего замечательного философа А. Зиновьева «ГЛОБАЛЬНЫЙ ЧЕЛОВЕЙНИК» и поразиться глубине его проникновения в это «светлое» будущее. В том ОБРАЗе, который с большим упорством воплощается в нашу жизнь, ясно присутствует одна черта – *предприимчивость*, ставшая синонимом жизненной «успешности» человека. С позиции такого критерия у нас «неуспешными» стали врачи, учителя, инженеры, квалифицированные рабочие, военные и т.п. Даже космонавты вряд ли попадают в категорию успешных людей. А «успешным» с позиции рыночной экономики считается тот, кто, неважно какими средствами, смог хорошо материально обеспечить себя, свою семью,

свой клан. Результат такого понимания в обществе налицо. И, если такое понимание будет оставаться и дальше и проецироваться на систему образования, то не нужно иметь семь пядей во лбу, чтобы предсказать, что будет дальше и очень скоро.

Не нужно особых доказательств, чтобы понять, что *потребительское общество*, в котором в «осадок выпали» подлинная культура, благородство и человечность, ***формирует свою примитивную культуру потребностей,*** которые должны как-то удовлетворяться – ***спрос рождает предложение, как известно***. И сегодня мы видим, как изменилось в негативную сторону качество среды нашего обитания. Что касается ЭО, то новые возможности могут *прекрасно вписаться и в современную примитивную «культуру»,* что и происходит. Неслучайно американцы, когда «приходят» в новую страну, в первую очередь запускают Интернет и делают его для всех максимально доступным.

Вернемся к ЭО. Сегодня специалисты в области образования, ***особенно школьного***, видят следующие возможности использования ЭО: 1) ***интеграция ЭО*** в существующую систему образования; 2) ***адекватная замена*** существующей системы образования; 3) ***вытеснение*** существующей системы образования; 4) ***интеграция***, очевидно, наиболее ***оптимистичный вариант,*** но её формы пока не очень ясны.

Возможность ***замены*** (подчеркнем: *адекватной замены!*) – ***вариант пока фантастический,*** поскольку предполагает создание ***человекоподобного искусственного интеллекта***, обладающего необходимым комплексом ***эмоций*** и способным решать сложные ***этические*** задачи.

Возможность ***вытеснения*** ведет к ***катастрофической*** ситуации, и, если не принять необходимых мер, то, к сожалению, такая ситуация станет весьма ***вероятной***. Хочется верить, что Россия все-таки избежит этой возможности.

Второй путь предполагает включение более оптимистичных сценариев.

Для начала честно признаемся себе, что направление, в котором мы так упорно движемся сегодня (1-й путь) вопреки здравому смыслу, – это дорога в НИКУДА, в ИНОБЫТИЁ. Мы также честно признаемся, что ОБРАЗ человека, который сейчас форматирует школа, нам не подходит. Мы вернём всё на свои места и поставим всё с головы на ноги: вернём ***утраченное Достоинство Человеку Труда,*** сформируем ***новую Элиту*** из «лучших» людей с точки зрения труда, культуры, благородства, профессионализма. И постараемся ответить на вопрос: «Какой же мы хотим видеть свою страну лет через 5, 10, 20, 30 и далее?» То есть «создадим» и «согласуем» с народом ОБРАЗ-идеал, к которому следует устремиться в результате последовательной и целенаправленной политики управления страной и, соответственно, образованием. Другими словами, нужен ***ОБРАЗ нашего общего желаемого будущего, который должен быть закреплён в конституции и в социальной среде.*** Именно он и определит такой

ОБРАЗ человека, который позволит это будущее осуществить, а также удерживать его и развивать дальше. Только тогда можно будет чётко определить ***цели и требования*** к системе ***ОБРАЗования (ОБРАЗо-ваяния) вообще*** и к ***электронному образованию*** в частности.

Попробуем представить ОБРАЗ выпускника школы, который создан на основе анализа стандартов общего начального и среднего образования России и который уже формирует существующая система [8]. Это – ***личность*** с развитыми творческими способностями, любящая учиться, нравственно и эстетически воспитанная, эмоционально-ценностно и позитивно относящаяся к себе и окружающему миру, освоившая систему знаний, умений, навыков и опыта осуществления разнообразных видов деятельности. Эта личность ***физически и психически здорова***, она обладает выраженной индивидуальностью и подготовлена к работе с использованием ПК и информационных технологий.

Очень даже неплохо, если бы действительно наши дети были такими!

Однако обратим внимание на прописанные в стандартах приоритеты.

1. «Мы стремимся к «качественно новой ***личностно-ориентированной развивающей модели*** массовой начальной школы» [4].

Комментарий. То есть, мы стремимся к вполне развитой личности, ориентированной на себя, на свои потребности и интересы, другими словами, – к ***эгоистичной, самоутверждающейся, потребительски ориентированной личности.*** И куда мы очень скоро придём с таким человеком? В НИКУДА? Выходит, именно этого человека и хотели воспитать?

2. «Особое место отведено ***деятельностному, практическому содержанию образования,*** конкретным способам деятельности, применению приобретенных знаний и умений в реальных жизненных ситуациях». «Стандарт ориентирован не только ***на знаниевый,*** но, в первую очередь, ***на деятельностный компонент*** образования, что позволяет повысить ***мотивацию*** обучения, в наибольшей степени ***реализовать способности, возможности, потребности и интересы ребенка»***. ***«Специфика педагогических целей*** основной школы в большей степени связана с ***личным развитием детей, чем с их учебными успехами»***. ***«Условием достижения*** этой задачи является последовательная ***индивидуализация*** обучения***, предпрофильная подготовка на завершающем этапе обучения в основной школе»*** [8].

Комментарий. Итак, «наш человек», прежде всего, должен быть ***функциональным*** в определённой сфере деятельности, очень ***мотивирован*** в ней, ***творчески подкован*** для эффективного достижения своих интересов и потребностей. Он должен также хорошо владеть ПК и информационными технологиями. К великому сожалению, о ***восПИТАНИИ*** нравственности, патриотизма, любви к Родине, истинной культуры – ни слова. (Только одних основ православной культуры и других религий вряд ли достаточно, когда часто в классах

русских уже меньшинство и вот-вот начнутся «религиозные войны».) ***ОБЩЕСТВА*** и «***интересов*** других людей» – тоже нет. Так что важнее: интересы ОДНОГО или всех остальных людей? Может быть, поэтому так много сегодня «***социальных МАУГЛИ»***?

3. «Охрана и укрепление ***физического*** и ***психического здоровья*** детей»[4].

Комментарий. Здесь вообще всё ясно. Можно не комментировать. Достаточно сослаться на количество ребят, непригодных к военной службе по состоянию их ***физического*** и ***психического*** здоровья.

А можно ли назвать *психически здоровым* человека, который ориентирован сильно только на свои потребности и интересы? Может быть, потому и некому защищать страну, выращивать хлеб и производить всё остальное? И мы хотим с таким *человеком* быть впереди планеты всей? И в чём, собственно, хотелось бы быть впереди? В неуёмном потребительстве и жадности?

Таким образом, смело можно сделать *вывод*: к величайшему сожалению, достойного ***ОБРАЗА***, за который стоит сражаться, выигрывать страшные войны, побеждать «вопреки всему» ***у нас нет.*** А такой образ, который мы сегодня имеем, вряд ли кого может вдохновить на ***настоящий труд,*** на ***высокое служение Родине***, на ***бескорыстные поступки***. И если они (поступки) всё-таки совершаются, то – «вопреки всему». Это важно понимать, поскольку *рассматриваемое нами* ***ЭО*** должно поддерживать *ОБРАЗ* того *Человека,* которого нужно воспитывать и образовывать не только сегодня, но и в будущем. Очевидно, что позитивными влияния ЭО будут тогда, когда мы изменим *ОБРАЗ Человека будущего*, поскольку вместе с ним изменятся: *содержание* курсов и *информация* используемых для обучения аудио-, видео- и мультимедиа-материалов.

Несколько слов о ***самой главной способности человека*** – ***ЛЮБИТЬ***. Известно, что настоящий педагог ***ЛЮБИТ*** детей – всех. И только у такого педагога воспитываются замечательные люди. Без ***ЛЮБВИ*** могут как-то обойтись взрослые люди, а дети – НИКОГДА.

Очевидно также, что нам необходимо менять *смысловое наполнение понятия* ***«успешность»***. Оно должно включать: культуру, нравственность, целостность, трудолюбие, честность, развитость ума, благородство, патриотизм и любовь к своей Родине. В таком случае ***ОБРАЗ*** *Человека будущего* вполне может сочетаться и с высоким профессионализмом, и с предприимчивостью, и с успешностью.

Список литературы

1. О внесении изменений в Закон Российской Федерации «Об образовании» в части применения электронного обучения, дистанционных образовательных технологий, 14.02.12. Гос. Дума.

2. *Андреас Аузергофер*. Электронное обучение и управление знаниями на

пути к непрерывному образованию. (// http://www.jtc1.org/).

3. *Сатунина А.Е.* Электронное обучение: плюсы и минусы // Современные проблемы науки и образования. 2006. № 1. С. 89–90. (www.science-education.ru/9-103)

4. *Гужеля Д.Ю., Ястребов Л.И.* Электронное обучение и перспективы развития личности. (//http://yastrebov.li/downloads-books-papers/papers/Electronic-learning.htm)

5. Государственная Дума. Выступления на парламентских и общественных слушаниях. Электронное обучение в России: состояние и перспективы развития. (//http://www.ug.ru/ads/).

6. *Владимир Наумов* Общение и электронное обучение. *(*//http://www.psyfactor.org/lib/naumov3.htm)

7. Коменский и электронное обучение / Под ред. Я.И. Кузьминова, В.Л. Матросова, В.Д. Шадрикова. Вестник образования. Апрель 2007. 7. С. 20–35. (//http://www.hse.ru/ru/org/persons/66852).

8. Стандарт начального общего образования (в ред. Приказов Минобрнауки РФ № 164 от 03.06.2008; № 320 от 31.08.2009; № 427 от 19.10.2009).

Л.С. Болотова

СТАНДАРТЫ ОБРАЗОВАНИЯ И ЭЛЕКТРОННОЕ ОБУЧЕНИЕ

В статье рассматривается проблематика электронного образования в связи с принятием поправок к Закону «Об образовании», а также пути решения проблемы сохранения ОБРАЗА человека при электронном обучении. Утверждается необходимость смены ОБРАЗА человека будущего в существующих стандартах и, соответственно, разработка новых.

L.S. Bolotova

STANDARDS OF EDUCATION AND ELECTRONIC TRAINING

In article the problematics of electronic education in connection with acceptance of amendments to the Law «About education», and also ways of the decision of a problem of preservation of the person to electronic training is considered. Necessity of change of the IMAGE of the person of the future for existing standards and, accordingly, working out of the new affirms.

А.В. Боровских
доктор физико-математических наук, доцент, заместитель декана факультета педагогического образования Московского государственного университета имени М.В.Ломоносова
Н.Х. Розов
доктор физико-математических наук, профессор, член-корреспондент РАО, декан факультета педагогического образования Московского государственного университета имени М.В.Ломоносова, действительный член МАН ВШ

ЭВОЛЮЦИЯ ЦЕЛЕЙ И ЦЕННОСТЕЙ ОБРАЗОВАНИЯ[2]

Введение

И теоретическая педагогическая наука, и практическая педагогическая деятельность в последние годы испытывают кризисное состояние. Таково мнение многих компетентных специалистов, такова же оценка ситуации широкой общественностью России. Об этом свидетельствуют и низкое качество исследований по дидактике и методике обучения в средней и высшей школе, и поверхностность и хаотичность большинства внедряемых в образовательный процесс инноваций, и почти всеми признаваемое и объективно фиксируемое (например, преподавателями вузов и даже результатами ЕГЭ) снижение уровня подготовки школьников, и в целом – довольно посредственная успеваемость студентов. Весьма показателен явно прослеживаемый спад внимания и государства, и общества и к профессии учителя, преподавателя, и к образованию в целом.

Если проанализировать, как учатся и чему научаются наши дети в школе, то результаты окажутся весьма далёкими от желаемого. Да, конечно, большое внимание начало привлекаться к работе с «одарёнными» школьниками – преподаватели вузов охотно уделяют время «перспективной молодёжи», ведут кружки и преподают в профильных классах, проводят олимпиады. Но не будем забывать, что такие учащиеся составляют, по разным оценкам, не более 10% детского населения страны. Подавляющая же часть учеников «обычной», массовой средней общеобразовательной школы остаётся, скажем мягко, индифферентной к обучению, не испытывает интереса к получению знаний, и среди них много «отстающих» детей (что, кстати, демонстрируют и результаты ЕГЭ, хотя почти все его задания являются достаточно примитивными).

Не лучше обстоят дела и в высшей школе. Да, конечно, и здесь мы имеем определенную прослойку студентов, по-настоящему влюбленных в свою специальность, одержимых исследовательской работой (к сожалению, слишком

[2] Настоящая статья представляет собой расширенный текст доклада на Общем годичном собрании МАН ВШ и АН ВШ РФ 31 марта 2011 г.

многие из них затем отправляются за рубеж или переходят в бизнес). Но значительная масса студентов смотрит на обучение в вузе как на способ легитимно избежать службы в армии или выгодно жениться, перебраться в «большой город», а в итоге просто получить заветные «корочки» (пусть с весьма посредственными оценками) и затем получше устроить свою жизнь, выбрав удачное место работы вовсе не по специальности.

Особо следует сказать о преподавании в вузах. В подавляющей части вузов оно имеет ярко выраженный инерционный характер. В своём большинстве профессура читает лекции, воспроизводя стиль, манеру, методику, по которой учили их самих. Обычно аргументируется это ссылками на «традицию» и на то «самое лучшее в мире» образование, которое у нас было когда-то и благодаря которому мы вышли в космос и сделали ядерную бомбу. Все эти аргументы, конечно, имеют относительную ценность (ну да, действительно, когда-то карета была наилучшим средством передвижения, но времена меняются и теперь вряд ли кто-то предпочтёт её поезду) и прикрывают, по сути дела, неспособность слишком большого числа педагогов перестраивать своё преподавание с учётом меняющихся (теперь уже стремительно меняющихся) условий: и социальных, и экономических, и технических.

Эта неспособность происходит, конечно, не столько от лени или косности, сколько от отсутствия у большинства вузовских педагогов хоть какой-то фундаментальной психолого-педагогической базы. Ведь чтобы не наугад, а осмысленно модифицировать, «осовременить» стиль преподнесения любого курса, надо понимать, что произойдёт: что исчезнет, а что появится в педагогическом процессе. А для этого нужно знать не только предметный материал, но и законы человеческого мышления, законы человеческой психики, законы дидактики.

Дела обстоят так, что преподаватель, который является специалистом в квантовой механике, в молекулярной биологии или в холодной штамповке металлов, практически неграмотен в психологии и педагогике. А для слишком многих из тех, кто вник в эти науки, что штамповка металлов, что молекулярная биология являются чем-то неведомым и далёким – куда более далеким, чем звёзды Млечного Пути.

Конечно, имеются и исключения, но они, во-первых, единичны, а во-вторых, эмпиричны. Есть преподаватели, которые используют наработанные годами соображения, приёмы, принципы, позволяющие их авторам и сегодня с успехом справляться со своими конкретными курсами лекций. Но эти авторские находки практически непереносимы в чуть-чуть другие условия и даже могут оказаться вредными для другого преподавателя: то ли в силу специфики иной дисциплины, то ли в силу специфики индивидуальных особенностей самого преподавателя.

Но нужно ли действительно всерьёз относиться к проблеме трансформации высшего образования? Не фантазии ли это «инноваторов», желающих втянуть нас в никому не нужную гонку, которая только приведет к потере фундаментальности в высшем образовании и к превращению его в услугу по продаже дипломов? Мы начали статью перечислением лишь нескольких проблем в российском образовании, но, на наш взгляд, у всех этих явлений есть единая причина, причём настолько существенная, что на неё следует обратить общее внимание. И именно в силу этой причины изменения в преподавании в вузах становятся объективно необходимыми.

Так в чём же причина? По нашему мнению, её надо искать не в учащихся (в конце концов, нет у нас других учеников), не в преподавателях (которые всегда были разные), не в учебниках (и они, в целом, не самые плохие), не в недостатке разнообразных «инициатив», «программ», «начинаний», «реформ», «перестроек» («инновации» пекутся неустанно, но практически все на поверку оказываются лишь лозунгами, не получающими умной организационной поддержки) и даже не в министре образования (министры у нас приходят и уходят, а проблемы остаются и даже усугубляются).

Цели и функции образования

Узловым центром сложившейся ситуации является проблема ***целей и функций образования***.

Проблема эта состоит прежде всего в том, чтобы чётко и ясно ответить на ключевой вопрос: *для чего мы сегодня даём нынешней молодёжи образование*? Ясно, что образование юношество − готовит, но – *к чему, для чего*? Вроде бы уже не для того, чтобы строить коммунизм. Понятно, что и вовсе не для того, чтобы все стали учёными, исследователями, первопроходцами нового. И − самое главное и, возможно, самое неожиданное для очень и очень многих − *совсем не для того, чтобы дать определённую специальность, научить конкретной профессии.*

Сформулируем утверждение, на первый взгляд шокирующее: *система образования России как государственный и общественный институт утрачивает свою функцию и, как следствие, «теряет» традиционную цель образования*. Такое утверждение, конечно, требует обстоятельных комментариев и подробных пояснений.

В отечественной политике в течение практически всей второй половины XX века безоговорочно доминировала ставка на достижения науки и техники, прежде всего в областях, связанных с обороной Родины. А потому целью образования в нашей стране была подготовка молодёжи главным образом для научно-технической сферы: для исследования и открытия новых явлений, для разработки и создания на основе научных достижений новых образцов техники (в

первую очередь – военной), для развития фундаментальных направлений естествознания, особенно – теоретических, для получения рабочих специальностей. Неограниченное финансирование обеспечивало несомненные крупные и шумные успехи образования и науки. Как провозглашалось, всё это делалось «во имя счастливого светлого будущего советского народа», но в реальности происходило за счёт более чем примитивного уровня благосостояния простых людей труда.

И вот на рубеже 90-х годов прошлого века неумолимая логика исторического развития привела к развалу страны и краху системы, кормчие которой очень много говорили про заботу о народе и очень мало для него делали. Но, увы, к управлению делами страны вместо «товарищей» пришли «господа», обуреваемые лишь неуёмной жаждой личной наживы и всепоглощающей жаждой власти. Наступил хозяйственный коллапс, развалились торговая и финансовая системы, «забуксовал» научно-технический прогресс.

В этих условиях политические интересы резко отошли от научных, созидательно-производительных и социально-экономических вопросов в область «демократического» манипулирования избирателями, серьёзная наука оказалась ненужной, обучение квалифицированных специалистов стало невыгодным с сиюминутной вульгарно-экономической точки зрения.

Широким слоям простых людей стали прививать интерес не к научным результатам, а к прогнозам магов, гадалок, ясновидящих, астрологов (по приблизительным оценкам сегодня в России прибыльно процветают около 100000 предсказателей разных мастей); не к образованию и культуре, а к удовлетворению примитивных страстей и склонностей; не к производительному труду, а к магии лёгких денег. Востребованность и популярность получили (из-за хорошей оплачиваемости) новые «специальности»: менеджеры (готовые управлять кем и чем угодно), «жёлтые» журналисты (умеющие писать только о том, кто из «звёзд шоу-бизнеса» с кем переспал), представители «по связям с общественностью», «офис-помощники», всевозможные разновидности «белых воротничков» (адвокатского, банковского, экономического, финансового, политтех-нологического, психологического, социологического профилей) и, конечно, многочисленные неотъемлемые действующие лица всех современных фирм − охранники.

Первое время это даже давало какой-то эффект, но дальнейшее развитие событий убедительно показало, что все эти «специалисты» не обладают каким-либо потенциалом, какой-либо фундаментальной базой, чтобы обеспечивать постоянный гарантированный реальный политический успех. Так что в конце концов всё вернулось (или постепенно неуклонно возвращается) «на круги своя» − к методам управления, характерным для «советской власти». Пожалуй, добавилось только два новых явления – разрешение коллизий с «законом» и

обеспечение права на «частную собственность» оказались поручены киллерам, а чиновники, учитывая новые «рыночные отношения», приступили к торговле государственной властью.

Итак, серьёзная наука – как естественная, так и гуманитарная − стала для политики и политиков совершенно ненужной, и поэтому концепция «цель образования − подготовка к производственной, научно-технической и творческой деятельности», которая считалась базисной в течение почти полувека, растаяла, как вчерашний снег. Явным проявлением этого феномена является процесс сокращения часов на фундаментальные дисциплины, бюрократический волюнтаризм в формировании «госстандартов», бесконечные «реформирования» средней и высшей школы и др. Превращение образования в деятельность без ясных, реалистичных и безусловных целей приводит, в конечном счете, к разрушению самой этой деятельности. Вместо реально подкреплённого признания образования стратегическим путём для повышения уровня цивилизации населения страны появился активно пропагандируемый и старательно внедряемый рыночный лозунг «образование – это платная услуга».

Правда, имеется на первый взгляд самоочевидная и легко реализуемая возможность – вернуться к целям образования «предыдущего» периода. А, как мы знаем, в минувшие времена (довоенные и даже дореволюционные) основной целью образования являлось *получение профессии*. И вот тут-то нас поджидает сюрприз.

Да, действительно, ещё совсем недавно практически каждый человек всю свою сознательную жизнь существовал в рамках одной-единственной профессиональной деятельности. Он получал соответствующее образование в молодости (в вузе, техникуме или ПТУ), и оно верой и правдой затем служило ему долгие годы прочной основой для работы по определённой специальности, обеспечивая достаточный «запас» необходимых знаний и умений. Смена профессии была большой редкостью, воспринималась как «несостоятельность», как жизненная если не трагедия, то, по крайней мере, драма. Человек, рискнувший поменять специальность, считался в лучшем случае неудачником и вызывал сочувствие. (Объективности ради заметим, что и в «старые» времена были люди, менявшие профессию: средней руки строитель становился секретарём обкома партии, из врача вырастал популярный тележурналист, практикующий учитель перемещался в чиновничье кресло, геолог переходил в «писательский цех», физик получал признание как талантливый певец. Но такие случаи, подчеркнём, были единичными и объяснялись исключительно внутренними специфическими особенностями конкретного человека.)

Но вот «лихие 90-е» вынудили миллионы людей – выпускников вузов, технических специалистов, инженеров, ученых и работников культуры, даже рабочих – сменить профессию, а молодёжь – искать любую работу вместо учёбы.

Поскольку это произошло в массовом масштабе всей страны, то было воспринято в целом без особых личностных комплексов (что поделаешь, если беда общая). Но довольно быстро выяснилось, что для большинства населения ничего трагического в таком изменении нет. За 10−12 лет (нормальный средний возраст становления профессионала) значительная часть людей добилась вполне приличных (а некоторые – и исключительно приличных) успехов в новой для себя области деятельности: кто в предпринимательстве, кто в политике, кто в информатизации, кто в эмиграции, кто в чиновниках, кто в охранниках, а кто – в банковских, биржевых и прочих спекуляциях.

Эти годы оказались периодом создания *прецедента*. Если человек поменял профессию один раз, то почему бы ему не поменять её и вторично, если прежняя уже надоела, или исчерпала себя, или не даёт больше возможностей для развития? И вот в итоге оказалось, что смена профессии в поколении нынешних 40−50-летних людей стала не чем-то из ряда вон выходящим, как это было раньше, а *обыденностью*. А в следующих поколениях – просто *нормой*.

Произошла этакая *профессиональная депривация*: человек перестал воспринимать ту или иную профессию как неотделимую от себя (или себя – как неотделимого от определённой профессии). А её выбор из жизненно важного, судьбоносного решения превратился для очень и очень многих в текущую рядовую тактическую задачу, требующую только тщательно оценить конъюнктуру рынка профессий и спокойно выбрать наиболее выгодный в финансовом или карьерном отношении и психологически приемлемый вариант.

Определенным подтверждением этого являются результаты проведенного в России на рубеже 2008/2009 гг. фондом «Общественное мнение» опроса «представителей семей, в которых есть дети», относительно важности высшего образования [//*Вопросы образования*. 2010. № 2. С. 187−206.]. Как оказалось, 88% респондентов считают, что «в наше время … иметь высшее образование» важно. Но вот распределение мнений, «для чего, прежде всего, сегодня стоит получать высшее образование» (можно было дать несколько ответов):

«чтобы найти хорошо оплачиваемую работу» − 74%;

«чтобы стать специалистом, который везде нужен» − 45%;

«чтобы добиться успеха, сделать карьеру» − 43%;

«чтобы найти интересную, творческую работу» − 22%;

«чтобы стать культурным человеком» − 14% …

Ответ «чтобы заниматься наукой» дали лишь 4% опрошенных, а ответы «чтобы работать по сознательно избранной специальности» или «чтобы заниматься любимым делом», по-видимому, не дал никто.

Всё сказанное можно было бы отнести на счёт «временных трудностей переходного периода», но теперь ясно, что само это «временное» уже превратилось, как часто бывает в России, во вполне «постоянное».

Так не пора ли нам все-таки задуматься над ситуацией, когда полученное образование слишком часто оказывается человеку ненужным, слишком часто остаётся невостребованным сразу же за дверями вуза или школы. Эта ситуация кажется парадоксальной, но тем не менее она реально существует. И потому нет ли в этой реальной существующей ситуации чего-то более существенного, более определённого, более содержательного, более обусловленного, чем просто случайное стечение обстоятельств? Не работает ли тут какой-то объективный закон, который мы пока не знаем и не замечали его просто потому, что его не искали?

Выскажем предположение, что дело обстоит именно так. И всем нам, рано или поздно, хотим мы этого или не хотим, придётся признать, что **смена профессии обязана постепенно стать и восприниматься нормой** – такой же, как смена износившихся ботинок. И причиной тому являются не «охота к перемене мест», не психология, как раньше говорили, «летуна», не желания или нежелания «непослушных выпускников», не нерадивость нерасторопных ректоров, а современные темпы объективного развития технологий.

Что и зачем нужно человеку от образования?

Мы как раз подошли к той черте, когда за 10−12 лет (а в некоторых областях, например, в компьютерной, – и ещё быстрее) технологии практически любой сферы человеческой деятельности существенно обновляются, настолько радикально меняются, что работать «по-старому» в «своей» профессии уже просто невозможно, а освоить новую технологию в «старой» профессии по затратам времени и сил – всё равно что приобрести новую профессию. Тогда какая разница? Сохраняешь ли ты формально ту же специальность, ту же профессию или получаешь новую − в любом случае ты должен учиться заново и фактически ты меняешь свою *деятельность.* И это – главное.

Применительно к сфере образования это означает, что нам придётся смириться с новым психологическим отношением к профессии и принять главный феномен современного образования: *молодёжь сначала получает образование, а потом уже выбирает, чем будет конкретно заниматься*. И с этой же точки зрения смена профессии сразу после окончания вуза – не более чем частная форма общего явления, обусловленная не капризами людей, а наличием своих внутренних проблем у тех или иных профессий, их социально-общественным статусом.

Если мы позволим себе согласиться с тем, что целью образования для огромного большинства людей не является получение ими профессии, то придётся ответить на концептуальный вопрос: *а зачем же нам вообще образование*? Конечно, для многих он будет звучать кощунственно, ведь мы так свыклись, сроднились с мыслью, что образование – это величайшее благо, что оно

неотделимо от нашей жизни. Потому сама постановка такого вопроса даётся с некоторым усилием, а связный ответ на него далеко не тривиален.

Давайте всё-таки сделаем усилие и спросим себя: зачем молодому человеку география, если он не станет географом? Математика, если он в жизни своей не будет ничего вычислять, а ежели и понадобится что-то сложить, просто воспользуется калькулятором? Химия, если он увлечён перипетиями истории средневековых рыцарей? Можно подобные вопросы задавать себе и дальше, но интуитивно ощущаемая при этом абсурдность таких формулировок означает, что мы в образовании видим не только и даже не столько *предметное* знание, сколько нечто, лежащее за рамками этого знания, находящееся выше него.

Но что же то «неуловимое», которое важнее, чем знание названия столицы Буркина-Фасо, причин Пунических войн или формулы для корней квадратного уравнения? Чтобы ответить, нам необходимо отвлечься от конкретного содержания конкретной профессии и *найти во всех профессиях нечто общее, что необходимо всем и всегда*. Уловить некую высшую сущность, которая и обеспечивает человеку в жизни удовлетворённость, уверенность, успех, может быть, даже счастье.

Итак, *что и зачем нужно человеку от образования*?

Первый возможный ответ – *профессиональные знания*. Но это сегодня уже очень не безусловно: те профессиональные знания и специальные сведения, которые мы раньше получали на лекциях в институте, теперь можно без особого труда быстро скачать из Интернета. Более того, значительную их часть даже нет необходимости заучивать и помнить – ведь всё «под рукой», всегда доступно на компьютере.

Второй возможный ответ – *профессиональные умения*. Но материальная база учебных заведений обновляется совсем не быстро, а для освоения профессиональных умений нужна тренировка, работа на самом современном оборудовании. И преподаватель в условиях непрерывно и интенсивно обновляющихся технологий оказывается в позиции человека, постоянно «догоняющего поезд».

Значит, дело не в конкретных профессиональных знаниях и не в определённых профессиональных умениях, то есть *не в профессии.* Образование должно готовить к чему-то более широкому, чем профессия, к чему-то более общему, чем специальность. К чему? Факт профессиональной депривации, о котором мы говорили выше, подтверждает, что формулировать цель образования надо в терминах *надпрофессиональных,* а значит, надо искать для ответа понятие более широкое, чем «профессия».

Это понятие есть **«деятельность»**. Именно **деятельность как понятие оказывается центральным для педагогики**. Кстати, если вернуться к рассмотрению некоторой профессиональной деятельности человека, то станет понятно, что для него важна в первую очередь не профессия как таковая, а именно дея-

тельность. И если вдуматься, то будет ясно, что в разных жизненных переделках люди стремятся сохранить прежде всего не столько свою профессию, сколько свою деятельность.

Деятельностный принцип педагогики и компетенции

Опора на понятие *деятельности* позволяет решить главную затронутую нами проблему. ***Целью образования является подготовка человека к будущему участию в деятельности человеческого общества, а содержанием образования является освоение им общих методов, навыков и форм человеческой деятельности. Предметное же содержание образования выступает лишь как средство, материал, полигон, на котором проходит обучение.***

Итак, мы можем сформулировать один из **деятельностных принципов педагогики**: *основная функция образования – подготовка к участию в деятельности человеческого общества*. И поэтому цель образования − *приобретение навыков деятельности*. Причем навыков обязательно в обобщенной форме: поскольку, как мы говорили выше, смена вида деятельности становится нормой, навыки должны иметь универсальный характер, а обобщение является одним из главных способов универсализации.

Важнейшее следствие этого принципа: необходимо смотреть на учебные дисциплины школьной и вузовской программы как на *учебные предметы* (то есть как на средства и орудия обучения, воспитания и развития), а не как на содержащие «материал для изучения» (читай: для заучивания). Учебный предмет – то, *на чём* человек учится. А вот *чему* учится – это совсем другой вопрос.

Выделение *подготовки к деятельности* в качестве цели образования, а *освоения общих форм и способов деятельности* – в качестве цели обучения требует от преподавателя умения видеть эти общие формы и способы деятельнос-ти в том учебном материале, на котором он проводит обучение. При организации учебной деятельности, формировании программы образования и разработке методики обучения деятельностный принцип обязывает нас акцентировать внимание в первую очередь не на предметном, а на *надпредметном* содержа-нии: на тех обобщенных деятельностных функциях, которые должно развивать.

Такой подход не является инновацией. Еще в «Комментариях» Прокла к «Началам» Евклида мы находим прямые указания на то, *зачем* Автор (так Прокл называет автора «Начал») приводит ту или иную теорему или доказательство. Прокл явно демонстрирует, что сочинение Евклида – не изложение научной геометрической системы, а, выражаясь современным языком, методическое пособие, позволяющее ученику на наиболее ярких и выразительных примерах освоить основные конструктивные элементы теории и те методы, которые в ней используются. Может, именно поэтому математика вообще (и гео-

метрия в частности) была и остается важнейшим элементом общего образования – в ней «зашиты» не столько предметные знания, сколько общие формы и способы мышления.

Как только мы говорим, что, например, в рамках среднего образования:

* алгебру мы изучаем не для того, чтобы запомнить формулу для нулей квадратного трехчлена, а для того, чтобы научиться пользоваться символьными объектами;

* геометрию мы изучаем не для того, чтобы запомнить доказательство теоремы Пифагора, а для того, чтобы развивать пространственное воображение;

* русский язык мы изучаем не для того, чтобы уметь применять грамматические правила, а для того, чтобы научиться выражать свои мысли так, чтобы они понимались другими именно так, как мы хотим;

* физику мы изучаем не для того, чтобы «зазубрить» закон Ома, а для того, чтобы осознать сущность законов природы и уметь видеть эту сущность за явлениями, которые нас окружают,

− немедленно мы переходим от *предметного* содержания к содержанию *надпредметному*, к содержанию *деятельностному*, к тому, ради чего мы и учим молодёжь.

А ведь каждая дисциплина – всего лишь более или менее удачно составленный тематический набор содержательных «кубиков», то есть то, что даётся учащемуся в качестве подсобного материала для выработки у него навыков *деятельности*. Например, анализ имеющихся комплектов учебников по математике для начальной школы (их создано в России уже около полутора десятков!) показывает, что *никакие два из них не учат одному и тому же*. Конечно, таблица умножения в каждом из них одинаковая, но: в первом – развивается алгоритмическое мышление, во втором – навыки преобразовать текстовую задачу в уравнение, в третьем – осваивается «понятие» числа и умение «подводить под понятие», в четвертом – учат выделять признаки, угадывать, «кто здесь лишний», и прочей «логике».

Тем самым содержание образования, если на него посмотреть не с предметной, а с надпредметной точки зрения, оказывается неопределённым, расплывчатым, аморфным. При неустанном декларировании, что основной целью образования является формирование какой-то там особенной «личности», реальные результаты получаются более чем скромными.

С этой точки зрения очень характерной является эволюция «госстандартов» для средней школы. Раньше школьные программы предопределяли темы содержания каждой дисциплины, а переводные и выпускные экзамены проверяли усвоение обучающимися этих тем. Теперь «госстандарты», уходя от детального перечисления тем каждого учебного предмета, не называют и те конкретные навыки деятельности, те реальные умения, которые должны в итоге форми-

роваться, и совсем не указывают, как конкретно этого следует добиваться. Списки различных требующихся от учащихся, как теперь модно говорить, «компетенций» в виде «способности и готовности» ничего не говорят ни о том, что конкретно человек должен уметь, ни о том, как это, в конечном счёте, можно проверить. А имеющееся в педагогической литературе описание механизмов формирования компетенций относится скорее к эпистолярному жанру легенд, чем к научно обоснованной и экспериментально проверенной технологии.

Содержание образования

Позволим себе, учитывая наши профессиональные интересы, чуть подробнее продемонстрировать сказанное на примере содержания математической компоненты школьного образования.

Прежде всего отметим, что в советские времена вопросы *содержания* образования и *методики* обучения решались исходя из политических преференций. Так как ставка делалась на научно-техническое превосходство нашей страны над «вероятным противником», то во главу угла ставилась подготовка к научно-исследовательским и инженерно-техническим профессиям, а потому в школе ведущую роль играли математика, физика, химия, которые абсолютно все школьники изучали по единым программам и по единым учебникам. Особые «насосы» в виде спецшкол и олимпиад служили целям отыскания и отбора учеников, наиболее успешных в соответствующих областях.

Именно с тех времён осталась и цепко по сию пору держится традиционная точка зрения на математику как «на первооснову всех наук», как на «базовую дисциплину школьного образования». Поэтому по инерции, безоговорочно преподносится в качестве аксиомы положение о том, что *все* выпускники школы *в обязательном порядке* должны сдавать ЕГЭ по математике. Да ещё, вдобавок, – по *единым заданиям* независимо от того, собирается ли кто-то в дальнейшем заняться теоретической физикой или работать в автосервисе, освоить технологии рыбной промышленности или изучать малагасийский язык.

Методика же преподавания предметов (и математики в том числе) в советские времена ориентировалась на «принцип отложенного понимания»: кто понял материал – хорошо, молодец; кто не понял – просто заучи. В производственной сфере такие «непонявшие» составили довольно массивный слой «исполнителей», сначала вроде бы неплохо вписывавшихся в структуру творческой деятельности «понявших». Но социальные законы, которые мы хотели обмануть, сыграли с нами злую шутку. Формальное и поверхностное отношение к работе таких «горе-исполнителей» стало со временем доминировать, а их активность нацелилась исключительно на карьерное продвижение. Как результат – талантливые люди оказались не только невостребованными, но зачастую

попадали в позицию изгоев. По-видимому, именно это стало одной из причин сначала экономического, а потом и политического краха Советского Союза.

В 90-х гг., когда общественный строй в стране принципиально изменился, произошла и трансформация образовательной парадигмы. Мы выше уже отмечали главный феномен *современного* образования: молодой человек должен **сначала** получать образование, готовящее к деятельности в обществе, и только **потом** выбирать, чем будет конкретно заниматься. В этом контексте неуместно говорить о выборе профессии даже на стадии поступления в вуз, а уж тем более – при переходе в старшую школу. Де-факто школьники, в своей массе, осуществляют выбор вуза, исходя не из того, кем они собираются работать, а из того, куда проще поступить.

Посмотрим, как сегодня обстоят дела в средней школе. Программа каждого школьного предмета в максимальной степени сориентирована так, чтобы заставить учеников получить тот комплекс теоретических знаний, который, по разумению «руководителей образования», обязателен для изучения «образованным и культурным гражданином страны» и направлен на подготовку к овладению им какой-либо определённой профессией. И здесь мы видим всё то же мифическое *овладение определённой профессией*! Хотя, если сравнить номенклатуру реально востребованных профессий с содержанием современного школьного образования, то будет совершенно *неясно*, какое оно (образование) вообще имеет отношение к этим профессиям.

Между тем, все эти программы и многочисленные, часто весьма изощрённо написанные, «линейки» учебников постоянно «модернизируются» с целью вместить информацию о всё новых и новых результатах соответствующих областей знаний – ведь «школа не должна отставать от современной науки»! Как правило, такие пополнения, в силу отсутствия разумных и научно-педагогически обоснованных ограничений диктуются лишь амбициями авторов, готовых подчас включать в учебник всё, что знают сами. Такое непрерывное экстенсивное изменение содержания любого предмета ведёт «в никуда». Кроме того, не будем забывать, что у молодых людей имеется много интересов и помимо учёбы − им надо ещё и на свидания ходить (а в сутках-то по-прежнему всего лишь 24 часа!). Поэтому неудивительно, что школьники находят свои выходы из положения, широко используя свободно издающиеся массовым тиражом «решебники» для «выполнения» домашних заданий, скачивая из Интернета готовые сочинения, всё чаще предпочитая «пробежать глазами» 30-страничное переложение «Войны и мира», с энтузиазмом скупая «официальные» шпаргалки и отрабатывая технологии списывания.

Не лучше обстоит дело и в вузе. Как хорошо всем знакома ситуация, когда каждая кафедра настаивает на увеличении часов и расширении содержания именно своего предмета, как будто именно этот предмет позволяет решать все

проблемы. В результате, из-за получающейся перегрузки студенты начинают относиться к образованию формально – как к бремени, которое нужно просто терпеливо переносить, постепенно освобождаясь от него по мере приближения к диплому.

Другой пример. Программа кандидатского минимума по педагогике (одного из трёх экзаменов, сдаваемых, помимо написания диссертации, за три года обучения в аспирантуре) содержит список литературы для изучения объёмом в 60 тысяч страниц. Нетрудно посчитать, сколько времени нужно затратить на это изучение, если среднее время чтения одной страницы научного текста (это ведь не роман) – не менее 5 минут, а рабочее время по Трудовому кодексу составляет 1440 часов в год. (Ответ: 3,5 года.)

Слишком много в сфере образования людей, упорно не желающих понять, что «нельзя объять необъятное», что бесперспективно и просто негуманно «из-под палки» заставлять и школьника, и студента всё же изучать в предписанном кем-то объёме не интересующий их предмет. Лозунг «Обогащайте (а, скорее, – обременяйте) свою память знанием всего того, что выработало человечество» должен уйти в прошлое. Не будем заблуждаться: огромное количество учащихся и здесь легко находит выход из этой коллизии – многие предметы просто «проходят» мимо.

Возникает вопрос: что должно заменить бесперспективный слоган «нельзя считать себя образованным человеком, не зная <*и тут можно подставить что угодно*>»? Как, не отказываясь от *идеи образования* как таковой, определить те объективные рамки, в которых *нужны* образование вообще и знание того или иного предмета в частности?

Беда современного образования в том, что оно, следуя инерции, сосредотачивается на *знании предмета*, а не на *пробуждении желания* и *освоении умения работать*. К сожалению, в условиях новой «демократической» шкалы человеческих ценностей пока не поднимаются или носят декларативный характер проблемы серьёзного обучения культуре труда и участию в коллективной деятельности, воспитания ответственности за порученное дело и творческого отношения к выполнению задания, усвоения навыков выживания в современном агрессивном мире и установления терпимых межличностных отношений.

Между тем, с точки зрения деятельностного принципа разумные рамки содержания образования просматриваются чётко. Они – не в том, чтобы что-то выучить, а в том, чтобы максимально освоить те *деятельностные социальные функции*, которые потом позволят человеку включиться в деятельность общества, найти там свое место, свою роль, свою ценность для окружающих. Это имеет исключительную общественную важность, если угодно, – от этого зависит будущее нашей страны.

Как это ни печально, характерная особенность слишком многих наших людей – отсутствие интереса к выполняемому делу, стремления относиться к нему ответственно и педантично, неумение трудиться с должной отдачей сил, а подчас и просто нежелание работать вообще. Не сделать (тем более, вовремя) или сделать кое-как, не предусмотреть, не позаботиться, не подстраховаться, не предупредить, забыть, перепутать, потерять – обычные глаголы для описания типичного российского «трудового менталитета». В «образовательном инкубаторе» педагоги всегда делали акцент на задаче передавать сугубо теоретические знания и обучать исключительно «квазинавыкам». Однако «суровая правда жизни» показывает, что несравненно более актуальной является задача *обучения умению* и *воспитания желания* **просто хорошо работать**, быть исполнительным, пунктуальным, аккуратным и дисциплинированным, болеющим за результат своего труда.

Радикальный пересмотр взглядов на содержание образования состоит, вне всякого сомнения, не в том, чтобы вместо знаний оценивать «компетенции», и не в том, чтобы ввести или исключить какие-то темы или предметы. Он – в том, чтобы строить это содержание исходя из того, какую форму, вид, тип деятельности осваивает учащийся на каждом предметном материале. Вне предмета это сделать невозможно, но одному и тому же можно учиться на разных предметах (логическое мышление формируют и геометрические теоремы, и Римское право, и анализ поступков литературных героев, и даже … игра в бридж). Разные предметы должны работать в одном направлении развития обучающегося, взаимодействуя не по пресловутому принципу «межпредметных связей» (на математике давать «биологические» задачи, а на биологии – «математические»), а по сущностному принципу *единства* процесса развития. В этом и состоит идея выделения ***надпредметного*** *содержания образования*.

Общая характеристика надпредметного содержания образования

Подчеркнем, что надпредметное содержание образования весьма объемно и нетривиально по своей структуре и требует обстоятельного обсуждения. Мы приведем здесь без детального разбора лишь общую характеристику основных слоёв этой структуры – для того чтобы разделить целый ряд относительно независимых процессов развития.

Первый (базовый) слой включает *освоение предметного содержания*. Сюда относятся предметные действия и предметные знания – как раз то, чему мы учим на физике, истории, физкультуре, литературе, биологии и т. д. Эта часть надпредметного содержания образования не может быть описана ни в каких других терминах, кроме как «знания», «умения», «навыки», «понимание».

Второй слой развития (*надпредметный*) имеет три составляющих – *интеллектуальное*, *коммуникативное* и *физическое* развитие ученика. Совершенно

понятно, что приемы логического рассуждения, формирование образного мышления, навыки систематизации, умение изъясняться и слушать других, приёмы поведения и взаимодействия с окружающими, быстрота реакции, выносливость и прочее формируются в той или иной степени на каждом предметном материале, но не привязаны к нему неразрывно. Они, при соответствующей постановке обучения, становятся общими способами выполнения действий, переносимых с одного предмета на другой.

Третий слой – это *психическое развитие*, понимаемое в точном соответствии с концепцией развивающего обучения как *формирование новых психических функций*. Психические функции – это функции управления человеком своей собственной деятельностью. Примеры таких функций (использование знаковых средств в механизмах внимания, памяти, выбора; самоконтроль; планирование деятельности; обращение к целостности в ситуациях конфликта; абстрагирование и конкретизация, идеализация и др.) позволяют без особых научных определений отличить их от *интеллектуальных* или *коммуникативных*. Существенный же формальный признак, отличающий психические функции от функций второго слоя, заключается в том, что они направлены не на предмет, а на самого человека.

Для формирования каждой психической функции нужен *конфликт* того или иного рода, в котором возникает потребность в такой функции, нужна *проблемная ситуация.* А проблемная ситуация должна быть специальным педагогическим образом сконструирована – так, чтобы наряду с конфликтом оказались доступными и средства его разрешения.

Четвёртый слой тоже имеет три составляющих – *культурное, личностное* и *профессиональное* (для школьников – *трудовое*) развитие. Этот слой отличается от надпредметного (второго) тем, что формирует не индивидуальные способы осуществления действий, а *универсальные социальные формы деятельности*, то есть способы выполнения (путем исполнения тех или иных действий) некоторой социальной функции. Такие формы деятельности и формируются, и изменяются, и наблюдаются только в некотором сообществе, в ходе некоторой коллективной деятельности. В индивидуальном же развитии они появляются и проявляются как результат *интериоризации* – принятия тех или иных норм деятельности *как своих собственных*.

В субъективном, «внутреннем» рассмотрении их иногда трудно отличить от интеллектуальных и коммуникативных функций, отнесённых нами ко второму уровню. Здесь «социальность» идентифицируется в зависимости от того, предполагается ли в условиях деятельности реальная произвольность, которая принадлежит партнёру, оппоненту, коллеге по команде или конкурирующей социальной структуре. Как только в схеме управления действиями появляется учёт этой произвольности, мы попадаем именно в четвёртый слой развития. Суще-

ственным оказывается то, что элементарные механизмы реакции на эту «социальную» произвольность условий осуществления деятельности – это как раз те самые психические функции, которые мы отнесли к третьему уровню.

Наконец, пятый слой – это *социально-деятельностное развитие*, состоящее в смене форм деятельности, типов ведущей деятельности, социальной структуры в сообществе обучающихся. Здесь мы имеем дело с областью, на самом деле гораздо лучше понимаемой практиками-преподавателями, чем теоретиками педагогики. В связи с этим отметим такой факт: считается общепризнанным, что *учебная деятельность* является ведущей на всем протяжении обучения в школе (а тем более – в вузе). Между тем, уже в 3−4 классах происходит очередной шаг социализации, и ведущей деятельностью становится не учение, а *общение*, затем – *дружба*, *освоение новой деятельности* и т.д. На определенном этапе возникает *конфликтная социальная структура* – когда деятельности, в которых участвует учащийся, начинают конфликтовать друг с другом (например, за ресурсы – время, силы, интеллект и пр.), и разрешение этого конфликта требует от ребенка освоения навыков взаимодействия с теми или иными социальными группами, в которые он входит. Здесь впервые в детском сообществе возникает взаимодействие различных деятельностей между собой через человека, их сопрягающего, «стягивающего», объединяющего. Для студенческого возраста характерна уже коллективная деятельность с разделением труда, распределением ролей, взаимодействием, осознанием целостности деятельности и её места в общей системе.

Перестройки социально-деятельностной структуры детского, подросткового, юношеского, студенческого сообщества – основной двигатель всего развития, именно они формируют новые культурные и личностные нормы, именно они создают «запрос» на формирование новых психических функций, именно они делают востребованным не только предметное, но и надпредметное развитие, которое по существу и подготавливает средства для формирования этих функций. Именно эти перестройки определяют, с одной стороны, целостность образовательного процесса, а с другой – его ритм, этапы, содержательное наполнение.

Применение описанной схемы предполагает наличие определенного образования. Надо понимать механизмы развития интеллекта (они состоят отнюдь не в методичном упражнении и заучивании, как думают многие) и психики (для этого нужны конфликты, которые следует ещё правильно организовать), надо знать механизмы регулирования социального поведения, законы их эволюции, логику смен форм деятельности. И конечно, это требует затрат сил и средств, что в нынешние времена является достаточно обременительным.

Тем не менее, опыт показывает, что именно на уровне профессионального (прежде всего, высшего) образования учёт надпредметного развития и соответ-

ствующая перестройка педагогического процесса даёт огромный эффект. С одной стороны, это позволяет быстро идентифицировать дефекты в развитии студента и их причины. А причиной достаточно серьёзного его отставания и в интеллектуальном, и в психическом, и в личностном развитии может быть простая задержка в социализации, и «лечить» надо именно её. С другой стороны – вместо огромной траты сил на бесперспективную борьбу с естественными механизмами человеческой психики мы начинаем использовать эти механизмы для профессионального становления человека.

Конечно, сказанное убеждает в том, что наше высшее образование находится в самом начале пути и что следует очень многое сделать, чтобы «увидеть свет в конце тоннеля» ещё при этой жизни. Но даже небольшие успехи в этом направлении вселяют уверенность в том, что наше образование станет прагматичным, нацеленным на то, чтобы учить молодых людей ориентироваться в жизни, разбираться в нестандартных ситуациях, уметь вовремя «увернуться» от хитрых ловушек мошенников и наездов государства, «жить среди людей» и самим обеспечивать свою безопасность в самом широком смысле слова.

А.В. Боровских, Н.Х. Розов

ЭВОЛЮЦИЯ ЦЕЛЕЙ И ЦЕННОСТЕЙ ОБРАЗОВАНИЯ

Рассматриваются проблемы, порождённые изменением функций образования в современном обществе. Показывается, что наиболее фундаментальные, существенные изменения носят объективный характер и для того чтобы соответствовать этим изменениям, педагогика нуждается в существенной смене отношения к целевым позициям и образования в целом, и педагогической деятельности. Основой для такой смены оказывается перенос фокуса внимания с предметного содержания образования на надпредметное, с освоения чисто предметных действий – на многослойный процесс развития, происходящий не только в рамках учебных предметов, но и – что наиболее важно – в перестройках деятельности детского, юношеского, студенческого сообществ.

A.V. Borovskikh N.Kh. Rozov

EVOLUTION OF EDUCATIONAL AIMS AND VALUES

The problems under consideration are caused by the changes in education functions in the modern society.

It is available to show that the most fundamental significant changes are of objective nature. Thus (in accordance with the changes mentioned above), the pedagogics needs the substantial transformation in the attitude to the destination items, the education as a whole and the teaching activities. The reason for such a change is turning one's attention:

– from the subject content of education to over the subject matter

– from learning the subject skills only to the multi-layer development process.

This development process appears not only in terms of academics, but in the frame of the alteration in the activities of childlike, adolescent, student community (which is more important).

Н.В. Громыко
доктор философских наук, зам. директора НИИ Инновационных стратегий развития общего образования при Департаменте образования г. Москвы

РОССИЙСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ: МОДЕРНИЗАЦИЯ & ИНФОРМАТИЗАЦИЯ &МАКДОНАЛЬДИЗАЦИЯ

Рекомендована действительным членом МАН ВШ Н.Х. Розовым

Часть I – Модернизация & макдональдизация

Реформы, проводимые в настоящее время в отечественном образовании – неотъемлемая часть дальнейшей макдональдизации всего российского общества. Я имею в виду: систему нормативного «подушевого финансирования», которая вводится в большинстве субъектов РФ с 2007 г.; тестирование в форме ЕГЭ, признанное в настоящее время главной формой проверки образовательных результатов в России; счетно-экономический подход, предлагаемый ВШЭ в качестве базисного для развития московского образования и модернизации всей системы российского образования в целом; ориентацию исключительно на заимствование зарубежных технологий, уже встроенных в макдональдизированное общество и эффективно обеспечивающих его воспроизводство.

Приведу всего одну цитату из доклада Я.И. Кузьминова и И.Д. Фрумина «Российская школа: оптимистическая модернизация», сделанного ими 18 июля на заседании Консультативной рабочей группы Комиссии при Президенте Российской Федерации по модернизации и технологическому развитию экономики России: «Сегодня можно утверждать, что российская система школьного образования в основном влилась в общее движение «нормальных» образовательных систем». Это утверждение авторами делается со ссылкой на западные авторитеты – доклад компании МакКинзи, в котором зафиксировано: «сегодня российская система школьного образования в целом относится к «неплохим» образовательным системам».[i] Резонно спросить: что значит «к неплохим»? К «неплохо» макдональдизированным?

Но макдональдизация, как показывает все тот же зарубежный опыт, вовсе не есть «хорошо». И макдональдизированное образование – это совсем не то, ради чего надо оптимистически модернизироваться. Трансформируемое под нормы «фаст-фуда» образование из сферы духовного производства превращается в эрзац-образование, оглупляющее и стандартизирующее людей. Тому в настоящее время представлено немало доказательств в книгах видных зарубеж-

ных аналитиков, всесторонне изучивших катастрофические последствия глубокого проникновения данного процесса во все поры американского общества.

Я имею в виду, например, книгу Джорджа Ритцера «Макдональдизация общества-5».[ii] Здесь представлено впечатляющее описание того, как ресторан фаст-фуда добивается все большего доминирования в самых разных сферах американского общества, в том числе в системе американского образования. Легко построив аналогии с тем, что происходит у нас под вывеской оптимистической модернизации, российский читатель найдет здесь малоутешительный прогноз. Мы слишком спешим, заимствуя модель и технологии фаст-фуда, в частности фаст-фуд-образования.

Каковы же его основные особенности? Они определяются основными особенностями самой модели фаст-фуда.

Ритцер выделяет в качестве таковых следующие: эффективность, просчитываемость, предсказуемость, контроль. **Эффективность** – это возможность «наилучшим образом организовать свой путь от голода к сытости»: например, получить еду, не выходя из машины.[iii] «**Просчитываемость** означает акцент на количественных аспектах продаваемых товаров (размер порции, стоимость) и услуг (время, необходимое для получения чего-либо)».[iv] **Предсказуемость** выражена в гарантии того, что «все продукты и услуги будут одинаковыми в любое время и в любом месте. Нью-йоркский «яичный мак-маффин» будет во всех отношениях идентичен тому, что подадут в Чикаго или Лос-Анджелесе. Также, съеденные на следующей неделе или в следующем году будут идентичны съеденному сегодня».[v] И, наконец, **контроль.** Он «прилагается ко всем людям, которые входят в мир «Макдональдса».[vi] То же касается людей, работающих в макдональдизированных структурах: «Их учат производить ограниченное число операций именно так, как положено. Этот контроль усиливают используемые технологии и то, как именно организация обеспечивает надзор за ними. Менеджеры и инспекторы добиваются того, чтобы все ходили по струнке».[vii]

Взятые вместе четыре фактора успешности «фаст-фуда» составляют основу модели «макдональдизации» как социального явления. По этой модели выстроено и американское образование. Заимствуя ее, мы одновременно заимствуем «макдональдизацию» как основной тренд развития нашего общества.

На первый взгляд, что тут плохого? Все названные факторы, безусловно, отвечают требованиям времени, отмеченного резким ускорением ритма жизни. Применительно к образованию эффективность в данной выше трактовке может рассматриваться как его доступность в любой точке пространства и в любое время. Предсказуемость – в сопоставимости степеней и общей стандартизации образовательных критериев, методологий, в конвертируемости дипломов, со-

гласно Болонскому процессу. Просчитываемость – в том, что образование теперь раскладывается на легко просчитываемые образовательные услуги все более и более однообразного качества. Контроль – в том, что все учителя и профессора теперь «делают как положено», будучи ориентированы на единые тесты, а учащиеся – знают, как положено; это легко проверить и просчитать с помощью автоматизированных систем управления. Но, как показывает Ритцер, у каждого из этих факторов успеха имеется своя негативная сторона, сильно перевешивающая позитивную.

Так, гонка за *эффективностью* оборачивается *ускорением ускорения* образовательного процесса. Это автор замечательно описывает в главке с многоговорящим названием – «Высшее образование: поставь крестик». В университетах, которые теперь часто называют «Макуниверситетами», оценка полученных студентами знаний проходит благодаря компьютерам буквально за секунды. «С этим может справиться любой ассистент».[viii] Профессора только должны раз в семестр менять вопросы в тестах, но и это максимально для них облегчено. «Издатели начали (бесплатно!) снабжать преподавателей учебниками», в которые уже включены тесты с разными вариантами вопросов и ответов. Чтобы не перепечатывать вопросы, их также можно получить на компьютерных дисках. «Все, что нужно профессору – выбрать желательные вопросы, а все остальное сделает принтер».[ix] Еще одно достижение академической жизни – «за номинальную плату студенты могут приобрести конспекты лекций, написанные инструкторами, ассистентами и другими, первоклассными студентами. Больше не надо неэффективным образом самому вести конспект, да и посещать лекции тоже стало неэффективной практикой. Студенты вольны предаваться более ценным занятиям, таким, например, как просматривание академических журналов в библиотеках и «мыльных опер» по телевизору».[x] И, наконец, самое яркое достижение академической эффективности, которое свидетельствует о том, что ускорение ускорения образования приводит окончательно к его полной ликвидации, – это «возможность для студентов купить практически готовые курсовые работы в Интернете… Возможно даже ускоренное выполнение и доставка для тех студентов, которые откладывают жульничество на последние дни».[xi]

В России повышение эффективности образования также с недавнего времени стали связывать с заменой устных экзаменов тестами в вузах и в школе, с введением тестовой системы ЕГЭ, с ликвидацией вступительных экзаменов в вузы и упрощением тем самым процесса перемещения молодежи из школ в другие учебные учреждения. На первый взгляд, все стало удобнее, быстрее, эффективнее. Но за счет чего? За счет отчуждения образовательного процесса от мышления, минимизации так называемого субъективного фактора с помощью

компьютерных программ и превращения образования из духовного производства в потребительскую услугу. Уже сейчас это привело к появлению массы жульнических схем, позволяющих получать аттестаты и дипломы в обход образования (вспомним только что два громко нашумевших скандала – с фиктивной сдачей ЕГЭ студентами МФТИ за выпускников школ и с «мертвыми душами» во «Втором Меде»). Таким образом, ускорение ускорения образования оборачивается в целом ряде случаев его полным испарением, и в перспективе – деинтеллектуализацией огромных масс населения России.

Следующий фактор макдональдизации – *просчитываемость* и вообще счётность. В соответствующей главе книги Ритцер очень убедительно показывает, что качественной стороне образовательного процесса в американских школах и вузах уделяется очень немного внимания. «Главное – это, скорее, сколько студентов (т.е. продуктов) можно прогнать через систему и какие оценки им поставят, а вовсе не качество того, чему их учат, и какой опыт они получают».[xii] Школьники и студенты – это доллары, подобно тому, как в ресторанах «фаст-фуда» ходячими долларами являются посетители, пришедшие подзаправиться калориями и углеводами. Вспомним вводимый также теперь у нас принцип «подушевого финансирования», наши образовательные МакДональдсы, – я имею в виду наши образовательные комплексы, основным фактором успешности которых выступает теперь большое количество учащихся, и сходство образовательных стратегий налицо.

Баллы, рейтинги, ранги, численные индексы и прочие количественные показатели – вот что сегодня конституирует американскую систему фаст-фуд-образования. «Всю систему образования в старших классах школ и колледжах можно свести к одному показателю – GPA (grade point average, «средний академический балл»)».[xiii] Со своим GPA школьники могут сдавать экзамены с численными индексами других специализированных тестов (MCAT, LSAT, SAT и GRE), которые сдаются, например, при поступлении в медицинскую школу или в юридический колледж, аспирантуру или магистратуру. Всякий абитуриент оказывается тождествен какому-то числу. **И все отношения внутри системы образования оказываются опосредованы числом.** «В результате колледжи, университеты и профессиональные училища могут ограничиться тремя-четырьмя цифрами при решении, принимать или нет данного человека в студенты».[xiv] Выпускники вузов, в надежде повысить свой рейтинг при найме на работу, также после своей фамилии пишут различные аббревиатуры, означающие наличие у них дипломов и степеней. Но большое число букв после фамилии, как показывает жизнь, само по себе мало говорит о компетентности их владельца. В этой связи Ритцер считает весьма примечательным появление особых ор-

ганизаций, чьим единственным смыслом существования является снабжение клиентов бессмысленными дипломами, часто – по почте.[xv]

В США рейтингование осуществляется не только школьников и студентов, но и самих профессоров. «Хотя эти рейтинги по-своему полезны, они порой имеют несчастливые последствия. Например, они имеют тенденцию выделять профессоров-актеров, с хорошим чувством юмора, и не предъявляющих особых требований к студентам. Серьезный профессор, который много требует от учеников, скорее всего, не получит высокой оценки в таком рейтинге, даже если он или она преподают более качественно (например, предлагают более глубокие идеи), чем остроумный актер».[xvi]

Система рейтингования стала с самого начала перестройки активно апробироваться и отрабатываться в рамках ВШЭ. И сейчас она тщательно готовится коллективом ученых-экономистов (Я. Кузьминов, И. Фрумин, С. Косарецкий, И. Абанкина и др.) к широкому распространению на всю систему российского и в том числе московского образования (в рамках реализации, например, проекта «Социальный навигатор»)[xvii] с целью **высчитываемости** качества каждой школы и труда каждого учителя. Я сочла нужным чуть более подробно остановиться на данном аспекте макдональдизации. (В книге, кстати, показано, какие колоссальные разрушительные последствия имеет процесс распространения рейтингования на фундаментальную науку и для фундаментальной науки. Но это уже выходит за рамки темы моей статьи.)

Следующий фактор – *предсказуемость*. Образование, входящее в индустрию фаст-фуда, так же, как и рестораны, должно гарантировать то, что «все продукты и услуги будут одинаковыми в любое время и в любом месте». Это такого типа образование автор находит в Университетах гамбургера, в которых происходит обучение работников «Макдональдса» корпоративной культуре. Предмет обучения – постоянство и методичность выполняемых рутинизированных операций. «(…) в «Макдональдсе» существует ряд правил, которым должны следовать служащие, обращаясь к клиентам. Например, есть шесть фраз для обслуживания через проездное окошко: надо приветствовать клиента, выслушать его пожелания, составить единый заказ, представить его клиенту, получить оплату, поблагодарить клиента, порекомендовать ему прийти еще раз».[xviii] «Чтобы добиться предсказуемого мышления и поведения ресторанных менеджеров, «Макдональдс» направляет их в центральный Университет гамбургера или в один из его филиалов в США и по всему миру. Даже «профессора» в Университете гамбургера ведут себя предсказуемо, потому что «они работают согласно протоколам, разработанным факультетом по развитию персонала».[xix]

Если Вы обратитесь к разработкам ВШЭ, например, к **проекту «эффективного контракта»** (С. Косарецкий),[xx] посвященному тому, как правильно процедуризировать труд учителя, чтобы он был полностью предсказуем и в силу этого легко просчитываем, то увидите, что тут опять происходят заимствования того же свойства и с тех же фаст-фуд-образцов, даже в названии – «ЭФФЕКТИВНЫЙ контракт». Предполагается, например, что если выписать все процедуры и операции, которые должен осуществлять педагог того или иного разряда, их тщательно запротоколировать и прокалькулировать, то учителя смогут изготавливать учащихся, точно гамбургеры, одним и тем же наилучшим способом, а управленцы смогут с помощью контракта контролировать результативность работы учителя. Таким способом планируется и предлагается добиваться *предсказуемости труда учителей* в России.

Наконец, четвертый фактор макдональдизации – *контроль*. В сфере образования этому, как ни странно, все больше способствуют его компьютеризация и внедрение тестов. В рамках ЕГЭ для проявления спонтанности и креативности учащегося не остается никакого места. Ритцер совершенно справедливо фиксирует следующую проблему: «Школьников учат не только подчиняться авторитету, но и покорно следовать рационализированным процедурам механического заучивания и тестирования в условиях эксплуатации».[xxi] Самым лучшим хранителем рационализированных процедур оказывается компьютер. **Поэтому в России компьютер теперь планируют использовать не только для подчинения всех контролю ЕГЭ, но и для контроля за самим ЕГЭ-контролем.**[xxii] Вводя учащихся уже начальной школы в мир тотальной компьютеризации,[xxiii] мы вводим их в мир тотального контроля, которым пронизан весь взрослый макдональдизированный мир. Ритцер вообще называет компьютерные технологии «нечеловеческими технологиями», новым средством ускоренной тэйлоризации общества. «Замена людей машинами – это и есть конечная стадия контроля над людьми: они больше не могут вызывать неопределенность и непредсказуемость, потому что больше не включены в процесс, по крайней мере, напрямую».[xxiv] Весьма примечательно, что компьютеризация российского образования авторами доклада «Российская школа: оптимистическая модернизация» указывается в качестве важнейшего завоевания постсоветской России. Цитируя Ритцера, приведу всего один контрпример из его книги: «Пилоты, ведущие современный компьютеризированный самолет (Боинг 777 или Аэробус 380), тоже контролируются и вследствие этого дисквалифицируются. Вместо того чтобы вести самолет «по наитию» и время от времени пользоваться старомодным автопилотом при выполнении наиболее простых маневров, современным пилотам можно нажать несколько кнопок и откинуться в

кресле, пока самолет движется к пункту прибытия и садится на заранее определенную посадочную полосу». Как сказал один из чиновников Федерального управления гражданской авиации, «мы забираем все больше и больше функций из-под контроля человека и передаем их машине». Эти самолеты во много раз надежнее, чем старые, менее развитые модели. Однако пилоты, зависимые от этих технологий, теряют способность творчески действовать в кризисных ситуациях. Проблема в том, как сказал один из менеджеров авиакомпании, что «у меня нет компьютеров, которые смогут это сделать… У меня их просто нет».[xxv] Я думаю, Вы сами сможете воспользоваться данным примером как моделью и найти ему немало аналогий не только в российском егэзированном образовании, но и более широко – в нашей повседневности, буквально испещренной сообщениями об авиакатастрофах.

Макдональдизация, как убедительно показывает Ритцер в своем исследовании, является на самом деле новой формой тэйлоризма.[xxvi] Сведение разных сфер практики и типов деятельности (в том числе педагогической деятельности) к последовательности автоматизированных операций, превращение людей в придатки конвейера (а в XXI веке – в придатки особенно хорошо автоматизированного конвейера) – это старые «грабли», только в новой упаковке. Человечество уже наступало на них не раз, в том числе когда построило концлагеря. Это не я, а сам Ритцер, американец (!) (продолжая исследования целого ряда других американских ученых, например, З. Баумана[xxvii]), выстраивает такую аналогию между макдональдизацией XXI века и железными клетками Холокоста века XX[xxviii]: «В истории человечества, – пишет он, – не было более отвратительного преступления. Однако у меня есть весьма сильные аргументы в пользу того, что Холокост был предтечей макдональдизации».[xxix] «Распространение формальной рациональности сегодня»[xxx] уже с помощью новейших компьютерных программ и технологий, отчуждение с их помощью от человека «всего корпуса человеческих навыков, способностей и знаний», трансформация «их в набор нечеловеческих правил, нормативов и формул» и посредством этого – подчинение человека тотальному контролю организации – все это, по мысли Ритцера, подтверждает слова Баумана о том, что «нечто похожее на Холокост может случиться снова».[xxxi]

И образование тут сыграет решающую роль. Будучи вписанным в процесс всеобщей макдональдизации, образование фаст-фуда (макдональдизированное) – это конвейерное образование. Под видом «демократизации» и «оптимистической модернизации» образования у нас по сути дела прививают новую форму тейлоризма, которая приведет не к свободе, а, наоборот, к рабству огромного

количества людей, включенных в новые, макдональдизированные практики потребления.

Часть II – Информатизация & макдональдизация

Одной из таких практик является сам Интернет. Ему в процессах макдональдизации отечественного образования принадлежит и отводится совершенно особая роль. Именно с масштабностью распространения информационных технологий главные концептологи реформы образования (они же – авторы доклада «Оптимистическая модернизация», они же – идеологи «Стратегии-2020») связывают успешность **всей** реформы модернизации образования, и наоборот, архаичность российской школы, ее плохую вписываемость в «передовые» макдональдизированные системы – с недостаточностью информатизации. Модернизированное общество – это, в первую очередь, информатизированное общество. Модернизированное образование – это от «А» до «Я» информатизированное образование. Но проблема-то состоит в том, что усиленно внедряемые в российское образовательное пространство зарубежные информационные технологии носят **анти**образовательный характер. А те прорывные разработки, которые ведутся в России и связаны с созданием Интернета следующего поколения – Эпистемонета, с вооружением учащихся новыми технологиями работы – не с информацией, но со **знаниями** – в насыщенной информационной среде, концептологами модернизации игнорируются, замалчиваются, «не замечаются».

Хотя я уже кратко затрагивала тему Интернета (выше – применительно к первому (эффективность) и четвертому (контроль) факторам макдональдизации), тем не менее Интернет как самостоятельная, совершенно особая практика распространения и потребления фаст-фуд-образования, заслуживает отдельного анализа. Рассмотрим лишь несколько Интернет-услуг, наиболее часто востребуемых и используемых российскими школьниками и студентами с целью, на первый взгляд, благородной, образовательной – для выполнения учебных задач, а не для того, например, чтобы просто откровенно развлечься. Даже в этом случае сервисы оказываются целиком и полностью подлажены под задачи фаст-фуда: они носят не развивающий, но оглупляющий характер.

Ну, например, такая Интернет-услуга, как **«найти нужную информацию и скачать ее».** Эта функция не имеет никакого отношения к выработке личностного знания и развитию мышления. Беда в том, что учащиеся наших школ в большинстве случаев как раз не различают работу с информацией и работу со знанием. И потому автоматизированный поиск и скачивание информации для многих из них, привыкших часами просиживать в Интернете, выступают чуть ли не главными методами работы со знанием. Сразу же оговорюсь; я не имею

ничего против поисковиков, совсем напротив: работа с поисковиками освобождает нас сегодня от массы рутинных операций и экономит бездну времени. Но важно понимать при этом то, что поисковики как таковые не учат нас, пользователей, работать со знанием. Их работа построена на поиске соответствия знаков на сайтах и знаков в запросе, что отвечает методу работы именно с информацией, а не со знанием. Если учащийся вовремя не научится это понимать и различать знание и информацию, то для него окажется заблокировано освоение подлинных методов работы со знанием. В том числе – других, теоретико-мыслительных методов поисковой работы, например, технологии знающего незнания, технологию проблематизации, которые в Интернете сегодня, к сожалению, не поддерживаются. Это связано с тем, что информационные технологии исходно не являются технологиями, обеспечивающими работу с мышлением и знанием, но являются инструментом работы с информационными сигналами. Соответственно, скачивание информационного фаст-фуда они обеспечить могут, а вот превращение фаст-фуда в знание – нет.

Рассмотрим другую функцию, а точнее услугу, предоставляемую рядом сайтов Интернета – **«скачать реферат»**. Стремление школьника или студента скачать реферат, а не создать собственное самостоятельное сочинение или курсовую работу является вполне закономерным результатом образовательного развития, базирующегося на развитии навыка скачивания информации. Данный тип Интернет-услуги также не предполагает обучение школьника методам работы с живым знанием. Но при этом он пользуется все большим интересом и спросом как у школьников, так и у студентов в связи с описанным выше трендом – «ускорением ускорения» образования. Настолько большим, что общество вынуждено разрабатывать все более изощренные способы борьбы с этой псевдо-образовательной услугой. Логическим завершением здесь является создание программы «Антиплагиат», которая вылавливает тех, кто, уже будучи диссертантом, по-прежнему оказывается неспособен различить информацию, полученную в Интернете, и собственное знание.

Еще два типа услуги, пользующиеся невероятной популярностью среди молодежи: это – **«Чаты»** и разного рода личные журналы – **«Блоги»**. Желание учащейся молодежи «висеть в чате» часами и обсуждать всякую дребедень в блогах объясняется вполне понятным стремлением к общению. Но данный тип общения носит, как правило, стихийный, беспредметный характер, не регламентируемый никакими культурными нормами и образцами получения знания. Соответственно, знания в процессе такого общения не возникает, хотя сжигается уйма времени на разговоры. То же можно сказать и про **социальные сети** (Facebook; в российском сегменте Интернета это «Одноклассники», «В Контак-

те»), представляющие собой модернизированную форму чатов, снабженных также услугой **поиска знакомых**. Благодаря соединению этих двух сервисов социальные сети потенциально обладают огромной социальной мощью. Здесь могут складываться проектные сообщества, которые реально могут развивать социум, создавая новые схемы действия и новые каналы развития знания. Этому, проектному типу знания здесь можно было бы учиться и одновременно эффективно учить. Но, к сожалению, пока это виртуальное пространство общения выполняет не конструктивную, а деконструктивную функцию: молодежь в нем мобилизуется не на созидательное проектное действие, а на антисоциальные акции по типу «Манежки». Интернет как таковой проектному действию не учит. Но через социальные сети, собирающие толпы макдональдизированных «простолюдинов», лишенных всякого рефлексивного мышления, действуют опытные «режиссеры», поставляющие макдональдизированное общество на экспорт. Как показывает опыт арабских революций 2010–2011 гг., фаст-фуд-образованцы сметают любые политические режимы, превращая собственные страны в земли с бесконечным количеством межнациональных, межконфессиональных, межэтнических очагов. Неслучайно Дж. Маккейн сразу же после падения Триполи заявил: на подходе – Россия.[xxxii] Это – обоснованный прогноз, ведь компания МакКинзи в своем докладе уже зафиксировала: «сегодня российская система школьного образования в целом относится к **«неплохим»** образовательным системам»!

В результате использования этих и ряда других интернет-сервисов у людей с раннего детства возникают глубинные антропологические деструкции. Так, например, известный британский ученый, профессор Оксфордского университета баронесса Сьюзан Гринфилд считает, что «увлечение социальными сетями способно снизить уровень концентрации внимания и является признаком «кризиса идентичности» – этим термином в психологии обозначается утрата человеком или социальной группой представления о своем месте в обществе и о своей самоценности. (...) По словам профессора, банальность информации, которой обмениваются пользователи Twitter, может стать проблемой для коммуникации, пишет газета «The Daily Mail». «Зачем кому-то знать, что кто-то другой ел на завтрак? – подчеркнула профессор Гринфилд. – Это напоминает мне маленького ребенка, говорящего: «Смотри, мамочка, я делаю это, посмотри на меня, мамочка, я делаю это...». Это похоже на то, что у такого человека имеется некий кризис идентичности», – добавила баронесса Гринфилд. По ее словам, все это может привести к снижению концентрации внимания, росту потребности в немедленной оценке и утрате многих невербальных навыков – таких, как способность смотреть в глаза во время разговора. (…) Баронесса Сьюзан Грин-

филд, являющаяся авторитетным специалистом в области психологии, нейробиологии и фармакологии, а также известной писательницей и членом Палаты лордов, несколько лет назад уже выступала в СМИ с критикой социальных сетей и увлечения компьютерами вообще. В 2008–2009 гг. в серии интервью для ведущих британских изданий баронесса высказала мнение о прямой связи между проблемами с концентрацией внимания у молодого поколения и растущей ролью компьютеров в жизни человека. Баронесса тогда отметила, что за последние 10 лет врачи стали в три раза чаще выписывать своим пациентам препарат, применяемый при расстройствах внимания. По мнению профессора Гринфилд, это может быть связано с долгими часами, проведенными перед мониторами компьютеров. Гринфилд полагает, что в результате общения с техникой мозг ребенка привыкает к незамедлительной реакции на свои действия, что негативно сказывается на его способности концентрировать внимание в течение длительного времени».[xxxiii]

В 2002 г. в журнале «Вопросы философии» вышла моя статья «Интернет и постмодернизм – их значение для современного образования».[xxxiv] В ней я подробно описывала те деструкции сознания, те негативные антропологические изменения, которые влечет за собой тотальная информатизация школы. Я показывала, что бездумное использование компьютеров в школе с их фаст-фуд-начинкой, без создания собственных программ, нацеленных не на передачу информации, но на работу со знанием и мышлением, очень скоро приведет общество к его деинтеллектуализации, к отказу подавляющей части населения от ценностей образования как такового. Про способность людей к теоретическому мышлению и целевому проектному действию придется очень скоро забыть, смирившись с тем, что российское образование откажется от этих главных своих ценностных установок, обеспечивавших в XX веке наше научное и технологическое опережение, и станет «средненьким», «неплохим». И вот это «скоро» уже наступило.

У российских школьников теперь «оцифрованная душа». Так сказал на одном из круглых столов, проходивших в августе 2011 г. в Манеже во время школьной выставки-ярмарки «От А до Я» А.Л. Семенов, ректор Московского института открытого образования (МИОО), главный «информатизатор» Москвы. Но если он сказал про это в позитивном залоге (дескать, родители узнают все про все у детей, а дети – из Интернета), то я отношусь к этому исключительно негативно и даю этому другую интерпретацию.

«Оцифрованная душа» – это «оцифрованные» умения и навыки. Если учитель или преподаватель вуза со своими творческими учебными курсами выходит за рамки того, что «знает» и «умеет» компьютер, то учитель уже не очень-

то и воспринимается учеником. Он давно уже не нужен, этот учитель, как нечто существующее автономно по отношению к компьютеру. Учитель-интеллектуал – это в перспективе безработный учитель.

«Оцифрованная душа» – это остановленная в своем развитии живая детская душа. И это – САМОЕ ГЛАВНОЕ. Компьютерные программы, поставляемые в наши школы, возвращают российское образование лет на 70–80 назад, загоняют его аж в доЗУНовскую эпоху, когда еще не брезжило никакого деятельностного подхода в образовании и основной образовательный процесс сводился к передаче информации. Соответственно, благодаря компьютеру действительно оказываются не нужны никакие отечественные прорывные разработки в области образования, потому что ни одна программа их не может оцифровать.

Таким образом, информатизация образования, компьютеризация школ сами по себе не являются знаком безусловного прогресса.[xxxv] Они, конечно, открывают возможность большому числу учащейся молодежи пользоваться Интернетом. Но Интернет, даже в наиболее развитой своей версии – в версии Web 2.0 – не может сегодня служить пространством для эффективной работы со знаниями. А отечественный образовательный Интернет – это и вовсе допотопное явление. Он **закрепляет именно такие формы работы, которые носят антизнаниевый характер, способствуют распространению в обществе фаст-фуд-образования и усилению запросов именно на такой тип образования**. Учащиеся, может быть, и готовы были бы, и хотели бы строить свое образовательное движение в Интернете по-другому… Но где ж его взять – другой, не макдональдизированный Интернет?

Часть III – Макдональдизация & наше неизбежное будущее?

В завершение проделанного анализа, естественно, просится ответ на вопрос: а насколько вообще макдональдизация является для России ее **неизбежным** будущим? Экс-президент РФ Дмитрий Медведев, например, считает, что тестовая система, внедряемая в России в форме ЕГЭ, является для нас несомненным благом и формулой прогресса. Почему? Потому, что «практически нет ни одной страны, где отсутствовал бы экзамен, подобный нашему. (…) И раз человечество от этого не отказывается, значит это – правильный путь», – сказал экс-президент на августовском педсовете в Майкопе (18.08.2011) в ответ на резкую критику в адрес ЕГЭ директора республиканской естественно-математической школы при Адыгейском государственном университете Мамия Дауда, вызвавшую у педагогов овацию.[xxxvi]

А что думает о тестовой системе президент какой-нибудь другой страны, где уже вовсю используется «экзамен, подобный нашему»? Например, прези-

дент США Барак Обама? Он как раз думает о тестовой системе иначе. «Школьники должны сдавать меньше стандартизированных тестов, их успеваемость можно оценивать и другими методами, а не только проведением экзаменов», – уверен президент США. На встрече со школьниками и их родителями, состоявшейся 28 марта 2011 г. в Вашингтоне, глава Соединенных Штатов назвал тесты скучными и отметил, что подобный подход к оценке знаний учащихся нивелирует само понятие образования (передаёт Associated Press). «Использование тестов в качестве инструмента проверки успеваемости школьников приводит к тому, что они изучают не математику или любую другую науку, а то, как заполнить кружок в экзаменационном листе и какие уловки надо предпринять, чтобы сдать тест», – уверен Обама.[xxxvii]

Утверждая это, Барак Обама не мог не учитывать резкую критику тестовой системы образования США со стороны *целого ряда* американских аналитиков. Дж. Ритцер тут не единственный случай. О том, что эта тестовая система пагубна для образовательной системы США, пишет в своей книге «Смерть и жизнь великой американской школьной системы» Диана Равич, бывший заместитель министра образования США (ассистент-секретарь по образованию, 1991–1993 гг.), профессор Стейнхертской школы культуры, образования и развития человека Нью-Йоркского университета, известнейший критик американской тестовой системы и отказа от государственных школ в пользу частных. Книга повествует об истории превращения реформы образования, нацеленной на введение образовательных стандартов в повсеместное формальное введение тестов. Тесты критикуются за неспособность показать реальный уровень образования, за то, что они убивают мотивацию учеников на получение образования, а не на подделывание текста и получение оценки.

Вот – соответствующий фрагмент: «В первом десятилетии XXI века основными идеями реформирования образования в Америке были отчетность и конкурентный выбор. Эти идеи находятся в сердцевине принятой президентом Дж. Бушем программы «Ни одного отстающего ребенка» (NCLB), которая стала законом в январе 2002 г. «Ни одного отстающего ребенка» изменила природу общественных школ по всей стране, сделав стандартизованные тестовые оценки первостепенной мерой качества школ. Рост или падение тестовых оценок по чтению и математике стали критической переменной в суждениях об учениках, учителях, директорах и школах. Отсутствовали в NCLB только указания на то, что школьники должны изучать; это было оставлено на усмотрение штатам. Изначально я поддерживала NCLB. Да и кто возразит против того, чтобы удостовериться в том, что дети освоили основные навыки по чтению и математике? Кто возразит против годового тестирования по этим навыкам? Только не я. Раз-

ве все школы не проверяют своих учеников хотя бы раз в год? По мере того, как NCLB применялся, я становилась все более и более разочарованной и пришла к осознанию, что закон обошел программы и стандарты. Хотя его сторонники часто утверждали, что закон является естественным продолжением движения стандартов, это было не так. Он требовал, чтобы школы создавали высокие тестовые оценки по базовым навыкам, но ничего не требовал от программы и не повышал стандарты. Он игнорировал такие важные дисциплины, как история, обществознание, литература, естественные науки, искусство и география. Хотя закон требовал от штатов, чтобы они тестировали учеников и по наукам, эти оценки не включались в федеральные показатели. Я увидела, что мои надежды на лучшее образование обернулись измерительной стратегией, не подчеркивающей проблем образования вообще. В конечном счете я поняла, что новая реформа содержит массу действий по структурному изменению и отчетности и совсем ничего по предмету обучения. Отчетность не имеет смысла, если она подрывает главные цели образования".[xxxviii]

Еще в 1983 г. Национальной комиссией по образовательной успешности был подготовлен доклад, который назывался «Нация в опасности. Императив для реформы образования». Его подготовил большой коллектив, куда вошли ректоры разных американских вузов, директоры школ, главы ряда штатов и т.д. В докладе говорится о катастрофическом положении в американском образовании и о статистике образовательной успешности американцев. Провал связывается с двумя причинами: введение тестовой системы оценки и общей идеологии, ориентированной на численные показатели образовательной успешности, а не на получение знаний и реального профессионализма, и с тем, что ученикам и студентам был предоставлен выбор образовательных услуг, как в кафетерии, а не жесткие программы, готовящие из них профессионалов. Приведу всего одну цитату: «Если бы недружественная иностранная держава попыталась навязать Америке тот посредственный уровень образования, который существует сегодня, мы вполне могли бы рассматривать это как акт войны. Произошло так, что мы сами позволили такому случиться. Мы даже растратили те достижения в успеваемости студентов, которые возникли в ответе на вызов, брошенный Спутником. Более того, мы уничтожили основные системы поддержки, делавшие эти успехи возможными. По сути, мы совершили акт бездумного одностороннего образовательного разоружения».[xxxix]

В книге Дианы Равич «Смерть и жизнь великой американской школьной системы» содержатся постоянные ссылки на этот доклад с указанием на то, что американское образование продолжает разрушаться, потому что тестовая си-

стема, которая так критиковалась в докладе «Нация в опасности» еще при Р.Рейгане, при Дж. Буше оказалась сохранена.

Еще одна книга, которая обращает на себя внимание, – это «Оглупление наших детей: почему американские дети уверены в себе, но не умеют ни читать, ни писать, ни считать». Автор – Чарльз Дж. Сайк, старший научный сотрудник Института политических исследований Висконсина и Института Гувера, известный журналист и политолог. Основная идея книги состоит в том, что система образования, ориентированная на удовлетворение желаний родительских советов (попечителей школ) и на оценку успеваемости только за счет тестов, привела к резкому падению уровня американского образования, особенно в младшей школе.[xl]

В России в последнее время тоже появилось немало исследований авторов, поживших некоторое время в США и убедившихся на собственном опыте, что макдональдизированное американское образование – далеко не лучший образец для подражания. Вот что пишет автор недавно вышедшей книги «Необычная Америка: За что ее любят и ненавидят» Юрий Сигов, объездивший Штаты вдоль и поперек. «Кстати, и родители, и сами учащиеся американских школ уверены: сдача тестов вызывает у детей такой стресс и душевное напряжение, что ради получения высоких результатов экзаменуемые могут пойти на любые хитрости и подлог. Это еще раз подтверждает тот факт, что перенимание без какого-либо учета самой сути тех или иных американских учебных новшеств (типа тестирования) ни к чему хорошему не приведет. Ведь опыт показывает, что введение и использование тестов как средства объективного выявления имеющихся знаний не спасет процесс обучения от вероятных нарушений и различных «обходных комбинаций».[xli] Тому в книге приводится немало примеров.

Еще более жесткий приговор фаст-фуд-образованию содержится в книге Айрата Димиева «Классная Америка»,[xlii] которую автор написал на основе собственного опыта работы преподавателем в США, куда он уехал работать в 2001 году. Димиев пришел к выводу, аналогичному выводу Дж. Ритцера, видящего в макдональдизации новый вариант тейлоризма: плачевное положение дел в американской системе образования создано специально, потому что населением с низким уровнем образования гораздо проще управлять.

Имея под рукой все эти печальные прогнозы, основанные на печальном опыте разрушения интеллектуального потенциала другой страны, стоит ли заново открывать Америку?

Список литературы

1. *Джордж Ритцер* «Макдональдизация общества-5» /Пер. с англ. А.В. Ла-

зарева; вступит. статья Т.А. Дмитриева. М.: Издательская и консалтинговая группа «Праксис», 2011.

2. *Bauman Z*. Modernity and the Holocaust. N.Y. Cornell University Press, 1989.

3. *Дж. Маккейн*: Падение М. Каддафи станет сигналом для России, Китая и Израиля.

4. *Громыко Н.В*. Интернет и постмодернизм – их значение для современного образования // Вопросы философии. 2002. № 2.

5. *У. Боннер, Э. Уиггин* «Судный день американских финансов. Мягкая депрессия XXI века». М., 2008.

6. *Charles J. Sykes*. Dumbing Down Our Kids: Why American Children Feel Good About Themselves But Cant Read, Write, or Add. St. Martin's Griffin, 1996.

7. *Сигов Ю*. «Необычная Америка: За что ее любят и ненавидят». М.: Коммерсант: Альпина нон-фикшн, 2011.

8. *Айрат Димиев* «Классная Америка» http://warrax.net/93/07/usa_class.html (13.09.2011).

9. Коллектив авторов под руководством Я.И. Кузьминова, И.Д. Фрумина «Российская школа: оптимистическая модернизация» (статья) http://strategy-2020.com/ru/article/rossiiskaya-shkola-optimisticheskaya-modernizatsiya

10. РИА Новости и ВШЭ разработают методику рейтинга школ РФ (статья) http: //ria.ru/news_company/20110219/336163998-print.html

11. *Косарецкий*. Зарплата учителей будет зависеть от результативности их работы» (статья) http: //strategy2020.rian.ru/news/20110803/366119499.html

12. *Игорь Кейн*. «Фурсенко потратит 28 млн. на ловлю "утечек" ЕГЭ» (статья) http://webplanet.ru/news/life/2011/08/18/ege.html

13. Августейший педсовет. Дмитрий Медведев готов поддержать ЕГЭ за всех учителей http://www.mn.ru/newspaper_firstpage/20110819/304159615.html

14. *Diana Ravitch*. The death and life of the great American school system. How testing and choice are undermining education. New York, Basic Books, 2010.

15. Обама раскритиковал школьные тесты и оценил интерес студентов к науке (статья) http://www.strf.ru/material.aspx?CatalogId=221&d_no=38337

16. A Nation at Risk: The Imperative for Educational Reform (статья) http://teachertenure.procon.org/sourcefiles/a-nation-at-risk-tenure-april-1983.pdf (13.09.2011).

17. Дмитрий Медведев вплотную занялся проблемами образования (статья) http://www.vesti.ru/doc.html?id=542490&cid=7 (13.09.2011).

18. Ученый: увлечение соцсетями ведет к опасным изменениям в мозге и «кризису идентичности» (СИМПТОМЫ) (статья) http://hitech.newsru.com/article/01Aug2011/fcbkbrains

Н.В. Громыко

РОССИЙСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ: МОДЕРНИЗАЦИЯ & ИНФОРМАТИЗАЦИЯ & МАКДОНАЛЬДИЗАЦИЯ

Проводимые в настоящее время реформы образования и вызываемые ими последствия адекватно описываются понятием «макдональдизация», введенным американским социологом Дж. Ритцером в 1993 г. Основные свойства процесса макдональдизации – эффективность, предсказуемость, просчитываемость и контроль – на деле приводят к резкому снижению качества образования и образовательного уровня выпускников. «Оптимистическая модернизация», проводимая российскими идеологами образовательных реформ, – это еще один виток макдональдизации, новой формы тейлоризма, превращающего людей в придатки производственно-потребительского конвейера.

N.V. Gromyko

RUSSIAN EDUCATION: MODERNIZATION & INFORMATIZATION & McDONALDIZATION

The present-day educational reform and its consequences are adequately described by the concept of the "mcdonaldization", introduced by the American socioogist J. Ritzer in 1993. The basic properties of the process of mcdonaldization – efficiency, predictability, calculability and control – actually lead to a drastic reduction in the quality of education and the educational level of the graduates. "Optimistic modernization", conducted by the Russian ideologists of educational reforms, is another round of mcdonaldization, a new form of Taylorism that turnes the people into the appendices of production and consumer conveyors.

Н. Давидович
доктор, возглавляет кафедру академического развития и оценивания Университетского Центра Ариэля, Израиль

ДИСЦИПЛИНАРНОЕ И МУЛЬТИДИСЦИПЛИНАРНОЕ ОБУЧЕНИЕ В СИСТЕМЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Рекомендована действительным членом МАН ВШ М.И. Зиниградом

...Понадобились усилия бывшего физика – Фрэнсиса Крика – и бывшего студента-орнитолога – Джеймса Уотсона – для того, чтобы разгадать секрет жизни…
...Их объединяла жажда странствий и безразличие к границам. Роберт Райт

Введение

Термин «мультидисциплинарность» проник в сферу высшего образования в середине 1990-х годов после принятия решения о признании академических колледжей высшими образовательными учреждениями наравне с университетами. Академические колледжи получили право выдавать дипломы бакалавра самостоятельно, без поддержки вышестоящего учебного учреждения, и такие дипломы признавались действительными Комитетом по высшему образованию (Section 8, Commission of Higher Education Law [Amendment 10 – Colleges] 5755-1995). Этот шаг навсегда изменил лицо академического мира, превратив высшее образование в продукт, пользующийся высоким спросом. «Зеленый свет» высшему образованию в государственных и частных колледжах был частью попытки увеличить доступ к высшему образованию. Однако такой ход оказался недостаточным для открытия доступа в академический мир некоторым слоям населения. В ответ на это колледжи начали разрабатывать программы, ставшие известными как «Общеобразовательные программы для получения степени бакалавра» («General BA programs»).

Подобные программы существовали в университетах задолго до расширения доступа к образованию, но именно в колледжах они получили толчок к развитию и стали успешными. Степень, которая изначально была менее привлекательна, кардинально поменяла лицо и начала ориентироваться на рынок, в результате став известной как «мультидисциплинарная программа». Такая программа предлагала новый подход к обучению – студенты учили всего понемногу из широкого спектра дисциплин. Что начиналось как попытка колледжей привлечь потенциальных студентов, стало популярной программой, пользую-

щейся значительным спросом. Более того, университеты, которые раньше недооценивали такие программы, также начали предлагать их под новым ярким названием. В то же время в академической сфере произошли парадигматические изменения, никак не связанные напрямую с этой вышеуказанной проблемой, одним из изменений был сдвиг в направлении к интердисциплинарному подходу. Интердисциплинарный подход характеризируется переходом от традиционных дисциплинарных границ (Klein, 1990) к новой области знаний, состоящей из двух или более областей знаний. Очень часто значение терминов мультидисциплинарность и интердисциплинарность путали и давали каждому из них ошибочные определения. Цель данной работы – объяснить значение этих двух родственных, но различных терминов и продемонстрировать процессы и тенденции, которые влияют на педагогические аспекты (мультидисциплинарные программы обучения) и исследовательские аспекты (интердисциплинарный подход) образовательной системы.

Мультидисциплинарные программы

Мультидисциплинарные программы – это программы высшего образования, которые дают студентам широкую академическую базу. Вместо того, чтобы специализироваться на одной теме, студенты одновременно изучают ряд тем. Обучение в условиях мультидисциплинарности подразумевает отсутствие постоянного и неизменного списка предметов и дисциплин, которые бы составляли согласованный план программы. Мультидисциплинарные программы позволяют студентам ознакомиться с темами, не включенными в традиционные программы, несмотря на то, что они не были официально одобрены, то есть не прошли формальные процедуры, необходимые для включения традиционных дисциплин в академическую программу обучения. Было доказано, что введение мультидисциплинарных программ обучения отражает реакцию высшего образования на социальные изменения и то, как оно выполняет свою роль агента социализации (Rubinstein, 2001), так как мультидисциплинарные программы подразумевают гибкость в подаче идей и материалов, формирующих личность, адаптацию к постоянно меняющемуся трудовому рынку, а также возможность сократить социальные различия и увеличить равные возможности в обществе.

Мультидисциплинарные программы, маленьким ручейком влившиеся в образовательный процесс 40 лет назад, быстро стали полноводными реками в академическом мире. Например, число выпускников таких программ в Соединенных Штатах в 1973 году составило 7000, а в 2005 году показатель взлетел до 30000 (Levitan, 2011). Мультидисциплинарные курсы вводились даже в те программы, которые по сути своей не были мультидисциплинарными. Согласно

данным опроса, проведенного в высших учебных заведениях США, 40% факультетов предлагают по крайней мере один мультидисциплинарный курс.

Несмотря на эти статистические данные, в США также существует тенденция закрытия мультидисциплинарных программ. В качестве примеров можно привести международный колледж Аризоны, мультидисциплинарную школу в университете Майами, и мультидисциплинарную кафедру в университете Уэйна, которые были закрыты, несмотря на удовлетворительный, а иногда и высокий спрос. В других местах урезали расходы, например, на мультидисциплинарных кафедрах в университете Джорджа Мейсона и в государственном Аппалачском университете. Существует мнение, что подобное урезание расходов или закрытие таких учебных заведений объясняется гегемонией традиционного подхода, основанного на изучении определенных дисциплин, над мультидисциплинарным подходом (Henry, 2005).

Мультидисциплинарность – выбор при отсутствии выбора?

В Израиле такие программы появились одновременно с созданием колледжей, которые разрабатывали их для своих студентов. За этими программами закрепилась дурная слава, как будто бы они были предназначены для студентов, которые были неспособны специализироваться на какой-либо дисциплине. Изначально эти программы были известны как «общеобразовательное образование», но их название изменили во избежание негативных ассоциаций. На заре своего возникновения мультидисциплинарные программы разрабатывались в области социальных и гуманитарных наук, однако сегодня они вводятся и во многих других областях. Мультидисциплинарные программы характеризуются исключительной гибкостью и подразумевают специализацию в одной или двух сферах помимо изучения других курсов и специализированных дисциплин в различных областях. Мультидисциплинарный подход, который раньше выбирался только при отсутствии других альтернатив, стал очень популярным в Израиле. В период с 2001 по 2007 год 14870 студентов учились на мультидисциплинарных программах в университете Бар-Илана и колледжах, входящих в его состав (колледжи в Ашкелоне, Восточной Галилее, Иорданской долине, Цфате и Университетском Центре Ариэля). Тенденция, зародившаяся в этих колледжах, распространилась на весь академический мир, который на данный момент предлагает большое количество мультидисциплинарных программ. Например, Тель-Авивский университет предлагает большой выбор мультидисциплинарных программ для изучения таких дисциплин, как искусство, наука о религии, компьютерная лингвистика и т.д. Университет имени Бен-Гуриона предлагает комбинацию гуманитарных и естественных наук, менеджмента и

проектирования систем безопасности в программе на получение мультидисциплинарной степени, которая объединяет социальные, естественные и гуманитарные науки. Еврейский университет в Иерусалиме предлагает мультидисциплинарные программы в области гуманитарных и социальных наук, искусства, психологии, образования и многих других. Другие образовательные учреждения, которые присоединились к мультидисциплинарному течению, также предлагают похожие программы. Несмотря на значительную роль мультидисциплинарных программ в академическом мире, существует значительная разница между академическим и мультидисциплинарным подходами.

Академические дисциплины и мультидисциплинарность – взаимоисключают ли они друг друга?

Мультидисциплинарный подход полярно противоположен академическому, ведь последний требует точности, детального изучения определенных тем, ссылок на источники и мнения ученых и демонстрацию «сухих научных» фактов без каких-либо отклонений, которые могли бы оживить тему. Мультидисциплинарный подход может рассматриваться как плод современности, сложившихся обстоятельств – но проблема в том, что данный подход в равной степени имеет право на жизнь благодаря вложенным в него знаниям и усердию, а также его способности объединять различные темы и огромное количество аспектов изучаемых вопросов с помощью метода обобщения. Кажется, пора признать, что эрудированные ученые, в свое время считавшиеся выдающимися интеллектуалами, сегодня являются редкостью. Тем не менее, существует связь между академическим и мультидисциплинарным подходами, которая придает им неоспоримое сходство. Мультидисциплинарный подход был разработан с целью привлечь студентов и удовлетворить их сильнейшую жажду знаний в темах, которые их интересуют.

Во многих смыслах академический и мультидисциплинарный подходы совершенно несовместимы. В то время как мультидисциплинарные программы сочетают широкий спектр областей знаний, академические программы по своей природе концентрируются на узкой специализации, и чем дальше, тем уже она становится. Для того чтобы достичь академического успеха, который подразумевает признанный всеми статус, получение бюджета для исследований, инновации, повышения, престиж и публикацию работ, практически невозможно не специализироваться в очень узкоспециальных областях и «узнавать все больше о все меньшем» из-за распространенности информации и появления в нашем распоряжении огромных баз данных. Во всех сферах университеты усиленно добиваются специализации. Получается, что инновации возможны только в

рамках узких категорий знаний. Ввиду данной ситуации мы понимаем сдержанное отношение академического мира к мультидисциплинарным программам, объединяющим множество областей знаний, так как этот подход несовместим с академической традицией, поддерживающей узкую специализацию.

На сегодняшний день, в основном на западе, а именно в США, колледжи находятся на дне академической иерархии и стоят ниже общеобразовательных и научных программ. Их цель – предоставление высшего образования, которое включает введение в основополагающие понятия в научных дисциплинах практику чтения научных материалов, пусть и на базовом уровне, практику написания эссе на основе информации из надежных источников (с правильным оформлением цитат) и первый опыт написания структурированных рефератов с собственными выводами.

На первой стадии студентов учат читать и понимать прочитанное. На этой и на второй стадиях обучения (сертификационные программы) академические учреждения стремятся привить студентам два дополнительных навыка: специализацию на «правилах игры» и методы исследований в конкретных дисциплинах, в том числе способность задавать определенные рациональные исследовательские вопросы (необязательно в рамках одной дисциплины). На третьей стадии академические учреждения должны научить студентов проводить независимые исследования, то есть развивать их способность задавать вопросы, формулировать структурный план поиска ответа и развивать инструменты контроля над качеством и правильностью результатов. Данные навыки могут быть развиты в рамках узкой специальности, по мере прогресса студентов в рамках их специализации, что вовсе не является обязательным или единственным доступным вариантом. В последнее время на западе и в Израиле растет количество академических центров мультидисциплинарного характера.

Данный тренд часто сталкивается с критикой, а иногда даже с враждебным презрением и пренебрежением академических старожилов и других людей, которые считают себя стражами традиции «серьезных» научных исследований. Тем не менее, Комитет по высшему образованию одобряет все большее количество таких программ. Сегодня Запад признает необходимость высокого стандарта академической подготовки ученых в комплексном спектре причинно-следственных отношений. Растет спрос на выпускников высших учебных заведений, которые владеют широким спектром знаний и правом выносить решения в сферах, которые лежат вне плоскости определенной профессиональной специальности. Инстинктивная реакция многих академиков проявляется в виде утверждений, что такая тенденция обязательно приведет к дилетантизму и по-

верхностности – но действительно ли это так? Неужели качественное владение знаниями возможно лишь при условии специализации?

Разница между мульти- и интердисциплинарностью

В то время как термин «мультидисциплинарный подход» относится лишь к комбинации областей знаний без их взаимопроникновения, с сохранением методологий и особенностей каждой дисциплины, интердисциплинарный подход стирает традиционные границы между дисциплинами (Klein, 1990), создавая новую область, в которой две или более сфер сотрудничают друг с другом. Цель интердисциплинарности – достижение когнитивного прогресса, недостижимого с помощью дисциплинарного подхода (Boix Mansilla & Duraising 2007).

Академическое разделение на дисциплины в современных западных университетах берет свое начало с конца XIX века (Stein, 1991), когда университеты подверглись процессу секуляризации, после чего было создано понятие дисциплины – отрасли изучения или исследования с определенными границами, которые были созданы из соображений необходимости, простоты управления, финансирования и профессионального развития (Bracken & Oughton, 2006). С годами оформилась идея, что дисциплины содействуют развитию науки и воспитанию профессионализма, другими словами, что только фокусирование и концентрация дают профессиональные научные знания (Manicas, 2007).

Тем не менее, несмотря на гегемонию дисциплинарного подхода к знаниям, на сегодняшний день мы можем отметить, что на фоне парадигматических изменений в Израиле (Shenhar, 1999) и в других странах мира (Holley, 2009) происходит переход к мультидисциплинарному подходу, а по некоторым утверждениям, на данный момент он популярнее, чем когда-либо (Catney&Lerner, 2009). Адаптация нового подхода к знаниям, исследованиям и преподаванию отображает социальные и культурные изменения, повлиявшие на западное общество и его систему высшего образования. Они привели к глубинному изменению, которое подтверждает, что что-то поменялось в том, как человек думает о том, что он думает (Geertz, 1982).

Сегодня к высшим учебным заведениям предъявлено как никогда высокое требование генерировать и производить мультидисциплинарные знания (Pfirman, Collins, Lowes, &Michaels, 2005). Доказательство тому можно найти в том факте, что таким мультидисциплинарным областям исследований, как нанотехнология, молекулярная биология, исследования СПИДа и гендерные исследования уделяется много внимания и предоставляется щедрое финансирование (Levitan, 2011). Такой спрос требует от высшего образования поддержки

мультидисциплинарной деятельности, адаптации инновационного подхода и приложения активных усилий для изменения старых порядков.

Существует внутреннее противоречие между академическим подходом и изменениями, происходящими в мире знаний (e.g., Lattuca, 2001). Исследователи, принимающие участие в мультидисциплинарной деятельности, вынуждены считаться с возможностью того, что это участие отделит их от их традиционного дисциплинарного сообщества, в которое они входят по долгу профессии. Они рискуют своим профессиональным именем и легитимностью, а эти два фактора – мощные силы, влияющие на профессиональную жизнь преподавателей. Поэтому и возникают ситуации, когда преподаватели, считающие себя частью академического мира и желающие подниматься по его иерархической лестнице, находятся «между молотом и наковальней», т.к. от них требуют действий согласно организационным нормам научного мира, хотя они признают, что исследования в рамках одной дисциплины могут ограничить их возможности.

Причина этому кроется в том, что современный академический успех зависит от способности исследователя прогрессировать внутри своей дисциплины. Этот успех определяет различные составляющие положения ученого в академическом мире: предложение бессрочного контракта, повышения и выделения бюджетов на исследования. Профессиональная легитимность в научном мире полностью ограничивается специализацией на определенной дисциплине, при этом ученые должны развивать свои навыки в строгих рамках определенной области знаний (Interdisciplinary and Practice of Research, 2009).

В отличие от академического мира, до конца не сформировавшего своего отношения к мультидисциплинарному подходу, в промышленности и в научных исследованиях данный подход пользуется большим спросом. Разница между требованиями научного мира и других сфер создала парадоксальную ситуацию, в которой «специализация стала больше институциональным требованием, чем интеллектуальным» (Caruso & Rhoten, 2001:7). Эта проблема вызывает опасения, т.к. преподаватели, которые хотят заниматься мультидисциплинарной деятельностью, не могут делать это в условиях профессионального вакуума, им необходима поддержка, возможность обмена информацией и наличие ресурсов (National Academy of Sciences, 2004), обстановка, которая бы поощряла и финансово поддерживала мультидисциплинарную деятельность.

Несмотря на внутренние сложности, многочисленные попытки поддержать мультидисциплинарные исследования увенчались успехом и привели к интересным результатам. Например, Такер (2008) исследовал природу мультидисциплинарных докторских программ обучения в сравнении с дисциплинарными

программами в сфере социальной работы и социальных наук. Он использовал статистику, собранную за 13 лет, и обнаружил, что студенты мультидисциплинарных докторских программ в конечном счете демонстрировали более высокий уровень ориентированности и продуктивности исследований. Существует мнение, что для того чтобы внедрить мультидисциплинарный подход в исследования и программы обучения, необходимо поменять не только внутреннюю работу академических учреждений, но и их организационную культуру (Holley, 2009). Одной из проблем внедрения мультидисциплинарного подхода в научном мире является нехватка уверенности, желания и способности изменить то, что считается непреложным правилом для всех: традиционное дисциплинарное разделение знаний (Sufen, Hsu & Chien-Ming, 2009).

Заключение

Мультидисциплинарный подход использует ресурсы различных областей знаний и стремится объединить их. Многие изучаемые области являются частью более широкого культурного целого и отделяются от него довольно произвольно, после чего они объединяются между собой в структуру под названием «мультидисциплинарность». Мультидисциплинарный подход часто предполагает отсутствие четкой исследовательской ориентации или научной дисциплины, что противоречит, иной раз диаметрально, академическому подходу. Вполне естественно, что университетам, работающим под девизом совершенства во всем, сложно смириться с этим. Лучшие университеты страны – Тель-Авивский университет и Еврейский университет в Иерусалиме – ввели лишь мультидисциплинарные программы, а не мультидисциплинарные специальности. Причиной этому может быть обеспокоенность тем, что изучение широкого спектра тем без глубокого погружения в каждую из них делает невозможным совершенство и ведет к поверхностности.

Тем не менее, мультидисциплинарные специальности, которые заслуживают полной поддержки и уважения, несколько проблематичны, так как им не хватает четко обозначенной цели, а большинство их выпускников не находит применения в данной сфере. Академическое положение таких выпускников под вопросом, а их возможности трудоустройства и повышения ограничены как внутри, так и за пределами научного мира. Интересен тот факт, что мультидисциплинарные специальности культивируются и поддерживаются своими же академическими учреждениями, т.к. они привлекают многих студентов, включая работников оборонных сил и людей, работающих в режиме полного рабочего дня и которые, как правило, уже имеют какой-то опыт в данной сфере. Такие эклектические специальности считаются менее сложными для изучения.

Также естественно то, что студенты мультидисциплинарных программ не должны демонстрировать широкие познания во всех изучаемых предметах, но в отличие от студентов с узкой специальностью, они должны, хотя бы теоретически, демонстрировать более широкие знания в большем количестве областей, даже если они не могут детально изучить их во время обучения. С мультидисциплинарной точки зрения, для изучения большого количества тем требуется четко и гармонично совместить разнообразные темы и всегда разграничивать существенную и несущественную информацию, а также избегать чрезмерной специализации в какой-либо конкретной сфере.

Первый, и, возможно, самый важный урок мультидисциплинарного обучения – это способность обобщать и избегать чрезмерных деталей. Мультидисциплинарная программа предполагает изучение основ темы, усвоение общей картины и избегание деталей. Второй урок – это изучение основной информации, ее усвоение в той мере, в какой тема позволяет это. Третий урок – изучение того, что важно, то есть корня темы и фундаментальных условий с общей, мультидисциплинарной точки зрения, включая связь темы с настоящим временем. Мультидисциплинарное обучение, в отличие от дисциплинарного, должно привлекать и заинтересовывать, т.к. оно предназначено для той аудитории, которая учится в первую очередь с целью личного развития и открытия окна в новый мир, к которому у нее не было бы доступа при других обстоятельствах.

Несмотря на растущее количество мультидисциплинарных программ, необходимо очертить различие между мультидисциплинарными программами и мультидисциплинарным исследованием. Внедрение мультидисциплинарного подхода как подхода к исследованиям все еще остается заоблачной целью. Возможно, для поддержки существенных мультидисциплинарных исследований необходимо достичь согласованности в академическом мире, а также поменять структуру и организационные нормы высших учебных заведений. Для достижения таких изменений академический мир должен в некотором смысле спуститься со своего Олимпа и признать существование изменений, которые происходят на их глазах. На данный момент мультидисциплинарность – это завтрашний мир, и академические круги должны признать этот факт, иначе они отстанут от будущего. В то же время нет никакого сомнения в том, что студенты и исследователи должны изначально на чем-то специализироваться, чтобы затем заниматься мультидисциплинарным образованием. Специализация не противоречит мультидисциплинарности и мы можем стремиться к ним обеим одновременно: специализация – это лишь начальная стадия, а уж после нее – никаких пределов.

Список литературы

1. Commission of Higher Education Law [Amendment 10 – Colleges] 5755–1995, Article 8.

2. *Levitan, D.* (2011). Multidisciplinary studies: Merely a heading or content too? Seminar in memory of the late Prof. Ozer Shiller of the Ariel University Center, February 1. [Hebrew]

3. *Rubinstein, Y.* (2001). Disciplinarity, multidisciplinarity, and the education between them. In Z. Karniel & A. Bartana (Eds.), *Education and its environment* (College Yearbook 23). Tel Aviv: Seminar Hakibbutzim. [Hebrew]

4. *Shenhar A.* (1999). The challenge of education in the post-modern era. Makom-*Lemahshavabasha'ar*, *12*. Tel Aviv: The Academic Community for Society in Israel. [Hebrew]

5. *BoixMansilla V., & Duraising E.* (2007). Targeted assessment of students' interdisciplinary work: An empirically grounded framework. *Journal of Higher Education*, *78*, 218–237.

6. *Bracken L. J., & Oughton E. A.* (2006). What do you mean? The importance of language in developing interdisciplinary research. *Transactions of the Institute of British Geographers*, *31*, 371–382.

7. *Caruso D., & Rhoten D.* (2001). Lead, follow, get out of the way: Sidestepping the barriers to effective practice of interdisciplinarity: A new mechanism for knowledge production and re-integration in the age of information. Hybrid Vigor White Paper. Retrieved from www.hybridvigor.net/interdis/pubs/hv_pub_interdis2001.04.30.pdf.

8. *Catney P., & Lerner D.* (2009). Managing multidisciplinarity: Lessons from SUBR: IM. *Interdisciplinary Science Reviews*, *34*, 290–308.

9. Interdisciplinarity and Practice of Research. (2009). *ASHE Higher Education Report*, *35*(2), 59–74.

10. *Geertz C.* (1982). The way we think now: Toward an ethnography of modern thought. *Bulletin of the AmericanAcademy of Arts and Sciences*, *35*, 14–34.

11. *Henry S.* (2005). Disciplinary hegemony meets interdisciplinary ascendancy: Can interdisciplinary/integrative studies survive, and, if so, how. *Issues in Integrative Studies*, *23*, 1–37.

12. *Holley K. A.* (2009). Interdisciplinary strategies as transformative change in higher education. *Innovative Higher Education*, *34*, 331–344.

13. *Klein J. T.* (1990). *Interdisciplinarity: History, theory, and practice*. Detroit: WayneStateUniversity.

14. *Lattuca L. R.* (2001). *Creating interdisciplinarity: Interdisciplinary research and teaching among college and university faculty*. Nashville, TN: VanderbiltUniversity Press.

15. *Manicas P. T.* 2007. The social sciences since World War II: The rise and fall of scientism. In W. Outhwaite, and S. P. Turner (Eds.), *The SAGE handbook of social science methodology*. London: SAGE.
16. National Academy of Sciences (2004). *Facilitating interdisciplinary research*. Washington, DC: National Academies.
17. *Pfirman S., Collins J., Lowes S., & Michaels A.* (2005, February 11). Collaborative efforts: Promoting interdisciplinary scholars. *Chronicle of Higher Education*, B15–B16.
18. *Rhoten D.* (2004). Interdisciplinary research: Trend or transition. *Items & Issues*, *5*, 6–11
19. *Stein M. B.* (1991). Major factors in the emergence of political science as a discipline in Western democracies: A comparative analysis of the United States, Britain, France, and Germany. In J. G. Easton, L. Gunnell, D. Graziano (Eds.) *The development of political science: A comparative survey*, London: Routledge.
20. *Tucker D. J.* (2008). Interdisciplinary in doctoral social work education: does it make a difference? *Journal of Social Work Education*, *44*, 115–138.
21. *Sufen C., Hsu I. C., & Chien-Ming W.* (2009). Evaluation of undergraduate curriculum reform for interdisciplinary learning. *Teaching in Higher Education*, *14*, 161–173.

Н. Давидович

ДИСЦИПЛИНАРНОЕ И МУЛЬТИДИСЦИПЛИНАРНОЕ ОБУЧЕНИЕ В СИСТЕМЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

В статье описываются характеристики дисциплинарного, мульти- и интердисциплинарного обучения, соответствующих программ, подходов, областей исследований, специальностей. Автор приводит также сравнительный анализ привычного академического (дисциплинарного) и мультидисциплинарного подходов, касаясь (в связи с этим) комплекса проблем, связанных со структурой и организационными нормами высших учебных заведений.

N. Davidovich

DISCIPLINARY AND MULTI- DISCIPLINARY LEARNING IN SYSTEM OF HIGHER EDUCATION

The article describes the characteristics of disciplinary, multi-disciplinary and inter-disciplinary education in accordance with programs, approaches, research fields, specialties. The author also represents the analysis of conventional academic (disciplinary) and multi-disciplinary approaches, touching upon (in this respect) the set of problems, connected to the structure and organizational standards of higher educational institutions.

Н. Давидович
доктор, возглавляет кафедру академического развития и оценивания Университетского Центра Ариэля, Израиль
Ц. Синуани-Штерн
профессор, Университет имени Бен-Гуриона, Ариэль, Израиль
Я. Ирам
Университет имени Бар-Илана, Ариэль, Израиль

ЦЕНА УСПЕХА: НЕКОТОРЫЕ ПОСЛЕДСТВИЯ УВЕЛИЧЕНИЯ ДОСТУПА К ВЫСШЕМУ ОБРАЗОВАНИЮ В ИЗРАИЛЕ

Рекомендована действительным членом МАН ВШ М.И. Зиниградом

Введение

За последние годы доступ к высшему образованию в целом и к степени бакалавра в частности стал одной из главных проблем на повестке дня многих систем высшего образования (Guri Rozenblit, 2000).

Со времен создания первого в мире университета в XI веке университеты традиционно позиционировались как что-то вроде закрытых городов, куда разрешался доступ только немногим избранным. Шли столетия, а университеты продолжали сохранять свой элитный статус, обостряя социальные неравенства.

По прошествии 900 лет гегемония элиты над высшим образованием завершилась – конец Второй мировой войны обозначил переход высших учебных заведений к открытому демократическому характеру. В XX веке в большинстве западных стран ускоренные темпы этой трансформации привели к массовому выпуску бакалавров. И меньше чем за 50 лет количество людей, владеющих этой степенью, увеличилось втрое.

В 1950-е гг. студенты программ бакалавриата составляли всего лишь 3%–5% от соответствующей возрастной группы в Европе. К концу столетия эта цифра колебалась в пределах 36%–53%. На сегодняшний день в академических учреждениях большинства европейских стран студенты программ бакалавриата составляют более 60% людей соответствующего возраста (Lindberg, 2007).

Похожая тенденция охватила также Соединенные Штаты – студенты высших учебных заведений составляют почти 65% людей соответствующей возрастной группы. Статистические данные из Канады и Австралии демонстрируют похожую ситуацию – там количество студентов программ бакалавриата превысило отметку 50% (Finnie&Usher, 2007).

Эта мировая тенденция повлияла и на Израиль, который также присоединился к мировой революции в высшем образовании.

Основы высшего образования Израиля были заложены в 1920-х гг. после появления Техниона (1924) и Еврейского университета (1925). На момент создания государства Израиль в стране существовало лишь два высших учебных заведения. Рост населения и социально-экономическое развитие привели к спросу на высшее образование, поэтому в 1950-х и 1960-х гг. появились еще пять университетов: Тель-Авивский, Хайфский, имени Бар-Илана, имени Бен-Гуриона и институт Вайцмана. В 1970-х гг. академическая система Израиля продолжила расширяться и развиваться – был основан Открытый университет, который начал действовать на территории всего Израиля, при этом подготовка учителей стала академической.

В 1990-х гг. был принят Закон о высшем образовании и поправка к нему (Совет по Закону о высшем образовании, поправка № 10) и вскоре после этого открылись разные виды колледжей. Закон улучшил качество степеней, выдаваемых колледжами, и приравнял их к университетским степеням.

Изначально БПК (Бюджетно-плановая комиссия) (1997) определила систему высшего образования как состоящую из двух уровней:

1) **университетов**, с фокусом на исследованиях и последипломном образовании,

2) **колледжей**, с фокусом на программах для получения степени бакалавра. Эти программы рассматривались как инструмент равенства и социальной справедливости для студентов периферии, которым предоставили доступ к высшему образованию.

Диалог между университетами и колледжами о проблеме «распределения ролей» показывает, что подъем, который почувствовали колледжи, повлиял и на университеты. На практике же и университеты, и колледжи поддерживают свои цели исследований, преподавания и общественной работы. И в обоих видах учебных заведений содержание обучения сильнее, чем когда-либо, определяется текущим спросом – он вносит изменения и укрепляет систему.

Университеты внесли вклад в подготовку академических лидеров, создали резервные фонды факультетов, которыми пользуются колледжи, и провели трансформацию учебных программ и методов академической подготовки. Университеты продолжают энергично привлекать студентов и расширять соответствующие учебные программы.

Региональные колледжи также подверглись организационным изменениям и некоторые из них приняли национальные и международные академические стандарты. В некоторых колледжах исследовательские достижения считаются

критически важными и влияют на назначения на академические должности. Но высокая преподавательская загрузка не оставляет много времени на проведение исследований, для них не хватает соответствующих средств и ресурсов.

В высших учебных заведениях за два десятилетия число студентов соответствующей возрастной группы увеличилось в несколько раз – с 5% в начале 1990-х гг. до 53% в 2009 г. (Central Bureau of Statistics, 2009). Все академические учреждения открыли свои двери и стали чрезвычайно популярными. Этим они свели на нет особую ауру, которая ранее окутывала высшее образование. Теперь оно служит больше как средство для социального и профессионального роста, чем в качестве своей традиционной роли – закрытого города, предназначенного для исследования и научного продвижения.

В этой работе мы рассмотрим два конкретных аспекта и последствия описанной трансформации. Нас будет интересовать: 1) достиг ли Совет по высшему образованию Израиля своей основной цели – увеличения доступа к высшему образованию; 2) как влияет увеличенный доступ к программам получения степени бакалавра на развитие программ для получения степени магистра.

Увеличенный доступ к степени бакалавра

В последней четверти XX века лидеры высшего образования Израиля в ответ на социальные изменения, включая огромный приток в 90-х гг. новых эмигрантов из бывшего Советского Союза, решили создать двойную систему, в которой сфера исследований отводились университетам, а академическая подготовка и получение профессиональных степеней – колледжам. Со временем дифференциация между университетами и колледжами значительно сократилась: все больше студентов хотели получать диплом бакалавра в колледжах с помощью практически ориентированных программ. Такая ситуация в высшем образовании сложилась вопреки убеждению лидеров в том, что разделение роли университета на теоретическую и практическую приведет к разделению ролей между университетами и колледжами.

Университеты признают необходимость в профессионализации обучения и предлагают высококачественные профессиональные программы обучения, например, такие, как медсестринское дело и логопедия. Предметы, которые когда-то были теоретическими (например, математика, химия и физика) приобретают более «практический» окрас и выступают в роли базовых курсов для практических предметов, например инженерии, архитектуры и физиотерапии.

Сегодня общество возлагает большие надежды на то, что высшие учебные заведения и их профессорско-преподавательский состав примут участие в изучении и исследовании всех тех трудностей, с которыми общество столкнулось.

Это касается и способов удовлетворения национальных потребностей в образовании, и профессионального обучения, которое должно помочь стране прогрессировать, обеспечив необходимую профессиональную, технологическую и интеллектуальную базу для стимуляции производительности, экономии и административной модернизации. Израильские университеты и колледжи, хотя и в разной степени, приняли эту миссию, проповедующую принцип «знания для практических целей».

Конфликт между университетами, с их склонностью к теории, и обществом, которое ищет практические решения самых острых проблем, стал постепенно затихать, поскольку университеты начали использовать свои ресурсы для решения социальных проблем. На данный момент израильские университеты вовлечены во все сферы деятельности. Они предлагают популярное высшее образование, включающее профессиональное обучение в «полупрофессиональных» областях, а также выступают в роли научных и исследовательских центров во всех академических сферах.

На сегодняшний день университеты и колледжи обслуживают студентов с абсолютно разными образовательными и профессиональными планами, включая тех, кто интересуется исследованиями, тех, кто четко определил свои профессиональные цели, и тех, кто хочет получить общее образование. Основное различие между учебными учреждениями заключается в соотношении внимания, уделяемого науке и практическим профессиональным аспектам. Характер каждого учебного заведения определяется именно этим соотношением.

Прямым результатом национальной политики, направленной на увеличение доступа к высшему образованию, стало появление огромного количества высших образовательных учреждений, имеющих аккредитацию на выдачу академических степеней. На сегодняшний день в Израиле работают 8 университетов, 24 педагогических колледжа и 34 непедагогических (21 государственных и 13 частных). Статистика свидетельствует о том, что с увеличением числа высших учебных заведений выросло и количество израильских студентов: с 135900 в 1996/7 учебном году до 220470 в 2007/8 учебном году, в итоге – на 62,22%; увеличилось также и количество выпускников: с 22418 в 1994/5 учебном году до 55284 в 2008/9 учебном году. Следовательно, произошел скачок на 146,6%.

По данным ЦБС (см. Таблицу 1) большинство студентов, включая тех, кто учится в университетах, хотят получить профессию, а не концентрироваться на исследованиях.

Таблица 1. Студенты в университетах и академических колледжах: разбивка по областям изучения в процентах (%).

Источник: Центральное бюро статистики (ЦБС)

	Университеты					Академические колледжи	
	1969-70	**1979-80**	**1989-90**	**1999-2000**	**2008-9**	**1994-5**	**2008-9**
Гуманитарные науки	9732	12047	12851	19939	14513	1912	6901
Социальные науки	7792	10099	12349	17941	21424	920	18916
Бизнес и менеджмент	-------	1476	1265	1822	2375	3745	16341
Юриспруденция	1703	1807	2060	3361	3143	1948	12395
Медицина и смежные науки	1047	1961	3037	6099	7299	-------	1849
Естественные науки и математика	3375	4581	6356	12459	11463	-------	5075
Сельское хозяйство	395	1125	738	762	795	-------	-------
Инженерия и архитектура	4009	6131	7579	11802	14425	1750	16049
Образование и педагогические науки	-------	-------	-------	-------	-------	16726	24363

Только треть студентов в университетах выбирают гуманитарные, естественные науки и математику: 14,1% в колледжах в 2008/9 учебном году. Количество студентов, изучающих в университетах гуманитарные науки, сильно сократилось: с 20000 в 2000 г. до 14500 в 2009 г. Зарегистрировано увеличение числа университетских студентов за последнее десятилетие в сфере управления бизнесом и инженерии, которые являются практическими дисциплинами. В отличие от университетов, число студентов колледжей, изучающих гуманитарные науки, постепенно выросло: с 1900 в 1995 г. до 6900 в 2009 г. Что касается естественных наук и математики, то количество студентов, изучающих эти предметы, также выросло: с 0 в 1995 г. до 5000 в 2009 г. Это – парадокс, присущий не-

четким границам между университетами и колледжами Израиля. Тем не менее, политика увеличения доступа к высшему образованию оказалась чрезвычайно успешной во многих сферах, некоторые из которых будут рассмотрены ниже.

Рассмотрим интеграцию студентов на рынке труда. Статистика показывает, что хотя квалификации студентов в колледжах ниже, чем в университетах, соотношение студентов, нашедших работу до и во время учебы, выше среди студентов колледжей (25,8% в государственных колледжах и 27,9% в частных колледжах), чем среди студентов университетов (22,2%). У выпускников университетов преимуществ больше при поиске работы, для которой необходимо иметь академическую степень (48,8% в университетах в сравнении с 43,3% в государственных колледжах и 35,8% в частных колледжах). Удивительно, что доля выпускников государственных колледжей, которым увеличили зарплату или дали повышение, выше, чем доля выпускников университетов или частных колледжей. Результаты опроса выпускников 2005/6 учебного года, проведенного в 2008 г., показали, что процент выпускников колледжей, устроившихся на высокооплачиваемую работу (91,8% выпускников государственных колледжей и 92,1% частных колледжей), был выше, чем процент выпускников университетов (85,2%). Это можно объяснить тем, что большее количество выпускников университетов продолжают последипломное образование в магистратуре (см.Таблицу 3).

Что касается совпадения образования и рода деятельности, вышеуказанный опрос установил, что среди большего процента выпускников колледжей отмечается большее совпадение сферы полученного образования и сферы деятельности: 65,6% из колледжей и 67,4% из частных колледжей в сравнении с 60,9% выпускников университетов.

Оказалась успешной также и политика увеличения доступа к академическому образованию для студентов периферийных и центральных регионов. В период с 1989/90 до 2007/8 учебного года было отмечено увеличение доли студентов на периферии по сравнению с долей в регионе (включающем три наибольших города) с 12,8% до 41,9% (см. Таблицу 2). Однако в отношении качества отличие между периферией и центром осталось тем же, поскольку созданные в этот период новообразованные учебные заведения на периферии являются колледжами более низкого уровня, чем университеты. Соответственно, дипломы этих колледжей по уровню ниже университетских. Однако статистика показывает (см. Таблицу 4), что средние показатели психометрических тестов студентов первого курса, изучающих гуманитарные науки, ниже, чем у студентов государственных колледжей: 523 в сравнении с 552 соответственно. (Психометрическое тестирование – одно из требований в университетах, от которо-

го часто отказываются вступительные комиссии колледжей Израиля). Таким образом, из-за того, что больше половины всех студентов учится в колледжах, количество второсортных академических дипломов в Израиле увеличилось. Многие работодатели до сих пор предпочитают брать на работу выпускников университетов, а не колледжей. И это негативно влияет на студентов из периферии и выходцев из социально слабых слоев населения, хотя следует отметить, что репутация колледжей постепенно увеличивается.

Таблица 2. Количество студентов в учебных округах (1989/9 – 2007/8).

	1989/90	**1994/5**	**1999/2000**	**2004/5**	**2006/7**	**2007/8**
Общее количество	55250	86320	126900	155900	163530	168000
Итог в процентах (%)	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
Иерусалим	22,7	17,5	15,5	13,0	13,1	13,2
Север	--------	2,5	5,3	7,4	8,2	8,5
Хайфа	21,7	22,0	17,9	16,4	15,4	15,2
Центр	4,1	4,3	15,9	16,2	16,9	17,2
Тель-Авив	42,8	42,7	31,5	31,9	31,5	30,7
Юг	8,7	10,9	13,9	15,0	15,0	15,2

Таблица 3. Интеграция выпускников университетов и академических колледжей на рынке труда (2006/7)

	Общее число (%)	**Университеты (%)**	**Государственные колледжи (%)**	**Частные Колледжи (%)**
Род деятельности на момент проведения опроса				
Работает	87,7	85,2	91,8	92,1

Учится для получения высшей степени или диплома; безработный	4,9	7,1	2,1	0,8
Находится на обязательной или профессиональной военной службе	2,23	2,8	1,3	----------
Другое	5,1	4,8	4,7	6,99
Начало работы на данном рабочем месте (% всех работающих выпускников)				
До начала обучения	11,3	8,8	14,6	15,6
Во время обучения	12,7	13,4	11,2	12,3
После окончания Обучения	76,0	77,8	74,2	72,1
Улучшение условий работы после получения диплома о высшем образовании (% всех выпускников, которые начали работать на данном рабочем месте до завершения обучения)				
Повышение зарплаты	53,1	54,2	57,5	45,3
Повышение в должности	35,1	34,8	39,6	29,2
Получение места, для которого нужна академическая степень	45,0	48,8	43,3	35,8

Таблица 4. **Студенты первого курса, которые прошли психометрический тест по типу учебного заведения и области изучения**

	Процент экзаменующихся		**Средний балл**	
	1998/9	**2008/9**	**1998/9**	**2008/9**
Общее количество для университетов	93,6	90,2	596	617
Общие гуманитарные дисциплины	87,6	70,3	521	523
Языки, литература, региональные исследования	88,6	85,8	525	572
Образование и педагогиче-	88,5	94,6	514	569

ские науки				
Искусство и прикладное искусство	91,8	83,2	574	592
Социальные науки	93,9	87,1	587	587
Бизнес и менеджмент	97,6	97,5	647	629
Юриспруденция	97,6	96,9	676	688
Медицина	92,9	99,5	519	735
Парамедицинские профессии	98,1	96,1	585	610
Математика, статистик и компьютерные науки	94,8	94,2	657	660
Физические науки	97,4	93,3	630	655
Биологические науки	93,5	98,0	633	647
Сельское хозяйство	96,9	96,3	598	642
Инженерия и архитектура	98,5	98,8	654	668
Итог для государственных академических колледжей	**79,9**	**70,8**	**562**	**552**
Итог для частных академических колледжей	**85,4**	**58,5**	**567**	**545**
Итог для академических педагогических колледжей	**60,7**	**87,5**	**481**	**509**

Источник: ЦБС.

Два главных критерия для поступления в высшее учебное заведение Израиля: средний балл вступительного экзамена и результат психометрического теста. Несмотря на усилия Министерства образования, направленные на улучшение вступительных показателей, соотношение людей, которые могут быть зачислены на основании успешной сдачи вступительного экзамена, и общего числа людей, сдающих его, постоянно снижается с 68,12% в 2002/3 до 62,31% в 2007/8 учебном году. Сдача психометрического теста не является частью учебной программы обычной школы, в то время как многие ученики средних школ еще в школе начинают работать над подготовкой к вступительному экзамену. Иногда высокая стоимость подготовительных курсов не позволяет молодым людям из слабых социально-экономических групп с низким доходом получить высокий балл, поэтому у многих абитуриентов попросту нет результатов психометрического теста для поступления в высшее учебное заведение.

В период с 1998/9 по 2008/9 гг. было зарегистрировано снижение количества студентов первых курсов в университетах и колледжах, прием которых проходил на основании результатов психометрического теста (кроме прочих крите-

риев), за исключением педагогических колледжей, где количество студентов возросло (см. Таблицу 4). В частных колледжах число учащихся резко упало с 85,4% до 58,5%. Важно то, что несколько академических колледжей требуют результаты другого отборочного теста вместо психометрического (например, инженерный колледж Шамун и технологический колледж Иерусалима).

Вступительный критерий большинства колледжей сводится к среднему баллу вступительного экзамена и психометрического теста (например, Университетский Центр Ариэля). Поэтому необходимо проанализировать средний балл психометрического теста, который возрос в университетах и педагогических колледжах и снизился в других академических колледжах. Самое резкое снижение было отмечено в частных колледжах. Из-за различия требований для поступления в университеты и колледжи средние баллы психометрического теста студентов в этих двух видах учебных заведений существенно отличаются. Например, средний балл этого теста у студентов факультета юриспруденции в университете – 687, а у студентов юриспруденции в колледже – 543.

Согласно недавно опубликованным данным (см. Таблицу 5), самым высоким спросом в израильских университетах пользуются юридические, архитектурные, медицинские и стоматологические программы. В этих областях наблюдается наивысший конкурс на одно место. В противоположность этому, на общегуманитарные и другие программы в сфере гуманитарных наук принимаются практически все желающие. В академических колледжах программы изучения архитектуры и градостроительного проектирования также пользуются чрезвычайно высоким спросом наряду с программами изучения дизайна одежды и визуальных средств массовой информации. А на такие программы, как банковское дело, логистика, строительство и инженерия, страхование, конкурс составляет 1,2 абитуриента на одно место. Юридические специальности бывают двух видов: финансируемые государством (предлагаются в университетах) и финансируемые частным образом (предлагаются в колледжах). Только половина из 1500 абитуриентов была принята в университеты на юридические специальности, в то время как две трети из 5000 абитуриентов были приняты на юридические специальности в колледжах.

Таблица 5. Конкурс в университетах на различные специальности в 2007/8 учебном году

Конкурс	Специальность
3	Медицина
2,7	Юриспруденция
2,3	Парамедицинские профессии

2,2	Бизнес и менеджмент
1,9	Инженерия и архитектура
1,7	Естественные науки и математика
1,7	Социальные науки
1,6	Образование и педагогические науки
1,4	Физические науки
1,4	Гуманитарные науки
1,8	**Итого**

Источник: ЦБС.

Несмотря на многие достижения повышенного доступа к высшему образованию, то, что должно было быть самым значительным достижением – демократизация и предоставление равных возможностей – еще не достигнуто. Не хватает плана высшего образования, который бы четко определял будущий курс развития сходных академических учреждений – колледжей и университетов. Иначе эти академические учреждения неизбежно будут конкурировать друг с другом за качество и ресурсы.

Высшее образование в Израиле сегодня является двойственной системой, которая должна найти ответы на следующие важные вопросы: *Насколько будут отличаться предназначения различных колледжей? Проявится ли склонность центрального региона Израиля к лидированию в распределении ролей между академическими колледжами? Имеет ли академический колледж шансы стать лидером в исследовательской сфере?*

Одним из последствий такого соперничества между образовательными учреждениями стало уменьшение требований для поступления в магистратуру и снижение ее значения.

Влияние более свободного доступа к высшему образованию на обучение в магистратуре

Представленные статистические данные показывают, что степень бакалавра превратилась в «степень для масс». Система высшего образования стала доступна для народа и большинство студентов, которые хотят получить степень бакалавра, могут без труда найти учебное заведение, которое предоставит им возможность это сделать.

За последние 10 лет сильно поменялись программы обучения и для получения степени магистра, что привело к существенному увеличению числа студентов. Академические колледжи Израиля получили разрешение на выдачу дипломов магистра и доктора наук. Более того, в университетах и колледжах были

введены магистерские программы, которые не требовали написания диссертации. В результате дальнейшего распространения описанный выше тренд (см. Таблицы 1–5) постепенно охватывает также и ученые степени более высокого уровня, в связи с чем ожидается, что последствия для академических исследований будут значительными.

Перечисленные организационные изменения сопровождались введением большого разнообразия программ, повышением гибкости расписания занятий, ускоренными курсами и частными (не финансируемыми государством) курсами. Все это привлекло растущее количество студентов к последипломному образованию, которое предлагало израильтянам беспрецедентный доступ – большое количество вариантов вступительных критериев, учебных заведений, программ и длительности обучения. В связи с этим явлением стали возникать соответствующие вопросы. Например: достигаются ли количественные показатели в ущерб качеству; каковы последствия магистерских программ без написания диссертаций; каковы будут последствия таких программ для будущего докторских программ. Попытаемся ответить на эти и другие вопросы, связанные с данной темой.

История степени магистра

Идея последипломного образования была впервые представлена в Германии в XVIII веке, когда были созданы немецкие университеты, чтобы студенты и преподаватели могли заниматься исследованиями. Немцы ввели термин «Lehrfreiheit» (Commager, 1963), который означал академическую и исследовательскую свободу, предоставленную университетским исследователям и позволявшую им исследовать и издавать материалы на любую интересующую их тему (Brubacher&Rudy, 1997). Эта идея стала идеологическим основанием академических учреждений, распространилась в Германии и привела к созданию лабораторий и семинаров для исследований. Немцы возложили на научный мир те структурные функции, которые раньше не существовали – исследование и преподавание. Идея, зародившаяся в университетах Берлина, распространилась по всей территории Германии, а позже и по всему миру.

Понятие Lehrfreiheit стало основой и базой для академических исследований в Германии и помогло создать немодульную систему, включающую: 1) обучение по учебной программе, рассчитанной на 6 лет, по завершении которой студентам выдавалась магистерская степень; 2) учебу в докторантуре. В то время считалось, что студенты должны посвящать все свое время и энергию учебе в стремлении продвинуться дальше в академической карьере. 6-летняя программа была создана для предоставления студентам свободы в формировании их

академической карьеры (Stallman, 2002) и осуществления их творческих замыслов. Этот подход рассматривал академическое обучение как занятие, требующее полного внимания, мотивации и усилий студентов.

Многих американских студентов привлекла эта идея, и так началась «утечка мозгов» в Германию: около 10000 человек уехали учиться в Германию в период с начала XIX века до начала Первой мировой войны (Brubacher&Rudy, 1997). В те годы в США действовала британская модель образования, в соответствии с которой дипломы бакалавра выдавались по окончании 3-летнего периода обучения. Почетные степени магистров выдавались тем владельцам дипломов бакалавра, которые продолжали образование в течение еще трех дополнительных лет (ASHE Higher Education Report, 2005). Выдавались также и почетные докторские степени.

В 1876 г. был создан университет Джона Хопкинса, который символизировал своим появлением начало последипломного образования в США (Altbach, Berdahl &Gumport, 2005) и стал основой для его развития. Основатель этого учебного заведения создал его для студентов, которых он называл «лучшими и умнейшими» и которые уделяли все свое время исследованиям в конкретных областях, отказываясь от всех внешних атрибутов современной университетской жизни. По окончании обучения студентам присваивалась степень доктора философии.

В 1900 г. Ассоциация американских университетов (ААУ, одними из основателей которой были университет Джона Хопкинса, Гарвард и Йель) поверила в необходимость введения новой программы последипломного образования. Новая программа включила в себя новую промежуточную степень – магистра – на пути к докторской степени. Докторская степень стала наивысшей в иерархии академических степеней, а степень магистра стала ключевым этапом в академической исследовательской карьере. В 1909 г. ААУ определила степень магистра как исследовательскую степень, целью получения которой является обогащение знаний (ASHE Higher Education Report, 2005).

В прошлом веке произошла революция в системе высшего образования – высшее образование стало массовым продуктом. Эта трансформация началась после окончания Второй мировой войны (Trow, 1973) со степени бакалавра, а сегодня данная трансформация влияет также и на степень магистра, доступ к которой с недавних времен значительно увеличился.

Факторы, лежащие в основе массовой подготовки магистров

Программы для получения степени магистра очень быстро распространились, превосходя все ожидания. Количество студентов, обучающихся на этих

программах во всем мире, взлетело на десятки, а иногда и сотни процентов за период в 50 лет. В то время как распространение программ для получения степени бакалавра можно объяснить изменениями в социально-политических (Yogev, 1992), экономических или академических (Rothblatt, 1997) сферах, массификация более высоких степеней в большей степени основана на капиталистическом аспекте образования. Сама по себе степень бакалавра не побуждает студентов продолжать обучение (Smith, 2008), а вот внешние факторы иногда вынуждают их продолжить образование. Степень бакалавра в области общеобразовательных наук (Liberal Arts degree), распространенная в США, – пример одной из причин, почему большое количество выпускников часто хочет продолжить образование и получить степень магистра в области юриспруденции, бизнеса или медицины.

Дипломная дискриминация

Дипломная дискриминация была определена Дором (1976) как предпочтение студентами или работодателями «не владения предметом, а документального подтверждения владения им» (стр. 8). Склонность ценить значимость диплома больше, чем сами знания, создает порочный круг, в котором требуются все более и более серьезные степени для компенсации все менее и менее ценного диплома. С помощью примера из современной практики Дор проиллюстрировал то, как распространилась эта тенденция:

«Автобусная компания может потребовать аттестат о неполном среднем образовании при приеме на работу водителей автобусов с зарплатой в £5 в неделю, и аттестат о полном среднем образовании при приеме клерков с зарплатой в £7 в неделю. Но количество выпускников с полным средним образованием растет быстрее, чем количество должностей клерков, поэтому некоторые из них решили, что место водителя автобуса с зарплатой в £5 в неделю лучше, чем ничего. Автобусная компания предпочитает таких кандидатов. Вскоре все места водителей автобусов становятся занятыми владельцами аттестатов о полном среднем образовании: так аттестат о полном среднем образовании становится обязательным требованием для этой работы».

Это происходит еще и по причине убеждения работодателей в том, что образование «улучшает» работников и что они получают за свои деньги больше тогда, когда нанимают человека с более высокой степенью, чем та, которая обычно требуется для этой должности. Это убеждение заставило работодателей требовать наличие степени бакалавра и магистра от своих работников. Если работодатели смогут нанять человека, владеющего степенью выше, чем бакалавр, то на ту же должность с той же зарплатой будут требоваться более образован-

ные работники со степенью магистра. Ситуация, когда работодатели предпочитают работников со степенью работникам, у которых ее нет, называется дипломной дискриминацией (Brown, 1992).

Так обстоят дела и в Израиле. ЦБС опубликовало данные, демонстрирующие чрезмерное предложение среди выпускников с академическими степенями (пресс-релиз от 22 октября 2008 г., основан на опросе среди выпускников 2000/1 и 2001/2 учебного года после получения степеней): «Процент излишне квалифицированных израильских работников со степенью бакалавра достиг отметки в 37% через два года после выпуска… С годами обострилось неравенство между заработными платами работников, которые были достаточно квалифицированны для своих должностей, и тех, кто был излишне квалифицирован, в пользу последних».

Рынок труда

На рынке труда степень бакалавра является минимальным требованием во многих вакансиях. В условиях отсутствия другой информации о потенциальном кандидате наличие степени бакалавра для работодателя служит оценкой потенциала или качества работника. Тайлер (1982) утверждает, что согласно теории кадровых ресурсов работодатели, использующие дипломную дискриминацию в качестве инструмента для отсева ненужных кандидатов, считают этот метод предсказуемой переменной эффективности и продуктивности работника.

Браун (2001) объясняет этот тренд тем, что в бюрократическом мире наличие диплома предоставляет информацию о способности человека выполнять задания, требуемые бюрократией. По другой версии роль дипломной дискриминации в высшем образовании заключается в разделении людей на тех, кто может, и тех, кто не может, а также в предоставлении работодателям критерия для отсева и отбора работников (Bills, 1998a). Владение академической степенью на рынке труда значит что-то другое, что-то гораздо более важное, например знания, квалификацию и преданность (Brown, 2001). Согласно с этим объяснением рынок требует степеней, поскольку они считаются критически важными для оценки квалификации работника, даже если степень не нужна для работы на данной должности. Академические степени стали признаком способностей кандидата, и Биллс (1988a) объясняет это тем, что академические степени стали видом инвестиции в трудоустройство.

Данная проблема обостряется, когда рынок труда заполняется безработными обладателями степеней. Рассмотрим степень магистра бизнес-администрирования (распространенную магистерскую степень): безработный обладатель МБА согласится на работу, для которой не требуется такая высокая степень.

Работодатель, который понимает, что он может нанять работника с высокой степенью на ту же зарплату, меняет требования к кандидатам. В такой ситуации степень МБА становится обязательным требованием для должностей более низкого уровня, для которых она никогда раньше не требовалась. Если степени МБА раньше было достаточно для занятия руководящих должностей, то сейчас требуется степень уровнем выше. Таким образом, создается петля обратной связи, неизбежно влияющая на методы преподавания, обучения и финансирования в академических учреждениях. Эта тенденция будет только развиваться со временем, умаляя качество высоких степеней, и в итоге негативно повлияет на святую святых академического мира – академические исследования.

Экономическая польза

Один из основных определяемых факторов, лежащих в основе распространения академических степеней – предполагаемая финансовая выгода.

Вонакотт (2000) утверждает, что «степень бакалавра считается универсальным пропуском в мир желаемой, высокооплачиваемой карьеры и комфортной жизни среднего класса». Если степень бакалавра воспринимается так, то что говорить о степени магистра, которая якобы должна принести финансовую выгоду в будущем. Поэтому работодатели используют степени для разделения должностей, а работники рассматривают их как способ увеличить свой доход. В действительности же исследования поддерживают идею о том, что получение образования – это способ достижения экономической стабильности и защита от бедности. С точки зрения потенциальных работников, чем более высокой степенью они обладают, тем больше у них шансов зарабатывать больше денег. Эта идея, которая, кстати, имеет место на практике, – самая главная причина массификации высоких степеней. В свою очередь, система увеличивает доступ, создавая более широкий спектр программ и льгот, упрощающих и ускоряющих получение высокой степени. (Одно из ключевых изменений в программах для получения степени магистра будет рассмотрено ниже).

Степень магистра в Израиле

Основы системы высшего образования в Израиле были заложены с открытием Техниона (1924) и Еврейского университета в Иерусалиме (1925), сформированных в основном в духе немецких университетов и технологических учреждений, которые вплоть до 1920-х гг. зиждились на смеси идей и идеалов университета Гумбольдта и философии Ахад ха-Ама (Iram, 1978). Подавляющее большинство преподавателей в Еврейском университете и Технионе обучались в немецких университетах или высших технологических учреждениях

Центральной и Восточной Европы, поэтому учебные планы в обоих университетах были созданы на основе модели европейских университетов. Данная модель основывалась на двойной системе, которая предлагала исключительно программы для получения магистерской и докторской степеней.

В конце 1940-х гг. Еврейский университет принял условия отчета Гарвардского комитета об «Общем образовании в свободном обществе» (Iram, 1978) и перешел на трехуровневую модель, которая предполагала выдачу степени бакалавра. Университеты, создаваемые позже, следовали примеру Еврейского и также применяли трехуровневую модель выдачи степеней.

В середине XX века теоретические программы для получения степени магистра были созданы в США, отражая изменения в академической среде. Введение теоретических последипломных программ было реакцией на требования студентов и рынка труда.

Изначально идея заключалась в том, чтобы сделать возможным последипломное образование в профессиональной сфере (Drennan &Clarke, 2009) с помощью программ, разработанных с целью обогатить профессиональные знания, а не заложить основу для карьеры в исследовательской сфере.

Из США эта идея распространилась по всему миру. Австралия (Forsytheetal, 2009) и Канада (McInnis, James, &Morris, 1995) также ввели многообразие в программы последипломного образования в целом и, в частности, в теоретические программы. Результаты не заставили себя ждать: количество студентов, зачисленных на последипломные программы, резко увеличилось (James &Beattie, 1996). Европа также присоединилась к этой тенденции, и многие страны начали предлагать магистерские программы, которые не требовали написания научно-исследовательских работ. Эти программы стали известны под названием «профессиональное обучение» (в противопоставление «научным исследованиям») и обычно длились 12 месяцев, но могли быть продлены до двух лет (Haug&Tauch, 2001).

В Израиле до 1990-х гг. степень магистра была исследовательской степенью, а программа обучения включала работу над диссертацией, которая обычно длилась на протяжении двух лет. Университеты Израиля (за исключением Открытого университета) были единственными учебными заведениями, сертифицированными CHE для выдачи степени магистра. В промежутке между созданием государства в 1948 г. и 1990-ми гг. вся система высшего образования оставалась маленькой элитарной системой. В 1990-х гг. начала расширяться сфера обучения для получения степени бакалавра, и этот тренд охватил и более высокие степени, хотя и не так быстро: около 39% всех выпускников со степенью бакалавра продолжают образование для получения более высокой степени.

Рост количества студентов на программах для получения степени магистра произошел одновременно с созданием новых магистерских программ, которые возникли совершенно неожиданно, удовлетворяя новый растущий спрос на высокие степени. С целью привлечь студентов и удовлетворить спрос были созданы ускоренные программы, а также программы, которые не требуют написания исследовательских работ.

Резкое увеличение числа студентов отражает изменения, которые произошли на политическом уровне несколько лет назад. Эти изменения повлекли за собой массовую подготовку студентов высоких степеней, которые ранее играли роль промежуточных стадий на исследовательском пути. Во-первых, CHE разрешил неуниверситетским учебным учреждениям выдавать степень магистра. Колледж управления был первым учебным заведением, которое проложило путь для других учебных заведений и первым выдало степень магистра в бизнес-администрировании (МБА) в 1999 г. Это был поворотный этап, а также своеобразное открытие дверей «закрытого города» высшего образования. Право выдачи степени магистра позже распространилось и на многие другие колледжи. Если раньше только шесть учебных заведений имели право выдавать степень магистра, то 10 лет спустя, в 2009 г. уже 35 учреждений в Израиле предлагают магистерские программы. Получив возможность выдавать высокие степени, колледжи лишили университеты монополии на это, увеличив доступ к исследовательской степени магистра в некоторых колледжах.

Решение о введении теоретической магистерской программы (без исследовательской работы) в колледжах страны создало настоящую революцию в доступе к высоким степеням. Изменение оказалось настолько серьезным, что 68% всех выпускников, получивших степень магистра в 2009 году, закончили именно эти программы. Для сравнения: только 27% всех выпускников со степенью магистра в начале 1990-х гг. были студентами подобных программ (Knesset Report, 2006).

Добавление магистерских программ без необходимости писать исследовательскую работу пошатнуло статус израильских университетов, которые в то время урезали в бюджете на 1,2 миллиарда шекелей. Бюджет системы согнулся под резким увеличением количества студентов, получающих последипломное образование. Университетам не оставалось больше выбора, кроме как присоединиться к новой тенденции и открыть теоретические программы для того, чтобы привлечь студентов и таким образом продолжить существовать. Большой рост количества студентов неисследовательских программ был отмечен в сферах бизнес-администрирования и юриспруденции, доля студентов с профессиональными степенями взлетела до 95% и 97% соответственно. И, наоборот, в

области естественных наук и математики 92% всех студентов, получивших степень магистра в 2003 г., учились на исследовательских программах.

Казалось, что добавление теоретических последипломных программ перевернуло всю систему: убрав один из самых сложных барьеров на пути к степени магистра – исследовательскую работу – система создала невиданный доселе уровень доступа. Обзор статистических данных, собранных за этот период, демонстрирует, что количество студентов исследовательских программ осталось практически неизменным, а вот количество студентов теоретических программ взлетело до небес.

Недавно опубликованное исследование Йогева (2010) сравнило магистерские программы для руководителей с обычными магистерскими программами, предложенными разными кафедрами и факультетами одного и того же учебного заведения (Тель-Авивского университета). Магистерские программы для руководителей оценивались по следующей шкале: 1 – полностью совпадает с обычной программой; 0,5 – совпадает частично; 0 – не совпадает. Программы оценивались в 10 разных категориях: предварительные условия, дополнительные курсы, заключительный экзамен или проект, количество обязательных курсов, количество факультативов, структура обязательных курсов, количество семинаров, количество инструкторов, выбор семинаров и соотношение контрактных преподавателей и постоянных преподавателей кафедры. Конечный показатель, в диапазоне от 0 до 10, отображает сходство программ для руководителей и обычных программ. Результаты исследования показали, что только в одной области (государственная политика) программы демонстрировали сильное сходство (7.5). В остальных областях (безопасность и дипломатия, политическая коммуникация, сфера труда, философия и цифровая культура, а также образование и компьютеры) программы для руководителей и обычные программы сильно отличались друг от друга.

Вдобавок были проведены интервью с 18 инструкторами, которые одновременно преподавали в обеих программах. Результаты бесед были противоречивыми: в то время как преподаватели жаловались на низкие стандарты студентов, они также утверждали, что учить руководителей было легче благодаря энтузиазму последних и интересным дискуссиям, которые возникали на занятиях.

Исследователь заключил, что несмотря на вклад в рынок труда, сделанный последипломным образованием для руководителей, эти программы являются проблемными не только с академической точки зрения. Йогев (2010) утверждает, что университеты применяют двойные стандарты к программам для руководителей, т.к. они приравниваются к обычным магистерским программам. После написания диссертации выпускники программ для руководителей могут про-

должить обучение в докторантуре, несмотря на существенные различия между этими выпускниками и выпускниками обычных программ. Исследователь также утверждает, что в длительной перспективе это может привести к разрушению академических стандартов и испортить репутацию докторантуры. Так как университеты финансово зависят от программ для руководителей и поэтому не могут отказаться от них, обе программы следует сделать идентичными, применяя одинаковые требования и академические стандарты к ним обеим.

По-видимому, описанная выше тенденция также затронула программы для получения высших степеней. В магистерских программах произошли значительные изменения. Эти изменения проявляются в растущем числе и разнообразии образовательных учреждений, которые предлагают эти степени, в растущем количестве студентов в системе высшего образования Израиля, разнообразии областей, которые охвачены магистерскими программами, в добавлении теоретических программ, а также изменении демографического состава студентов в высших образовательных заведениях. Эти изменения заставляют нас задавать новые вопросы, например: как подобные изменения влияют на различные аспекты современной степени магистра; каков профиль сегодняшнего обладателя степени магистра; какой стандарт этих программ; существуют ли различия между выпускниками теоретических и исследовательских магистерских программ.

В Израиле переход выпускников колледжей на магистерские программы в университетах довольно проблематичен из-за отсутствия государственных вступительных экзаменов на магистерские программы в большинстве дисциплин (таких, как GRE в США), которые бы могли также служить вступительными экзаменами для выпускников магистерских программ (как происходит в некоторых американских университетах). Этические проблемы на экзаменах и в проектах во всех видах учебных заведений ставят под сомнение достоверность оценок. Эти проблемы можно решить введением государственных экзаменов для последипломного образования. Такие вступительные экзамены существуют в Израиле только для программ МБА (GRE) и психологии (Митам, израильский государственный экзамен по психологии). В редких случаях принимается во внимание рейтинг студента на потоке. Иногда выпускники колледжей вынуждены повторять некоторые курсы из их программы обучения на бакалавриате, если они хотят поступить на магистерскую программу в университет. Несмотря на то, что такая дискриминационная политика является незаконной, она послужила причиной для открытия магистерских программ в колледжах, что в результате увеличило конкуренцию между университетами и колледжами еще и в сфере получения степени магистра. Так как большинство вы-

пускников университетов продолжают учиться на магистерских программах в том же университете, университеты не считают проблему перехода из одного учебного заведения в другое критической (за исключением вышеуказанных программ МБА и психологии). Для того чтобы поощрить собственных студентов-отличников продолжить образование после получения диплома бакалавра, они позволяют им получить первую и вторую степень на один год быстрее. Студентам, учащимся на «отлично» на магистерских программах, часто предлагается объединить обучение на получение второй и третьей степени, объединяя магистерскую и докторскую диссертации.

Совет по высшему образованию Израиля предоставляет больший бюджет университетам, на каждого студента и преподавателя, на преподавание и исследования, что отображается в годовом бюджете и модели финансирования. Колледжи, которые должны были обеспечить равные возможности для бедных студентов, могут стать символом неравенства.

Заключение

Различие между двумя видами высших образовательных заведений – университетами и колледжами – становится практически незаметным в Израиле. Большинство учебных учреждений разделяют одинаковые цели и сталкиваются с одинаковыми трудностями. Сосредоточенность колледжей на качестве преподавания повысила осознание важности преподавания в университетах. На протяжении последних 10 лет каждый университет регулярно проводит педагогические семинары для преподавателей.

Несмотря на то, что конкуренция привела к желаемым трансформациям и принесла значительную выгоду, сегодня для всех учебных заведений настало время сконцентрироваться на соревновании в превосходстве, а не на месте в образовательной системе, предоставляя студентам и исследователям в обоих видах учреждений равные возможности для прогресса и равные права на участие в конкурсах на исследовательские гранты и стипендии. В такой географически маленькой стране, как Израиль, разделение инфраструктуры, финансируемой государством, неизбежно. Исследователи из колледжей должны иметь возможность разделять свою исследовательскую инфраструктуру с университетами, т.к. большинство их них получили свою докторскую степень там. Это предотвратит утечку мозгов – одну из главных угроз, которая нависла сегодня над израильским обществом.

Для свободного перемещения выпускников между учебными заведениями и обеспечения качества высших степеней требуется введение государственных

экзаменов для всех последипломных программ и для выпускников всех видов учебных заведений.

Как мы продемонстрировали в данной работе, доступность высшего образования была достигнута в сфере получения степени бакалавра и магистра. Тем не менее, еще не полностью достигнуто равноправие. Мы заплатили высокую цену за увеличение доступа, поэтому теперь наша задача – сконцентрироваться на новых трудностях.

Список литературы

1. *Altbach, P., G.,* (2005). Patterns in Higher Education In P. G. Altbach, R. O. Berdahl, & P. J. Gumport (Eds.) *Development in America Higher Education in the 21st Century: Social, Political and Economic Challenges* (pp. 15-37). Baltimore and London: The JohnsHopkinsUniversity Press.

2. ASHE Higher Education Report (2005). Conceptualizing the master's degree. 31(4), 1–137. Retrieved from Academic Search Premier Database.

3. Association of Universities and Colleges of Canada, *Trends in Higher Education*. Ottawa: AUCC, 2002.

4. *Beattie, K., & James, R.,* (n.d). Flexible coursework delivery to Australian postgraduates: How effective is the teaching and learning? *Higher Education*, *33*(2), 177–194 .

5. *Bills, D. B.* (1988a). Credentials and capacities: Employers' perceptions of the acquisition of skills. *The Sociological Quarterly*. 29 (3): 439–449.

6. *Bills, D. B.* (1988b). Educational credentials and promotions: Does schooling do more than get you in the door? *Sociology of Education*. *61* (January): 52–60.

7. *Brown, D. K.* (2001). The social sources of educational credentialism: Status cultures, labor markets, and organizations. *Sociology of Education*, *74*, Extra Issue: Current of Thought: Sociology of Education at the Dawn of the 21st Century, 19–34 .

8. *Brubacher, J., S., & Willis R.* (1997). *Higher Education in Transition: A History of AmericanColleges and Universities*, 4th Edition. New Brunswick and London: Transaction Publishers.

9. Central Bureau of Statistics (2009). [Hebrew] http://www.cbs.gov.il/reader

10. *Commager, H. S.* (1963). The university and freedom: "lehrfreiheit" and "lehrnfreiheit," *The Journal of Higher Education*, *34*, 361–370 .

11. *Dore, R.,* (1976). The Diploma Disease. Berkley and Los Angeles: University of California Press .

12. *Drennan, J., & Clarke, M.,* (2009). Coursework master's programs: the student's experience of research and research supervision. *Studies in Higher Education*, *34*(5), 483–500.

13. *Finnie, R., & Usher, A.,* (2007). Room at the Top: Strategies for Increasing the Number of Graduate Students in Canada. PLACE: C.D. Howe Institute

14. *Forsyth, H., Pizzica, J., Laxton, R., & Mahony, M.,* (2010). Distance education *in an era of eLearning: challenges and opportunities for a campus-focused institution. Higher Education Research & Development*, *29*(1), 15–28.

15. *Guri-Rozenblitt, S.* (2000). Access to higher education: Social aspects and selection procedures. Position paper. Jerusalem: The Van Leer Institute. [Hebrew]

16. *Haug, G., & Tauch, C.* (2001). Trends in learning structures in higher education II. Brussels, Belgium: European Commission. Follow-up Report prepared for the Salamanca and Prague Conferences of March / May

17. *Iram, J.* (1978). The effect of traditions in higher education on the academic path of the HebrewUniversity. *Iyunim B'Hinuch*, 28, 123–140. . [Hebrew]

18. *Knesset Reports* (2006). Statistics on the number of students and research budgets on behalf of the Planning and Budget Committee. October. . [Hebrew]

19. *Lindberg, M.* (2007). At the frontier of graduate surveys: Assessing participation and employability of graduates with master's degree in nine European countries. *Higher Education: The International Journal of Higher Education and Educational Planning*, *53*, 623–644.

20. *McInnis, C. J. R., & Morris, A.* (1995). The Master's Degree by Coursework: Growth, Diversity and Quality Assurance. Canberra: Australian Government Publishing Service.

21. *Rothblatt, S.* (1997) The *ModernUniversity and Its Discontents*, Cambridge: CambridgeUniversity Press.

22. *Smith, C.* (2008). The person next to you on the bus probably has a graduate degree too: a study of the expansion of graduate education. A Dissertation Submitted to the University at Albany, StateUniversity of New York. School of Education Educational Administration and Policy Studies.

23. *Stallmann, F.,* (2002). A Student's Perspective On The Introduction Of The Bachelor's And Master's Degree In German Higher Education. *German Policy Studies/Politikfeldanalyse*, *2*(3). Retrieved from Academic Search Premier database.

24. *Trow, M.* (1973). Problems in the transition from elite to mass higher education. Berkeley, California: *Carnegie Commission on Higher Education*.

25. *Trow, M.* (2003). In praise of weakness: Chartering, the university of the United States, and DartmouthCollege. *Higher Education Policy*, *16*, 9–26.

26. *Tyler, W.* (1982). Complexity and control: The organisational background of credentialism. *British Journal of Sociology of Education*, *3*(2): 160–170.

27. *Wagner, W.* (2002). The bachelor's and the master's degrees. *European Education*, *34*(1), 88. Retrieved from Academic Search Premier database.

28. *Walling D., R.* (2005). Redesigning master's degrees for the marketplace. *ASHE Higher Education Report, 31*(4), 99–108. Retrieved from Academic Search Premier database.

29. *Wonacott, M., E.* (2000). *Credentials: One Size Fits All?*Columbus, OH: National DisseminationCenter for Career and Technical Education .ED 447 275.

30. *Yogev, A.* (2010). Quo vadis magister artium? Policy implications of executive master's programmes in an Israeli research university. *Higher Education Policy*, *23*, 83–98.

Н. Давидович, Ц. Синуани-Штерн, Я. Ирам

ЦЕНА УСПЕХА: НЕКОТОРЫЕ ПОСЛЕДСТВИЯ УВЕЛИЧЕНИЯ ДОСТУПА К ВЫСШЕМУ ОБРАЗОВАНИЮ В ИЗРАИЛЕ

Статья дает представление о развитии двухуровневой системы (университеты и колледжи) высшего образования в Израиле; в ней также рассматриваются проблемы, связанные с доступом к высшему образованию и к степеням бакалавра и магистра в частности.

N. Davidovich, Ts. Sinuani-Shtern, Ya. Iram

THE COST OF SUCCESS: SOME CONSEQUENCES OF INCREASE IN AVAILABILITY TO HIGHER EDUCATION IN ISRAEL

The article gives an idea of the two-tier system of higher education (universities and colleges) development in Israel. It also goes through the problems related to the access to higher education and, particularly, to the degree of bachelor and master.

Н. Давидович
доктор, возглавляет кафедру академического развития и оценивания Университетского Центра Ариэля, Израиль
Ш. Шахам
Университетский Центр Ариэль 40700, Израиль
Р. Явич
руководитель отдела информационно-методического сопровождения факультета естественных наук, Университетский Центр Ариэль 40700, Израиль
Д. Маргалит
Университетский Центр Ариэль 40700, Израиль

ОГРАНИЧЕННЫЕ СПОСОБНОСТИ К ОБУЧЕНИЮ В ВЫСШИХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЯХ

Рекомендована действительным членом МАН ВШ М.И. Зиниградом

Начиная со второй половины XX столетия, мы стали свидетелями значительного увеличения доступа к высшему образованию и роста количества людей, имеющих высшее образование по отношению к населению в целом. Этот рост связан также с тем, что доступ к высшему образованию получили группы людей, для которых раньше эта образовательная услуга была недоступна: малые этнические группы, пожилые студенты и студенты с ОСО. Количество студентов, диагностированных как имеющие «ограниченные способности к обучению» (ОСО) необычайно возросло, даже в сравнении с общим количеством людей, имеющих ограниченные возможности.

Являются ли ОСО правдой или созданы искусственно?

Несмотря на относительную распространенность ОСО, точное определение ОСО отсутствует. Определения могут отличаться в зависимости от места и времени. С физиологической точки зрения ОСО – анатомические нарушения наследственного характера. Наследственный фактор является причиной нарушений нервной системы, оказывающих влияние на овладение навыками чтения и письма. Поскольку эти нарушения обусловлены наследственностью, можно ожидать, что дети с ОСО и в зрелом возрасте будут страдать от них.

В США Национальная Объединенная Комиссия по проблемам ОСО определила ОСО как «гетерогенную группу нарушений, проявляющуюся в значительных трудностях в овладении и применении навыков слушания, говорения, чтения, письма, восприятия и математики» (1980).

В Израиле ОСО определяются как нарушения, оказывающие влияние на когнитивные процессы, создающие значительные трудности в приобретении или использовании навыков, включающих концентрацию и внимание, речь, чтение, письмо, формирование понятий, социальные и эмоциональные способности. Таким образом, ОСО охватывает широкий спектр нарушений, прояв-ляющихся в процессе обучения в вузе в проблемах, связанных с орфографией, математическими вычислениями, низкой скоростью чтения и письма, которые ведут к неэффективному обучению и требованию продления сроков, необходимых для сдачи экзаменов.

Статус студентов с ОСО в Израиле

ОСО впервые стали объектом общественного внимания в Израиле в начале 1960-х гг., когда группа родителей детей с ОСО создали Нитцан. Ассоциация была основана для определения, диагностики, лечения и реабилитации детей, подростков и взрослых с ОСО и преодоления трудностей адаптации и в достижении результатов. Вместе с ростом внимания к проблеме ОСО, возрастала потребность в высшем образовании и профессиональной подготовке после окончания средней школы. Требования студентов в высших учебных заведениях также возросли. Студенты требовали права на условия обучения и экзамены, соответствующие их способностям. В 1993 г. была создана некоммерческая ассоциация Лешем, которая занималась проблемами этой категории населения. Ассоциация поставила целью содействовать студентам с ОСО в получении высшего образования в плане «предоставления равных учебных возможностей для этой уникальной категории населения, чтобы они могли поступить в высшее учебное заведение, освоить его программу с чувством удовлетворения и личностного роста, которое поможет им вписаться в любую сферу жизнедеятельности, приносить пользу обществу, в котором они живут». Со временем ассоциация открыла 40 центров помощи в высших учебных заведениях.

За годы работы ассоциации информированность о студентах с ОСО и необходимость создания равных возможностей для этой группы значительно возросли. В результате в 1998 г. был принят Закон о равных правах лиц с ограниченными возможностями. Закон предоставляет право на равные возможности во всех сферах жизнедеятельности и устанавливает статус студентов с ОСО: «право на равное и активное участие во всех сферах жизнедеятельности, обеспечение особого внимания к специфическим потребностям, что позволит им сохранить максимальную независимость, приватность, достоинство и полностью реализовать свой потенциал». Самого закона оказалось недостаточно и

потребовалось создание контролирующего органа, который был создан в 2000г. под эгидой министерства юстиции.

Льготы и интеграция студентов с ОСО в образовательный процесс

Официальное принятие Закона в 2008 г. явилось результатом многолетней неофициальной деятельности по защите прав студентов с ОСО. Первыми начали работу в этой области педагогические школы, которые выступили с предположением, что обучение студентов с ОСО, особенно на педагогических факультетах, может иметь далеко идущие последствия. В 1995 г. первый центр такого типа был создан в колледже Тел Хай с целью развития способности студентов справляться с учебными заданиями, чтобы предоставить им возможность в полной мере реализовать свой потенциал и уменьшить вероятность исключения из учебного заведения. В 1999 г. Отделом планирования и бюджета Комиссии высшего образования центр был принят за образец поддержки студентов с ОСО. Национальный институт страхования также признал центр реабилитационным и выделил финансирование для поддержки проекта.

В дополнение в Израиле, как и во всем мире, учебные заведения предоставляют льготы студентам с соответствующей документацией. Такие привилегии включают: *дополнительное время при сдаче экзаменов, индивидуальные консультации, редактирование на иврите, орфографические ошибки на иврите и/или английском не учитываются, экзаменационные билеты зачитываются вслух, разрешается пользоваться расширенным списком формул на экзамене, а также иврито-английским словарем, сдавать экзамен в отдельной аудитории.*

Эти и другие льготы поднимают вопрос, связанный с интеграцией студентов с ОСО в учебный процесс: являются ли они инициативой равноправия или привилегией?

Льготы: потребность или привилегия?

Многочисленные льготы, предоставляемые студентам с ОСО, также желаемы и обычным студентам. Вряд ли кто-либо не хотел бы получить больше времени на подготовку к экзаменам, помощь в учебной работе и чтобы не учитывали орфографические ошибки. Очевидно, что обычные студенты также будут проявлять интерес к подобным условиям и стремиться получить эти права.

Отсутствие согласованных критериев ведет к возникновению проблем из-за того, что высшие учебные заведения руководствуются документами, содержащими информацию по успеваемости и психологической характеристике, вы-

данной средней школой. Студенты, у которых были выявлены ОСО в средней школе, считаются таковыми и в вузе, даже если они и не подпадают под критерии, принятые в высших учебных заведениях.

С точки зрения Закона, не так-то просто отказаться признать у студента ОСО. В 1995 г. студент Бостонского университета подал иск против университета за отказ признать у него ОСО в соответствии с предоставленными документами. Университет оспорил достоверность документов и, следовательно, право студента на льготы, предоставляемые в связи с ОСО. Этот случай, который попал на страницы газет, служит иллюстрацией сложности этой проблемы:

- *с одной стороны, важность установления строгих критериев выявления ОСО для того чтобы избежать дискриминации других студентов;*
- *с другой стороны, необходимо обратить внимание на рост количества студентов, считающих, что у них есть ОСО.*

Увеличение количества таких студентов настолько огромно, что создается впечатление, что это новое популярное течение. Еще одним значимым фактом является высокая стоимость диагностики ОСО, что является сдерживающим фактором для студентов со средним и низким уровнем благосостояния. В результате, согласно статистике, самое большое количество лиц с ОСО в *городах с самым высоким уровнем благосостояния*.

Вопрос, требующий тщательного исследования: *является ли это новым течением, когда студенты «покупают» льготы, предоставив документы, удостоверяющие несуществующие ОСО, или распространение этого явления свидетельствует об объективных трудностях в овладении учебным материалом?*

Студенты с ОСО в Ариэльском университетском центре в Самарии

Центр помощи студентам с ОСО в Ариэльском университетском центре предлагает широкий спектр услуг для студентов с ОСО, осуществляемый командой профессионалов. В настоящее время здесь не производится диагностика ОСО, но проводится консультирование и предлагается помощь психолога. Примечательно, что студенческий деканат предоставляет финансовую помощь для диагностики ОСО студентам, которые в этом нуждаются.

Центр предлагает следующие услуги: помощь и дополнительные занятия для студентов с ОСО, работу со студентами, имеющими уникальные индивидуальные потребности (слабовидящие, слепые глухие, слабослышащие, студенты с физическими недостатками, ОСО); семинары для студентов, курсы повторного обучения; дополнительный курс английского языка (интенсивный курс в малых группах с использованием технических средств).

В исследовании приняли участие 9021 студент, которые были зачислены в Ариэльский университетский центр в 2010 учебном году.

Результаты исследования показывают следующее.

Отличия демографических данных студентов с ОСО и без ОСО:

- 12% всех студентов мужского пола и 8,8% женского пола имеют ОСО;
- 28% студентов из африканских и азиатских семей имеют ОСО по сравнению с 3,7% студентов из Европы, 6,7% студентов, чьи семьи из СНГ, 8,8% студентов из американских семей и 10,6% студентов, рожденных в Израиле;
- 11,5% студентов, зачисленных в университет, имеют ОСО по сравнению с 12,3% зарегистрированных студентов, и менее 4% студентов-вольнослушателей и студентов, которые прервали обучение;
- 16,8% студентов инженерно-технического факультета имеют ОСО по сравнению с 3,6% студентов медицинского факультета, 5% студентов архитектурного факультета, 8,2% студентов факультета естественных наук, 9,6% студентов факультета социальных и гуманитарных наук;
- 12,1% студентов 2-го, 3-го и 4-го курсов имеют ОСО по сравнению с 4,5% 5-го курса и 8,8% –1-го курса.

Различия в данных, отраженных в документах для поступления:

- у студентов с ОСО средний балл аттестата, психометрические показатели, кумулятивные показатели ниже, чем у студентов без ОСО;
- средний балл аттестата выше у студентов мужского пола, но студенты женского пола имеют более высокие кумулятивные показатели;
- никаких различий в средних баллах аттестата не было обнаружено при сравнении студентов, родившихся в Израиле и за рубежом, хотя у студентов, родившихся в Израиле психометрические и кумулятивные показатели выше, чем у студентов, рожденных за рубежом;
- у зачисленных в университет средний балл аттестата, психометрические и кумулятивные показатели выше по сравнению с другими студентами;
- у студентов 2-го и старших курсов средний балл аттестата, психометрические и кумулятивные показатели выше, чем у студентов 1-го курса.

Типы получаемых льгот:

- наиболее часто получаемые льготы – увеличение времени для подготовки к экзамену по английскому языку, увеличение времени для подготовки к экзамену, неучет орфографических ошибок по английскому языку, участие в семинаре по развитию учебных навыков.

Льготы, полученные по демографическим данным:

- 36,9% студентов женского пола и 28,1% студентов мужского пола использовали компьютер, который читает экзаменационные задания по английскому языку вслух;
- 24,7% студентов женского пола прослушали дополнительный курс английского языка по сравнению с 15% студентов мужского пола;
- 2,4% студентов мужского пола с ОСО переписывали экзамен по ивриту по сравнению с 0,5% студентов женского пола с ОСО.

Связь между страной рождения и типом льгот:

- 61,1% студентам с ОСО, рожденным в Израиле, и 50,7% студентам с ОСО, родившимся за рубежом, увеличили время для подготовки к экзамену;
- орфографические ошибки по английскому языку не учитывались для 71,6% студентов с ОСО, родившихся за рубежом, 52,4% студентов с ОСО, родившихся в Израиле, и 31,8% студентов с ОСО, родившихся за рубежом;
- 17,6% студентов с ОСО, родившихся в Израиле, и 27,7% студентов с ОСО, родившихся за рубежом, получили куратора;
- 17,4% студентов с ОСО, родившихся в Израиле, прослушали дополнительный курс английского языка.

Зависимость между типом льгот и страной происхождения (СНГ, Европа/Америка, Израиль, Азия/Африка):

- 69,2% студентов, чьи семьи из Европы, и 44,3% студентов, чьи семьи из Азии/Африки, увеличили время для подготовки к экзамену;
- орфографические ошибки по английскому языку не принимались во внимание для 90,2% студентов с ОСО, чьи семьи из Азии/Африки, и для 60% студентов или менее из других стран;
- орфографические ошибки по ивриту не учитывались для 32,3% студентов из Израиля и 50% студентов из других стран.
- 49,2% студентов с ОСО из Азии/Африки и 23% студентов из других стран получили куратора.

Связь между курсом и типом полученных льгот:

- 91,8% первокурсников с ОСО получили увеличение времени для подготовки к экзамену по сравнению с 47,2% студентов старших курсов;
- 54,5% второкурсников с ОСО участвовали в семинаре по развитию учебных навыков по сравнению с 39% первокурсников с ОСО;
- 37,5% студентов 1-го курса с ОСО использовали компьютер, зачитывающий экзаменационные задания вслух, по сравнению с 29,7% старшекурсников;
- 14,7% студентов с ОСО 2-го курса или старше участвовали в семинаре по сравнению с 9,4% студентов первого курса с ОСО;

- для 8,2% первокурсников с ОСО экзаменационные задания по ивриту читал независимый экзаменатор по сравнению с 4% студентов старших курсов;
- 5,8% студентов с ОСО 2-го курса и старше получили возможность отмечать маркером правильные ответы на экзамене по сравнению с 2% первокурсников с ОСО;
- 2,8% студентов с ОСО 2-го курса и старше сдавали экзамен по английскому без чтения вслух по сравнению с 0,4% первокурсников с ОСО.

Выводы

В данной работе мы исследовали ситуацию с увеличением числа студентов с ОСО в высших учебных заведениях. В литературных источниках описаны изменения, связанные с более широким доступом к высшему образованию лиц с ОСО в Израиле и во всем мире: создание центров поддержки, проекты по расширению прав и возможностей, семинары, льготы. И это только небольшая часть из того, что произошло за последние четыре десятилетия. Благодаря этим изменениям мы стали свидетелями значительного роста участия людей с ОСО в учебном процессе. Эта глобальная тенденция, какой бы желанной она ни была, не может не поднимать важных вопросов. Например: возможно ли, чтобы 10% студентов были с ОСО (как показывают статистические данные)?

Демографические данные о студентах с ОСО дают комплексную картину диагностики ОСО. Результаты исследования показывают сильную взаимосвязь между факультетом и наличием диагностируемого ОСО: лидирует инженерно-технический факультет (16% студентов с ОСО). Эти выводы, рассматриваемые в сочетании со связью между типом льготы, курсом, страной происхождения студента, могут указывать на то, что не видно на первый взгляд. Значительная корреляция между факультетом и наличием ОСО говорит о том, что студенты на определенных факультетах испытывают реальную потребность в льготах, предлагаемых студентам с ОСО, и больше всего это касается студентов, родившихся за пределами Израиля, особенно выходцев из Азии и Африки (28%). Это предположение основано на взаимосвязи, установленной между диагностируемым ОСО, академическим статусом студентов и курсом обучения. Логично предположить, что студентам-первокурсникам, которые только начинают привыкать к академическим требованиям, льготы более важны, чем старшекурсникам. (Действительно, распространенность льгот снижается для студентов старших курсов).

Если бы данные ОСО действительно отражали растущее осознание наличия ОСО и увеличение доступных методов поддержки студентов с ОСО, мы бы увидели одинаковую распространенность этого явления во всех демографиче-

ских группах. Однако между желанием и потребностью студентов в этих льготах можно установить причинно-следственную связь.

Анализ длинного списка льгот показывает: наиболее желанной льготой является продление срока для подготовки к экзаменам. Эта льгота популярна среди первокурсников (91,8% студентов 1-го курса с ОСО получают эту льготу). На 1-м курсе время подготовки к экзаменам – это наиболее ценный ресурс ввиду неопытности студентов в сдаче экзаменов в высшем учебном заведении.

Результаты анализа льгот можно объяснить взаимосвязью между типом льгот и страной происхождения студента, типом льгот и факультетом. Эти корреляции могут указывать на верхушку айсберга. Как показывают некоторые исследования, значительная часть заявок на получение льгот не отвечает требуемым стандартам. Такие заявки являются результатом трудностей в обучении, которые вытекают из множества других источников, включая культуру, происхождение, область обучения, адаптационные трудности, тревожность. Эти и другие причины, какими бы оправданными они ни были, являются недостаточными, чтобы быть определенными как ОСО, тем более, недостаточными для предоставления льгот студентам, испытывающим эти трудности.

Авторы считают, что предоставление льгот незаслуженным или случайным образом влечет за собой последствия для всего студенчества и академических стандартов высшего образования. Положительные решения в пользу тех, кто их не заслуживает, обязательно приведут к дискриминации и ущемлению прав студентов, которые справляются с академическими трудностями без предоставления льгот. Если на определенных факультетах студентов с ОСО в два раза больше, чем на других факультетах, это должно стать сигналом тревоги. Естественно, что положительные изменения, заключающиеся в расширении доступа к высшему образованию для студентов с ОСО, могут быть использованы некоторыми студентами для получения преимуществ над другими.

Мы рекомендуем далее продолжить исследование этого вопроса, используя различные методы и качественные инструменты для получения комплексного понимания природы и стандартов ОСО в высшем образовании.

Список литературы

1. *Dahan, A., & Rosek*, *S*. (2005). Support center for students with LD – A community partnership. Sugiyot B'ehinuch Miyuhad V'shikum, 20(2), 86–92.

2. *Freidman, Y., & Yunis*, *A*. (2001). Treatment of students with learning disabilities in institutions of higher education – A status survey. Jerusalem: Israel Knesset Research and Information Center.

3. *Him-Yunis, A., & Friedman*, *Y*. (2002). Treatment of students with learning disabilities in institutions of higher education. Report submitted to the Israel Knesset Research and Information Center. Jerusalem: Szold Institute.

4. Law of Equal Rights for Individuals with Disabilities (1998).

5. Law of Rights of Students with Learning Disabilities in Post highschool Institutions (2008).

6. *Margalit, M., Barnitz, Z., & Aharoni*, *M*. (1998). Study of treatment of students with learning disabilities in institutions of higher education. Jerusalem: Commission of Higher Education, Budget and Planning Committee.

7. *Meltzer*, *Y*. (2006). Support center for students with learning disabilities – The academic college. Sugiyot B'ehinuch Miyuhad V'shikum, 21(1), 98–99.

8. Assessment Requirements at the Postsecondary Level for Students with Learning Disabilities: A Disconnect with Secondary Schools. Journal of Postsecondary Education and Disability, 18(1), 63–70.

9. *Gregg, N., Coleman, C., Stennett, R., & Davis, M*.(2002). Discourse Complexity of College Writers with and without Disabilities: A Multidimensional Analysis. Journal of Learning Disabilities, 35(1), 23.

10. Guckenberger et al. v. Trustees of Boston University et al., 974-F. Supp.106 (DMass). 1996).

11. *Harrison, A. G., Nichols, E., & Larochette, A.-C*.(2008). Investigating the quality of learning disability documentation provided by students in higher education. Canadian Journal of School Psychology, 23(2), 161–174.

12. *Lindstrom, J. H*. (2007). Determining appropriate accommodations for postsecondary students with reading and written expression disorders. Learning Disabilities Research & Practice, 22(4), 229–236.

13. *McGuire, J. M., Madaus, J. W., Litt, V., & Ramirez, M.O*. (1996). An investigation of documentation submitted by university students to verify their learning Their Learning Disabilities. Journal of Learning Disabilities, 29, 297–304.

14. *Roer-Strier, D*. (2002). University students with learning disabilities advocating for change. Disability and Rehabilitation: An International, Multidisciplinary Journal, 24(17), 914–924.

Н. Давидович, Ш. Шахам, Р. Явич, Д. Маргалит

ОГРАНИЧЕННЫЕ СПОСОБНОСТИ К ОБУЧЕНИЮ В ВЫСШИХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЯХ

Описывается ситуация, сложившаяся в высших учебных заведениях Израиля в связи с ежегодным увеличением количества студентов с ограниченными способностями к обучению (ОСО). Авторы приводят результаты статистических исследований, которые проводились на основе демографической базы данных учащихся и в которых изучались возможные связи между требованием льгот, предоставляемых по поводу ОСО, и такими данными, как место рождения и условия проживания, пол, факультет и академический статус.

N. Davidovich, Sh. Shakham, R. Yavich, D. Margalit

LIMITED ABILITIES TO LEARNING IN HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTIONS

The current situation is described in terms of higher education institutions in Israel due to annual increase in the amount of students with limited abilities to learning (LAL). The authors provide results of statistical analysis, which were held on basis of demographic data base of students. This analysis includes the research of possible interconnections between the demand for privileges related to LAL and such data as a date of birth, living conditions, a faculty, academic status.

В.А. Далингер
доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой теории и методики обучения математике Омского государственного педагогического университета, действительный член МАН ВШ

ПРОБЛЕМЫ ПОДГОТОВКИ БАКАЛАВРОВ И МАГИСТРОВ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ВУЗЕ В УСЛОВИЯХ МНОГОУРОВНЕВОЙ СИСТЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ

Российское государство и общество в настоящее время переживают период реформирования всех сфер жизнедеятельности. Целью этих реформ является создание сильного и стабильного государства, формирование устойчиво развивающегося общества. Сказанное обусловливает актуальность проблемы подготовки педагогических кадров (бакалавров, магистров), которые обеспечат воспитание молодого поколения, способного эффективно работать в высокотехнологическом производстве XXI века. Перспективы развития российского образования, в том числе и системы высшего педагогического образования, определяются реформируемым Законом РФ «Об образовании», «Современной моделью российского образования до 2020 года». Сейчас единообразная система получения высшего профессионального образования (в том числе педагогического) сменяется многоуровневой системой, существенно отличающейся от моноуровневой как по содержанию, так и по структуре организации. По многоуровневой формуле обучения на получение общего высшего образования отводится четыре года (программа бакалавра), а на овладение специализированными знаниями и профессиональными навыками – два года (программа магистра).

К многоуровневой системе предъявляются следующие группы требований. Система должна: 1) быть мобильной и в достаточной мере учитывать индивидуальности каждой личности; 2) быть открытой, что означает возможности для личности переориентироваться именно в процессе образования; 3) быть прогностичной (предвидеть состояния технологий к моменту выпуска специалиста и тенденции их дальнейшего развития); 4) предусматривать разделение уровня образованности и уровня профессионального образования; 5) предоставлять возможность междисциплинарного обучения; 6) использовать новые технологии обучения, в первую очередь информационно-коммуникационные.

В 2007 г. Государственной Думой России принято решение о переходе на двухуровневую подготовку высококвалифицированных профессиональных кадров. В связи с этим с 2011 г. повсеместно учебный процесс в вузах органи-

зован с использованием системы зачетных единиц (кредитов). Причем эта организация осуществляется по нелинейной схеме, для которой характерно: 1) обеспечение свободы вуза в формировании основных образовательных программ; 2) введение более совершенной системы планирования и организации учебного процесса, увеличение доли самостоятельной работы студентов; 3) расширение возможности выбора направления или специальности подготовки, личное участие каждого студента в формировании своего индивидуального учебного плана; 4) введение системы зачетных единиц для трудозатрат студентов по каждой дисциплине; 5) менеджмент качества обучения на основе балльно-рейтинговой системы для оценки уровня овладения студентами учебных дисциплин; 6) вовлечение в учебный процесс академических консультантов, содействующих студентам в выборе образовательной траектории, в выборе изучаемых дисциплин и др.

Смена моноуровневой системы подготовки кадров на многоуровневую делает актуальной проблему овладения преподавателями вузов профессиональным умением организовать учебно-познавательную деятельность студентов, адекватную требованиям системы нелинейной организации системы обучения. Возникают и другие проблемы: готовность вуза предоставить студентам выбор; готовность студентов сознательно осуществить выбор; готовность профессорско-преподавательского состава обеспечить вариативность учебного плана (с учетом того, что сокращается число дисциплин, изучаемых одновременно) и обеспечить выбор студентов.

С целью реализации системы зачетных единиц используются три формы учебного плана по каждому направлению (специальности): 1) базовые (стабильные) учебные планы – общие по направлению (специальности), позволяющие определять содержание и трудоемкость учебной работы каждого студента; 2) индивидуальные учебные планы – определяют индивидуальную образовательную траекторию студентов; 3) рабочие учебные планы – предназначены для формирования ежегодного графика учебного процесса и расчета трудоемкости учебной работы преподавателей.

По степени обязательности и последовательности усвоения содержания обучения базовый план включает три группы дисциплин: «А» – дисциплины, изучаемые обязательно и строго последовательно во времени; «Б» – обязательные дисциплины, но, возможно, изучаемые непоследовательно; «В» – дисциплины, которые студент изучает по своему выбору.

Отмеченный факт обостряет проблему обеспечения кафедрами вуза проектирования и реализации целевого, содержательного и процессуального компонентов методической системы обучения студентов в контексте требований

многоуровневой системы образования. Деканатам предстоит работа по максимальной унификации учебных планов смежных направлений (специальностей) в рамках нелинейной системы организации учебного процесса.

Развитие системы организации обучения можно представить в виде такой схемы (рис. 1).

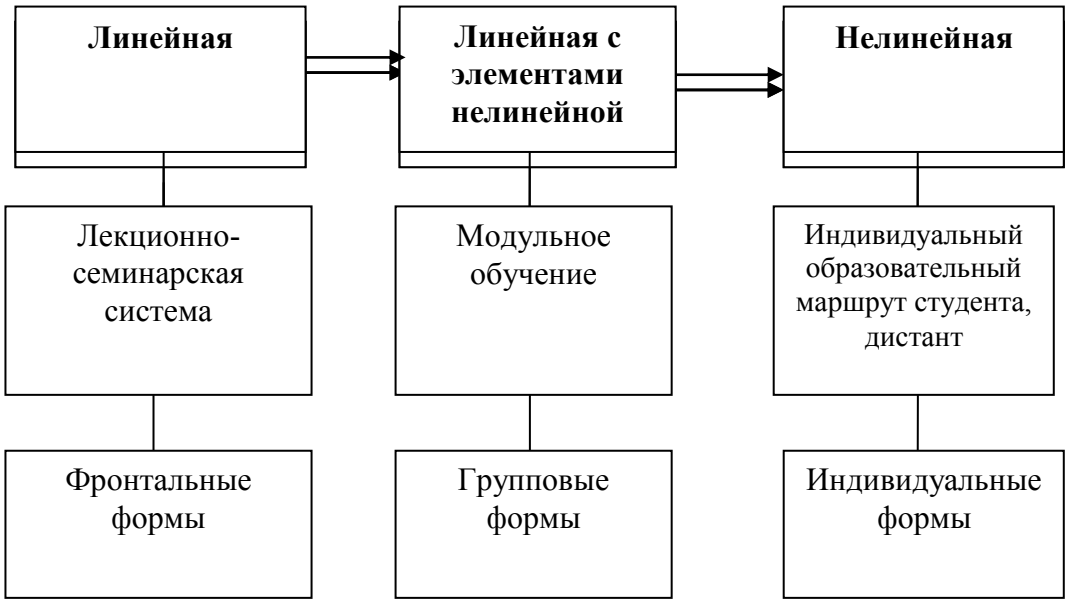


Рис. 1. Системы организации обучения

Отличительными чертами нелинейной системы являются:

1) большая свобода выбора обучающимися дисциплин, перечисленных в учебном плане;

2) личное участие каждого студента в формировании своего индивидуального учебного плана;

3) вовлечение в учебный процесс академических консультантов, содействующих студентам в выборе образовательной траектории, в частности в выборе изучаемых дисциплин;

4) введение системы зачетных единиц для оценки трудозатрат студентов и преподавателей по каждой дисциплине;

5) широкие полномочия факультета в организации учебного процесса и в определении и учете видов педагогической нагрузки преподавателей;

6) обеспеченность учебного процесса всеми необходимыми методическими материалами в печатной и электронной формах;

7) обязательное использование балльно-рейтинговых систем для оценки усвоения студентами учебных дисциплин.

Значительно возрастает доля самостоятельной работы студентов, переход от обучения (teaching) к учению (learning). Студенты становятся исследователями, потребителями знаний, технологами по обработке информации (особенно при работе в открытом информационном пространстве), экспертами в решении проблем, партнерами в командной работе.

Задача преподавателя, который в большей степени становится консультантом, тьютором, проектировщиком, технологом, – научить студентов решать проблемы через организацию аудиторной и внеаудиторной деятельности.

Суть изменений при переходе от моноуровневой к многоуровневой системе образования сводится к следующему:

- смене форм организации образовательного процесса;
- возможности выбора студентами образовательной траектории;
- переходу на модульные учебные планы;
- компетентностному подходу в определении результатов;
- ориентации на максимальный учет индивидуальных интересов, способностей и склонностей студентов.

В **Таблице 1** приводится сравнительная характеристика компонентов учебного процесса при его линейной и нелинейной организации.

Таблица 1. Компоненты учебного процесса при его линейной и нелинейной организации

Компоненты	***Линейная организация***	***Нелинейная организация***
Цели и задачи	*Предметные*	*Предметные и личностные*
Предполагаемый результат	*Знания, умения, навыки*	*Компетентность*
Содержание образования	*Универсальное*	*Вариативное*
Информационный курс	*Ограничен*	*Неограничен*
Образовательная среда	*Готовая*	*Конструируется совместно со студентами*
Единица учебной деятельности	*Лекция, семинар*	*Учебно-профессиональная задача*

Состав обучаемых	*Однородный, постоянный*	*Неоднородный, меняющийся*
Характер процесса обучения	*Объяснение – усвоение – контроль*	*Понимание, применение, проектирование, коммуникация*

Изменяется подход к оцениванию результатов обучения. Оценивается вовлеченность студента в различные виды деятельности, доля его участия в групповых проектах, активность и т. п., вводятся экспертные оценки, накопительная система оценок (портфолио), рейтинговая система оценивания и др.; критерии оценивания формулируются совместно со студентами.

Традиционная предметная система при нелинейной организации меняется: от предмета мы переходим к образовательному модулю. Модульная система предполагает введение целенаправленно укрупненных модульных образовательных программ, в которых дисциплинарные границы шире и рассматриваются совсем иначе, чем в традиционных (предметных) формах. Модуль выступает структурным элементом и единицей оценки.

Модуль – это структурированная часть основной образовательной программы, в пределах которой осуществляется усвоение нескольких учебных курсов или дисциплин или их законченных разделов.

Модуль – это четко обозначенный набор результатов обучения (компетенций), дополненный критериями их оценки, имеющий указание на количество начисляемых за него кредитов.

В нелинейной системе усиливается междисциплинарная интеграция, создаются интегрированные задания, определяются требования к выполнению заданий по разным дисциплинам, определяется единый подход к оценке. В таком случае нужен внутривузовский стандарт на модули дисциплин цикла ГСЭ, FH, ОП. Преподавателям предстоит разработать банк интегрированных заданий в контексте междисциплинарной интеграции.

В образовательной программе должны быть зафиксированы все типы занятий, проведение которых можно организовать в вузе. В учебных программах по дисциплине должны быть указаны все виды учебной деятельности студентов.

На уровне организации учебного процесса предполагается изменение технологии проведения занятий:

– лекцию традиционно-объяснительную необходимо трансформировать в проблемно-рассуждающую и превратить в средство формирования и развития мыслительной деятельности студента, тем самым делая организацию познавательной деятельности обучающихся все более важной;

– семинар должен стать формой организации совместной деятельности по решению профессиональных задач; главная задача – «научить решать»;

– необходимо осуществить индивидуализацию процесса обучения;

– нужно провести корректировку и выявление результативности; изменить технологии оценивания;

– необходимо ввести активные и интерактивные технологии обучения;

– должны использоваться современные средства обучения: case, электронные учебники, электронное сопровождение и др.

Методическая система обучения любому учебному предмету должна выполнять следующие основные функции: гносеологическую, гуманистическую, проектировочную, нормативную, рефлексивную. Она должна быть направлена на развитие личности обучающегося, на обогащение его индивидуального опыта, на раскрытие его творческих способностей в результате взаимодействия индивидуального и социального опыта. (Основная образовательная программа подготовки бакалавров по направлению 050100 «Педагогическое образование», профиль «Математика», предусматривает изучение следующих учебных циклов: гуманитарного, социального и экономического; математического и естественнонаучного; профессионального.)

Особо остро стоит вопрос о формировании профессиональных компетенций бакалавров средствами учебных дисциплин профессионального цикла, в частности средствами курса «Методика обучения и воспитания» (по профилю обучения).

В связи с тем, что Федеральный образовательный стандарт среднего общего образования включает универсальные учебные действия (УУД), встает задача формирования у бакалавров профессионально-методических компетенций по вооружению обучающихся этими УУД. Универсальные учебные действия означают: в широком смысле – умение учиться, то есть способность субъекта к саморазвитию и совершенствованию путем сознательного и активного присвоения нового социального опыта; в узком смысле – совокупность способов действия учащегося, обеспечивающих самостоятельное усвоение новых знаний. Основными видами УУД в Стандарте названы: личностные, регулятивные (включающие также действия саморегуляции), познавательные и коммуникативные.

Задача преподавателей педагогического вуза состоит в определении роли и места предметных дисциплин (в нашем случае – математических) и курса «Методика обучения и воспитания» (в нашем случае – «Теория и методика обучения математике») в формировании у бакалавров и магистрантов указанных видов УУД.

Задача курса «Теория и методика обучения математике» – подготовить бакалавров к обоснованному выбору технологий, методов и приемов педагогической и управленческой деятельности, позволяющих реализовать требования федеральных государственных образовательных стандартов начального и основного общего образования. Эти новые стандарты были утверждены Приказами Министерства образования и науки РФ: № 373 от 6 октября 2009 года и №1897от 17 декабря 2010 года.

Известно, что с введением федеральных государственных образовательных стандартов (ФГОС) изменяются структура и сущность результатов образовательной деятельности, содержание образовательных программ и технологии их реализации, методология, содержание и процедуры оценивания результатов освоения образовательных программ.

Новая парадигма образования, реализуемая ФГОС, – это переход от школы информационно-трансляционной к школе деятельностной, формирующей у обучающихся компетенции самостоятельной навигации по освоенным предметным знаниям при решении конкретных личностно значимых задач, в том числе и в ситуациях неопределенности. Исходя из этого формулируются новые требования к подготовке учителя и руководителей общеобразовательного учреждения для реализации основной образовательной программы общего образования.

В настоящее время ставится задача сформировать у бакалавров и магистров компетенции по проектированию и организации своей деятельности в условиях перехода на новые стандарты.

Либо отдельным курсом по выбору, либо в курсе «Теория и методика обучения математике» должны быть освещены следующие вопросы: 1) история создания образовательных стандартов в системе общего образования в Российской Федерации; 2) зарубежный опыт стандартизации образования; 3) примерная основная образовательная программа как ведущий механизм реализации ФГОС соответствующей ступени общего образования; 4) целевой раздел примерных основных образовательных программ: планируемые результаты освоения обучающимися основных программ; система оценки достижения планируемых результатов освоения основных программ; 5) содержательный раздел примерных основных образовательных программ: особенности проектирования рабочих учебных программ отдельных учебных предметов, курсов; базисный учебный план и учебные планы образовательного учреждения как ключевые механизмы реализации основных образовательных программ; 6) разработка модели введения и реализации ФГОС общего образования на уровне образовательного учреждения; 7) разработка компонентов основных программ общего

образования образовательного учреждения: проектирование результатов освоения основных образовательных программ; 8) разработка компонентов основных программ общего образования образовательного учреждения в соответствии с требованиями к их структуре; 9) разработка компонентов основных образовательных программ общего образования образовательного учреждения: моделирование механизмов создания условий реализации основных образовательных программ; 10) разработка моделей организации внеурочной деятельности обучающихся на различных ступенях общего образования; 11) формирование методического и технологического инструментария педагога, обеспечивающего реализацию требований ФГОС; 12) проектирование урочных и внеурочных занятий, обеспечивающих достижение планируемых результатов освоения основных программ общего образования; 13) проблема введения и реализации ФГОС общего образования в образовательных системах различного уровня.

Каждый бакалавр, помимо компетенций, определяющих его квалификацию, должен обладать общекультурными компетенциями. К ним относятся: культура мышления; способность к общению, анализу, восприятию информации; умение анализировать мировоззренческие, социально и личностно значимые философские проблемы; понимание значения культуры как формы человеческого существования; логически верное, аргументированное и ясное построение устной и письменной речи; выработка навыков публичной речи, ведения дискуссии и полемики и т.д. В своей профессиональной деятельности бакалавру следует руководствоваться современными принципами толерантности, диалога и сотрудничества, быть готовым к взаимодействию с коллегами, к работе в коллективе. Он должен уметь поставить цель и выбрать пути ее достижения, использовать знания о современной естественнонаучной картине мира в образовательной и профессиональной деятельности. От бакалавра требуется умение применять методы математической обработки информации, теоретического и экспериментального исследования; готовность использовать основные методы, способы и средства получения, хранения и обработки информации; готовность работать с компьютером как средством управления информацией, способность работать с информацией в глобальных компьютерных сетях.

Немаловажное значение имеет проблема построения магистерских программ (МП) в вузе. Очевидно, что в основе построения МП должен использоваться проективный подход, предполагающий решение трех типов задач: обеспечения элементарной функциональной состоятельности МП; проектирования очевидных преимуществ МП; заботы о том, чтобы в перспективном развитии МП содержала бы и раскрывала свои инновационные преимущества.

Для этого важно установить, какие профессиональные компетенции и компетентности будущих магистров должны быть сформированы магистерской программой.

Должна идти работа по определению адекватных педагогических технологий, позволяющих обеспечить формирование у будущих магистров социально-личностных, экономических, организационно-управленческих, общенаучных и специальных компетенций. Опыт отечественных и зарубежных систем подготовки магистрантов показывает, что в роли такой технологии выступает кредитно-модульная.

Магистр должен обладать следующими общекультурными компетенциями: способностью совершенствовать и развивать свой интеллектуальный и общекультурный уровень; способностью свободно пользоваться русским и иностранным языками как средством делового общения; способностью к самостоятельному обучению новым методам исследования, к изменению научного и научно-производственного профиля своей профессиональной деятельности. Он должен на практике проявлять умения и навыки в организации исследовательских и проектных работ, в управлении коллективом; ему следует проявлять инициативу, в том числе в ситуации риска брать на себя всю полноту ответственности. Кроме того, магистру следует выработать навыки самостоятельного приобретения новых знаний и умений с помощью информационных технологий и использования их в практической деятельности, в том числе в новых областях, непосредственно не связанных со сферой деятельности и т.д.

Важна работа по определению интегральной оценки качества подготовки, как бакалавров, так и магистров. Компетентность бакалавра и магистра должны оцениваться на базе тех компетенций, которые включены в их квалификационные характеристики.

Высшее учебное заведение обязано гарантировать качество подготовки бакалавров и магистров, в том числе с помощью: разработки стратегии подготовки выпускников с привлечением работодателей; мониторинга и периодического рецензирования образовательных программ; разработки объективных процедур оценки уровня знаний и умений обучающихся, компетенций выпускников; обеспечения компетентности преподавательского состава; регулярного проведения самообследования по согласованным критериям для оценки деятельности (стратегии) и сопоставления с другими образовательными учреждениями с привлечением представителей работодателей; информирования общественности о результатах своей деятельности, планах, инновациях.

В.А. Далингер

ПРОБЛЕМЫ ПОДГОТОВКИ БАКАЛАВРОВ И МАГИСТРОВ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ВУЗЕ В УСЛОВИЯХ МНОГОУРОВНЕВОЙ СИСТЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ

В статье рассматриваются проблемы, связанные с подготовкой бакалавров и магистров в педагогическом вузе в условиях смены моноуровневой системы высшего педагогического образования на многоуровневую; указываются требования, предъявляемые к многоуровневой системе. Автор дает характеристику нелинейной системе организации учебного процесса, отмечает направления, в контексте которых должна меняться технология проведения занятий с бакалаврами и магистрантами; указывает вопросы, связанные с введением новых федеральных государственных образовательных стандартов, которые должны быть включены в курс «Теория и методика обучения математике».

V.A. Dalinger

SOME IMPORTANT PROBLEMS ON TRAINING OF BACHELORS AND MASTER'S DEGREES AT THE TEACHER TRAINING UNIVERSITY IN MULTI-LEVEL EDUCATION SYSTEM

The paper studies the problems of bachelors' and masters' degrees training at the teacher training university under conditions of conversion to multi-level higher education system; the requirements for multi-level higher pedagogic education system are specified; the description of nonlinear system of training organization are given; the directions to change the technology of bachelors' and masters' studies are mentioned; the questions to be included in the course " The Maths' theory and teaching methods" and related to the implementation of new Federal National educational standards are specified.

Кузьменко Н.Е.
доктор физико-математических наук, профессор кафедры физической химии химического факультета МГУ имени М.В. Ломоносова, зам. декана химического факультета МГУ, академик МАН ВШ
Тюльков И.А.
кандидат педагогических наук, доцент кафедры общей химии химического факультета МГУ имени М.В. Ломоносова
Рыжова О.Н.
кандидат педагогических наук, доцент кафедры физической химии химического факультета МГУ имени М.В. Ломоносова
Демидова Е.Д.
кандидат химических наук, доцент кафедры неорганической химии химического факультета МГУ имени М.В. Ломоносова

СОВРЕМЕННЫЕ СТРАТЕГИИ ФОРМИРОВАНИЯ КАЧЕСТВЕННОГО СТУДЕНЧЕСКОГО КОНТИНГЕНТА В ЕСТЕСТВЕННОНАУЧНОМ ВУЗЕ

Параллельное и практически независимое функционирование двух подсистем в российском высшем профессиональном образовании стало уже привычным [1, 2]. Одна из этих подсистем – так называемое *массовое* высшее образование, которое доступно любому выпускнику средней школы (условно говоря, даже двоечнику). Другая же – это качественное, *фундаментальное* высшее образование. О нем четко сказано ректором Московского университета академиком В.А. Садовничим: «Фундаментальность высшего образования – это соединение научного знания и процесса образования, дающее понимание того факта, что все мы живем по законам природы и общества, игнорирование которых малограмотным или невежественным человеком опасно для окружающих» [3].

Фундаментальное образование, в отличие от массового, доступно далеко не каждому выпускнику и получить его можно далеко не в каждом вузе. К таким вузам можно отнести многие российские классические университеты, потенциал которых – научный и кадровый – все еще высок и позволяет обеспечивать образование на качественном фундаментальном уровне. Например, на химическом факультете МГУ работают 10 действительных членов и 8 членов-корреспондентов Российской академии наук, более 250 докторов наук и около 700 кандидатов наук, обучаются около 300 аспирантов и более 1000 студентов.

Учебный план факультета, рассчитанный на 6 лет, предполагает изучение разнообразных учебных дисциплин, которые группируются в несколько циклов (химический, физический, математический, гуманитарный). Собственно химических обязательных для всех студентов дисциплин (не говоря уже о специальных курсах!) – 10, «физических» дисциплин – 14 и «математических» – 12 [4]. Понятно, что троечник не в состоянии осилить подобный учебный план, поэтому формирование качественного, хорошо подготовленного студенческого контингента было и является важнейшей составляющей получения фундаментального высшего образования. Ее реализация осложняется целым рядом неблагоприятных факторов. Во-первых, это устойчивое падение интереса к получению фундаментального естественнонаучного образования во всем мире. Во-вторых, неблагоприятная демографическая ситуация в стране. В-третьих, это постоянные изменения правил приема и перечня самих вступительных испытаний в вузы, происходящие подчас накануне приемной кампании.

Последние несколько лет формы и методы привлечения абитуриентов и отбора в российские вузы претерпевают радикальные изменения [2]. Например, чтобы стать студентом химического факультета МГУ, еще в 2007 г. абитуриент должен был сдать 4 традиционных письменных экзамена, в 2008 г. было необходимо представить 2 сертификата ЕГЭ (по математике и русскому языку) и сдать 3 письменных экзамена: по математике, химии и физике. В 2009 г. предоставлялись уже только 4 сертификата ЕГЭ, а в два последних года (2010 и 2011) для поступления на химический факультет необходимо было представить 4 сертификата ЕГЭ и пройти дополнительный письменный экзамен по химии.

Кстати заметим, что химический факультет МГУ – единственный из химфаков классических университетов России, сохранивший физику в перечне вступительных испытаний, что создает для него, казалось бы, патовую ситуацию. Мы не можем не требовать от абитуриентов знаний по физике и математике на достаточном уровне, поскольку в противном случае о фундаментальности подготовки, которую мы стремимся давать студентам, можно забыть. В то же время, многих абитуриентов, в принципе ориентированных на получение химического образования, отпугивает от МГУ необходимость не только сдачи дополнительного ЕГЭ по физике, но и очень серьезного письменного экзамена по химии летом (об этом – далее).

Еще одна сложность – мы принимаем много (более 230 студентов) на первый курс. Для сравнения – химический факультет Санкт-Петербургского университета в последние годы зачисляет 80 человек.

Декларировалось, что одним из результатов предложенных изменений правил зачисления должна стать бóльшая доступность престижных отечественных

вузов для одаренных и мотивированных абитуриентов из далеких регионов страны. В связи с этим представляется важным на примере конкретного вуза – химического факультета Московского государственного университета имени М.В. Ломоносова – проследить динамику «географии» приема на протяжении последних лет (табл. 1) и сделать некоторые выводы о качестве подготовки студентов, зачисляемых на первый курс.

Таблица 1. *География студентов, зачисленных на I курс химического факультета МГУ*

Год	Всего зачислено	Число студентов из данного региона (% от курса)			
		г. Москва	Московская область	Другие регионы России	Страны СНГ и Болгария
2003	216	70(32,4)	29(13,4)	96(44,4)	21(9,7)
2004	215	74(34,4)	26(12,1)	96(44,6)	19(8,8)
2005	217	73(33,6)	27(12,4)	95(43,8)	22(10,2)
2006	216	71(32,9)	28(13,0)	102(47,2)	15(6,9)
2007	217	66(30,4)	30(13,8)	10(48,8)	15(6,9)
2008	237	71(30,0)	32(13,5)	121(51,1)	14(6,0)
2009	245	64(26,1)	37(15,1)	135(55,1)	9 (3,4)
2010	243	61(25,1)	42(17,3)	129(53,1)	11(4,5)
2011	231	75(32,5)	24(10,4)	125(54,1)	7 (3,0)

Все эти годы региональный состав наших студентов остается очень широким и география абитуриентов и студентов, зачисляемых на I курс, практически не меняется. В 2008 г. прием на факультет увеличился на 20 человек, и эти места занимают в основном студенты из «немосковских» регионов России. В 2011г. абитуриентами были представлены 59 субъектов Российской Федерации, а студентами факультета стали представители 51 субъекта. Заметим, что в последние годы наметилось сокращение притока абитуриентов и студентов из стран СНГ‡ – по-видимому, они меняют свои приоритеты и больше ориентируются на крупные мировые университеты.

Вывод следует один – изменения в механизме и правилах зачисления не повлияли на географию наших студентов. В том, что она так широка, велика за-

‡ Большая часть студентов из стран СНГ – это победители и призеры Международной Менделеевской олимпиады школьников по химии, зачисляемые вне конкурса.

слуга самого университета, ведущего постоянную планомерную работу в этом направлении. В частности, безусловно положительным фактором, мощно воздействующим на формирование качественного абитуриентского корпуса, являются *предметные олимпиады школьников*: это Всероссийская олимпиада школьников по химии, Международная Менделеевская олимпиада, университетские олимпиады «Покори Воробьевы горы!» и «Ломоносов», получившие статус федеральных. Основная цель этих интеллектуальных соревнований – поддержка и привлечение одаренных молодых людей к изучению химии, к выбору химии своей будущей специальностью.

Олимпиадная стратегия привлечения абитуриентов хорошо себя зарекомендовала. Это можно подтвердить данными о том, как в 2011/12 учебном году со своей первой сессией справились студенты-первокурсники химического факультета, зачисленные по различным траекториям (табл. 2). Зимняя сессия на первом курсе включает экзамены по двум предметам – неорганической химии и математическому анализу (к началу сессии на первом курсе осталось 224 студента). Из данных табл. 2 следует, что успеваемость студентов-олимпиадников выше средних результатов по курсу и заметно выше результатов их однокурсников, зачисленных по традиционной схеме. Эти данные находятся в полном соответствии с результатами ежегодных исследований Российского Союза ректоров [5, 6].

Однако чисто олимпиадная траектория зачисления – очень нужная, важная, но отнюдь не самая массовая. Основным механизмом конкурсного отбора все же остается дополнительный вступительный экзамен по химии в сочетании с результатами ЕГЭ и предоставлением льгот победителям и призерам олимпиад федерального уровня. Он позволяет привлечь в МГУ наиболее подготовленных выпускников средних школ. Проиллюстрируем это сопоставлением результатов дополнительного письменного вступительного экзамена и ЕГЭ по химии абитуриентов химического факультета 2011 г. (рис. 1). В экзамене приняли участие 325 абитуриентов, оценивался он по 100-балльной шкале аналогично ЕГЭ, минимальная положительная оценка за экзамен составила 40 баллов (минимальная положительная оценка ЕГЭ по химии – 32 балла).

Неудовлетворительные оценки составляют приблизительно 27% и, что очевидно, значительное их число было получено абитуриентами с высокими и даже очень высокими баллами ЕГЭ. Эти данные подтверждают, что сложившаяся в последние два года система конкурсного отбора абитуриентов, сочетающая три основных траектории (ЕГЭ, дополнительные конкурсные вступительные испытания и предметные олимпиады школьников), является достаточно сбалансированной. Если бы прием в МГУ осуществлялся по стандартному, навя-

занному сверху всей стране сценарию (т. е. исключительно по результатам ЕГЭ), очевидно, что несколько десятков мест на химическом факультете было бы занято очень слабыми, однако имеющими высокие баллы ЕГЭ по химии абитуриентами.

Таблица 2. *Успеваемость студентов I курса химического факультета в 2011/12 учебном году*

	Число студентов	Число (доля) отличников среди студентов данной категории	Средний балл за экзамен	
			Неорган. химия	Матем. анализ
Всероссийская олимпиада школьников*	25	17 (68,0%)	4,83	4,7
Международная Менделеевская олимпиада*	7	4 (57,1%)	4,67	4,5
Другие химические олимпиады, включенные в Перечень**	56	15 (26,8%)	4,16	4,13
Студенты, поступившие на общих основаниях	136	13 (9,5%)	3,68	3,92
I курс в целом	224	49 (21,9%)	3,95	4,07

* Победители и призеры этих олимпиад были зачислены без вступительных испытаний, вне конкурса.

** Победители и призеры этих олимпиад имели различные льготы при поступлении в зависимости от уровня олимпиады в Перечне.

Сокращение числа учебных часов в школе на естественнонаучные дисциплины и повсеместное внедрение ЕГЭ приводит к тому, что уровень знаний со-

временного выпускника школы год от года снижается [7]. К сожалению, это находит отражение и в отчетливой тенденции к снижению качества подготовки студентов, принимаемых на первый курс нашего факультета. С каждым годом зачисленные на первый курс испытывают все бóльшие затруднения при изучении необходимых курсов математического анализа, аналитической геометрии и физики. Отчисление первокурсников достигает ощутимых показателей. Максимальным оно было в 2009/10 учебном году, когда с первого курса химического факультета за неуспеваемость было отчислено 16% студентов (это более 30 человек)[§]. Мы уже отмечали, что 2009 г. стал единственным в истории факультета, когда набор проводился исключительно на основе результатов ЕГЭ, без дополнительного внутреннего экзамена. В следующем, 2010/11 учебном году с первого курса было отчислено 12,6% студентов. В текущем году после первой сессии потери за счет отчисления за неуспеваемость составили 6,5% от исходной численности курса.

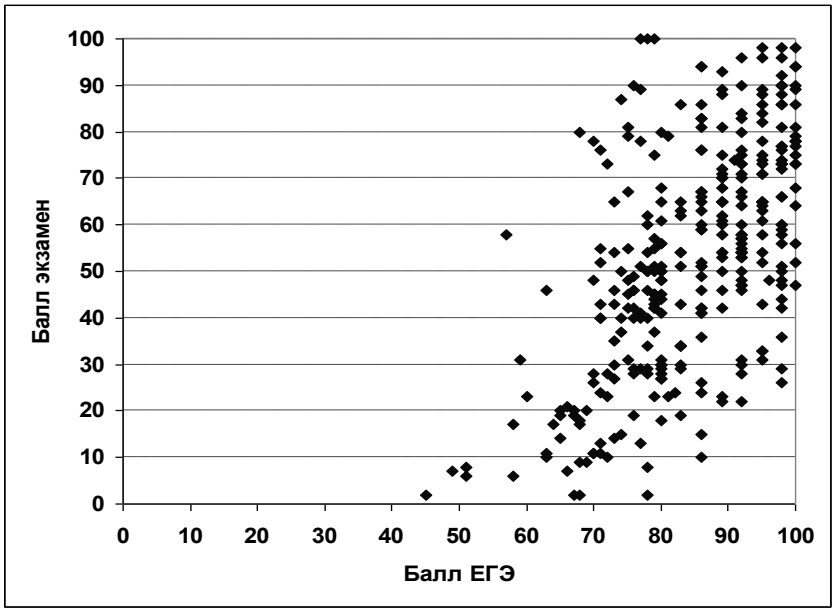


Рис. 1. Сопоставление баллов ЕГЭ и баллов дополнительного вступительного испытания по химии абитуриентов химического факультета МГУ в 2011 г.

В данной ситуации одним из выходов может стать развитие и укрепление массовых школьных предметных олимпиад, о позитивном воздействии которых на формирование контингента студентов мы уже упоминали. В первую очередь

[§] В предыдущие годы, когда прием проводился по традиционной схеме (до 2007 г. – см. выше), отчисляли порядка 30 человек за весь пятилетний период обучения.

это Всероссийская олимпиада школьников по химии – наиболее массовое состязание со сложившейся многоэтапной структурой и традициями [8]. Считаем, что имеет смысл вернуться к вопросу о предоставлении льгот при приеме в вузы победителям и призерам *регионального* этапа Всероссийской олимпиады.

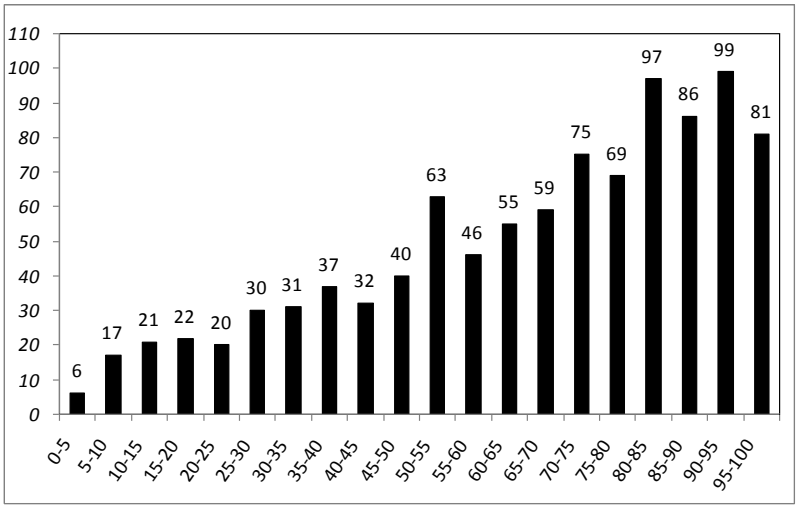
Немаловажную роль играют и вузовские олимпиады, статус которых был два года назад повышен до федерального благодаря включению в Перечень, ежегодно утверждаемый Министерством образования и науки РФ. Однако повышение статуса неизбежно повлекло за собой бóльшую формализацию и регламентирование и здесь есть некоторые негативные моменты. Проиллюстрируем это примером олимпиады «Ломоносов» по химии.

В течение первых пяти лет это интеллектуальное соревнование проходило в один очный тур, но в 2011 г. впервые олимпиада «Ломоносов» (как и другие федеральные олимпиады) стала двухступенчатой, первый тур (отборочный) проводится в заочной форме, к участию в очном туре допускаются победители и призеры заочного. В последние два года в заочном туре олимпиады по химии принимают участие порядка 1000 школьников старших классов. К участию в очном туре по положению приглашаются не более 35% от числа участников заочного тура. Посмотрим, к чему приводит реализация этой схемы на практике.

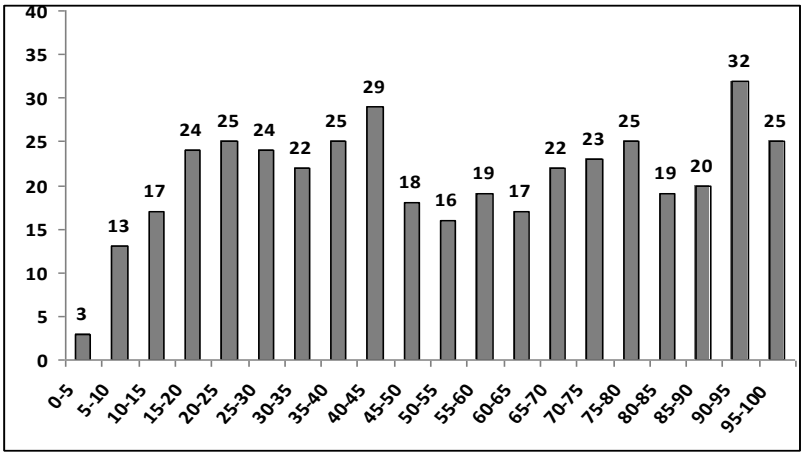
На **рис. 2** (см. ниже) приведены распределения участников заочного и очного туров олимпиады «Ломоносов» по химии 2011 г. по набранным ими баллам, имеющие отчетливо разный характер. Для *заочного* тура максимум распределения находится в области высоких и очень высоких баллов. Распределения результатов участников подобного вида можно было ожидать, поскольку заочная форма проведения подразумевает для школьников возможность использования учебной и справочной литературы, ресурсов Интернета, консультаций с товарищами, учителями и репетиторами.

На *очный* тур приглашались школьники, набравшие 82 балла и более. Картина распределения для этого тура не оставляет сомнений в том, что значительная доля его участников снизила свои показатели по сравнению с заочным туром – число работ с низкими баллами (ниже 40) весьма значительно, а доля набравших высокие и очень высокие баллы заметно уменьшилась по сравнению с заочным туром. Не приходится сомневаться в том, что в очный тур олимпиады прошли многие школьники, выполнявшие задания несамостоятельно, тогда как участники, выполнившие задания заочного тура своими силами и набравшие 70–80 баллов, не попали на очный тур, хотя потенциально способны были показать здесь неплохие результаты. Наш опыт организации и проверки работ олимпиады «Ломоносов» по химии позволяет заключить, что проведение отборочного тура в заочной форме в сочетании с жестким квотированием вы-

хода в очный тур не способствует выявлению действительно хорошо подготовленных и высокомотивированных школьников. Заочный тур во многом превращается в конкурс репетиторов или школьных педагогов, ведь не секрет, что для учителя участие и победа его учеников в олимпиадах и творческих конкурсах является социально и профессионально значимыми.



а)



б)

Рис. 2. Распределение участников олимпиады «Ломоносов» по химии в 2011 г. по набранным ими баллам: *а* – заочный тур, *б* – очный тур. По горизонтали – сумма баллов, по вертикали – число участников, получивших данную сумму баллов.

Непонятным и бессмысленным представляется требование определять среди школьников, прошедших в очный тур (пресловутые 35%!), победителей и призеров *заочного* тура, хотя обе эти категории пользуются абсолютно одинаковым правом на выход в очный тур и более никаких бонусов не получают.

Можно констатировать, что сложились три траектории поступления в вузы, обладающие своими уникальными особенностями: это олимпиады школьников национального или международного уровня, традиционные вступительные испытания в вузах в сочетании с ЕГЭ и вузовские предметные олимпиады школьников. Ниже мы сравним и проанализируем их на примере химии.

Предметная олимпиада школьников высокого уровня (например, Всероссийская или Международная Менделеевская [8, 9]):

– *цель проведения* – выявление одаренных школьников, привлечение школьников к изучению химии, ориентация на выбор химии своей будущей специальностью, популяризация химических знаний;

– *участники* – учащиеся соответствующего класса (Всероссийская олимпиада: предлагаются раздельные задания для каждого класса) или учащиеся предвыпускных классов (Менделеевская олимпиада: всем участникам, независимо от возраста, предлагается единый комплект заданий). В обеих олимпиадах могут принимать участие школьники более младших классов;

– проводится в несколько туров, кроме теоретического (одного или двух туров) проводится экспериментальный тур;

– всем участникам предлагается единый вариант заданий;

– определяется личное первенство участников, абсолютное место в общем итоговом рейтинге играет большую роль;

– не определяется минимальный балл, ниже которого ставится оценка «неудовлетворительно», участник олимпиады может получить любой результат – от 0 баллов до максимального (нет «двоек»);

– все задачи носят олимпиадный, «креативный» характер; это задачи повышенной сложности, уровень которых превышает программу по химии для обычных школ и программу для поступающих в вузы.

Вузовское вступительное испытание (письменный *экзамен* по химии [2,10]):

– *цель проведения* экзамена – конкурсный отбор наиболее подготовленных и обучаемых абитуриентов для учебы в вузе;

– *участники* – выпускники школ текущего и предшествующих лет (школьники предвыпускных и более младших классов не допускаются);

– проводится в один очный тур; экспериментальный тур отсутствует;

– участникам предлагаются несколько равноценных вариантов (4 – по химии) для предотвращения списывания;

– отсутствует личное первенство, участнику важно попасть в определенную категорию, опередив других (набрать в сумме проходной балл);

– задания строго соответствуют школьной программе и программе для поступающих в данный вуз;

– есть «двойки» (например, набравшие в 2011 г. меньше 40 баллов из 100 на летнем дополнительном экзамене по химии получали оценку «неудовлетворительно» и выбывали из конкурса).

Вузовская предметная олимпиада школьников (на примере федеральных олимпиад «Ломоносов» и «Покори Воробьевы горы!», [10, 11]):

– *заявленная цель* – выявление наиболее одаренных школьников и привлечение к изучению химии; *реальная цель* – отбор наиболее подготовленных для учебы в вузе (подобные олимпиады – еще одна «поступательная» траектория, дополнительная и во многом альтернативная ЕГЭ);

– *участники* – школьники, учащиеся в данном году в выпускном классе средних общеобразовательных школ, школьники более младших классов;

– олимпиада проводится в 2 тура: заочный, очный; нет экспериментального;

– участникам *заочного* тура предлагается единый вариант; задания размещаются в Интернете и на страницах популярных изданий (газета «Московский комсомолец»); участникам *очного* тура (в зависимости от их числа) может предлагаться несколько равноценных вариантов (олимпиада «Ломоносов» 2011 и 2012 гг. – два варианта), что не допускается на Всероссийской или Менделеевской олимпиадах;

– нет личного первенства, участникам важно войти в категорию «победитель» (не более 10% участников) или «призер» (не более 25% участников);

– отсутствуют «двойки», участники могут получить от 0 до 100 баллов;

– задания заочного тура включают задачи, соответствующие уровню школьной программы, и задачи «олимпиадные», повышенной сложности. Задания очного тура соответствуют школьной программе по химии и программе для поступающих в вуз (который проводит олимпиаду), но в комплект заданий вводятся 1–2 «креативные» задачи из школьного материала.

Недавно возникшие *вузовские предметные олимпиады школьников* – это синтетический жанр, некий позитивный «кентавр», обладающий чертами как

традиционных предметных олимпиад школьников, так и традиционных вступительных экзаменов. Он позволяет ведущим российским вузам в рамках продолжающейся модернизации всей системы образования наиболее эффективно осуществлять новый набор студентов.

Список литературы

1. *Рыжова О.Н., Кузьменко Н.Е.* Проблемы и перспективы фундаментального химического образования в России //Universitates. Наука и просвещение. 2009. №2 (37). С. 56–63.

2. *Кузьменко Н.Е., Рыжова О.Н.* Взаимодействие средней и высшей школы – основа фундаментальности химического образования. Рос. хим. ж. (Ж. Рос. хим. об-ва им. Д.И. Менделеева). 2011. т. LV. № 4. С. 37–47.

3. *Садовничий В.А.* Высшая школа России: традиции и современность. //Материалы комиссии Московского университета по академическим вопросам за 2001–2002 гг. /Под ред. В.И. Трухина, К.В. Показеева. М.: Изд-во МГУ, 2003.

4. *Кузьменко Н.Е., Лунин В.В., Агеев Е.П., Рыжова О.Н.* Физико-химические дисциплины в фундаментальном химическом образовании //Вестник Моск. ун-та. Сер 20. Педагогическое образование. 2008. № 3. С. 96–107.

5. II Межвузовское исследование «Успеваемость студентов первого курса высших учебных заведений России». Российский союз ректоров, Москва, июль-октябрь 2010 г. 30 с. http://rsr-online.ru/doc/2010_10_28/2.pdf

6. III Межвузовское исследование «Успеваемость студентов первого курса высших учебных заведений России». Российский союз ректоров, Москва. 29 с. http://rsr-online.ru/doc/norm/527.pdf

7. *Лисичкин Г.В., Леенсон И.А.* Школьное естественнонаучное образование в СССР и Российской Федерации: история, тенденции и проблемы модернизации //Рос. хим. ж. (Ж. Рос. хим. об-ва им. Д.И. Менделеева). 2011. т. LV. №4.

8. *Лунин В.В., Тюльков И.А., Архангельская О.В.* Химия. Всероссийские олимпиады. Вып. 2 / Под ред. В.В. Лунина. М.: Просвещение, 2012.

9. *Лунин В.В., Ненайденко В.Г., Рыжова О.Н., Кузьменко Н.Е*. Химия XXI века в задачах Международных Менделеевских олимпиад / Под ред. В.В. Лунина. М.: Изд-во Моск. ун-та, 2006.

10. *Кузьменко Н.Е., Теренин В.И., Рыжова О.Н. и др.* Вступительные экзамены и олимпиады по химии: опыт Московского университета. / Под ред. Н.Е. Кузьменко, О.Н. Рыжовой, В.И. Теренина. М.: Изд-во Моск. ун-та, 2011. 624с.

11. *Кузьменко Н.Е., Теренин В.И., Рыжова О.Н.* Олимпиады школьников «Ломоносов» по химии: 2005–2010. М.: Изд-е химического ф-та МГУ, 2010.

Н.Е. Кузьменко, О.Н. Рыжова, И.А. Тюльков, Е.Д. Демидова

СОВРЕМЕННЫЕ СТРАТЕГИИ ФОРМИРОВАНИЯ КАЧЕСТВЕННОГО СТУДЕНЧЕСКОГО КОНТИНГЕНТА В ЕСТЕСТВЕННОНАУЧНОМ ВУЗЕ

Несмотря на все произошедшие в стране в последние годы изменения форм и методов привлечения абитуриентов в вузы, география студентов, зачисляемых на первый курс химического факультета МГУ имени М.В. Ломоносова, практически не изменяется и остается очень широкой. Качество же набора неуклонно снижается. В работе рассматриваются и сравниваются современные траектории зачисления абитуриентов в университет – традиционные вступительные испытания в сочетании с ЕГЭ, предметные олимпиады школьников высокого уровня и вузовские предметные олимпиады. Показано, что олимпиадная стратегия привлечения абитуриентов в естественнонаучный вуз хорошо себя оправдывает. Сочетание трех методов отбора позволяет ведущим российским вузам в рамках продолжающейся модернизации всей системы образования осуществлять новый набор студентов наиболее эффективно.

N. E. Kuz'menko, O. N. Ryzhova, I. A. Tuilkov, E. D. Demidova

MODERN STRATEGY OF FORMING HIGH-QUALITY STUDENT BODY IN THE SCIENCE COLLEGE

Despite recent changes in the forms and methods of attracting students to higher education, "geography" of students enrolled in the first year at Chemistry Department of M.V. Lomonosov Moscow State University did not significantly vary and remains

quite wide. The quality of the students admitted has been steadily decreasing. The article discusses and compares the current trajectories of gaining admission to the university: the traditional entrance examinations combining with USE, high-level subject Olympiads for school pupils, and subject Olympiads for pretenders, organized and conducted by universities. It is shown that the strategy of attracting students to the science colege through Olympiads is well justified. Under conditions of the ongoing modernization of the whole education system in Russia, the combination of the above three methods of selection of applicants allows the leading universities to admit new students more effectively.

Б.В. Куприянов
доктор педагогических наук, профессор, зав. кафедрой теории и истории педагогики Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова

РОЛЕВАЯ ИГРА КАК ИНСТРУМЕНТ ИНТЕРАКТИВНОГО ВЫСШЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Рекомендована действительным членом МАН ВШ С.Д. Смирновым

Оценивая множество разнонаправленных *тенденций* развития высшего профессионального образования, рискнем выделить несколько наиболее показательных в обосновании актуальности использования ролевой игры.

*Прежде всего это тенденция к обеспечению наибольшей эффективности профессионального образования (получения наиболее значительных результатов в наиболее короткие сроки и с наименьшими затратами ресурсов).

*Внешняя либерализация и латентная манипуляция – стремление сделать учебный процесс для студента непринужденным, эмоционально привлекательным, обеспечить непроизвольное желание учиться, использовать элементы молодежной субкультуры как средства привлечения студентов.

*Транспарентность и конвенциональность профессионального образования, когда содержание, организация учебного процесса, промежуточные образовательные результаты открыто обсуждаются преподавателями и студентами, формируются «правила игры» (балльно-рейтинговая схема аттестации и т.д.).

*Тенденция, непосредственно связанная с болонской системой и знаменующая переход от профессиональной подготовки к профессиональному образованию: вместо фиксированных способов решения задач в узкой профессиональной области выпускник должен владеть базовыми компетенциями, позволяющими быстро настраиваться на актуальную сферу деятельности.

*Субъективизация как возможность субъектного участия в управлении процессом собственного профессионального образования.

Вышеперечисленным тенденциям полностью соответствует использование ролевой игры, которое интенсифицирует процесс формирования ряда профессиональных компетенций, превращает образовательный процесс для студента в эмоционально привлекательный, азартный. Игра стимулирует обсуждение действий студента как участника игрового взаимодействия, создает предпосылки для отслеживания внешними наблюдателями и самим обучающимся результативности решения им профессиональных задач (в ходе и в финале игры).

Знакомство с ролевой игрой произошло в ноябре 1991 г., когда группа костромских студентов посетила московский клуб по месту жительства «Город мастеров». С этого момента автор как руководитель студенческого педагогического отряда приступил к освоению практики ролевых игр. В 1994 г. в Костроме создали педагогический коллектив, который стал заниматься ролевыми играми как средством воспитания подростков, ежегодно проводя с учащимися и студентами тематическую игровую смену и множество мероприятий, предполагавших применение ролевой игры. Началось целенаправленное изучение ролевых игр и конструирование педагогической технологии. В 1996 г. в Ярославле прошла защита диссертации «Ситуационно-ролевая игра как средство общепедагогической подготовки будущего учителя» (Б.В. Куприянов), а через 6 лет в Костроме – диссертации «Ситуационно-ролевая игра как средство педагогического регулирования социальных ожиданий подростков» (О.В. Миновская).

Результаты исследовательской, конструкторской, общественно-педагогической деятельности студентов и преподавателей Костромского университета стали основой для двух десятков кандидатских диссертаций по педагогике и психологии, ряда научных проектов (гранты РГНФ, грант Президента РФ), сотни статей, нескольких брошюр, монографии, четырех учебно-методических пособий. В Костроме сформировалась научно-методическая группа, которая длительное время занималась ролевыми играми. В настоящее время выполняются два исследования ролевой игры в аспекте теории и методики социального воспитания студентов вуза и школьников.

В рамках костромской традиции под ролевой игрой понимают: *соревнование игроков в решении коммуникативных задач и в совершении условных («игровых») действий с предметами; игроки исполняют строго заданные роли в условиях четко определенной ситуации; соревнование регламентировано правилами игры*. В соответствии с этим определением наиболее предпочтительны следующие *возможности* ролевой игры в профессиональном образовании.

Прежде всего *ценностно-ориентационная* возможность (функция, потенциал): участвуя в ролевых играх, студенты могут интериоризировать ценности как общесоциального плана (отношение к Родине, к обществу и государству, к людям, к культуре, природе и т.д.), так и ценности специфические профессионально-значимые (сострадание, критичность, предприимчивость, организованность и т.п.) [1, с. 43]. Такое использование ролевой игры делает ее инструментом воспитания (в узком смысле слова), причем как вообще воспитания учащейся молодежи в вузе, так и воспитания профессионального (как составляющей подготовки будущего профессионала).

Вторая возможность заключается *в формировании группы социально-коммуникативных компетенций* – готовности к решению задач, предусматривающих взаимодействия: человек – человек, человек – группа, человек – организация [2, с. 127]. Социально-коммуникативные компетенции предполагают не только непосредственное взаимодействие (вступление в контакт, влияние на партнера, переговоры, интервью, наблюдение и т.д.), но мышление по поводу взаимодействия (целеполагание, планирование, корректировку, осуществление, анализ, рефлексию) и работу с собой как субъектом взаимодействия (саморегуляция). В этом смысле ролевая игра приближается к тренинговой практике, позволяющей сформировать у студента деятельностные атрибуты его профессиональности (как на уровне элементарного этикета, так и достаточно сложных социально-коммуникативных деятельностей).

Третья возможность – *познавательная.* Ролевая игра создает предпосылки для изучения (как самими учащимися, так и экспертами) имеющихся ценностных ориентаций студента и наличных социально-коммуникативных компетенций [2, с. 136]. В этом случае ролевая игра становится площадкой лабораторного эксперимента, где в качестве экспериментатора может участвовать и сам студент как участник игры, а могут участвовать исследователи, изучающие его личностные качества. И как инструмент самопознания, и как инструмент экспертизы ролевая игра может входить в программы профессионального совершенствования и самосовершенствования. Анализ практики образовательного агентства «Солинг» (г. Москва) показывает реальность создания программ мониторинга развития профессиональных компетенций и формирования индивидуального портфолио для соискателя той или иной должности. В этом случае основным средством становится фиксация прецедента (наблюдение ситуации решения игроком соответствующей задачи).

Четвертая возможность – *мотивирующая*. Участие в ролевой игре актуализирует у студента целый блок мотивов, начиная с простого интереса: мотивов общения, самопознания, азарта, состязательности, самосовершенствования. Ролевая игра в этом случае за счет привлекательности и эмоциональной яркости подталкивает сначала к участию в игре, а затем к использованию игры для собственного развития. Существует возможность мотивировать учащегося к изучению того или иного содержания образования через создание игровых ситуаций, требующих от студента знаний и владения способами решения задач по физике, химии, биологии. Кроме того, после завершения игры участникам может стать интересен материал, на котором сконструирована ролевая игра (исторические события, сказки, фэнтези и т.д.)[2].

Пятая – возможность *интеграции*. Благодаря участию в ролевых играх возможно решать проблемы внутригрупповых отношений в первичных студенческих коллективах, но можно закладывать долговременные взаимоотношения между представителями разных вузов с целью формирования целевых сообществ, обеспечивающих продвижение инноваций в будущей России.

В результате многолетних наблюдений и опытно-экспериментальной работы были выделены следующие *технологические элементы*:

**эмоциональное авансирование студента для участия в игре (эмоциональный настрой, обеспечение ожидания игры как яркого события);

**личностное и игровое информирование (обеспечение информацией студента о нем самом, об игре как средстве его личностного и профессионального развития, о способах развивающего участия в играх);

**индивидуальное ориентирование (педагогическая помощь участнику в постановке цели собственного развития в ролевой игре);

**тренировка в решении игровых задач (проигрывание наиболее типичных ситуаций, снятие психологических барьеров);

**инструментирование участия (обеспечение игровыми инструментами: информацией о данной игре и игровой роли; выдача игровых предметов);

**собственно ролевая игра (вступление участников в игровое взаимодействие, саморазвитие игровых событий, управление саморазвивающимся игровым взаимодействием, заключение игры);

**вербализация игровых ощущений (проговаривание событий каждым участником относительно его точки зрения, освобождение лишних эмоций);

**реконструкция игровых событий (восстановление наиболее важных событий игры, анализ общего действия);

**оценка игровых действий (определение победителей и побежденных в игре, оценка эффективных тактик и стратегий игрового взаимодействия);

**анализ (разложение участия студента в игре на части, разбор вариантов решений, расследование факторов, повлиявших на тот или иной поступок);

**рефлексия (процесс осмысления человеком своих действий; «взгляд на себя со стороны»).

Из всех названных элементов (**) можно сконструировать образовательный процесс, в котором одни задачи повторяются, другие – чередуются, третьи – решаются только на отдельных этапах.

Важно подчеркнуть, что в профессиональном образовании нет панацей, и ролевая игра не панацея. Другими словами; ролевая игра обладает ограничениями (педагогическими задачами), решение которых игра не может обеспечить.

Поэтому с середины 90-х гг. важным компонентом технологии ролевой игры является компенсация ограничений.

Типология ролевых игр включает деление по разным основаниям. Наиболее существенная дифференциация по масштабу игры: малые игры (миги, павильонки, кабинетки), большие игры (БРИГи, полевые, полигонные), игры-эпопеи (тематические лагерные смены), мета-игры (комплексные, комбинированные системы, включающие и деловые и ролевые игры, виртуальную и реальную плоскость)[3].

Анализ собственного опыта и имеющихся отечественных практик использования ролевой игры свидетельствует о следующих форматах.

Формат отдельного тренинга (может осуществляться в рамках расписания учебных занятий). Ролевая игра становится системообразующей для всего тренинга, режим использования игры подчиняется принципам тренинга, например автономность существования группы.

Формат досугового проекта (осуществляется во внеучебное время, на добровольной основе). Через Интернет и неформальные каналы приглашаются желающие для интересного времяпрепровождения, образовательные цели здесь скрыты, но могут успешно реализовываться организаторами. Игровым досуговым проектом может быть городская игра, когда площадкой становится весь город или микрорайон. Игровое пространство и время дискретны. В ходе досуговых проектов создается межпоколенная воспитательная общность, позволяющая эффективно решать вопросы воспитания студентов.

Формат образовательной программы («Социальный тренажер» – в терминах образовательного бюро «Солинг») предусматривает диагностику ценностных ориентаций и социально-коммуникативных компетенций (сначала опросными методами, затем наблюдением в ролевой игре), после этого студенты включаются в тренинги и практикумы, занимаются самообразованием, могут проводиться локальные тренинги с использованием ролевых игр. Завершается программа вновь масштабной ролевой игрой, позволяющей оценить уровень развития компетенций студентов. Составляющей образовательной программы может стать игровой материал, который в ходе игры превратится в содержание образования. Например, если игра построена на материале торговли энергоресурсами, участники, решая игровые задачи, побочно освоят множество терминов и значительный объем специальной информации.

Формат овладения образовательной технологией. Использование ролевой игры сразу позиционируется как инструмент воспитания подростков, старшеклассников. Студенты, овладевающие профессией педагога либо испытывающие желание заниматься общественно-педагогической деятельностью, осваи-

вают технологию ролевой игры, используя ее при проведении отдельных мероприятий или целостных программ воспитания в школе, во внешкольных учреждениях, в загородных лагерях.

Список литературы

1. *Фришман И.И*. Игровое взаимодействие в детских объединениях: Монография. Ярославль: Медиум-пресс, 2000. 302 с.

2. *Кларин М.В*. Инновационные модели обучения в зарубежных педагогических поисках. М.: Арена, 1994. 223 с.

3. *Шмаков С.А*. Игры учащихся – феномен культуры. М.: Новая школа, 1994. 240с.

Б.В. Куприянов

РОЛЕВАЯ ИГРА КАК ИНСТРУМЕНТ ИНТЕРАКТИВНОГО ВЫСШЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В материале представлены результаты разработки автором представлений о ролевой игре в контексте высшего профессионального образования: сущность, возможности, типология, организационные варианты использования.

B.V. Kupriyanov

ROLE PLAY AS A TOOL OF INTERACTIVE HIGHER PROFESSIONAL EDUCATION

Abstract. The article presents the results of the development of ideas about the author of role-playing game in the context of higher education: the nature, features, typology, institutional uses.

Е.В. Майков
кандидат физико-математических наук, ст. научный сотрудник кафедры математического анализа механико-математического факультета Московского государственного университета имени М.В. Ломоносова

О ПРЕПОДАВАТЕЛЬСКОЙ РАБОТЕ В УНИВЕРСИТЕТЕ

Рекомендована действительным членом МАН ВШ Н.Х. Розовым

Verum animo satis haec vestigia parva sagaci
Sunt, per quae possis cognoscere caetera tute.

(Даже тех штрихов, которые я здесь слегка наметил,
достаточно, чтобы чутким ты умом домыслил остальное.)
Лукреций, «О природе вещей»

Предисловие

Статья, которую Вы сейчас открыли, содержит мысли о принципах преподавательской работы в вузе, складывавшиеся у меня в течение полувека, на протяжении которого моя жизнь связана с Московским университетом. Сначала я был студентом механико-математического факультета, потом аспи-рантом, потом преподавателем кафедры математического анализа мехмата. Приходилось читать лекции на мехмате и других факультетах МГУ – хими-ческом, геологическом, факультете наук о материалах, вести практические занятия, читать спецкурсы и вести спецсеминары, руководить научной работой студентов и аспирантов.

Разумеется, я не претендую на то, что делаю какие-то открытия и сообщаю о вещах, никому не известных. То, о чем здесь будет говориться, накапливалось десятилетиями моей работы, общением с прекрасными мастерами нашего дела, чтением трудов современных педагогов и педагогов предыдущих поколений. Многое рождалось в дискуссиях с коллегами. Эти дискуссии были очень полезными, помогая взглянуть на проблему с разных сторон, создавая стереоскопичность взгляда. Естественно, я не считаю, что высказываемые мною взгляды единственно верные: ведь сколько людей, столько мнений.

Приходилось по молодости совершать некоторые действия, которые теперь, по прошествии времени, я считаю ошибочными. Если молодой преподаватель, познакомившись с этой статьей, сумеет подобных ошибок избежать, я буду считать, что цель, поставленная мною при ее написании, выполнена.

Общие принципы преподавательской деятельности

Важнейшая цель преподавания любой дисциплины в университете – это подготовка высококвалифицированных специалистов, ученых, способных совершать открытия, двигать вперед науку; это, в значительной мере, индивидуальная работа со студентом его научного руководителя. Но установка на творческий подход должна присутствовать и в каждой лекции, и на каждом семинарском занятии. Некоторые научные сотрудники, крупные специалисты в своей профессиональной научной сфере, приступают к преподавательской работе, не отдавая себе отчета в том, что это – **другая профессия** со своими специальными требованиями. Один такой доктор наук, профессор, в личном разговоре со мной однажды сказал: «Важно, о чем я буду рассказывать на лекции, и совсем не важно, как я буду это рассказывать».

Когда моя дочь, окончившая мехмат МГУ, начинала преподавательскую деятельность, она обратилась ко мне с просьбой дать совет – как работать преподавателю. В ответ я взял лист бумаги и написал пункт первый: «хорошо знай материал, которому будешь учить студентов». А после этого написал еще 20 важных пунктов разного содержания: как одеваться в часы занятий, как входить в аудиторию (не опаздывая), не забывать поздороваться, очень разборчиво говорить и красиво писать на доске, всё время следить за реакцией студентов и т.д. и т.п. Всё сейчас перечислять не буду, но дальше в этой статье постараюсь изложить основные важнейшие принципы преподавательской работы.

К лекции и практическому занятию преподаватель должен готовиться

Есть очень простой секрет – «чтобы чай был вкусным, не стоит жалеть заварки». В нашем случае это значит – не жалей времени на подготовку к занятию.

Преподаватель каждый раз, входя в аудиторию, сам сдает экзамен.

Коротко хочу изложить свои эмоции студенческих лет, вспомню лекторов, которые участвовали в насыщении меня и моих коллег-однокурсников важнейшими и красивейшими знаниями.

1952 год. Первый курс мехмата. Сергей Владимирович **БАХВАЛОВ**. Лекции по аналитической геометрии. Предельная тщательность, выверенность. Спокойствие. Слабые контакты с аудиторией. На экзамене – добр и благожелателен. Поразил меня на консультации перед экзаменом, рассказав за два часа полностью весь семестровый курс. Как для этого требовалось отточить рассказ – ни одного лишнего слова! Кстати, так же спокойно и безупречно вел он в нашей группе семинарские занятия.

Евгений Борисович **ДЫНКИН.** Лектор по высшей алгебре. Очень тщательно готовил лекции, это было у него даже подчеркнуто – он держал листочек в руке. Всё время задавал вопросы в аудиторию, вызывал: «Вот Вы, девушка в синей кофточке…». Был ехиден, если ответ был неверным.

Михаил Алексеевич **ЛАВРЕНТЬЕВ** – мой первый лектор по математическому анализу. В это время он работал в Стекловке, был директором Института точной механики и вычислительной техники, академиком-секретарем физико-математического отделения АН СССР, был академиком АН УССР... К сожалению, это мешало ему готовиться к лекциям, и случались конфузы, когда, например, он так и не смог вывести на лекции формулу объема эллипсоида. Опаздывал на лекции, например, нам сообщали: ждите, он едет из аэропорта. Отчитав нам один год, он, как мне помнится, перестал преподавать в МГУ.

1953 год. Второй курс. Мы переехали в новое здание МГУ на Ленинские горы. Первая лекция 1 сентября 1953 года – математический анализ, Алексей Иванович **МАРКУШЕВИЧ**. Образец солидности и тщательности, неторопливость, безупречность, хотя и некоторая сухость. Профессионализм. Кстати, он был в то время вице-президентом Академии педагогических наук СССР. Хорошо поставленный голос. Практически отсутствие контакта со студентами.

Александр Геннадиевич **КУРОШ**. Высшая алгебра. Противоположность Маркушевичу. Яркий темперамент, напор, постоянный контакт с аудиторией – контрольные вопросы, ответы на реплики.

1954 год. Израиль Моисеевич **ГЕЛЬФАНД**. Читал нам лекции по вариационному исчислению. Очень заботился о понимании основных идей, втолковывал их с помощью неформальных образов.

А в параллельном потоке лекции по вариационному исчислению читал Георгий Евгеньевич **ШИЛОВ**. Когда дошло дело до экзамена, мы сравнили экзаменационные программы нашего и параллельного потоков – у Шилова было в два, если не в три, раза больше материала. Мне приходилось слушать спецкурс Шилова. Неторопливая манера, продуманные обозначения, четкие записи на доске…Он всегда говорил: «У меня не бывает проблемы времени». Я сначала не мог понять, как же он успевает рассказать так много. Потом понял – он никогда ничего не повторял и не раскрашивал изложение деталями. Хорошо ли это – решите сами.

Николай Владимирович **ЕФИМОВ** очень заботился о том, чтобы его понимали даже слабые студенты, и минимизировал материал. А Леонид Иванович **КАМЫНИН**, наоборот, стремился вложить в лекции как можно больше материала. Что лучше – судите сами. По-моему, очень важно иметь чувство меры, «отсекать всё лишнее».

Одно открытие в мои молодые годы мне сделал Владимир Александрович **ИЛЬИН**. Я его лекции не слушал, но в одном разговоре на прогулке он мне сказал: «Я читаю лекции так, чтобы за мной всё можно было записать, об этом забочусь». Я попробовал, это действительно возможно. Стремлюсь этот принцип соблюдать.

Особый разговор – об Андрее Николаевиче **КОЛМОГОРОВЕ**... Мы преклонялись перед великим ученым, вспоминаем о нем с благоговением, он был нашим богом, но… учиться у него чтению лекций, пожалуй, не стоило. Плохая дикция, чрезмерная импровизационность. Он разговаривал на лекции, как с коллегами, говорил о серьёзных научных проблемах, забывая, что перед ним сидят двести 18–19-летних студентов, а понять его могли лишь 10–20 человек. Мы даже приглашали его на наши собрания и критиковали в лицо. Он воспринимал это без обиды, смиренно соглашался, но ничего не менялось. Прекрасный руководитель аспирантов, глава целой школы, до уровня массива третьекурсников он опуститься не мог. Да и речь его была очень уж неразборчивой. Потом он неоднократно приходил на наши встречи после окончания нами мехмата, он говорил нам: «У меня с вашим курсом особые отношения». Как говорит Олег Сергеевич **ИВАШОВ-МУСАТОВ**: «Гениальность Колмогорова возвела стену между ним и потоком студентов».

У преподавателя должна быть перед собой тетрадка

Известный композитор Н.А. Римский-Корсаков вспоминал, как пробовал дирижировать симфоническим оркестром без партитуры. Одна из оркестровых партий не приняла нужный темп – он не был дирижером показан. После этого Николай Андреевич сказал: «Больше без партитуры к оркестру выходить не буду». Один музыкант сказал: «Партитура должна быть в голове, иначе – голова в партитуре». Я держусь промежуточного варианта: партитура, конечно, должна быть в голове, но кроме этого, она должна и лежать на пюпитре, хотя при этом, конечно, голова дирижера не должна быть спрятана в партитуре.

Обозначения должны быть продуманы. Вовремя должен прозвучать пример, вовремя – упражнение для аудитории (и на практическом занятии, и во время лекции). Даже шутка может быть хорошо подготовленной импровизацией.

Задачи, данные в домашнее задание, должны быть дома решены преподавателем до точного ответа. У начинающих преподавателей без этого на занятиях случаются конфузы. А как же с импровизациями? Допустимы? Неизбежны и необходимы, именно они делают лекцию или практическое занятие живым. Но это должно быть всё-таки на фоне тщательной домашней подготовки.

Студентов нужно любить

Преподаватель должен стараться излагать материал на красивом, изящном языке, заботясь о его доступности. Студенты должны чувствовать, что преподаватель относится к ним с любовью. Конечно, это не означает, что нужно обязательно ставить всем студентам высокие оценки. К сожалению, среди поступивших в вуз студентов (в том числе по системе ЕГЭ) оказываются и очень слабые, нетрудоспособные, а некоторые с опозданием понимают, что напрасно они пришли именно на этот факультет и не в состоянии здесь учиться. Конечно, самые сильные и старательные студенты могут и должны получать от преподавателей хорошие и отличные оценки. Но если студент не понимает и не справляется с пройденным материалом, приходится ставить ему неудовлетворительную оценку. Конечно, это неприятно и студенту, и преподавателю, но это неизбежно. Если предположить, что мы вообще не будем ставить «неуды», это будет оказывать развращающее действие на всех студентов: они будут думать, что можно не стараться, так как диплом уже у них в кармане. Такой уровень выпускников резко снизит авторитет самого вуза.

Характеристика изучаемой дисциплины

Студентам должна быть изложена характеристика изучаемой дисциплины. Например, математический анализ – важнейшая дисциплина, фундамент всего естественнонаучного образования. Лишь с юмором можно относиться к словам физика Ричарда Фейнмана, написавшего в своих «Лекциях по физике», что математика – это «не наука», что она «не относится к естественным наукам». Правда, он сам вскоре извинялся: «Кстати, не всё то, что не наука, уж обязательно плохо. Любовь, например, тоже не наука. Когда какую-то вещь называют не наукой, это не значит, что с нею что-то неладно; просто не наука она, и всё». Ясно, почему Фейнман так поступает с математикой – ведь иначе в иерархии наук ему пришлось бы поместить на вершину не физику, а несколько иную область знаний!

Некоторые говорят: «Математика – это всего лишь язык науки». Но тогда фразы «дважды два – четыре» и «дважды два – пять» были бы равноценными – ведь правила языка не позволяют отличать истинные суждения от ложных. Мое мнение: математика по отношению к другим наукам – это триединство ***язык – метод – истина.***

Следует знакомить студентов (походя) с любопытными фактами из истории математики, изречениями великих людей. Например, Леонардо да Винчи: «Художнику нужны не только кисти и краски, но также и циркуль и ли-

нейка». В противоположность Пушкину, для которого «поверить алгеброй гармонию» означало скверный стиль Сальери.

Философ Эммануил Кант сказал даже, что «в каждой естественной науке заключено столько истины, сколько в ней математики».

Элементы театра

Работа преподавателя содержит ряд элементов, необходимых работникам театра. Прежде всего, преподаватель является автором, создателем того текста, который нужно преподносить студентам. Затем он – режиссер, так как должен тщательно продумать особенности построения исполняемого материала. Далее он – актер, так как от интонации, акцентов излагаемого им текста зависит качество его восприятия студентами. Наконец, он – критик, продумывающий по завершении лекции (или семинарского занятия), хорошо ли у него это получилось и как учитывать этот результат в дальнейшей работе.

Профессор Андрей Петрович **МИНАКОВ** (механика) про себя говорил, что крупным ученым он себя не считает. Но это был блестящий лектор, лектор-артист. Как он изображал на лекции Чаплыгина! До сих пор, вспоминая это, вижу перед собой седую гриву Чаплыгина, а не скромную темную прилизанную голову Андрея Петровича. Как он «страдал», что нельзя найти силы в верхнем и нижнем креплениях нагруженного поручня (статически неопределимая задача)!

Про актеров говорят, что они при необходимости играют веселые, комические эпизоды даже в то время, когда дома несчастье, играют в болезненном состоянии, умирают на сцене. Что-то похожее я испытываю, подходя к аудитории: недомогание и личные проблемы остаются за дверью.

Один из важнейших принципов – чувствовать *красоту* преподаваемой дисциплины и заботиться о том, чтобы это чувство красоты передавалось студентам.

Важен контакт с аудиторией

Бывает, лектор очень тщательно готовится к лекции, спокойно и безошибочно излагает подготовленный материал, но – ни одного вопроса к аудитории, ни одного даже взгляда на слушателей. Его можно заменить на магнитофон?

При чтении лекции необходимо обращаться к аудитории, задавать вопросы, чтобы выяснить, как воспринимается материал, чтобы оживить обстановку. При неверном ответе студента можно попросить аудиторию внести поправку и т.д.

Иногда полезно остановиться на полуслове и попросить студентов закончить фразу. Возможны разные уровни трудности такого вопроса – от очевидно-

сти до предложения студентам просто попытаться угадать, ведь угадывание – важный элемент научного творчества.

Если преподаватель случайно ошибся, не следует смущаться – можно сказать: «Что делать, все люди время от времени ошибаются». Затем поблагодарить за внимание студента, предложившего поправку, и попросить аудиторию, не стесняясь, помогать исправлять любую, даже мелкую ошибку в написанной на доске формуле. Полезно иногда специально ошибиться и попросить студентов доказать, что допущена ошибка. Можно даже заранее сказать: «Слушайте внимательно, сейчас я намеренно произнесу неверное утверждение, пожалуйста, опровергните его». Часто студенты после этого произносят верное утверждение, похожее на произнесенное преподавателем, не понимая, что задание было другое. Опровергнуть сказанное или произнести другое – это не одно и то же. Следует это разъяснить. Вообще, нужно учить опровергать: приходить к противоречию, приводить контрпример.

Иногда нужна разрядка. Очень важно оживлять работу с помощью шутки. Однажды стоит сказать: «Я люблю шутки, но следует иметь в виду, что это не отменяет серьезного отношения к работе. Шутка хороша, если она помогает нашей работе, и плоха, если мешает». Шутка не должна быть обидной.

Следует поощрять активность студента, его попытки ответить на заданный вопрос, высказать гипотезу, предложить контрпример и т.д. Если ответ студента оказался неточным или даже грубо ошибочным, всегда следует постараться найти и отметить в нем рациональное зерно: ведь даже такой ответ лучше, чем пассивность студента и нежелание «пошевелить мозгами». Можно добавить, что путь к истине часто тернист и даже неверная мысль на этом пути может оказаться полезной, если, конечно, следующим шагом будет стремление проверить и опровергнуть или откорректировать эту мысль.

Зрительный аппарат человека обладает способностью принимать и перерабатывать колоссальный объем информации. Недаром говорят: «Лучше один раз увидеть, чем сто раз услышать». Поэтому нужно всегда стараться включить зрение в работу. Даже если вы просто нарисуете два-три кружочка и соедините их несколькими стрелочками, иногда это может помочь в работе. Неслучайно семинарские занятия по математическому анализу на первом курсе мы начинаем с темы «эскизы», где студент учится быстро получать зрительное представление о качественном поведении функций, использовать внутреннее зрение.

Преподавание на различных факультетах

Одна и та же научная дисциплина может преподаваться на различных факультетах и в различных отделениях. Например, математика в МГУ преподает-

ся более чем на 20 факультетах. Преподавать ее на различных факультетах в одинаковом объеме и в одном стиле – это, конечно, серьезная ошибка. ***Нельзя приходить в чужой монастырь со своим уставом.*** Необходимо понимать важнейшие особенности такой работы: на каждом факультете и в каждом отделении свои потребности, свои возможности, своя психология студентов. Мне приходилось организовывать преподавание дисциплин математического цикла в спецгруппе химического факультета и на факультете наук о материалах (ФНМ). Я начинал с того, что обращался ко всем преподавателям, ведущим профилирующие дисциплины факультета (химия, физика, механика) с просьбой сообщить свои пожелания по содержанию математических дисциплин, рассказать, что из математики необходимо им для нормальной работы. В ответ мною было получено большое количество полезных сведений, которые и были положены в основу учебных программ математического цикла для этих групп.

Система оценок знаний студента

Итоговая оценка, проставляемая в конце семестра в зачетку студента после одного-единственного за весь семестр контакта его с экзаменатором (иной раз это всего 10–15 минут), зависит от ряда случайных причин – удачный или неудачный билет, состояние студента (и экзаменатора) в эти минуты и пр. Эта система оценок, на мой взгляд, очень несовершенна. Всего одна экзаменационная оценка подводит итог полугодовой работы (или полугодового безделья студента). Но у студента (или у преподавателя) в момент сдачи экзамена может болеть зуб, на подготовку у одного студента – полчаса, а у другого − два часа, преподаватели – разные, и один может выйти из аудитории, а студент спишет и т.п.

Неплохо при выставлении итоговой семестровой оценки учитывать текущую работу студента (особенно на первых двух-трех курсах). Без этого студенту ничего не стоит пропустить контрольную работу, коллоквиум, прогулять 10–20 занятий, а потом на краткосрочной «оперативной» памяти (а то и на шпаргалках) получить высокую оценку.

Развитие школьного принципа

Предлагаемая в этой статье *накопительная система* имеет много общего с системой оценок, принятой в средней школе. Вспомним, что в школе оценки за четверть, полугодие и годовая ставятся с учетом тех оценок, которые школьник получает за устные ответы у доски, за письменные контрольные работы и другие задания. Поэтому школьники, приходящие в вуз, иной раз бывают удивле-

ны, что результаты их контрольных работ и коллоквиумов никак не отражаются на оценке, которая в конце семестра ставится в их зачетную книжку. От этого удивления и рождаются знаменитые слова студенческой песни:

Студенты – гении, пора бы знать,
Любую сессию мы можем сдать,
И можем мы спокойно спать,
И факультет не посещать.

Поэтому, думается, если на каком-либо факультете ввести накопительную систему с 1 сентября первого курса, это будет воспринято вчерашними школьниками как совершенно естественное.

Накопительная система оценок была фактически узаконена в МГУ еще в 2001 году в «Положении о курсовых экзаменах и зачетах в МГУ», утвержденном Ученым советом МГУ 26 ноября 2001 г. В нем сказано: *«Знания студента на экзаменах в государственных документах определяются следующими оценками: «отлично», «хорошо», «удовлетворительно», «неудовлетворительно». Оценка может быть выставлена непосредственно на экзамене, либо по результатам текущей учебной работы студента, либо после проверки письменной работы».* Когда итоговая оценка (в накопительной системе) ставится на основе 5–6 контрольных акций в продолжение семестра, а каждая такая акция распадается на 3–4–5–6 отдельных вопросов или задач (и баллов за них), надежность окончательной оценки, безусловно, выше.

Фактически накопительная система оценок введена и работает на некоторых факультетах МГУ. В частности, это относится к факультету наук о материалах (ФНМ), в разработке соответствующего «Положения» я принимал активное участие. Дальнейшее изложение относится в основном к этому «Положению».

Основные принципы накопительной системы

Накопительная рейтинговая система (далее коротко обозначается НРС) – это метод оценки успеваемости студента в учебном семестре, при котором итоговая семестровая оценка по конкретной дисциплине учитывает не только его ответ на экзамене, но и *комплекс всех текущих показателей* его работы, которые оцениваются в баллах, суммируемых в конце семестра. Важным принципом системы является требование *своевременного* выполнения студентом всех учебных заданий. Правила подсчета баллов за каждое контрольное задание, как и правила, по которым на основании накопленного рейтинга студенту по каждой дисциплине ставится итоговая оценка за семестр, *должны быть заранее разъяснены* студентам.

Преимущества накопительной системы

Во-первых, как уже было сказано, основной целью НРС является стимулирование систематической работы студента в течение семестра. Талантливый студент, конечно, может, не занимаясь несколько месяцев, за 3–4 дня (и ночи) выучить материал и получить на экзамене «пятерку». Но насколько прочными будут эти знания? Мы знаем, что с физиологической точки зрения у человека есть два вида памяти – кратковременная и долговременная. Информация, нужная индивидууму на короткое время (время экзамена), может растаять через несколько часов. Информация, переведенная в долговременную память (например, повторением и применением), может сохраняться практически всю жизнь. Запас знаний, приобретенных студентом настойчивой систематической учебой, солиднее и прочнее. К тому же создаваемая у студента классической системой привычка отдыхать почти полгода, а потом наверстывать упущенное, вряд ли будет ему полезной в будущей послеуниверситетской жизни.

Во-вторых, накопительная система обеспечивает анализ преподавателями и руководством факультета хода изучения и усвоения студентами учебного материала на протяжении семестра.

В-третьих, сумма баллов НРС по конкретной дисциплине в конце семестра представляет собой двузначное или трехзначное число и дает бóльшую информацию об уровне знаний студента, чем обычные «*отлично–хорошо–уд–неуд»* в итоговой ведомости. Это помогает прослеживать развитие студента, улучшает возможность сравнения различных студентов, создает соревновательность в студенческой среде.

Как же строится накопительная рейтинговая система? Перейдем к краткому изложению этапов этого построения.

Максимальный семестровый балл. В первую очередь следует назначить для каждой учебной дисциплины в каждом семестре основную константу – максимальную сумму M баллов, которую может заработать студент, если он безукоризненно и своевременно выполнит все задания семестра по этой дисциплине.

Распределение баллов между контрольными акциями. После того, как суммарная константа M назначена, ее следует распределить между отдельными контрольными акциями (письменные контрольные работы, коллоквиумы, лабораторные работы и т.д.), которые проводятся в течение семестра при завершении отдельных самостоятельных фрагментов дисциплины. (Эти фрагменты называют еще «модулями» и саму систему оценки успеваемости называют *модульно-рейтинговой*.) Тем самым определяется максимальная сумма баллов за

выполнение каждого задания. Часть числа *M* отделяется на экзамен. Это распределение – функция руководства кафедры или лектора данной дисциплины.

Далее – о тех приёмах, с помощью которых производится оценка отдельной контрольной акции. Конкретный балл в этих диапазонах определяется преподавателем. Каким же образом его рассчитывать? Опишу один из удобных способов, который можно применить и к письменной контрольной работе, и к лабораторной работе, и на коллоквиуме, и на экзамене.

Обычно контрольное задание состоит из отдельных компонентов. В письменной контрольной работе это задачи, на коллоквиуме или экзамене – отдельные вопросы экзаменатора, в лабораторной работе возможны, например, такие компоненты: домашняя теоретическая подготовка, практическое выполнение работы, оформление отчета. Сначала определяются (и проставляются в работе) оценки за каждую отдельную компоненту по такой шкале. Далее, суммируем эти баллы и умножаем сумму на масштабный коэффициент – с тем чтобы в случае, когда все задачи решены на «5», оценка работы в рейтинговых баллах равнялась максимальному отведенному на нее баллу.

Пример. На работу выделено 30 рейтинговых баллов. В работе 4 задачи, оценки за них по пятибалльной шкале: 5, 3, 4, 3. Рейтинговый балл работы вычисляем, суммируя баллы 5-балльной шкалы, и получаем: 5+3+4+3 =15 баллов из 20 возможных. Поскольку отведенный на работу максимум равен 30 баллам (а не 20), умножаем полученную сумму (15) на масштабный коэффициент 30/20, получаем 15 х (30/20) = 22,5. Округляя, получаем 23 рейтинговых балла (округление во всех случаях рекомендуем производить в пользу студента).

После того, как баллы за каждую компоненту установлены, в конце семестра они суммируются с учетом экзаменационного балла. На основании этой суммы ставится итоговая официальная оценка по системе «отлично – хорошо – удовлетворительно – неудовлетворительно». Обычно итоговая оценка ставится по шкале, изображенной на приведенном ниже рисунке (с учетом количества процентов от максимальной суммы).

Заключительная шкала				
100÷90 %	**89÷ 75%**	**74÷ 60%**	**59÷ 40%**	**39 ÷ 0%**
Отлично	Хорошо	Удовл.	Неуд.	Очень плохо

Своевременность исполнения работы. Одним из важных принципов накопительной системы является требование своевременного выполнения каждого задания. Если, например, студент без уважительной причины пропустил контрольную работу, ему за это мероприятие ставится нулевой балл. На практике это приводит к тому, что пропуски студентами контрольных акций при работе по этой системе бывают очень редко. Если контрольная акция пропущена по уважительной причине (подтвержденной документом), студент сохраняет право выполнить эту работу в дополнительное время на условиях основного потока.

Следует требовать честности в работе. Шпаргалки, подсказки, связь по мобильнику во время контрольной работы, списывание во время экзамена – это *мошенничество*, с помощью которого человек приобретает материальные или иные блага незаконным образом: с помощью обмана или злоупотребления доверием (так говорит Уголовный кодекс). Некоторые преподаватели говорят: «Пусть списывает, всё равно во время устного ответа я пойму, насколько он владеет материалом и понимает то, о чем говорит». Мне такая позиция не нравится: это, всё же, с этической точки зрения – попустительство мошенничеству, а то и поощрение его. Преподаватель должен честно относиться к своим обязанностям и требовать честного отношения от студентов. Не закрывайтесь газетой на экзамене! Не уходите из аудитории во время контрольной! «Не кладите плохо, не вводите вора в грех».

В «Положении» ФНМ записано: при грубом нарушении правил поведения на контрольном мероприятии (шпаргалки, использование мобильных телефонов, плееров и т.п.) студенту проставляется за это мероприятие нулевой балл и права на повторную сдачу не предоставляется. Лишь в конце семестра в рамках досдачи он может реализовать попытку, которая будет оценена исходя из половинного балла. При повторном нарушении такого типа студент подвергнется серьезному административному воздействию.

Надбавки. Одна из возможных надбавок к семестровой сумме баллов – это «досдача». Студентам в конце семестра может быть предоставлена возможность с помощью дополнительного задания скомпенсировать часть (но не более половины!) потерянных в семестре баллов. Ясно, что выгоднее всё сделать вовремя, не дожидаясь досдачи. Этим соблюдается принцип своевременности выполнения заданий.

Другая надбавка: в конце семестра при определении итоговой суммы баллов преподаватель имеет право дать студенту небольшую надбавку «за отношение к учебе» (активность на занятиях, отсутствие прогулов, хорошее выполнение домашних заданий). Эта надбавка – в пределах 5% максимального семестрово-

го балла *M*. Кстати говоря, это правило приводит к заметному уменьшению числа прогулов.

Экзамен из накопительной системы суммирования баллов не исключен, он участвует в итоговой оценке наряду с другими контрольными акциями. На некоторых факультетах принято выделять на экзамен около трети всей итоговой суммы. Тем самым заметная роль экзамена в итоговой оценке сохраняется. Сводить дело к практической ликвидации роли экзамена, на мой взгляд, нельзя. Ведь период подготовки студента к экзамену – это возможность в течение нескольких дней, не отвлекаясь на другие дела, окинуть взглядом материал в целом, лучше увидеть его глубинные связи и проблемы, наконец просто повторить всё еще раз. После сдачи экзамена заработанные на нём баллы прибавляются к баллам, накопленным в течение семестра, и по этой сумме ставится итоговая оценка – в ведомость и в зачётную книжку. Отметим два пункта, несколько повышающие роль оценки в день экзамена.

Пункт первый. Если студент на экзамене получил менее 60% максимального экзаменационного балла (т.е. не дотянул до самой слабой «тройки»), он получает итоговую оценку «неудовлетворительно» независимо от его предварительного семестрового рейтинга. Ему предстоит пересдача. Эта оговорка заставляет среднего и слабого студента тщательно готовиться к экзамену, а не рассуждать, например, так: «Пусть даже получу на экзамене всего 40% баллов, в сумме с семестровыми – тройка (а то и четверка) натянется».

Пункт второй – более приятный. Если ответ студента на экзамене заслуживает высшего, 100-процентного рейтингового балла, итоговая семестровая оценка за эту дисциплину повышается на одну ступень в сравнении с рассчитанной по Заключительной шкале («хорошо» вместо «удовлетворительно», «отлично» вместо «хорошо»). Это стимулирует среднего и сильного студента бороться за высший экзаменационный рейтинговый балл.

***Экзамен-автомат*.** В конце семестра, при наличии в учебном плане экзамена по данной дисциплине, после успешной сдачи текущих контрольных заданий, в том числе зачета, хорошо успевающие студенты могут быть освобождены от экзамена. В соответствии с набранными в течение семестра рейтинговыми баллами им предлагается итоговая оценка-«автомат». Она определяется по несколько более строгим критериям, чем простое обращение к Заключительной шкале. Студент может принять эту оценку, и она будет зарегистрирована после его допуска к экзаменационной сессии. Несколько повышенная строгость расчета оценки-«автомата» не является дискриминирующей, поскольку студент может от нее отказаться и сдавать экзамен на общих основаниях.

Более подробное изложение накопительной системы оценок изложено мною в статье [1]. Еще более обстоятельное исследование этих и близких вопросов можно прочесть в книге [2], снабженной солидной библиографией (более 100 ссылок).

Заключительные замечания

Описанная выше накопительная рейтинговая система оказывает положительное влияние на серьезность отношения студентов к учебе и научной ра-боте. Пропусков занятий без уважительных причин становится меньше, неявка студента на контрольную работу или коллоквиум – редчайшее явление. Серь-езное отношение к учебе приводит к высокому уровню квалификации выпуск-ников. Из сказанного видно, что накопительная рейтинговая система в целом –дело прогрессивное.

Вместе с тем, хотелось бы заметить, что введение такой системы требует серьезной подготовительной работы, особенно на больших факультетах. Необходима детальная работа с преподавателями, которым самим придется чему-то учиться. Требуется единое понимание этой системы преподавательским коллективом. Может быть, целесообразно для накопления опыта сначала переходить к этой системе не по всем, а по одной или двум учебным дисциплинам, и для начала – только на первом курсе. Важна разъяснительная работа среди студентов. Впрочем, первокурсники, только что пришедшие из школы, ничего неожиданного в этой системе не обнаружат – ее сходство со школьной системой мы уже обсудили.

Некоторые преподаватели опасаются, что их работа в системе НРС станет необычайно громоздкой и утомительной. На самом деле труден только переходный период (один семестр), а потом выяснится, что, в основном, достаточно вместо значков $+, +., \pm, \mu, -$, которыми часто отмечаются решения отдельных задач, ставить числа 5, 4, 3, 2, 1, 0 и суммировать их. А поскольку в конце семестра обычно не менее четверти группы получает оценку-«автомат», то загрузка преподавателя в эти трудные дни даже немного уменьшится.

В целом, идея скрупулезного учета текущих результатов учебной и научной работы студентов, безусловно, стимулирует их серьезное отношение к учебе, способствует получению высокого уровня знаний и умению их применять и в конечном счете повышает уровень выпускников, их конкурентоспособность в современном мире и востребованность в народном хозяйстве и в науке России.

Список литературы

1. *Майков Е.В*. Накопительная система оценки успеваемости студентов //Вестник МГУ. Сер. 20. Педагогич. образование. 2008. № 2. С. 3–19.
2. *Новаков И.А., Попов Ю.В., Подлеснов В.Н., Кучеров В.Г., Андросюк Е.Р., Садовников В.И*. Научно-методические основы и практика организации учебного процесса в ВУЗе. Волгоград: Политехник, 2003.

Майков Е.В.

О ПРЕПОДАВАТЕЛЬСКОЙ РАБОТЕ В УНИВЕРСИТЕТЕ

Учебные дисциплины в университетах и других вузах, как правило, преподаются профессионалами в своей сфере научной деятельности – в математике, физике, химии и т.д. Как правило, это кандидаты или доктора наук. Но преподавательская работа – это другая профессия, и даже крупные специалисты в своей научной сфере должны преподавательской работе учиться. Об этом идет речь в лежащей перед вами статье. Здесь говорится и об общих принципах педагогической деятельности, предлагаются советы, касающиеся подготовки к лекциям и практическим занятиям, обсуждаются особенности их практического проведения, приемы проверки знаний студентов и итоговые оценки, которые получают студенты в конце семестра и при завершении курса.

E.V. Maykov

ABOUT UNIVERSITY TEACHING

As a rule, educational subjects at Universities and other higher educational institutions are taught by professionals in the field of their scientific activities, i.e. mathematics, physics, chemistry etc. Those professionals are typically Ph.D. and D.Sc. But a job of a teacher is not the same. This means that even great specialists in their scientific area should learn how to teach. This is the matter at hand in the article in front of you. This article covers the major principles of educational work, advice related to the preparation and features of carrying out lectures and practice, instructional devices for quizzes and total evaluation of students at the end of term or a training course.

В.А. Москвин
доктор экономических наук, профессор, академик Академии проблем качества РФ, член-корреспондент Международной академии наук высшей школы

ГЛАВНЫЕ ЭЛЕМЕНТЫ КАЧЕСТВА РАБОТЫ ВУЗА

Рекомендована действительным членом МАН ВШ Т.М. Балыхиной

О качестве современного обучения, если и не говорят, то думают все. И это естественно. Граждане развитых и развивающихся стран сегодня стали отчетливо понимать, например, следующие вполне очевидные факты.

1. По мнению ученых-экспертов, в период 2025–2035 гг. должен произойти переход мировой экономики с теперешнего 5-го на новый 6-й технологический уклад, базирующийся на принципиально более совершенных технологиях, как производства продукции, так и жизнеобеспечения. Для создания и массового внедрения технологий 6-го технологического уклада необходима реализация совокупности инновационных и инвестиционных проектов с высоким уровнем риска их финансирования, значительной стоимостью и большой продолжительностью. Однако хорошего опыта реализации и финансирования столь масштабных и рискованных проектов стоимостью в десятки, а то и в сотни миллиардов долларов пока ни у кого нет.

2. Разработка и массовое внедрение проектов 6-го технологического уклада требует наличия большого количества высококвалифицированных специалистов, причём значительно более высокой квалификации, чем выпускаемые вузами в настоящее время. Это в свою очередь требует разработки и внедрения более совершенных как технологий обучения студентов, так и систем управления качеством обучения.

Приведенные выше два объективных факта показывают наличие совокупности актуальных проблем, которые хотя и по отдельности, да и в различной интерпретации, сегодня уже широко обсуждают политики, учёные, бизнесмены и журналисты. Однако реального практического продвижения в их решении в мире пока не наблюдается. Можно полагать, что люди больше озабочены решением своих неотложных, ближайших и более простых задач, за которыми глобальные мировые проблемы видятся в тумане.

Есть вопрос: а что будет с нами, когда этот туман рассеется? Вероятно, останется лишь героически бороться с катастрофами, пока будет такая возможность. Но стоит ли этого ждать, да и зачем? Ведь можно указанными проблемами заниматься сегодня и вполне серьезно.

Если объективно рассматривать данные проблемы, хотя могут быть добавлены к ним ещё и другие, то становится понятно, что в возможности их решения существует определенная последовательность и первоочередной проблемой является указанная последней, а именно: ***разработка и внедрение более совершенных технологий обучения студентов, а также систем управления качеством обучения.***

Три кита университетских революций

То, что в настоящее время в разных странах мира уже идут университетские революции, целью которых является перестройка систем высшего образования на более высокий уровень качества работы, достаточно хорошо известно и об этом немало пишут.[**] Но наибольшую ценность для российских условий имеет выявление наиболее важных или стержневых элементов создаваемых революциями новых систем.

Ученые и специалисты в настоящее время исследуют и обсуждают целый ряд существенных элементов, в основном относящихся к преподавателям, программам обучения, выпускникам и инфраструктуре вуза. Причем обсуждение идет в плане формирования требований как к лучшим университетам, так и к лучшим школам бизнеса, т.е. к двум существенно отличающимся видам высших учебных заведений. Здесь интересно отметить важный факт: хотя конкретные требования в разрезе этих двух видов и отличаются, необходимость совершенствования всех четырёх групп элементов не оспаривается. Важно, кто преподаёт, по каким программам, кого выпускают и в каких условиях это осуществляется. Иначе говоря, фактически явно выделяются 4 группы элементов высшего учебного заведения, которые показаны на рис. 1.

[**] *Мартьянова Т.* «Университетская революция // Ведомости. 2012. 29 февраля. С. 12.

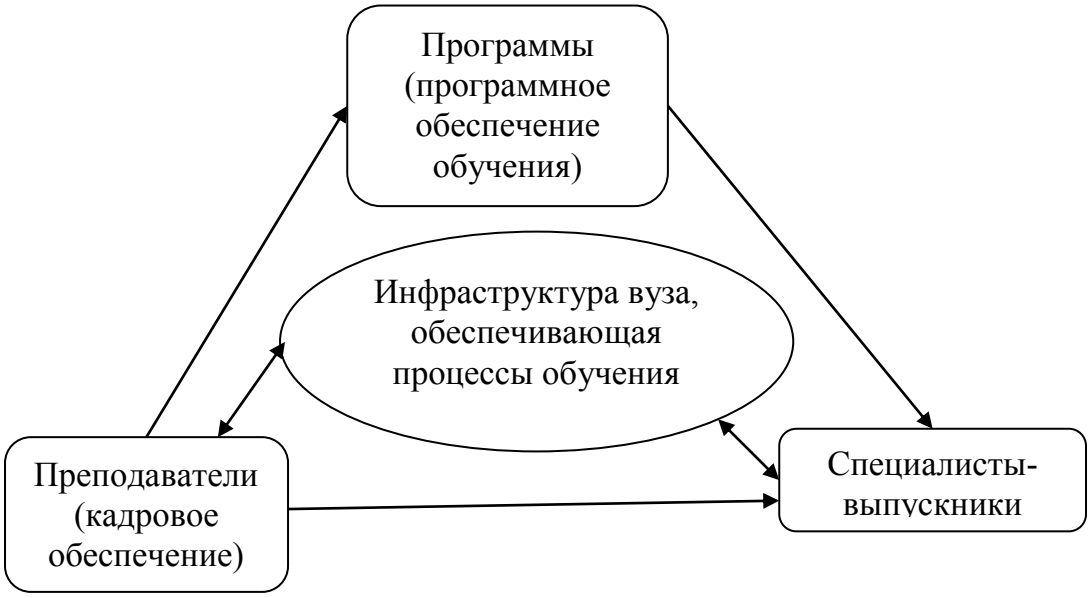


Рисунок 1. Взаимосвязи основных элементов вуза.

Современный вуз – сложная социально-экономическая система с огромным количеством элементов, входящих в различные подсистемы. Необходимо отметить тот факт, что многие элементы вуза входят одновременно в разные подсистемы. Например, нередко преподаватели кроме своей основной работы, связанной с обучением студентов, ведут также научные исследования и разработки в научной подсистеме вуза или осуществляют консультирование компаний и фирм реального сектора экономики. Следует учитывать, что, в зависимости от целей исследования конкретных систем, одни и те же объекты анализа могут в разных ситуациях рассматриваться и как элементы каких-либо подсистем, и как подсистемы определённой системы, и даже как система в целом.

Стержнем структуры, обеспечивающей учебный процесс в вузе, должна являться его система управления, в которую входит руководство вуза, руководители институтов и кафедр, а также штатные сотрудники аппарата управления. С точки зрения теории социальных систем, люди, входящие в данную систему, являются отдельной социальной группой со своими интересами, отличающимися от интересов штатных преподавателей и, тем более, студентов. Учёный совет вуза, возглавляемый его ректором, фактически представляет интересы этой социальной группы, консолидируя её.

Студенты вуза, из которых и формируются в процессе обучения его специалисты-выпускники или профессионалы определенных специальностей, являются самой большой социальной группой. Её интересы должен представлять студенческий совет вуза. Но, несмотря на оживлённые дискуссии, каких-либо существенных прав данный орган в настоящее время не имеет. И это при том, что

именно студенты, как и их родители и работодатели, фактически оказываются основными потребителями услуг образовательной системы или, если рассмотреть данный вопрос с позиций международного стандарта ИСО серии 9000, являются главными потребителями вузовской продукции.[††] Однако интересы родителей студентов и работодателей в большинстве вузовских социальных систем не представлены.

На рис. 1 показаны связи между четырьмя основными группами элементов. Можно видеть, что прямой связи между программным обеспечением обучения и инфраструктурой, обеспечивающей процессы обучения, фактически нет, хотя руководители вузов участвуют в рассмотрении и утверждении всех программ. Но это нельзя считать их главной задачей. ***Главная задача системы управления вуза – создание как преподавателям, так и студентам условий, максимально благоприятных для реализации процессов высококачественного обучения.*** Именно по успехам в решении данной задачи и следует оценивать труд руководителей вузов.

Формирование эффективных программ обучения и их внедрение в учебные процессы – решающее условие высококачественного обучения. Оно выполнимо ***лишь при наличии в вузе профессорско-преподавательского состава, по своей структуре и качеству полностью отвечающего задачам подготовки специалистов закрепленных за вузом специальностей***. Именно при выполнении данного условия и становится возможной разработка и внедрение в учебные процессы лучших программ обучения. Необходимо заметить, что социальная группа «преподаватели» своего органа, представляющего в социальной системе вуза её интересы, как правило, не имеет. Здесь уместно отметить двойственность положения заведующих кафедрами, с одной стороны, ведущих преподавательскую работу, но с другой стороны, входящих в социальную группу руководителей вуза. Кто же они и в какую группу входят на самом деле (или в большей степени)? Это сложный вопрос и однозначного решения он не имеет. Вероятно, есть люди, чувствующие себя в наибольшей степени преподавателями и относящие себя к данной социальной группе, также есть заведующие кафедрами, ощущающие себя представителями руководства вуза среди преподавателей кафедры, и их интересы больше соответствуют интересам руководителей вуза.

Теперь можно поставить прямой вопрос: а какие социальные группы больше всего нуждаются в повышении качества образования и заинтересованы в результатах образовательной революции?

[††] *Москвин В.А.* Управление качеством в бизнесе: Рекомендации для руководителей предприятий, банков и риск-менеджеров. М.: Финансы и статистика, 2006. С. 108–109.

Конечно, потребители образовательных услуг или продукции вузов. Это – студенты, их родители и работодатели. Во вторую очередь идут преподаватели, заинтересованные в сохранении своих рабочих мест через повышение конкурентоспособности вузов на реальном рынке образовательных услуг. Что касается руководителей вузов, то они прежде всего заинтересованы в увеличении финансовых потоков, поступающих в вуз, их оптимизации и распределении. А это нередко вступает в противоречие с повышением качества обучения.

Поэтому если ставить ***задачу серьезного повышения качества обучения в вузах***, то ***сегодня в российском образовании ставку надо делать на три основных компонента: высококачественный преподавательский потенциал вуза, систему лучших программ и выпуск лучших профессионалов***. Причём выпуск лучших профессионалов следует рассматривать не как конечный результат работы вуза, а как непрерывный процесс, начинающийся с момента поступления учащегося в высшее учебное заведение. Такой подход позволит российским вузам бороться за самые сильные позиции в мире.

В конце концов, речь идёт вовсе не о том, чтобы попасть на престижные места в мировых рейтингах, являющихся далеко не бесспорными, как по используемым показателям, так и привлекаемым экспертам. Важен результат обучения, а выпускники некоторых российских вузов, например, МГУ или МФТИ, уже давно работают в самых престижных университетах и компаниях мира. Поэтому качество обучения в вузах должно определяться реальным уровнем компетентности, получаемым его выпускниками.

Чтобы добиться достижения наивысшего уровня компетентности выпускников по определённым специальностям, необходимо настроить вуз как образовательную систему на наивысшее качество работы. Это можно сделать, лишь рассматривая его в качестве сложной социальной системы, в которой необходимо не просто учитывать интересы всех основных социальных групп, но и направлять их на сочетание с национальными интересами России. Сегодня при отсутствии общенациональной элиты достичь указанного непросто, но возможно, если тщательно сбалансировать в высшем учебном заведении интересы всех основных социальных групп. Для этого они должны быть адекватно представлены в вузе как социальной системе.

Чтобы обеспечить в вузе баланс интересов основных социальных групп, можно создать соответствующие общественные объединения. Например, интересы родителей студентов и работодателей будет представлять Попечительский совет, интересы профессорско-преподавательского состава – Совет профессоров, куда войдут профессора и доценты, занимающие эти штатные должности. Тогда и у студенческих Советов, как вуза, так и факультетов/институтов, по-

явятся возможности обсуждать и решать свои проблемы не только с руководством, но и с заинтересованными социальными группами и получать их поддержку. На первый взгляд может показаться, что работа подобных общественных органов несколько ограничит права руководства вуза. На самом же деле этого не произойдёт. Сегодня в любом вузе можно найти немало важных задач, которые не решаются руководством в силу его фактической перегруженности оперативной и текущей работой. Поэтому в данном случае речь идёт о расширении использования возможностей вуза и его творческого потенциала на благо повышения качества образования.

Теперь рассмотрим наиболее важные элементы, которые надо учитывать при настройке вузовской системы на обеспечение высокого качества обучения.

Преподаватели

Российская система высшего образования находится на стадии перехода от массового, конвейерного производства специалистов к более востребованному сегодня серийному производству. Это предъявляет к преподавателям вузов более высокие специфические требования. На наших глазах происходит сжатие лекционных занятий на старших курсах и их замена активными методами обучения с расширением самостоятельной работы. Снижается роль учебников по специальным дисциплинам на старших курсах, уступающим свое место практическим пособиям, деловой и научной литературе.

Сегодня фактически сформулировано пять требований, предъявляемых к лучшим преподавателям.[‡‡]

Чёткое понимание того, чему обучают. Нельзя не учитывать, что процент российских преподавателей, не имеющих серьёзного опыта практической работы в том, чему они обучают, пока ещё достаточно велик.

Свободное владение лучшими методиками обучения практическим навыкам. У наших выпускников необходимо формировать практические навыки решения задач. Для этого им нужны активные формы обучения, например деловые игры на реальном практическом материале компаний. Дело непростое, но вполне осваиваемое преподавателями.[§§]

Знание лучшего из зарубежного опыта. Вопрос деликатный. С одной стороны, конечно же, всё лучшее преподавателям надо знать и передавать обучаемым, но, с другой – непросто выделить это лучшее.

[‡‡] *Москвин В.А*. Оптимизация затрат труда и карьера в бизнесе: Рекомендации для предприятий и банков. – М.: Финансы и статистика; ИНФРА-М, 2008. С. 241–243.

[§§] Практика активного обучения рассмотрена в книге *Москвин В.А*. Оптимизация затрат труда и карьера в бизнесе: Рекомендации для предприятий и банков. М.: Финансы и статистика; ИНФРА-М, 2008. С. 258–319.

Готовность к инновациям в обучении и нестандартным подходам. Сегодня российское образование стреножено стандартами и различными нормативами, что раньше, возможно, было оправдано необходимостью иметь систему массового образования, позволяющую быстро готовить огромное количество вполне удовлетворительных специалистов. При переходе к серийной подготовке компетентных специалистов излишний уровень стандартизации фактически консервирует устаревшие подходы, методы и программы, мешая вузам творчески развиваться и наращивать качество своей работы. Конечно, есть вузы с высоким качеством обучения, выпадающие из общей системы, например, упомянутые выше МГУ или МФТИ. Но они, скорее, исключение из общего правила.

Стремление к соревнованию со всем остальным миром, т.е. желание быть лучше и сильнее всех. Пожалуй, это самый важный критерий, который объединяет все четыре предыдущих в одну систему.

Программы

Сегодня, вероятно, наиболее сильной концепцией, направленной на высокое качество образования, является реализация системного компетентностного подхода к построению образовательных программ.[***]

Сложившаяся в российском образовании система «наполнения сосуда знаниями» не формирует у учащихся качественную и взаимосвязанную систему знаний и навыков в области получаемой специальности, не позволяет им достичь необходимого уровня профессиональной компетентности, обеспечивающего практическое решение сложных профессиональных задач. Реализация системного компетентностного подхода – перейти к построению программы обучения по известному в системном анализе принципу «дерева целей».

Специалисты-выпускники

Лучшая система образования должна выпускать самых лучших специалистов. Иначе любые другие достоинства образовательной системы становятся обесцененными. И с этим нет смысла спорить.

Чтобы выпускать лучших специалистов, необходимо наличие в системе образования ряда условий. И не только лучших профессоров и лучших программ.

Во-первых, требуется качественная работа инфраструктуры вуза, обеспечивающей процессы обучения. Если процесс обучения студентов проходит в неудовлетворительных условиях, причём как для студентов, так и для преподава-

[***] *Москвин В*. Реализация системного компетентностного подхода к построению образовательных программ // «Инвестиции в России» 2012. № 1.

телей, то высокого качества обучения не смогут обеспечить даже самые лучшие профессора.

Во-вторых, следует учитывать, что качественное изделие нельзя сделать из заведомо неподходящей заготовки. В нашем случае это значит*, что не любой абитуриент годится для обучения любой специальности.* Что вполне очевидно даже на уровне здравого смысла. А как же тогда быть с усиленно внедряемым чиновниками от образования ЕГЭ?

И комплекс наук о труде, и практическая психология уже давно выявили, что все люди от природы наделяются разными способностями и разными свойствами характера. Но это значит, что и одну и ту же работу разные люди будут выполнять по-разному. Каждый человек рождается с наилучшими данными для какой-то определенной профессии и именно в ней он может добиться наибольшего успеха. К каким-то профессиям этот же человек может хорошо подходить, а к каким-то лишь удовлетворительно. Кроме того, для любого человека найдется немало профессий, для которых он вообще не годится. И это – объективная реальность. Поэтому сегодня перед молодёжью стоит актуальная задача – найти себя, т.е. найти свою наилучшую профессию, которой наделила сама природа, и достичь в ней успеха.[†††]

Но чтобы на практике дать возможность молодёжи решить эту задачу, необходимо сделать три следующих шага.

Первый шаг. Знания об этапах процесса социализации личности, возможностях выявления природных способностей и нахождения для себя наилучшей профессии должны стать доступными подавляющему большинству молодежи, причём желательно ещё в школьные годы.

Второй шаг. Следует создать систему, помогающую молодежи в определении способностей и выборе профессии. Причём здесь необходимо отметить, что это – междисциплинарная задача, находящаяся на стыке психологии и комплекса наук о трудовой деятельности. Поэтому обойтись усилиями одних профессиональных психологов, которых сейчас интенсивно готовят, здесь явно не удастся. Необходимо также привлечь специалистов, владеющих знаниями и навыками из обширного комплекса наук о трудовой деятельности, что уже проблема, поскольку достаточно широкая их подготовка в настоящее время в российских вузах не ведется.

Третий шаг. Нужно как можно быстрее расстаться с иллюзиями, что результаты ЕГЭ адекватно отражают способности человека к профессиям. В начале XXI века иметь такие представления для современных и образованных людей в

[†††] *Москвин В.А*. Профессиональное развитие личности на пути к деловому успеху: Практические рекомендации. М.: РИОР, 2011. 136 с.

России как минимум неприлично. Главное, чем должен руководствоваться абитуриент при выборе вуза, – это не престижность получаемых в нём профессий, а то, насколько те или иные профессии соответствуют его природным способностям и свойствам характера. Важно, чтобы он хорошо понимал: наибольшего успеха человек может добиться в той сфере деятельности, для которой он лучше всего подходит по своим природным данным.

Надо полагать, что добиться успеха в жизни хотят все нормальные люди и следует им в этом помочь, совершенствуя качество образования и выводя российское высшее образование на высший мировой уровень.

В.А. Москвин

ГЛАВНЫЕ ЭЛЕМЕНТЫ КАЧЕСТВА РАБОТЫ ВУЗА

В современном мире возрастает потребность в разработке и внедрении более совершенных технологий обучения студентов, а также систем управления его качеством. На базе рассмотрения современного вуза как сложной социально-экономической системы и анализа взаимосвязей её основных элементов обосновывается положение: если ставить задачу серьезного повышения качества обучения в вузах, то сегодня в российском образовании ставку надо делать на следующие три основных компонента – высококачественный преподавательский потенциал вуза, систему лучших программ и выпуск лучших профессионалов. Проведен анализ наиболее важных элементов, которые следует учитывать при настройке вузовской системы на обеспечение высокого качества обучения, и даны конкретные практические рекомендации.

V.A. Moskvin

THE MAJOR ELEMENTS OF A UNIVERSITY'S WORK QUALITY

In today's world there is a growing need in development and implementation of more advanced technologies for teaching students as well as its quality management systems. Based on consideration of a modern university as a complicated social and economic system and analysis of relationships between its basic elements, it has been proved that if a task is set up to improve significantly the quality of teaching at uni-

versities, then today in the Russian education we need to count on the following three major components: high-qualified faculty's potential at universities, the best programs system and turn-out of top professionals.

It has been performed an analysis of vital elements, that should be taken into account to adjust a high school system for ensuring a high-quality education, and specific practical recommendations have been provided.

В.С. Сенашенко
доктор физико-математических. наук, профессор Российского университета дружбы народов, кафедра сравнительной образовательной политики (Международная кафедра ЮНЕСКО), действительный член МАН ВШ
Г.Ф.Ткач
кандидат физико-математических наук, ст. научный сотрудник, доцент кафедры сравнительной образовательной политики (Международная кафедра ЮНЕСКО) Российского университета дружбы народов

О СИСТЕМАХ ОЦЕНКИ АКАДЕМИЧЕСКИХ УСПЕХОВ И РЕЗУЛЬТАТОВ ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ

Система оценки академических успехов и результатов обучения является составляющей сложного комплекса академических, социальных и личностных проблем. Она используется не только для текущего контроля реализации целей и задач учебного процесса, но и на завершающем этапе освоения любой образовательной программы в форме итоговой аттестации, ключевым механизмом которой является оценка достигнутых результатов.

Применяемые в высших учебных заведениях системы контроля и оценки результатов обучения выполняют нормативную, информативно-диагностическую и контрольно-поощрительную функции. Нормативная функция включает в себя оценку достижений каждого учащегося относительно утвержденного государством эталона и административный контроль качества работы преподавателей, тогда как информативно-диагностическая функция содержит в себе основополагающие моменты сущностной связи между всеми участниками образовательного процесса, содержательную и эмоциональную рефлексию учащихся, а также педагогическую рефлексию преподавателей. Контрольно-поощрительная функция направлена на повышение мотивации учащихся в учебной деятельности. К тому же, особенно в настоящее время, системы контроля и оценки результатов обучения в большей степени выполняют функцию относительного ранжирования учащихся и выпускников в том числе в целях их последующего трудоустройства.

В условиях непрерывной модернизации российской системы образования и её интеграции в мировое образовательное пространство все более актуальной становится адаптация действующей в РФ системы оценки знаний к тем новшествам в организации учебного процесса, которые вводятся в отечественную систему высшего образования.

Опираясь на результаты анализа исторического развития систем контроля и оценки знаний, можно утверждать, что современные системы контроля и оценки знаний сложились в период с XVI по XIX в. Идеи, сформулированные в то время, так или иначе легли в основу современных педагогических концепций. Педагогика того периода главную роль отводила текущей проверке знаний, причем предпочтение отдавалось не просто повторению заученного ранее, а осмыслению материала и применению его на практике.

Широкое признание обрела так называемая германская модель, заимствованная другими странами, в том числе Россией. Для этой модели характерны регулярность контроля и обязательность формальной оценки. Несколько иначе организована оценка знаний в английской модели. Она предполагает большую долю самоконтроля и состязательности во всех формах обучения, рейтинговую систему оценки – путем сопоставления достигнутого учеником уровня знаний не с эталоном, а с уровнем знаний других учащихся.

В России традиции контроля и оценки знаний начинают складываться в XIII–XV вв. с появлением профессиональных учителей. Поскольку обучение базировалось преимущественно на изучении грамоты, чтении религиозных книг и освоении делового письма, то основное внимание уделялось заучиванию материала с последующей его проверкой. Завершение обучения определял учитель, никаких итоговых экзаменов не проводилось.

В дальнейшем Петровские реформы привели к окончательному закреплению в российской системе элементов германской образовательной модели. Заимствованы были регулярный контроль и формализованная оценка. Итоговые испытания проводились публично, чтобы вызвать у учащихся стремление отличиться перед другими учениками. Для учеников, показавших более слабый результат, становилась реальной перспектива получить менее значимое место при поступлении на государственную службу. К сожалению, в настоящее время фактически утрачена связь между академическими успехами учащихся и перспективами получения значимого места в профессиональной иерархии. Все чаще престижность работы определяется размером предполагаемой оплаты.

Сопоставление использовавшихся ранее систем оценок знаний показывает, что наиболее древней является **система качественных (словесных) оценок**. В списке студентов Киевской духовной академии (1737 г.) первая группа отзывов обозначает очень хорошие успехи: «учения изрядного, надежного, доброго, честного, хорошего, похвального». Вторая группа обозначает успехи средние:

«учения посредственного, мерного, нехудого». Третья группа отметок характеризует успехи ниже среднего: «учения слабого, подлого, прехудого, безнадежного, ленивого».

Особенно интересен опыт российских лицеев. Здесь существовали оценки за испытания (экзамены, зачеты, практические задания) и за поведение. Форма оценок изменялась. Были словесные характеристики и балльные отметки. Существовали письменные отзывы, которые представляли собой комплексное описание возможностей и темпов развития воспитанника. Они включали в себя характеристику учебных успехов и неуспехов, общенаучных навыков, прилежания, нравственных качеств.

Первую попытку оценивать знания численно предпринял начальник Киевского учебного округа Б. Фрадке. Он по каждому предмету и классу установил свои наивысшие отметки или «годное число баллов». При этом числовая оценка была разной применительно к отдельным изучаемым дисциплинам и определенным классам. Например, по Закону Божьему для первых четырех классов наивысшей была оценка 7, а для трех последующих – 4; по русскому языку: в первых трех классах – 10, в трех следующих – 9, а в седьмом – 7. Такой подход позволял в какой-то мере оценивать качество успеваемости.

В Ришельевском лицее с момента открытия для обозначения успехов в познании были приняты два вида оценок: баллы (до 50 – в приготовительном классе; до 100 – в первых четырех классах) и слова («превосходно», «очень хорошо», «хорошо», «довольно хорошо», «порядочно», «изрядно», «посредственно», «весьма посредственно», «слабо», «очень слабо», «худо»).

В период становления российского университетского образования в XVIII веке оценка знаний учащихся осуществлялась в рамках 5-балльной системы: «успехи слабые», «успехи посредственные», «успехи удовлетворительные», «успехи хорошие» и «успехи отличные». Подобная качественная система оценки существовала во многих учебных заведениях страны и в начале XIX века. При этом выстраиваемая система образования была представлена весьма разными образовательными учреждениями, которые имели свои образовательные задачи и свои системы оценивания. Единая система контроля и оценки качества знаний учащихся еще не была разработана. К примеру, в созданном в ноябре 1804 года Казанском университете на первых порах успехи студентов обозначались словесно: «превосходен», «отличен», «успевает хорошо», «не худ», «мало старается», «очень слаб».

Государство всерьез занялось вопросами образования еще в конце XVIII века: история педагогической оценки стала фиксироваться в издаваемых от имени императора различных уставах. Так, например, характер зимних и летних экза-

менационных испытаний устанавливал «Устав народных училищ в Российской империи» от 1786 года. А вышедший в 1804 году «Устав учебных заведений, подведомых университетам» предписывал проводить экзамены раз в год и, с целью приведения оценивания учебных успехов учащихся в единую систему, устанавливал количественное (цифровое) значение оценки знаний. Министерство народного просвещения в 1819 году издало «подробнейшие правила, касательно испытаний», где устанавливалась **4-балльная система оценки**. Однако этот указ действовал короткое время: преподаватели не могли четко оценить ответ ученика, – четырех баллов было недостаточно, раскрытие содержания отметок было скудным. И хотя на протяжении последующих десятилетий происходило изменение и количества баллов, и их словесного описания, в учебных заведениях России долгое время не существовало строгой системы оценки достижений учащихся.

Принятый в 1828 году «Устав гимназий и училищ» закрепил практику награждения отличившихся учеников золотыми и серебряными медалями. В 1834 году «Положением для постоянного определения или оценки успехов в науках» введена, наконец, в действие **5-балльная система** оценки знаний. Сугубо русским изобретением является широко используемая в наше время система распределения тематики контролируемого материала, зафиксированная в 1837 году «Правилами для испытаний в уездных училищах и гимназиях».

В 50–60-е гг. XIX века при проведении переводных экзаменов все еще преобладали формальные моменты: отличников автоматически переводили в следующий класс, слабых оставляли на второй год, а экзамену подвергали только среднеуспевающих учеников. С 1864 года государство стало позволять самим образовательным учреждениям устанавливать форму и порядок школьных экзаменов, но вместе с тем на государственном уровне был введен контроль качества образования.

Однако вскоре период разрешенной свободы закончился. «Правила об испытаниях учеников в мужских гимназиях и прогимназиях ведомства министерства народного просвещения» от 1873 года продемонстрировали откровенное недоверие к ученикам и учителям. «Правила» предписывали рассматривать, исправлять и оценивать работы непосредственно преподавателю, а затем подвергать их пересмотру и оценке директором. Окончательную отметку ставил директор по 5-балльной системе [1].

Рассмотрение эволюции системы оценок в России свидетельствует о том, что на протяжении XIX века «безотметочная» система оценки была заменена шкалой баллов. Перспективы балльной системы контроля и оценки знаний активно обсуждались в дореволюционной России, причем преобладала критиче-

ская точка зрения. Под давлением общественности в 1916 году система образования подверглась основательному реформированию, не остались в стороне и методы контроля и оценки знаний.

В мае 1918 года «Положением о единой трудовой школе РСФСР» текущий контроль, балльная система и экзамены были вообще отменены, а взамен были рекомендованы индивидуальные беседы учителя и ученика и самоконтроль. В советских школах стал практиковаться бригадный метод обучения, в соответствии с которым учитель оценивал знания не отдельного ученика, а коллектива в целом. Бригада отчитывалась не только перед преподавателем, но и перед всей учебной группой. При этом не всегда были ясны учебные успехи каждого отдельного учащегося. У многих из них пропадал стимул к усердным занятиям, поскольку за общими средними (усредненными) показателями терялись индивидуальные достижения.

Начиная с 1923 г. в качестве средства изучения успеваемости учащихся получает распространение система тестирования. Созданием тестов занималась специальная тестовая комиссия при педагогическом отделе Института методов школьной работы, образованная в 1925 г. Уже к весне 1926 г. были изданы первые тесты, составленные на основе американских аналогов. Однако в середине 30-х гг. эксперимент с тестами был прекращен. В постановлении ЦК ВКП (б) «О педагогических извращениях в системе Наркомпроса», принятом в 1936 г., систему тестов признали буржуазной и изгнали из советской школы.

В 1932 г. СНК СССР и ЦК ВКП (б) постановлением «Об учебных программах и режиме в начальных и средних школах» восстанавливают 5-бал-льную дифференцированную качественную систему оценок знаний, умений и навыков учащихся («очень хорошо», «хорошо», «посредственно», «плохо» и «очень плохо»). Система баллов, существующая в наши дни, была введена вместе с качественной оценкой в 1944 г. А практика награждения отличников золотыми и серебряными медалями была восстановлена постановлением Совнаркома «О мероприятиях по улучшению качества обучения в школе» от 21 июня 1944 г.

На рубеже 50–60-х гг. XX столетия оценка «посредственно» (в зачетке – «пос.» – «пока остался студентом») была заменена на оценку «удовлетворительно» (в зачетке – «уд.», или «удов.» – «ушел довольный»). Тем самым система в общих чертах приобрела тот вид, с которым мы имеем дело сейчас. Но в документах об образовании (зачетной книжке и приложении к диплому) фактически действует 3-балльная система («удовлетворительно», «хорошо» и «отлично»), поскольку оценка «неудовлетворительно» ни в зачетку, ни в приложение к диплому не ставится. В целом ряде случаев используется и 2-балльная си-

стема («зачтено» и «не зачтено»), что фактически означает «удовлетворительно» и «неудовлетворительно».

Традиционная советская система педагогического контроля была окончательно закреплена постановлением ЦК КПСС «О мерах дальнейшего улучшения работы средней общеобразовательной школы» от 1966 г. Этой системой оценки академических успехов учащихся пользуются по настоящее время.

Таким образом, в России модель оценки знаний обучающихся складывалась в течение двух столетий и в сегодняшнем современном виде она представляет собой систему со своими достоинствами и недостатками. На протяжении своего формирования эта система подвергалась критике, однако благодаря своей простоте и универсальности смогла прочно утвердиться в российском образовании.

Система пригодна для оценки знаний по любой дисциплине и в любом образовательном учреждении, но она не дает возможности определить уровень знаний учащихся по конкретной дисциплине вполне однозначно и не позволяет провести обоснованную дифференциацию их академических достижений.

Что касается высшего образования, то в отечественной образовательной практике существует множество подходов к итоговому оцениванию знаний студентов по конкретной дисциплине. Но обычно используются два основных:

1) «единоразовый» подход – итоговая оценка выставляется с учетом знаний студента лишь в момент сдачи им соответствующего экзамена, предусмотренного учебным планом;

2) «усредненный» подход – итоговую оценку выводят как среднее арифметическое из оценок, полученных студентом на экзамене, на коллоквиумах или других контрольных точках в течение семестра, а также оценок, полученных им на семинарских и практических занятиях [2].

Современный образовательный процесс в вузе предполагает изменение подходов к системе контроля обучаемых, к критериям оценки их знаний. Поиск ведется в русле комплексной проверки готовности обучаемых к профессиональной деятельности и качественной оценки уровня академических достижений. При этом наблюдается отказ от репродуктивного контроля, при котором основной показатель успешности обучения – лишь правильное воспроизведение предметных знаний.

Очевидно, что объективно выставить оценки – это сложная и неоднозначная задача. И целесообразность использования той или иной шкалы оценок зависит не только от содержания и трудоемкости программы, но и от целей и задач образовательного процесса. Сейчас же используемое в Российской системе образования оценивание носит абстрактно-абсолютный характер, хотя объективная оценка знаний должна также иметь своей целью что-то общее с процедурой выявления победителей в спортивных соревнованиях, когда лучших определяют, ориентируясь на конкретные количественные показатели, т.е. иметь относительный характер. Можно однозначно утверждать, что российская традиция оценивания является, возможно, самой либеральной в мире.

Общая тенденция в модернизации оценивания академических достижений учащихся – это переход к количественной шкале, максимальное значение которой кратно 10 (100). Ряд стран СНГ и страны Балтии, в которых еще менее 15 лет назад использовалась единая 5-балльная шкала, вводят сейчас или уже ввели новые шкалы оценок.

Структуры Европейского Союза и Совета Европы, занимающиеся проблемами академической мобильности, инициировали в 1998 г. разработку обобщенной шкалы оценок, которая нивелировала бы резкие расхождения национальных шкал оценок и сочеталась бы с системой кредитов ECTS.

Эта новая изобретенная, фактически экспериментальная, шкала (в дальнейшем шкала оценок ECTS): 1) может помочь облегчить интерпретацию оценок, полученных в каком-либо учебном заведении, при их сопоставлении с другой системой оценок; 2) может стать согласованным и всеми приемлемым инструментом для создаваемой общеевропейской системы измерения и контроля качества образования.

Один из базовых принципов введения шкалы оценок ECTS – это настолько четкое и понятное ее определение, чтобы учебные заведения сами могли выносить решения по условиям ее применения. При этом очевидно, что всю совокупность проблем никакая система оценок одновременно разрешить не может.

Уже в начале 2000-х гг. в РФ высказывались мнения о необходимости модернизации российской системы оценок, что аргументировалось необходимостью адаптации к тем переменам, которые стали происходить со всей технологической «инфраструктурой» системы образования. Так, в связи с переходом на единый экзамен в сертификате теперь указывают не оценки, а баллы (по 100-балльной шкале), что создает проблему их взаимного пересчета. Поскольку Россия в своих реформах стремится интегрироваться в образовательное про-

странство Европы, где в большинстве стран приняты совершенно иные системы оценивания результатов обучения, действующая в РФ система оценок рано или поздно будет модернизирована. Возможно, это будет 10–20-балльная или 100-балльная шкала.

Оценивание может быть максимально разнообразным, вариативным. Главная его цель – установить характер личных усилий, глубину и объем индивидуальных занятий обучающегося, содействовать корректировке его мотивационной сферы, когда он сравнивает себя с неким эталоном, с достижениями других учащихся и самим собой некоторое время назад. Действующая в РФ система оценок, как и любая другая система, не решает этой задачи в полном объеме.

Наиболее эффективное направление вытеснения оценок было найдено в различных вариантах рейтинга студентов. Как показывает опыт, рейтинговая система активизирует усилия обучаемых, повышая их мотивацию к получению качественного образования.

В образовательном процессе ряда стран Западной Европы и США система рейтинговой оценки знаний студентов используется уже довольно давно. И в настоящее время вузы РФ тоже начинают все более активно внедрять в образовательный процесс ключевые элементы этой системы.

Таким образом, рейтинговая система выступает сейчас в качестве альтернативы по отношению к традиционной технологии контроля и оценки результатов учебной деятельности. С каждым годом рейтинг завоевывает все большую популярность в ведущих вузах страны.

В вузовской практике рейтинг – это некоторая числовая величина, выраженная, как правило, по многобалльной шкале (например, 20- или 100-балльной) и интегрально характеризующая успеваемость и знания студента по одному или нескольким предметам в течение определенного периода обучения.

Эффективность рейтинговой системы в следующем:

1) она учитывает текущую успеваемость студента и тем самым значительно активизирует его самостоятельную работу;

2) происходит более объективное и точное оценивание знаний студента за счет использования дробной 100-балльной шкалы оценок;

3) создается основа для дифференциации студентов, что особенно важно при переходе на многоуровневую систему обучения;

4) она позволяет получать подробную информацию о выполнении каждым студентом графика самостоятельной работы.

С целью удобства сравнения рейтинги рассчитывают по 100-балльной шкале. Для перевода рейтинга в 4-балльную оценку предлагается следующая шка-

ла: от 1 до 49 – неудовлетворительно (2), от 50 до 69 – удовлетворительно (3), от 70 до 84 – хорошо (4), от 85 до 100 – отлично (5). Общая оценка при 100-балльной шкале – это простая сумма оценок за отдельные контрольные мероприятия.

Варианты рейтинга должны обеспечивать всесторонний учет индивидуальных особенностей студентов и накопление данных о результатах их учебы. Помимо учебных показателей в образовательном процессе следует учитывать отношение обучаемых к усвоению учебного материала, степень участия в научной и общественной работе и т.д. Только в этом случае появляется возможность прогнозировать дальнейшую деятельность будущих специалистов, предвидеть направление их будущего профессионального и личностного роста.

Внедрение рейтинга в практику учебных заведений на данном этапе не может проходить по единому сценарию, поскольку нет единой концепции этой проблемы и даже нет твердо устоявшейся терминологии. Внедрение рейтинга – это не смена одних баллов другими, а весьма сложный процесс, связанный с перестройкой привычного стиля и характера работы. Пока что рейтинг устанавливается исходя из реальной потребности кафедр, факультетов, вузов. Поэтому на практике опыт рейтинговой оценки превосходит развитие теории.

При переходе на многоуровневую систему обучения возникает необходимость дифференциации студентов после третьего курса по их наклонностям и познавательным возможностям. Вот тут должны сыграть свою роль итоговый предметный или модульный рейтинг (за цикл родственных дисциплин) и интегральный рейтинг (за весь период обучения).

Идея и принципы технологии проблемно-модульного обучения требуют разработки адекватной системы контроля и оценки учебных достижений учащихся. Существующие системы контроля не в полной мере отвечают особенностям методов и форм проблемно-модульного обучения, расширяющих спектр самостоятельной учебно-познавательной деятельности учащихся.

Рассматриваемая система позволяет получать достаточно объективную информацию о степени успешности обучения студентов относительно друг друга. Уже по истечении двух–трех месяцев можно выделить более сильных и более слабых студентов группы. Это дает администрации мощный рычаг, позволяющий поощрять лучших и наказывать худших.

Использование рейтинга позволяет также снижать возможность получения незаслуженной (случайной) оценки по изучаемой теме, поскольку результирующая оценка учитывает работу студента в течение всего учебного периода. Рейтинг существенно повышает стремление студентов к приобретению знаний, а это приводит к повышению качества подготовки специалистов.

Итоговый рейтинг студента-выпускника в условиях рыночных отношений может быть критерием для работодателей при подборе кадров и заключении трудовых отношений [3].

В заключение следует отметить, что в любой современной системе оценивания игнорируется одно из главных требований – учет индивидуальных особенностей учащихся. Речь идет не о требованиях к качеству, объему знаний и уровню формирования умений (они должны быть одинаковыми для всех обучающихся), а об учете индивидуальных качеств учащихся (медлительности, застенчивости или, наоборот, самоуверенности и т.д.). Этого можно достичь, если предоставлять учащимся право на индивидуальный темп продвижения по программе и самостоятельный выбор варианта изучения курса.

Список литературы

1. *Кириллов В.К., Дубровина И.В., Донина О.И., Голышев И.Г.* Традиционная и модульно-рейтинговая системы мониторинга качественных показателей знаний и умений обучающихся: отечественный и зарубежный опыт: Монография. Москва, 2005. С. 11.

2. *Михайлов О.* «Подводные камни» рейтинговой системы» // Высшее образование в России. 2008. №8.

3. *Гришан И.А.* Система контроля и оценки знаний и умений учащихся. Киев: издание Национального технического университета «Киевский политехнический институт», 2004.

В.С. Сенашенко, Г.Ф. Ткач

О СИСТЕМАХ ОЦЕНКИ АКАДЕМИЧЕСКИХ УСПЕХОВ И РЕЗУЛЬТАТОВ ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ

Предметом рассмотрения являются системы оценки академических успехов и результатов обучения студентов. Сопоставление различных систем оценивания проводится на основе анализа их эффективности как инструмента мобильности учащихся.

V.S. Senashenko, G.F. Tkach

ABOUT ASSESSMENT SYSTEMS OF STUDENTS' ACADEMIC ACHIEVEMENT AND LEARNING OUTCOMES

The subject matter is assessment systems of students' academic achievement and learning outcomes. The Comparison of different assessment systems is based on the analysis of their effectiveness as a tool of students' mobility.

С.Д. Смирнов
доктор психологических наук, профессор, профессор кафедры психологии образования и педагогики факультета психологии МГУ имени М.В. Ломоносова, действительный член МАН ВШ

ПОКАЗАТЕЛИ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОГО ПОТЕНЦИАЛА СТУДЕНТОВ КАК ПРЕДИКТОРЫ УСПЕШНОСТИ ОБУЧЕНИЯ В ВУЗЕ

На успешность обучения студентов в высших учебных заведениях влияют многие факторы – внутренние и внешние (социальные, экономические, медицинские, собственно педагогические и другие):

* материальное положение, состояние здоровья, возраст, семейное положение;
* уровень довузовской подготовки, владение навыками самоорганизации, планирования и контроля своей деятельности (прежде всего учебной);
* мотивы выбора вуза, адекватность исходных представлений о специфике вузовского обучения, форма обучения (очная, вечерняя, заочная, дистанционная и др.), наличие платы за обучение и ее величина;
* организация учебного процесса в вузе, материальная база вуза, уровень квалификации преподавателей и обслуживающего персонала, престижность вуза;
* индивидуальные психологические и психофизиологические особенности студентов (часто называемых внутренними факторами). Анализ влияния ряда индивидуально-психологических особенностей студентов на успешность обучения можно найти во многих публикациях по психологии высшей школы, в том числе автора данной статьи [10, 13, 14, 20–23].

Настоящая работа посвящена описанию новых результатов, полученных в рамках большого цикла исследований интеллектуально-личностных особенностей студентов как предикторов успешности их обучения сотрудниками факультета психологии МГУ имени М.В. Ломоносова (Т.В. Корнилова, С.Д. Смирнов, Е.Л. Григоренко, С.А. Корнилов, М.А. Чумакова, М.А. Новикова, С.И. Малахова и др.).

1. Психометрические показатели способностей и успешность обучения

Утверждение о влиянии ***способностей*** на успешность обучения студентов кажется тривиальным, но характер этого влияния оказался не таким однозначным, как представляется на первый взгляд. Многое зависит от того, какое место способности занимают в структуре личности конкретного студента, в системе его жизненных ценностей и как они сказываются на развитии других личност-

ных качеств. Прежде всего в структуре способностей следует выделить такие относительно самостоятельные составляющие, как общий интеллект, социальный интеллект, специальные способности и креативность (творческость).

Однозначно можно сказать о положительной связи с успешностью обучения только относительно ***специальных способностей***. К ним относятся способности: *сенсорные* (фонематический слух для лингвиста, звуковысотный – для музыканта, цветоразличительная чувствительность для художника и т.п.), *моторные* (пластика и тонкая координация движений для спортсменов, танцовщиков, артистов цирка и т.п.), *профессиональные* (техническое мышление, пространственное мышление, математическое и т. п.). Во многих случаях низкий уровень развития профессионально важных специальных способностей просто делает недоступным успешное обучение в вузе соответствующего профиля. И наоборот, *успешное обучение в вузе фактически совпадет с процессом формирования специальных профессиональных способностей.*

В последнее время в психологии в качестве относительно самостоятельного вида выделяется ***социальный интеллект***, понимаемый как комплекс способностей, лежащих в основе коммуникативной компетентности (компетентности в общении). Она обеспечивает успешное решение задач по адекватному восприятию человека человеком, установлению и поддержанию контактов с другими людьми, воздействию на других людей, обеспечению совместной деятельности, занятию достойного положения в коллективе и обществе (социальный статус). Высокий уровень социального интеллекта важен для овладения профессиями типа «Человек–Человек» по классификации Е.А. Климова [9]. В то же время существуют многочисленные данные о том, что высокий уровень социального интеллекта иногда развивается в качестве компенсации низкого уровня развития предметного (общего) интеллекта и креативности. То, что высокий уровень социального интеллекта часто коррелирует с невысоким уровнем успешности обучения, фиксируют и некоторые типологии личности студентов. Формальная успеваемость таких студентов может быть завышена за счет умелого воздействия на преподавателей с целью получения желаемой более высокой оценки.

Во многих исследованиях получены довольно высокие корреляции уровня ***общего интеллектуального развития*** *с* академической успеваемостью студентов [16]. Вместе с тем лишь чуть более половины студентов повышают уровень общего интеллекта от первого курса к пятому, и, как правило, такое повышение наблюдается у слабых и средних студентов, а сильные часто выходят из вуза с тем же, с чем и пришли. В этом факте находит свое выражение преимущественная ориентация всей системы нашего образования на среднего (а в

каком-то смысле и усредненного) студента. Всем преподавателям хорошо знаком феномен, когда у весьма способного и «блистающего» на первых курсах студента возникает неадекватно завышенная самооценка, чувство превосходства над другими, он перестает систематически работать и резко снижает успешность обучения. Этот феномен также нашел свое выражение практически во всех типологиях личности студента [16, 22].

Исследования, проведенные в рамках традиционного психометрического подхода, предполагающего признание g-фактора как общей умственной способности, представленной на всех уровнях интеллектуального функционирования, показали, что величина коэффициентов корреляции между показателями общего интеллекта и успешности обучения варьируют от .40 до .70 [40], объясняя в среднем 25% дисперсии в оценках учащихся [49]. В этом случае влияние общего интеллекта (как «академической» способности) на успешность обучения связывается с механизмами приобретения декларативного и процедурного знания [39], реализуемыми на основе общей способности к вынесению суждений [40] или с использованием общих познавательных схем для приобретения конкретных знаний и навыков [33].

Расширение традиционных представлений об интеллекте и переход к комплексным исследованиям различных видов относительно независимых способностей произошли в конце XX века. Наибольшую известность в психологии образования получили исследования, выполненные в рамках теории интеллекта успеха Р. Стернберга [47,48] и теории множественных интеллектов Г. Гарднера [1]. В дискуссиях специалисты обратились к проблемам: 1) ограниченности традиционных представлений о способностях, их диагностике и роли в обучении [47, 49]; 2) наличия неизученных источников индивидуальных различий в показателях успешности обучения студентов [27, 51]; 3) развития представлений о неоднородности профиля способностей [46, 48]. Отмечалось, что предпосылки и факторы успешности обучения изучались изолированно, и крайне мало известно о том, как они функционируют совместно [37].

В поисках решения указанных проблем Р. Стернберг и его коллеги провели целый ряд исследований вклада относительно независимых аналитических, творческих и практических способностей («интеллектов») в успешность учебной и профессиональной деятельности. Различия между этими видами способностей связаны с типами задач, решаемых с их помощью: традиционными «академическими» (встречающимися, например, в школе), «творческими» (возникающими при столкновении с новизной) и «практическими» (специфичными для деятельности, требующей накопления опыта и неявного – «таситного» знания). Было установлено, что все три измерения способностей вносят

значимый вклад в объяснение дисперсии в показателях успешности обучения студентов [48]. В рамках этой теории также осуществляется разработка нового психологического и педагогического диагностического инструментария [3, 30, 46, 52], а сама теория влияет на разработку соответствующих образовательных программ и направляет ее [34, 50].

В отечественной психологии к исследованиям роли интеллектуальных способностей в обучении вернулись в 90-х гг., когда В.Н. Дружининым [5] были выполнены диагностические исследования выборок детей школьного возраста. Они включали измерения способностей, разработанные в рамках классического психометрического подхода. Другим направлением исследований оставалась разработка критериально ориентированного тестирования (К.М. Гуревич). Интеллектуальные предпосылки успешности учебной деятельности студентов по большей части были обойдены вниманием отечественных исследователей. Однако внедрение новых образовательных программ [7] и критериев отбора студентов в высшие учебные заведения [6], возрождение интереса к проблеме измерения способностей в связи с успешностью деятельности, а также интерес психологов к психической деятельности студента как становящегося профессионала остро высветили проблему учета интеллектуальных предпосылок успешности обучения студентов в вузе. Их изучение особенно важно в контексте психологического мониторинга и сопровождения высшего образования.

На новом уровне исследований развитие исследовательской методологии стало предпосылкой возврата к старой проблеме диагностики интеллекта. Например, переход от традиционных схем лонгитюдных исследований к признанию наличия индивидуальных различий в показателях изменений изучаемого свойства был связан с новым пониманием каузальных эффектов как имеющих индивидуальный характер [44]. Такой переход привел к появлению методов, позволяющих смоделировать и оценить эти индивидуальные различия, – методов иерархического линейного моделирования и анализа кривых развития (hierarchical linear modeling, growth curve analysis [26, 31, 41, 45, 53]). Применение этих методов позволяет оценить не только корреляты успешности обучения, но ее психологические предикторы и динамический показатель ее изменения. Про-дуктивность такого подхода к оценке успешности обучения подтверждается высокой информативностью результатов, получаемых в исследованиях, использующих эти методы [35, 38, 41]. Отечественной психологии развития, базирующейся на иных теоретических подходах, еще предстоит более широкое освоение этой методологии.

Креативность, как и интеллект, относится к числу общих способностей. Но если интеллект представляет собой способность усваивать уже существую-

щие в обществе знания и умения, а также способность успешно применять их для решения задач, то креативность обеспечивает создание человеком чего-то нового (прежде всего нового для себя, часто являющегося новым и для других). Хотя до сих пор не утихают дискуссии, большинство психологов склонны рассматривать креативность как относительно независимую от интеллекта сущность, измеряемую с помощью принципиально иных тестовых заданий, чем тесты интеллекта.

Большинством психологов принимается так называемая «пороговая теория», согласно которой для успешной деятельности (в том числе и учебной) предпочтительно иметь высокий уровень креативности и IQ (коэффициент интеллектуальности) не ниже 120. Более низкий IQ может не обеспечить творческой продукции достаточно высокой социальной значимости (творчество для себя), а более высокий уровень интеллекта ненамного увеличивает возможности человека. Наконец, предельно высокий уровень интеллекта может тормозить успешную деятельность из-за отказа от использования интуиции. Прямых экспериментальных исследований связи креативности с успешностью обучения в вузе немного. Однако данные о влиянии креативности на успешность других видов деятельности, а также опыт каждого преподавателя, основанный на интуитивных представлениях о творческих способностях студентов, сопоставляемых с их успехами в обучении, позволяют совершенно однозначно заключить, что креативность содействует успешности обучения, не являясь, вместе с тем, обязательным ее условием.

Если тесты интеллекта включают в себя задачи закрытого типа (и исходные условия и решения строго определены), а задачи на креативность имеют открытый конец (неопределенное число решений), но закрытое начало (условия задачи достаточно определены; например, «для чего можно использовать карандаш?»), то задачи с открытым началом и открытым концом используются для изучения еще одной относительно независимой составляющей нашей умственной активности – ***исследовательского поведения.*** Оно возникает, когда человек по своей инициативе начинает исследование нового для него объекта или новой ситуации бескорыстно, из чистого любопытства. В этом случае нет четкой формулировки условий задачи и нет какого-то заранее запланированного решения. Задача, которую испытуемый сам перед собой ставит, состоит в освоении чего-то нового, добывании информации, снятии неопределенности. Такая деятельность называется ориентировочно-исследовательской и удовлетворяет потребность в новых впечатлениях, новых знаниях, в уменьшении неопределенности, в адекватной ориентировке в окружении. Можно ее также назвать любопытством или любознательностью. Задача экспериментатора в этом слу-

чае сводится к конструированию сложных объектов и систем, обладающих для человека большой степенью новизны и являющихся богатым источником информации, а также – к созданию условий для столкновения (встречи) испытуемого с этим объектом в ситуации, когда у него есть время, силы и возможности для занятия исследовательской деятельностью.

А.Н. Поддъяков убедительно показывает, что способность к исследовательскому поведению и уровень ее развития не всегда коррелируют с уровнем интеллекта и креативности, а также развиваются в онтогенезе по относительно независимым линиям [18, с. 98–111]. Это вытекает и из анализа места исследовательского поведения в структуре познавательной деятельности. Тесты интеллекта предполагают адекватное нормативное использование уже имеющегося знания, тесты креативности – оригинальное использование имеющихся знаний, их новую интерпретацию, а тесты на исследовательское поведение – добывание этих новых знаний «впрок», вне конкретной прагматической задачи. Последний вид тестов не получил еще широкого распространения и поэтому автору пока не удалось найти данных о связи уровня развития исследовательского поведения с успешностью обучения в вузе. Тем не менее любой преподаватель, обобщая свой собственный опыт, согласится, что любознательный студент с пытливым умом и готовностью к бескорыстному (не стимулируемому наградой или оценкой) исследованию нового имеет хорошие шансы успешно справиться с учебными программами. Но связь эта неоднозначна, поскольку многое зависит от того, какие объекты вызывают у студента исследовательский интерес (биологические, технические, социальные, абстрактные и т.д.) и лежат ли они в области профессиональной подготовки. Следует также отметить, что уровни развития исследовательского поведения вербального и манипулятивного типа также не коррелируют между собой [18].

Абсолютное большинство авторов считает важными положительными факторами успешного обучения студентов высокую ***самооценку*** и связанные с ней уверенность в своих силах и высокий уровень притязаний. Неуверенный в своих силах студент часто даже не берется за решение трудных задач, заранее признавая свое поражение. Но, как отмечает К. Двек [22], чтобы высокая самооценка была адекватной и побуждала к дальнейшему продвижению вперед, хвалить ученика или студента следует, прежде всего, не за объективно хороший результат, а за степень усилий, которые пришлось приложить учащемуся, за преодоление препятствий на пути к цели. Похвала за легкий успех приводит часто к формированию самоуверенности, боязни неудачи и избеганию трудностей, к привычке браться только за легко решаемые задачи. Акцент на ценности

усилий, а не конкретного результата приводит к формированию установки на *овладение мастерством*.

Осознавая, что в современной психологии образования недостает комплексных исследований факторов, влияющих на успешность обучения в высшей школе, недостаточно разработаны вопросы о связи способностей с успеваемостью студентов, а также ограничены возможные выводы из традиционных корреляционных исследований, мы поставили перед собой цель: провести комплексное лонгитюдное исследование связей академических, практических и творческих способностей с успешностью обучения. Показатели аналитических, творческих и практических способностей [48] сопоставлялись с показателями успешности обучения студентов за весь пятилетний период учебы. А построение иерархических линейных моделей позволило оценить и предсказать индивидуальные различия в уровне первичного накопления знаний и в последующем изменении успешности обучения. Проведение комплексного исследования строилось на основе использования методики ROADS‡‡‡ [3], позволяющей осуществлять одновременно диагностику уровня развития академических, практических и творческих способностей у студентов и взрослых.

С.А. Корнилов под руководством Е.Л. Григоренко оценивал возможность использования в качестве предикторов успешности обучения студентов показатели развития некоторых видов интеллекта и креативности.

Схема исследования. Для выявления и моделирования динамических составляющих успешности обучения студентов и влияния на нее показателей способностей применялась лонгитюдная схема исследования. Лонгитюдные показатели успешности обучения были построены как совокупность *средних баллов академической успеваемости* по каждой сданной сессии за все время обучения в вузе (вплоть до 9-го семестра у отдельных групп).

Испытуемые. В исследовании на добровольной основе приняли участие четыре группы испытуемых (всего 441 человек: 86 мужчин, 355 женщин) в возрасте от 17 до 60 лет (M= 21.06, SD = 5.08): студенты дневного отделения факультета биоинформационных технологий МГУ и студенты дневного и вечернего отделений факультета психологии МГУ.

Методики и психологические переменные. Исследование проводилось в два этапа (2005–2009 гг.). Первый этап заключался в прохождении методики ROADS. Все испытуемые были протестированы в групповой форме при нали-

‡‡‡ Rapid Online Development System или Система Быстрой Онлайновой Оценки. В настоящем исследовании использовалась «оффлайновая» бумажная версия тестовой батареи, адаптированная на русском языке Е. Григоренко и С. Корниловым [3].

чии ограничения по времени. На втором этапе производился сбор информации об успеваемости испытуемых за все время обучения.

Тестовая батарея ROADS основана на триархической теории интеллекта Р. Стернберга и направлена на определение показателей флюидного *невербального интеллекта*, кристаллизованного *вербального интеллекта*, *креативности* и *практического интеллекта*. Она включает шесть субтестов, пять из которых ограничены по времени выполнения и требуют контроля за временем со стороны исследователя [3].

Результаты. Полученные результаты свидетельствуют в пользу рассмотрения показателей *вербального интеллекта*, *креативности* и *практического интеллекта* как обладающих значимой предсказательной силой в отношении начального уровня успешности обучения студентов и изменения этой успешности на разных этапах обучения. Во-первых, начальный статус, т.е. *средняя успеваемость за первую сессию* (как базовый уровень успешности) выше у более юных студентов и у тех студентов, которые обладают более высоким уровнем развития вербального интеллекта. Во-вторых, наблюдающееся снижение успешности обучения от 1-й к 3-й сессии значительно меньше у более молодых студентов и студентов, обладающих высоким уровнем развития практического интеллекта и креативности. В-третьих, с 3-ей сессии по 5-ю успеваемость студентов практически не меняется. В свою очередь, с 5-ой сессии по 7-ю успеваемость студентов возрастает, и при этом ее рост меньше у более молодых студентов, у студентов мужского пола и у студентов с более высокой креативностью. Отметим, что значимых изменений в успешности обучения не было выявлено и для периода с 8-ой сессии по 9-ю.

Обсуждение результатов. Благодаря реализации схемы лонгитюдного исследования было установлено, что показатели академических, творческих и практических способностей студентов имеют значимую предсказательную силу в отношении успешности обучения студентов и ее изменения на разных этапах обучения.

Наибольший вклад в объяснение показателей успеваемости в данном исследовании внес уровень развития вербального интеллекта студентов: он значимо определял уровень успешности обучения студентов «на входе» и был положительно связан с первичной оценкой успеваемости. Таким образом, создание первоначальной базы знаний через использование метакомпонентов, исполнительных компонентов и компонентов, ответственных за приобретение знаний, определяется уровнем вербального интеллекта, функционирующего при решении задач аналитического характера (анализ, понимание вербального материала и т.д.). Данные результаты соответствуют результатам других отечественных и

зарубежных исследований, в которых была продемонстрирована значимая прогностическая валидность показателей академических способностей (в том числе вербальных) в отношении показателей успешности обучения студентов.

Использование нами метода иерархического кусочно-линейного моделирования позволило выявить неоднородность и нелинейность паттерна изменения успешности обучения российских студентов. Так, в самом начале обучения (от 1-й к 3-й сессии) успеваемость студентов значительно снижается. По нашему мнению, это связано с увеличивающейся нагрузкой, «погружением» в области фундаментального и специального знания, наличием неоднозначных (и даже противоречивых) точек зрения на различные аспекты изучаемой реальности, что является отличительной чертой высшего образования, предполагающей интеграцию получаемых знаний по мере развития и усложнения профессиональных схем мышления. Снижение успеваемости в этот период значимо меньше у высококреативных студентов и студентов, обладающих высоким уровнем развития практического интеллекта. Вместе оба показателя объясняют 15% дисперсии в показателе изменения успешности обучения в этот период. Вклад показателей практического интеллекта связан с тем, что именно этот вид способностей отвечает за успешность решения «жизненных» задач студентами. В основе его функционирования лежит накопление неявного знания о способах решения проблем в таких областях, как взаимодействие с однокурсниками, выбор специализации, общение с преподавателями, регуляция собственной учебной деятельности. Особую ценность представляют процессы социальной адаптации и интеграции, важные именно на ранних этапах обучения студентов в университете.

Высокий уровень креативности также способствует менее выраженному снижению успеваемости студентов на 1–2 курсе обучения. Влияние креативности связывается как с повышением эффективности решения задач через обеспечение дополнительной гибкости мыслительных процессов, так и с повышением показателей общей адаптации, успешности самовыражения и психологического здоровья [7]. Высшее образование предполагает также использование форм обучения и контроля, отличных от школьных, предполагающих высокий уровень не только интеллектуальной, но и творческой активности – на более высоких ступенях обучения значение креативности для успешности обучения может возрастать и при оценке ее по качеству продуктов творчества, в том числе и различных письменных заданий [11, 17].

Накопление требуемой фундаментальной «базы» знаний и опыта, социальная интеграция и адаптация к университетской среде занимают определенное время (3-я – 5-я сессии), в течение которого успеваемость студентов практиче-

ски не изменяется. С 5-ой по 8-ю сессию (т.е. 3–4 курс) успеваемость студентов плавно возрастает, что соответствует представлению о 3-м курсе обучения как «переломном» в обучении студентов, личностное и когнитивное развитие которых находит максимальное проявление в увеличивающемся их соответствии требованиям университетского образования. Увеличение общей успешности обучения может быть связано как с завершением процесса адаптации к университетской среде, общим «переломным» характером этого временного отрезка, так и тем, что вовлечение студентов в научную работу, предполагающую определенную долю самостоятельности при осуществлении учебно-науч-ной деятельности в ситуации неопределенности, способствует их профессиональному развитию непосредственно через расширение, усложнение и интеграцию профессиональных схем мышления, а также через формирование профессионально важных компетенций.

Полученные результаты не только соответствуют данным зарубежных исследователей, но и расширяют представления о роли способностей в обучении студентов: креативность как способность, например, долгое время оставалась только теоретическим предиктором успешности обучения [11]. Исследование также демонстрирует возможность применения комплексных методик диагностики способностей (например, методики ROADS, адаптированной авторами на русском языке) и методов моделирования кривых развития для уточнения вклада способностей в успешность обучения студентов на различных его этапах.

2. Самооценки и прямые внешние оценки способностей как возможные индикаторы успешности обучения

Одним из возможных путей увеличения объяснительных возможностей интеллектуальных оценок является дополнение их самооценками или оценками со стороны других людей. Данный подход предполагает, что конструкт самооцениваемого интеллекта (СОИ) по определению тесно связан с Я-концепцией, при этом он отражает «индивидуальные различия в уровне осведомленности о собственных возможностях выполнять требующие интеллекта задания» [27, с.257]. Обычно данный конструкт оценивается при помощи прямой самооценки, шкал Ликерта, процентильных рангов и визуальных шкал [36].

Очевидно, что если самооценка интеллекта как представление об уровне способностей коррелирует с тестовыми оценками способностей, то часть их предсказательной силы может исходить из этой связи. Растущее число исследований показывает, что данная самооценка значимо и положительно (r = от .14 до .37) связана с традиционными оценками IQ (25; 42; 43). Это значит, что если

самооценка интеллекта является специфичной и относительно точной оценкой способностей, то она может быть использована в качестве предиктора достижений наряду с оценкой уровня интеллекта. Действительно, многие авторы утверждают, что, в отличие от других конструктов самооценки, самооценка интеллекта является субъективным показателем именно интеллекта. Однако точка зрения на самооцениваемый интеллект как на показатель, который можно было бы использовать вместо показателей психометрического интеллекта в исследованиях когнитивных факторов академических достижений, до сих пор является сомнительной [42; 36]. Оценки систематически подвержены влиянию групп, опосредованы социальными сравнениями, гендером, опытом решения заданий, апеллирующих к выявлению конкретной способности, и обратной связью (см. обзор в [36]).

И, хотя дискуссия о принадлежности самооценки интеллекта к области интеллектуальных показателей, личностных черт (или к обеим) еще далека от своего завершения, большинство зарубежных исследований акцентируют внимание на связях самооценки интеллекта с личностными чертами, а не с другими компонентами Я-концепции. В реальной же практике развития психологии образования встают задачи прояснения взаимосвязей СОИ и с этими другими компонентами, в частности с самооценкой обучения и с академической успешностью студентов.

Очевидно, что люди могут иметь представления не только о своих собственных способностях, но и о способностях других людей тоже. Корнилова, Смирнов, Чумакова, Корнилов, Новотоцкая-Власова (2008) разработали короткую и быструю процедуру, которая позволяет получить самооценку интеллекта и внешнюю групповую оценку интеллекта для студенческой группы. В основе процедуры лежит ранжирование одногруппников «по уму» при опоре на список академической группы. Особенность данной процедуры заключается в том, что испытуемым заранее не дается ни четкое определение интеллекта, ни информация о распределении интеллектуальных показателей в данной выборке. Данная процедура, названная «Групповая Оценка Интеллекта» (ГОИ) основана на: 1) имплицитных теориях интеллекта как основного референтного показателя в оценках собственных способностей, 2) методе социальных сравнений, который не требует от испытуемых предоставления численных оценок интеллекта, а предполагает сравнение своего интеллекта с интеллектуальным уровнем членов референтной группы.

Эти групповые оценки потенциально могут быть весьма точными по многим причинам. Во-первых, студенты наблюдают своих одногруппников в различных ситуациях достижения. Групповые оценки, так же как и самооценка интел-

лекта, могут выступать как оценки способности и репрезентировать представления в способностях другого. Когда задействовано множество экспертов, обобщение их оценок может стать даже более точным, чем самооценка – такое использование множественных источников информации, повышение точности и предсказательной надежности оценок, идущее от множественной обратной связи, используется, например, в технике ассессмента «360 градусов» [32]. Во-вторых, имплицитные теории интеллекта сами по себе отражают убеждения о ценных для достижений типах поведения и способностях. В-третьих, т.к. испытуемым не давалось определение интеллекта, данные оценки могут отражать представления о более широком круге способностей, чем традиционно включаемые в определение академического интеллекта. Таким образом, групповые оценки могут отражать не только аналитические, но и другие формы интеллектуальных способностей (например, социальный, практический или эмоциональный интеллекты). В-четвертых, существуют свидетельства наличия мотивирующих эффектов (и эффектов самосбывающихся пророчеств) и для оценок способностей, которые были предоставлены не самим человеком, но его окружением. Эти эффекты часто обсуждаются в контексте широко известного эффекта Пигмалиона.

Целями данного исследования стали: 1) выявление инкрементальной предсказательной валидности групповых оценок интеллекта, полученных от множества студентов, по сравнению с традиционными измерениями интеллекта, 2) их связи с реально измеренными способностями и их самооценкой и 3) построение структурной модели, включающей самооценки и внешние измерения интеллекта в качестве предсказывающих эффективность обучения.

Предсказания успешности обучения должны включать также другую составляющую – самооценку обучения (СО, а не собственно СОИ), называемую в зарубежной литературе также академической Я-концепцией. Концептуальное определение академической Я-концепции включает как когнитивные (например, осведомленность и понимание себя и своих особенностей), так и аффективные компоненты (например, чувство самоценности), формирующиеся через нормативную оценку воспринимаемой компетентности. Прошлые достижения формируют будущую академическую Я-концепцию, которая, в свою очередь, предсказывает последующие достижения, даже при контроле предыдущей успешности.

В исследовании проверялась гипотеза о том, что компоненты Я-концепции (академическая я-концепция или самооценка обучения) и субъективные оценки интеллекта обладают более высокой предсказательной силой по сравнению с

показателями психометрического интеллекта в предсказании результатов обучения.

Методика

Испытуемые. В исследовании приняли участие 300 студентов (73,7% женщин, средний возраст – 19,48; SD=1,98.) двух факультетов МГУ имени М.В. Ломоносова. Первую группу составили 224 студента-психолога (83,5% женщин, средний возраст – 19,62; SD=2,29), изучавших курс экспериментальной психологии. Вторую группу составили 76 студентов факультета биоинформатики (44,7% женщин, средний возраст – 19,10; SD=0,61), изучавших вводный курс по психологии.

Процедура. Сначала испытуемые получали опросник имплицитных теорий, в который нами была введена шкала самооценки обучения (Корнилова и др., 2008). Потом проводилась процедура групповой оценки интеллекта. Неделей позже испытуемые выполнили тест интеллекта Р. Амтхауэра. Во время исследования студенты не получали обратной связи.

Переменные

Академическая успеваемость. Оценивалась успеваемость студентов за последние три семестра – широко используемый в мире индекс GPA, который стал основной мерой академических достижений. 175 студентов-психологов также получили балл по курсу экспериментальной психологии (EXP; M=3,75, SD= 1,30), а 70 студентов факультета биоинформатики получили балл по курсу биохимии (BIO; M=4,11, SD=1,06). Мы использовали данные значения по двум причинам: 1) студенты оценивают данные дисциплины как наиболее сложные в программе каждого факультета соответственно, 2) по сравнению с GPA балл по трудному экзамену дает большую вариативность в показателе успешности обучения.

Самооценка интеллекта и групповая оценка интеллекта. В отличие от традиционного прямого измерения СОИ, реализуемого через проставление количественной оценки интеллекта в соответствии с кривой нормального распределения или основанного на шкалах Ликерта, процедура ГОИ предполагает сравнение внутри специфической референтной группы. Мы просили студентов проранжировать себя и своих одногруппников по выраженности ума, или интеллекта, предварительно написав, какими качествами обладает человек, которого они могли бы назвать умным. Переменная внешней групповой оценки интеллекта вычислялась как взвешенный средний ранг для студента в группе. Ранг, который студент приписывал себе, был использован как мера СОИ. Важно отметить, что студенты проходили через процедуру ГОИ раньше интеллектуаль-

ного тестирования, поэтому у них не было возможности оценивать себя и своих одногруппников на основании результатов теста IQ.

Когнитивные способности. Уровень интеллекта оценивался при помощи теста ТСИ-70, адаптированного под руководством К.М. Гуревича [4].

Обработка данных. Для проверки гипотезы 1 использовался метод иерархической линейной регрессии, а для верификации гипотезы 2 были применены методы структурного моделирования. При построении структурной модели использовался попарный метод максимального правдоподобия (pairwise maximum likelihood), реализованный в EQS 6.1 [24][§§§].

Результаты

Надёжность-согласованность шкалы академической Я-концепции (АЯК) (α – коэффициент) составила .76. Для теста ТСИ-70 надёжность составила .67 для общего балла интеллекта (.46 для вербального интеллекта, .87 для математического интеллекта, .70 для пространственного интеллекта) Самооценка интеллекта и групповая оценка интеллекта были связаны положительно r = .27 (p < .01, n=207). И СОИ, и ГОИ оказались положительно связанными с общим уровнем интеллекта и вербальным интеллектом (r = - .23, p < .01, r = - .32, p < .01, соответственно для СОИ, и r= -.37, p <.01, r = -.30, p < .01 для ГОИ). Знак «–» отражает факт приписывания ранга 1 максимально выраженному полюсу. Однако для математического и пространственного интеллекта установлены связи только с ГОИ (r= .34, p < .01, n=203 и r =-.22, p <.01, n=203 соответственно). Это позволяет предположить, что оценка интеллекта одногруппниками, возможно из-за сочетания множества оценок способностей студента, включает в себя более широкий круг способностей, чем СОИ, и более точна.

Общий IQ, вербальный IQ, математический IQ положительно связаны с показателем GPA (r= .27, r= .24, r= .24, p < .01). Связи между СОИ и достижениями (GPA) в общей выборке – r = -.27 (p < .01), между ГОИ и GPA – r = -.65 (p < .01), а также с результатами экзамена r = -.43 (p < .01, n = 209).

Шкала академической Я-концепции оказалась значимо положительно связана с GPA (.60, p < .01, n=213) и результатом экзамена (.47, p <.01, n=208). При статистическом контроле переменных пола, возраста, уровня интеллекта и специализации обучения частные корреляции остались значимыми, но несколько снизились (.59 и .43 для GPA и экзамена соответственно).

Был проведен иерархический регрессионный анализ для выявления инкрементальной предсказательной валидности самооценки и групповой оценки ин-

[§§§] Матрицу интеркорреляций, таблицу результатов линейного регрессионного анализа и графическое изображение структурной модели влияния Интеллекта и компонентов интеллектуальной Я-концепции на показатели успеваемости студентов. см. в [15].

теллекта и Я-концепции обучения по сравнению с традиционными показателями IQ в отношении показателей успешности обучения[****].

Пол и возраст были введены в модель на первом шаге и объяснили около 1% дисперсии GPA. Тестовые оценки IQ, включенные на втором шаге, добавили 7% к объяснительной силе модели. Самооценка интеллекта увеличила предсказательную силу модели на 3%. Наиболее сильное увеличение объяснительной силы модели было связано с включением в модель групповых оценок интеллекта и Я-концепции обучения (объяснение 23% и 14% уникальной дисперсии соответственно). Таким образом, как и предполагалось, академическая Я-концепция как компонент Я-концепции, связанный с обучением, вносит значимый вклад в объяснение учебных достижений.

Мы также построили структурную модель, интегрирующую четыре латентных фактора: фактор достижений; фактор интеллекта, который объединил в себе фактор тестовых оценок IQ и ГОИ; фактор Я-концепции, определенный через СОИ и академическую Я-концепцию. Два главных латентных фактора, Я-концепции и интеллекта, были связаны и предсказывали академические достижения. Оценка соответствия модели данным показала удовлетворительную пригодность ($\chi^2(16)=24.28$, p= .08, RMSEA = .042, CFI = .98). В целом модель предполагает, что отношения между самооценкой и психометрическими показателями интеллекта опосредуются связями между интеллектом и Я-концепцией как факторами более высокого порядка. Вместе с тем, факторы интеллекта и Я-концепции объяснили 75% дисперсии в латентном факторе успешности обучения.

Обсуждение результатов

Полученные результаты согласуются с предположением, что общие и вербальные способности хорошо предсказывают академические достижения и успешность профессиональной деятельности. Полученные в нашем исследовании результаты также расширяют представления о самооценке интеллекта: хотя многие предполагают, что СОИ может рассматриваться как субъективный показатель IQ и подтверждаться в ходе учебной деятельности [27], в нашем исследовании она положительно связана не только с психометрическим интеллектом, но также и с Я-концепцией обучения. Более того, предложенная нами модель позволяет отнести самооценку интеллекта к личностным показателям и учитывать ее вклад в фактор более высокого порядка – общую Я-концепцию обучения.

Наше исследование также выявляло связи между психометрическим интеллектом, субъективными оценками интеллекта и достижениями. Было установ-

[****] Более подробное изложение результатов, включая сырые данные см. в [15]

лено, что и психометрический интеллект, и субъективные оценки интеллекта связаны с достижениями. Полученные коэффициенты для самооценки и психометрического интеллекта оказались схожи, а для групповой оценки интеллекта были значительно более высокими. Студенты имеют представления не только об уровне собственных способностей, но и о способностях других, и основанные на этих представлениях оценки хорошо предсказывают академические достижения даже при статистическом контроле вклада психометрического интеллекта в успешность обучения. Тот факт, что групповые оценки оказываются более точными для предсказания успехов, чем самооценка, и охватывают большее количество способностей (т.е. включают также математический и пространственный интеллект в отличие от оценки общего и вербального интеллекта при самооценке интеллекта) может быть проинтерпретирован по-разному. Мы предполагаем, что несмотря на то, что СОИ и ГОИ были получены в ходе единой процедуры, эти оценки основываются на разных критериях. И групповая оценка, и самооценка отражают представления о способностях, ГОИ охватывает более широкий спектр критериев (т.е. включает в себя формы интеллекта, не относящиеся к обучению).

Наконец, проведенное исследование выявило более высокую прогностическую валидность субъективных оценок интеллекта и Я-концепции обучения по сравнению с традиционными показателями интеллекта в предсказании достижений. В данном исследовании групповые оценки интеллекта и академическая Я-концепция дали наибольший вклад в объяснение достижений. Следует отметить, что при включении в модель групповой оценки интеллекта общий уровень интеллекта и самооценка интеллекта потеряли свою предсказательную силу. Это может свидетельствовать в пользу утверждения о том, что показатели групповой оценки интеллекта включают в себя более широкий круг способностей и других свойств, чем традиционный интеллект и даже самооценка интеллекта, как было сказано выше.

Заключение

Возможность с определенной вероятностью оценивать потенциальные академические достижения студентов, а также характер ожидаемых трудностей и проблем в профессиональной деятельности позволяет гораздо успешнее решать вопросы профессиональной ориентации, отбора и подбора студентов в группы, индивидуализации и дифференциации обучения, включая построение индивидуальных образовательных маршрутов, отбора в аспирантуру и для других

форм последипломного образования, выдачи образовательных кредитов и многое другое.

Во многих странах система таких индикаторов-предикторов хорошо себя зарекомендовала и дает существенный социальный и экономический эффект. Разумеется, такого рода предикторы не могут стать единственным или даже главным фактором, учитываемым при принятии решений о потенциальной академической успешности. В то же время такие решения не могут базироваться исключительно на результатах экзаменов или даже творческих конкурсов. Исследования, недавно проведенные на одном из естественных факультетов МГУ, показали, что студенты, зачисленные как победители предметных олимпиад, часто не оправдывают возлагавшихся на них ожиданий именно в силу особенностей их интеллектуально-личностного потенциала [2]. Построение структурной модели, охватывающей все основные психологические факторы успешности обучения студентов, является делом ближайшего будущего. На ее основе можно не только оценивать вероятность успешного обучения в высшей школе, но и строить программы коррекционной работы со студентами и совершенствовать учебно-воспитательные процессы для повышения этой вероятности.

Список литературы

1. *Гарднер Г.* Структура разума: теория множественного интеллекта. М.: «И.Д. Вильямс», 2007. 512 с.

2. *Гордеева Т.О., Леонтьев Д.А., Осин Е.Н.* Вклад личностного потенциала в академические достижения // Личностный потенциал: структура и диагностика. М.: Смысл. 2011. С. 642–668.

3. *Григоренко Е.Л., Корнилов С.А.* Академический и практический интеллект как факторы успешности обучения в вузе // Когнитивные и личностные факторы учебной деятельности: Сборник научных статей /Под ред. С.Д. Смирнова. М.: Изд-во СГУ, 2007. С. 34–48.

4. *Гуревич К.М., Акимова М.К., Козлова В.Т., Логинова Г.П.* Руководство по применению теста структуры интеллекта Рудольфа Амтхауэра. Обнинск: Принт, 1993.

5. *Дружинин В.Н.* Психология общих способностей. СПб.: Питер, 2007. 368 с.

6. *Звонников В.И., Челышкова М.Б.* Современные средства оценивания результатов обучения. М.: «Академия», 2007. 224 с.

7. Инновационные образовательные программы по психологии / Под ред. Ю.П. Зинченко, И.А. Володарской. М.: Изд-во МГУ, 2007. 180 с.

8. *Ишков А.Д.* Связь компонентов самоорганизации и личностных качеств студентов с успешностью учебной деятельности: Дисс. канд. психол. наук. М.: 2004.

9. *Климов Е.А.* Введение в психологию труда. М.: ИЦ Академия. 1998.

10. *Корнилов А.С., Григоренко Е.Л., Смирнов С.Д.* Лонгитюдное исследование академических, творческих и практических способностей как предпосылок успешности обучения //Вопросы психологии. 2009, № 5, С. 54–65.

11. *Корнилов С.А.* Интеллект и креативность как предпосылки успешности обучения студентов. Текст дип. раб. студ. 5 к., факультет психологии МГУ, 2008.

12. *Корнилов С.А.* Самооценка интеллекта и успешность обучения: мини метаанализ. Вестник Моск. Ун-та. Сер. 14. Психология. 2011. № 3, С. 56–66.

13. *Корнилов С.А., Смирнов С.Д., Григоренко Е.Л.* Современные средства диагностики интеллектуального потенциала: кросс-культурная адаптация зарубежных методических комплексов //Вестник Моск. Ун-та. Сер. 14. Психология. 2009. №4, С. 55–66.

14. *Корнилова Т.В., Смирнов С.Д., Чумакова М.А., Корнилов С.А., Новоточкая-Власова Е.В.* Модификация опросника имплицитных теорий К. Двек (в контексте изучения академических достижений студентов //Психологический журнал, 2008. Т. 29. № 3. С. 106−120.

15. *Корнилова Т.В., Чумакова М.А., Конилов С.А., Новикова М.А.* Психология неопределенности: единство интеллектуально-личностного потенциала человека. М.: Смысл. 2010.

16. Педагогика и психология высшей школы //Под ред. М.В. Булановой-Топорковой. Ростов-на-Дону: Феникс. 2002.

17. *Поддъяков А.Н.* Психология конкуренции в обучении. М.: ГУ ВШЭ, 2006. 230 с.

18. *Поддьяков А.Н.* Исследовательское поведение. М. 2000.

19. Психология. Журнал Высшей школы экономики. М., 2004. Т. 1. № 2 (9). С. 1025.

20. *Смирнов С. Д.* Психологические факторы успешной учебы студентов вуза //Вестник Моск. Ун-та. Сер. 20. Педагогическое образование. 2004. № 1. С. 10−25.

21. *Смирнов С.Д.* Индивидуальности студента и преподавателя как факторы построения эффективного учебно-воспитательного процесса //Вестник Моск. ун-та. Сер 20 Педагогическое образование. 2008. С. 33−44.

22. *Смирнов С.Д.* Педагогика и психология высшего образования: от деятельности к личности. М.: ИЦ Академия, 2010.

23. *Смирнов С.Д., Корнилова Т.В., Корнилов С.А., Малахова С.И*. О связи интеллектуальных и личностных характеристик студентов с успешностью обучения студентов //Вестник Моск. Ун-та. Сер. 14. Психология. 2007. № 3, С. 82−87.

24. *Bentler P.M.* EQS structural equations program manual. — Inc, Encino, CA: Multivariate Software, 1995.

25. *Borkenau P., Liebler A.* Convergence of stranger ratings of personality and intelligence with self-ratings, partner-ratings and measured intelligence // Journal of Personality and Social Psychology, 1993. № 65. — PP. 546–553.

26. *Bryk A.S., Raudenbush S.W.* Application of Hierarchical Linear Models to Assessing Change // Psychological Bulletin, 1987. Vol. 101. №1. PP. 147−158.

27. *Chamorro-Premuzic T.* Creativity versus conscientiousness: which is a better predictor of student performance? // Applied Cognitive Psychology, 2006. Vol. 20. №4. PP. 521−531.

28. *Chamorro-Premuzic T., Furnham A.* Intellectual competence and the intelligence personality: a third way in differential psychology // Review of General Psychology, 2006. V. 10. №3. — PP. 251−267.

29. *Chamorro-Premuzic T., Furnham A.* Personality and self-assessed intelligence: Can gender and personality distort self-assessed intelligence? // Educational Research and Reviews, 2006. V.1. №7. — PP. 227−223.

30. *Chart H., Grigorenko E.L., Sternberg R.J. Identification*: The Aurora Battery // Critical issues and practices in gifted education / J.A. Plucker, C.M. Callahan (Eds.). Waco, TX: Prufrock, 2008. PP.281−301.

31. *Ciarleglio M.M., Makuch R.W.* Hierarchical linear modeling: An overview // Child Abuse and Neglect, 2007. Vol. 31. №2. PP. 91−98.

32. *Craig S.B., Hannum K.M.* 360 Degree performance assessment // Consulting Psychology Journal: Practice and Research, 2006. V. 58. — PP. 117−122.

33. *Crano W.D., Kenny D.A., Campbell, D.T.* Does intelligence cause achievement?: A cross-lagged panel analysis // Journal of Educational Psychology, 1972. Vol. 63. №3, PP. 258−275.

34. *Grigorenko E.L., Jarvin L., Sternberg R.J.* School-based tests of the triarchic theory of intelligence: Three settings, three samples, three syllabi // Contemporary Educational Psychology, 2002. Vol. 27. №2. PP. 167−208.

35. *Gutman L.M., Sameroff A.J., Cole R.* Academic Growth Curve Trajectories from 1st Grade to 12th Grade: Effects of Multiple Social Risk Factors and Preschool Child Factors // Developmental Psychology, 2003. Vol. 39. №4. PP. 777−790.

36. *Holling H., Preckel F.* Self-estimates of intelligence—Methodological approaches and gender differences // Personality and Individual Differences, 2005. №38. — PP. 503−517.

37. *Johnson W., McGue M., Iacono W.G.* Genetic and environmental influences on academic achievement trajectories during adolescence // Developmental Psychology, 2006. Vol. 42. №3. PP. 514−532.

38. *Jordon N., Kaplan D., Hanich L.* Achievement growth in children with learning difficulties in mathematics: Findings of a two-year longitudinal study // Journal of Educational Psychology, 2002. Vol. 94. №3. PP. 586−597.

39. *Kuncel N., Hezlett S., Ones D.* Academic Performance, Career Potential, Creativity, and Job Performance: Can One Construct Predict Them All? // Journal of Personality and Social Psychology, 2004. Vol. 86. №1. PP. 148−161.

40. *Mackintosh, N.J.* IQ and Human Intelligence. NY: Oxford, 2006.

41. *Muthén B.O., Khoo S.T.* Longitudinal studies of achievement growth using latent variable modeling. Learning and Individual Differences, 1998. Vol. 10. №2. PP. 73−101.

42. *Paulus D., Lysy D., Yik, M.* Self-report measures of intelligence: Are they useful as proxy IQ tests? // Journal of Personality, 1998. V. 66. — PP. 525−55.

43. *Rammstedt B. Rammsayer E.* Sex differences in self-estimates of different aspects of intelligence // Personality and Individual Differences, 2000. V20. PP. 869−888.

44. *Raudenbush S.W.* Comparing personal trajectories and drawing causal inferences from longitudinal data // Annual Review of Psychology, 2001. №52. PP. 501−525.

45. *Raudenbush S.W., Bryk A.S.* Hierarchical Linear Models: Applications and Data Analysis Methods. CA: Sage, 2002.

46. *Stemler S.E., Grigorenko E.L., Jarvin L.,* Sternberg R.J. Using the theory of successful intelligence as a basis for augmenting AP exams in Psychology and Statistics // Contemporary Educational Psychology, 2006. Vol. 31. №3. PP. 344−376.

47. *Sternberg R.J.* The Theory of Successful Intelligence // Review of General Psychology, 1999. Vol. 3. №.4. PP. 292−316.

48. *Sternberg R.J. Wisdom,* Intelligence and Creativity Synthesized. NY: Cambridge, 2006.

49. *Sternberg R.J., Grigorenko E.L., Bundy D.A.* The Predictive Value of IQ // Merrill-Palmer Quarterly, 2001. Vol. 47. №1. PP. 1−41.

50. *Sternberg R.J., Torff B., Grigorenko E.L.* Teaching Triarchically Improves School Achievement // Journal of Educational Psychology, 1998. Vol. 90. № 3. PP. 374−384.

51. *Sternberg R.J., Williams W.M.* Does the Graduate Record Examination predict meaningful success in the graduate training of psychologists? A case study // American Psychologist, 1997. №52. PP. 630−641.

52. *Tan M., Aljughaiman A., Elliott J.G., Kornilov S.A., Ferrando Prieto M., Bolden D.S., Adams-Shearer K., Chart H.E., Newman T., Jarvin L., Sternberg R.J., Grigorenko E.L.* Considering Language, Culture and Cognitive Abilities: The International Translation and Adaptation of the Aurora Assessment Battery // Multicultural Psychoeducational Assessment / E.L. Grigorenko (Ed.). NY: Springer Publishers, 2009.

53. *Tate R.L., Hokanson J.E.* Analyzing individual status and change with hierarchical linear models: illustration with depression in college students // Journal of Personality, 1993. Vol. 61. №2. PP. 181−206.

54. *Wagner R.K., Sternberg R.J.* Practical intelligence in real-world pursuits: The role of tacit knowledge // Journal of Personality and Social Psychology, 1985. Vol. 49. №2. PP. 436−458.

С.Д. Смирнов

ПОКАЗАТЕЛИ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОГО ПОТЕНЦИАЛА СТУДЕНТОВ КАК ПРЕДИКТОРЫ УСПЕШНОСТИ ОБУЧЕНИЯ В ВУЗЕ

В статье анализируются психологические факторы успешности обучения студентов, оцениваемые как с помощью психометрических методов, так и приемов прямой внешней оценки и самооценки. На основе современных методов организации эксперимента и обработки данных (лонгитюд, структурное моделирование, метаанализ и др.) получены результаты, позволяющие сделать вывод о возможности использования психологических показателей в качестве предикторов успешности обучения в различных ее аспектах и на разных этапах обучения.

S.D. Smirnov

MEASURES OF STUDENTS' INTELLECTUAL POTENTIAL AS PREDICTORS OF SUCCESS IN HEI†††† STUDIES

The article covers the analysis of psychological factors of success in student's studies. These factors are measured with psychometric methods as well as techniques of external direct assessment and self-assessment. The results based on modern methods of holding an experiment and data processing (longitude method, structure modeling, metanalysis etc.) are available to show opportunities of using psychological measures as predictors of success in different aspects and stages of studying.

†††† Higher educational institutions

И.А. Тагунова
доктор педагогических наук, доцент, заведующая лабораторией педагогической компаративистики Института теории и истории педагогики РАО

РАЗВИТИЕ ОБРАЗОВАНИЯ В КОНТЕКСТЕ НОВЫХ ВЫЗОВОВ ГЛОБАЛИЗАЦИИ

Рекомендована действительным членом МАН ВШ Н.Х. Розовым

Многочисленные источники, посвященные вопросам развития образования в глобализирующемся обществе, свидетельствуют о том, что в условиях формирования информационного общества образование начинает функционировать как глобальная информационная сеть. В них также утверждается, что при углубляющейся интеграции и интернационализации реформы образования в национальных государствах все больше становятся частью глобальных перемен, а образовательный менеджмент приобретает корпоративный характер.

В контексте вышеназванных перемен развитие образования уже не может рассматриваться исключительно с позиции отдельного государства. Очевидно, что образование в условиях глобализирующегося общества начинает решать задачи не только национальные, но и глобальные. Таким образом, мы можем констатировать, что происходит изменение фундаментальной исторической задачи образования, выражавшейся в сохранении национальной культуры и формировании национальной рабочей силы.

Решение новой фундаментальной задачи образования, направленной на смягчение проблем глобализирующегося общества, предполагает осуществление ряда серьезных изменений в мировом образовательном пространстве (которое до сих пор представляло собой, по большей части, конгломерат национальных образовательных систем), а также формирование в нем новой структуры образования (наднационального образования), которая была бы способна отвечать на главные вызовы нового социально-экономического проекта.

Для ответа на вопрос, что и как сущностно меняется в образовании в новых условиях, **необходимо разобраться в специфике современного этапа развития глобализации**.

Изучение источников, посвященных осмыслению современных процессов развития глобализации, свидетельствует о том, что большинство признанных теоретиков общественного развития (У. Бек, Э. Гидденс, К. Робинс, Б. Манкопф, С. Харвейя, Дж. Корнер и другие), размышляя о современном этапе раз-

вития глобализации, используют в своем понятийно-категориальном аппарате понятие «наднационализация».

Несмотря на различия в понимании и способах обоснования новых проявлений глобализации, можно выделить ряд признаков наднационализации, которые большинством философов, социологов и культурологов отмечаются как принципиально значимые на этом новом этапе развития глобализирующегося общества.

Так, согласно У. Беку, глобализация в XXI веке принимает форму наднационализации, что обязательно в свою очередь предполагает денационализацию. Ученый отмечает, что современный этап развития глобализации до основания потрясает самоидентификацию гомогенного, закрытого, замыкающегося на себя национально-государственного пространства. Если унаследованная модель национального государства вообще имеет шанс выжить в новой структуре власти, порожденной мировым рынком и транснациональными акторами и движениями, то только в том случае, по утверждению У. Бека, если процесс глобализации станет критерием национальной политики во всех ее сферах [1].

Развивая понимание У. Беком нового этапа развития глобализации, Э. Гидденс этот этап рассматривает как погружение в деятельность и (со)существование, не признающие расстояний (внешне отделенных друг от друга миров, национальных государств, религий, регионов и континентов) [8].

По К. Робинсу, расширение мирового рынка имеет далеко идущие последствия для культур, идентичностей и стилей жизни [11]. По У. Беку, усиливается роль универсализации в смысле унификации стилей жизни, символов культуры и транснациональных норм поведения [1].

Ученые отмечают, что глобализация всегда связана с локализацией (С. Робертсон) и предполагает также обязательную релокализацию (У. Бек). При этом релокализацию, прошедшую через бесконечную цепь делокализации, нельзя приравнивать к линеарному традиционализму (т.е. «поступай, как прежде») и использовать в духе ограниченного провинциализма, поскольку меняются условия, в которых проявляется значение локального. Взаимодействие делокализации и релокализации будет иметь разнообразные последствия, но при этом нужно иметь в виду, что локальные культуры больше не смогут оправдывать свое существование, утверждаться и обновляться в противостоянии остальному миру [1].

Решающий фактор глобализации, согласно У. Беку, заключается в том, что транснациональные компании уже давно функционируют не по правилам игры национальных государств; продолжая старую игру, они отменяют или изменя-

ют ее правила. Таким образом, одни игроки продолжают ее в рамках национальных государств, другие действуют уже в рамках мирового общества [2].

Такая многозначность глобализации во множественном числе, по словам У. Бека, приводит к тому, что в результате эффекта «маятника» возникают наднациональные регионализмы. Хорошим примером этого служит Европейский Союз. Так, все еще отгороженные друг от друга страны и культуры (Франция, Германия, Испания и др.) раскрываются и объединяются, отмечает исследователь. Становится зримым то, что прежде было скрыто. Существует не одна Европа, а много Европ: Европа государств, Европа регионов, Европа цивилизаций, Европа христианств и т. д. [1].

Как свидетельствует Р. Кокс, глобализация социальной структуры приводит к появлению дополнительных вариантов организации, выходящих за свои собственные границы: транснационализации, интернационализации, макрорегионализации, внутринационализации, микрорегионализации и т.д. Эта «лестница» оплетается и пронизывается функциональными сетями различных союзов, международных организаций, неправительственных организаций, а также экспертами-специалистами (например, пользователями Интернета) [9].

Национальные государства утрачивают свой суверенитет и автономию, а более высокие инстанции соответствующим образом повышают концентрацию власти. Разделение суверенитета, тем самым, мыслится и реализуется как игра с нулевой суммой, где кто-то должен отречься от чего-то, что дает какие-то полномочия наднациональному институту [1].

На основании изучения признаков нового этапа развития глобализации – наднационализации – из работ выдающихся ученых современности можно сделать вывод о том, что на современном этапе ведущая характерная черта наднационализации – делегирование части своих полномочий отдельными государствами глобальной структуре. Тем самым государства при наднационализации сохраняют свой суверенитет, но при этом часть его передается наднациональному органу.

В результате проведенного исследования было установлено, что современное образование развивается в условиях наднационализации. Следовательно, оно сегодня призвано отвечать содержанию этих процессов и решать поставленные наднационализацией задачи. Среди этих задач: уход от гомогенного, закрытого, замыкающегося на себя национально-государственного образования (У. Бек), погружение в деятельность и (со)существование, не признающие расстояний (Э. Гидденс), универсализация образования в смысле унификации, транснационализация (С. Робинс)и интернационализация образования, макрорегионализация его, пронизывание обра-

зования функциональными сетями различных союзов, международных организаций, неправительственных организаций (Р. Кокс), делегирование части полномочий от отдельных государств глобальной структуре.

В ходе решения исследовательской задачи была проведена работа по изучению процесса аккумуляции (накопления) факторов, которые способствовали формированию и дальнейшему развитию форм организации наднационального образования. Было выявлено, что в эпоху Просвещения процесс образования был персонализированным и локальным и на всех этапах сопровождался семьей, системой тьютерства и общиной. На протяжении веков это погружение либо в местную, либо в национальную культуру являлось образовательным императивом. Ответственность семьи и локального в становлении личности ребенка сохранились и сегодня. Причем потребности в идентичности, привязанности к месту, в гражданственности были тесно связаны с процессом получения образования.

Согласно историческим и экономическим исследованиям, эта направленность получения человеком образования, где субъектом его преобразований было только государство, существовала до тех пор, пока не произошли перемены в модели глобальной экономической реконструкции. По утверждению ряда экономистов, при замедлении темпов экономики государства устранились от роли арбитра между капиталом и рабочей силой и в мире появились мировые рынки труда. В XX веке в ответ на новые процессы в обществе философы разработали теорию «Человеческого капитала», в основании доктрины которой лежит утверждение о том, что образование – это инвестирование в будущее, и положение, согласно которому современное образование – это не столько просвещение индивида, сколько экономическая единица процветания общества.

По утверждению ученых-педагогов Н. Вирбюлес и С. Торрес, стали меняться политика в области образования и формы его организации. Такое новое понимание целей образования выразилось в образовательном процессе как формирование индивидуальности учащегося посредством одновременного развития в нем и самости, и члена общества. Как пишут Н. Вирбюлес и С. Торрес, в обществе сформировалась потребность в сохранении и усвоении всех сокровищ цивилизации в процессе получения индивидом образования [3]. Такое новое восприятие ценности образования привело общество и самого человека к новой оценке и критериям качества образования, пониманию необходимости развития наднационального характера образования.

Согласно культурологическим исследованиям, разрушение образовательной локальной идентичности человека связано также с крупномасштабными изменениями в средствах информации, с появлением глобальных медиа (кабеля,

спутника, CNN) и всемирной коммуникационной сети, с глобальной фильм-индустрией, музыкальной поп-культурой, мировым спортом и наукой, расширением границ религиозных течений, коммерческой культурой, облегченной массовой мобильностью, растущим с каждым годом сегментом туризма, рекламой, спонсорством. Все это составляет серьезную конкуренцию наднационализации, сохранению локальных культур и традиционных ценностей.

В процессе развития глобализации появилось много общих для всех стран проблем воспитательного характера, связанных с процессами миграции, иммиграции, с усыновлением, развитием криминальных сетей, терроризмом и т.д.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что если все предыдущее образование было сосредоточено на решении проблемы подготовки человека жить и трудиться в узком кругу окружения (семьи, общины, государства), то в современных условиях это окружение расширилось до рамок всего человечества. Следовательно, в основании нового направления развития образования должны предположительно лежать такие феномены, как «поликультурность», «отдаленность», «изменчивость». В этих условиях традиционное направление развития образования, направленное на формирование национальной идентичности, начинает уступать свои приоритеты формированию «глобальной идентичности».

Как следствие всех этих процессов, в образовании начинают формироваться новые формы его организации, которые сориентированы на удовлетворение потребностей в международной кооперации. И как последствие таких процессов, свои очертания стало менять мировое образовательное пространство, в структуре которого кроме национальных образовательных систем, появляются формы организации наднационального образования.

На основании изучения процессов развития наднационализации в обществе, представленных известными западными исследователями [12], факторы становления форм организаций наднационального образования могут быть представлены, как:

*результат образовательной деятельности Интернет (по Дж. Русковскому);

*высшая власть над суверенитетами ряда государств, учрежденная и одобренная государствами-участниками международных организаций, занимающихся вопросами образования (по Р. Шуману);

*инструмент борьбы с «эгоизмом» отдельных стран и механизм решения проблем, возникающих в образовании в результате этого эгоизма (по Ж. Моне);

*региональное правительство, сформированное в результате достижения «политической гармонии» в области образования (по М. Арчибуги);

*структура, в рамках которой функционируют национальные системы образования, где с одной стороны, сохранены условия для проявления особенностей национального образования, а с другой – исповедуются общие цели и ценности наднационального характера. При этом интеграция образования базируется на большом количестве акторов (в том числе неправительственных; например транснациональных компаниях или отдельных личностях) (по Р. Сучоч);

*общие институты образования, созданные не как властные структуры, а как авторитетные. Наднационализация проявляется тогда, когда общие ценности принимаются многими людьми в мире, когда образуется общность, многими овладевает идея «единства», создается потребность в распространении этой идеи. Примером тому может служить Единая Европа, единое европейское образовательное пространство (по Ф. Гроссу).

Таким образом, можно констатировать, что **формы организации наднационального образования** начинают формироваться тогда, когда: 1) политика образования ряда стран несет черты **неолиберализма**; 2) в образовании начинают широко применяться **коммуникационные технологии**; 3) происходит ряд **системных изменений** в конструкциях, выстроенных политиками в области образования с целью **объединения усилий** с кем-то или с целью **противостояния** кому-то; 4) в образовании появляются **новые субъекты** его развития, такие как **международные организации, транснациональные компании** и сам **человек.**

Анализ педагогических источников, посвященных особенностям современного этапа развития **интеграции в образовании**, позволил выделить следующие общие **признаки форм организации наднационального образовани**я, которые большинством исследователей отмечаются как принципиально значимые, это: 1) **принятие общих целей и задач** образования в глобализирующемся обществе; 2) **унификация и стандартизация** образования в глобальном измерении; 3) появление **глобальных институтов** образования, исповедующих общие **ценности наднационального характера** и сохраняющие условия для проявления **национальных особенностей**; 4) **сетевой способ функционирования** образования.

Проведенное нами исследование позволило прийти к выводу, что в качестве ведущих субъектов форм организации **наднационального образования** выступают **международные организации, транснациональные компании** и сеть **Интернет.** Для выявления форм организации наднационального образования нами проанализирована образовательная деятельность, которую осуществляет каждый из этих субъектов.

Международные организации. С каждым годом увеличивающаяся номенклатура международных организаций свидетельствует о том, что процесс наднационализации способствует постоянному росту числа региональных властных структур в области образования. Они начинают играть важную роль в процессе развития глобального управления посредством регулирования ими разных геополитических зон. Среди таких организаций: Европейский Союз, Ассоциация Южно-Восточных Стран Азии, Южно-Азиатское Общество Региональной Кооперации, Северо-Американское Свободное Торговое Пространство, Община Анд и другие.

По мнению известных компаративистов-педагогов П. Клоз и Е. Клоз, характер глобальной системы мира будет все больше зависеть от этих организаций, от взаимоотношений между ними и от того, какая доктрина наднационализации будет ими принята [6].

Сегодня среди всех международных организаций решающую роль в процессах решения наднациональных задач образования играют Организация Экономической Кооперации и Развития (OECD) и Европейский Союз (ЕС).

Именно эти международные организации разработали способы борьбы с идеей меритократической конкурентоспособности в образовании. Это такая форма организации наднационального образования как международные исследования и проекты, которые позволяют международным организациям вырабатывать международные стандарты качества образования, работать над процессом унификации в образовании.

В целях выравнивания уровней образования, повышения качества образования в разных странах мира OECD создала самую большую в мире базу данных об образовании, опубликовала и продолжает публиковать анализ, статистику, отчеты, сравнительные исследования систем образования. Оценка образовательной системы, дающаяся этой наднациональной организацией, сегодня приобрела статус канонической среди стран-участниц, а авторитет этой организации среди них непререкаем. По оценке В. Лаудера и И. Робертсона, OECD стала своего рода мерилом стандарта образования и таким образом, высшим авторитетом в процессе принятия решений по вопросам образования в национальных государствах. Годичные доклады OECD, исследования, таблицы и индикаторы ПИЗЫ принимаются как «абсолютная правда», указывающая на путь, который должна пройти страна-участница международного проекта, чтобы улучшить свои результаты в образовании.

Уже в 2000 году Лиссабонский Европейский Комитет признал, что общие интересы ЕС в области образования выше национальных интересов в этой области. Именно на этой встрече было решено поставить конкретные цели разви-

тия образовательных систем с учетом общей задачи, первоочередности общих потребностей, но с учетом и уважением к национальному разнообразию. В 2002 году Лиссабонская стратегия развития образования в Европе была дополнена Копенгагенской декларацией, которая представила стратегию развития наднационального профессионального образования. Сегодня ЕС также активно сотрудничает с идеологами Болонского процесса, поскольку их цели совершенно совпадают. Так, появилась и развивается форма организации наднационального образования – Единое европейское образовательное пространство, т.е. **региональная форма организации наднационального образования.**

Другим таким примером процессов наднационализации в образовании посредством международных организаций, осуществляемых по всему миру, является Африка. По словам африканского исследователя Б. Пайпера, в наднационализации систем образования Африки самое активное участие принимает Всемирный банк развития. Б. Пайпер отмечает, что развивая образование Африки, особенно образование взрослых, Всемирный банк развития осуществляет это через глобальные структуры образования. Исследователь характеризует такие взаимоотношения в образовании как создание сети, функционирующей в рамках одной общей цели. Если при этом разработан хороший механизм сетевого развития, отмечает ученый, то и все изменения во всех системах образования происходят согласованно [10]. Таким образом, создается еще одна форма организации наднационального образования – **сетевая**.

В контексте развития форм организации наднационального образования другой ученый (Р. Дэйл) отмечает, что при новом глобальном партнерстве, в частности в высшем образовании, при сокращении государственного контроля над образованием своих граждан и более тесных связях университетов с глобальным бизнесом, при обращении в международные фонды финансирования университеты все больше раздваиваются в своей национальной/ наднациональной политике. По мнению Р. Дэйла, наднациональные (международные) организации стали очень влиятельными в плане принятия политических решений в области развития образования и коммуникативных связей с университетами [7].

В связи с этим, например, в США, многие университеты в последние годы пришли к решению о необходимости приватизации. Выход из национального локального контроля позволяет университетам искать помощь и средства у глобальных структур. В этом случае трансформируются их программы, такие университеты становятся наднациональными. Так историческая модель финансирования, как и национальная направленность содержания и форм организации университетов уходят в прошлое. На смену приходит форма организации наднационального образования [13].

Идеологи высшего образования во всем мире сегодня высоко оценивают важность изучения и анализа разных систем образования, организацию связи с разными университетами мира, работу по совместным международным проектам. Моделью современного партнерства на высшем уровне наднациональности (мировой масштаб) считается Международный Космический Университет. Это недавно созданный кооперативный венчурный университет из 30 интегрированных кампусов, связанных по всему миру электронным образом [13].

Процесс наднационализации образования протекает непросто. В условиях развития наднационализации нередко, как пишут К. Слотер, И. Лесли и Б.Кларк, возникают конфликтные обсуждения по поводу направлений путей развития образования между государствами и международными организациями. Несмотря на тот факт, что основные черты образования, цели и идеи становятся все более наднациональными, люди, их знания и умения все еще национальны в своей основе, культурно сформированные согласно истории и каждодневной жизни граждан своей страны. Но, как утверждают К. Слотер, И. Лесли и Б. Кларк, эти национальные черты проявляются сегодня уже только в средней школе. На уровне высшего образования национальные направления исчерпали свои возможности. Ученые отмечают, что сегодня именно рынок диктует университетам и теории наднационализма, и практику наднационализации как единственно возможную форму организации современного образования [4].

Между тем необходимо отметить, что сегодня и в высшем образовании некоторые идеологи образования предлагают «наднационализацию» заменять «гибридизацией», при которой, по их мнению, подчеркиваются и акцентируются разнообразные организационные формы, не замена, а интеграция национальной практики с поликультурностью [5].

Транснациональные компании, принимающие участие в этих дискуссиях, как еще одни **ведущие субъекты** развития форм организаций наднационального образования, не согласны с такой позицией. Они предлагают решать наднациональные задачи образования по иному сценарию.

Транснациональные компании играют важную роль в процессах наднационализации образования. Корпоративное влияние на процессы развития образования в мире происходит не напрямую, оно идет путем интеллектуального лидерства транснациональных компаний, посредством формирования ими новых ценностей, при ограничении моделей развития образования, замыкающихся в рамках государства в условиях глобализации. Эти новые ценности носят неоконсервативный характер и апеллируют к индивидуальным интересам и целям учащихся гораздо больше, чем к коллективным правам общества.

Корпоративные наднациональные формы организации образования сформировались в процессе международного разделения труда и экономической интеграции.

Изменение характера труда, трудовых отношений, географии производства, появление мировых рынков труда потребовало от транснациональных корпораций решения проблемы унификации подготовки своих рабочих и сотрудников, живущих, работающих и получивших образование в разных точках земного шара. Такое решение было найдено в создании собственных транснациональных программ обучения и рабочих, и выпускников вузов. Так появились **корпоративные университеты** как форма организации наднационального образования. На сегодня, по данным ученых, уже насчитывается 600 ведущих «транснациональных» корпораций, которые контролируют 25% экономики всего мира и 80% мировой торговли. Активно развивают свои собственные корпоративные структуры образования Burger King, IBM, Apple и Whittle Communications. В частности американские корпорации тратят на такое образование свыше 40 млрд долларов в год. Например, в компании Белла и Хауэлла обучаются 300000 учащихся, у корпорации ITT 25 корпоративных университетов, компания AT&T обучает такое количество студентов, которое не может сравниться ни с одним крупнейшим университетом в мире [3].

Интернет. Это одно из ведущих средств, способов и форм организации наднационального образования. Во всемирной коммуникационной сети Интернет собирает образование разнокультурного окружения, тем самым заменяя историческую задачу образования – формирование национальной идентичности – задачей превращения обучающегося в единицу сети, получающую практически полную автономию. В Интернете функционируют такие формы организации наднационального образования, как «Глобальный лекционный зал», «Университет мира», «Международный электронный университет». Всемирная коммуникационная сеть служит плацдармом для совместной разработки ведущими мировыми учеными в области образования всемирной модели куррикулюма. Контекст таких изменений предполагает, что современный обучающийся становится гражданином мира, а его образование утрачивает национальные корни. Образование в сети – это результат международного коммуникативного взаимодействия. Все это позволяет говорить о том, что Интернет не только субъект преобразований в образовании, но и одна из ведущих форм организации наднационального образования.

Из всего вышеизложенного следует, что принятие наднациональной версии развития глобализации, широко реализуемой на практике международными организациями, транснациональными компаниями и всемирной коммуникацион-

ной сетью, практически во всем отражается на развитии мирового и регионального образовательных пространств. Наднационализация образования изменяет все атрибуты форм организации современного образования: политику оценки качества образования, субъектов и способы финансирования образования, содержание стандартизации образования, содержание учебных планов и программ, методы обучения и воспитания, подготовку педагогических кадров.

Итак, можно констатировать, что в мире уже сложилось **ядро** структуры наднационального образования, это – международное образование, транснациональное образование и сеть Интернет.

Особо важен вопрос о разветвленности этой структуры, о том, насколько она значительна по номенклатуре форм организации наднационального образования, чтобы вносить серьезные изменения в формат мирового образовательного пространства.

Формы организации наднационального образования формируются и в процессе выработки инварианта при сближении систем образования, и в процессе тиражирования тех компонентов национальных систем образования, которые по своему уровню, качеству, актуальности и ценностным ориентациям соответствуют образованию международного класса. Отсюда делаем вывод, что в качестве форм реализации такого образования могут выступать:

– франчайзинг (зарубежное учебное заведение предоставляет свои программы отечественному учебному заведению, но при этом полностью диктует свои условия и стандарты качества предоставляемого образования транслятору его программ, а последнее, внедряя эти программы, является, по сути, просто координатором);

– легализация / аккредитация зарубежного учебного заведения (образовательные программы составляются самим учебным заведением-преемником зарубежного учебного заведения, но на основе представленных зарубежным партнером программ; партнер-легализатор удостоверяет качество этих программ, предоставляя свой зарубежный диплом или удостоверение);

– предоставление совместных программ, двойных удостоверений или дипломов; корпоративные университеты, международные и оффшорные институты, зарубежные филиалы образовательных учреждений.

Франчайзинг, как способ ведения бизнеса, сегодня широко внедрился в сферу образования. Например, в Греции, известной большим количеством студентов, выезжающих на обучение, прежде всего в Великобританию и США, образовательные организации на основе специальных договоров с принимающими вузами проводят набор студентов и предоставляют им дополнительные услуги в виде программ подготовки в вузы, изучения английского языка и подготовки

к квалификационным экзаменам. А в Великобритании существуют учебные заведения, специально специализирующиеся на подобных видах деятельности и предлагающие такие услуги иностранным гражданам, желающим учиться в английских вузах.

Франчайзинг означает успешное дело с отработанной технологией, брендом, рекламой, фирменным стилем, ноу-хау. А франчайзи – это человек или структура, которые имеют средства, но не пробовали или не могут создать бренд или свое дело с самого начала. Они арендуют бренд, получают в дополнение технологии успешности и платят за это определенную плату. В образовании при франчайзинге учебное заведение – инноватор – придумывает какую-то обучающую технологию и его название становится известным. Кто-то в другой стране или регионе тоже может организовать свое учебное заведение, использовать уже раскрученный учебным заведением (инноватором) бренд и получать созданные им технологии, учебные планы, учебные материалы, наработанные принципы преподавания этого учебного заведения-инноватора.

Другой формой реализации наднационального образования является организация совместного международного обучения и выдача учащимся совместных дипломов или сертификатов о полученном образовании. В наши дни в разных странах многие учебные заведения создают совместные программы с каким-либо зарубежным вузом. Эта форма все еще не очень распространена, но активно пробивает себе путь. Серьезное влияние на процесс сближения образовательных систем оказывают международные организации. Они открывают долгосрочные проекты, финансирующие продвижение какого-либо вуза на рынок образовательных услуг. К таким программам относятся: проект «Бридж» Британского Совета, международные программы ТАСИС, ТЕМПУС (университетские программы, при которых преподаватели или студенты стажируются в западном вузе и затем предлагают прослушанный ими курс непосредственно в отечественном вузе). Но совместных программ, когда действительно дается диплом западного университета в отечественном вузе, все еще очень мало.

Дистанционное образование объединяет все эти формы реализации наднационального образования и создает другие.

Важнейшая отличительная особенность дистанционного образования – обеспечение учащимся возможности самим получать знания с помощью развитых информационных ресурсов: баз данных, компьютерных обучающих и контролирующих систем, видео- и аудиозаписей, электронных библиотек, что создаёт уникальную среду обучения, доступную широкой аудитории.

Последним достижением в развитии дистанционного образования (в области создания форм организации наднационального образования) является от-

крытие Национального консорциума университетов Италии во главе с университетом Флоренции и первой в мире дистанционной Интернет-аспирантуры, в которой в настоящее время обучаются соискатели уже из 20 стран.

Сейчас почти в каждом государстве есть учебные заведения, чьими программами дистанционного обучения пользуются далеко за пределами их страны. Например, учащиеся многих стран мира знакомы с такими программами, разработанными в университетах «Международный» и «Феникс» (США).

Выдающиеся достижения в области дистанционного образования демонстрирует Австралия. Ее университеты первыми стали широко использовать дистанционные технологии. Это связано с тем, что в Австралии спрос на высшее образование необычайно высок, а расстояние между крупными населёнными пунктами измеряется сотнями километров. В 1999 году Международный Совет по открытому и дистанционному образованию назвал университет Южного Квинсленда (самый известный из 12 крупнейших австралийских университетов) лучшим среди университетов, работающих по двойной модели, т.е. предлагающих студентам и очное, и дистанционное обучение [14, с. 3–21].

Одним из мировых лидеров в области дистанционного образования считается Канада. Первые канадские заочные курсы появились 100 лет назад, а сегодня здесь работает уже огромное количество дистанционных программ. Их предлагают и департаменты образования канадских провинций, и отдельные университеты, и колледжи, и компании. Один только Независимый учебный центр (The Independent Learning Centre – ILC) в провинции Онтарио организует порядка 50 000 различных курсов ежегодно. Существуют в стране и целиком виртуальные учебные заведения, такие, как Телеуниверситет в Квебеке, Открытое учебное агентство в Британской Колумбии и Университет Асобаска в провинции Альберта [15].

Функционируют также Открытый университет Сукотай Тампариат (Тайланд), Университет Пайнам Ноор (Япония), Университет Южной Африки, Национальный открытый университет имени Индиры Ганди (Индия), Корейский Национальный открытый университет, Китайский телеуниверситет и другие.

Можно выделить три типа учебных заведений дистанционного образования, реализующих формы организации наднационального образования: однопрофильные, двухпрофильные и смешанные.

Однопрофильные учреждения (single mode institutions) – это учебные заведения, единственной задачей которых является предоставление дистанционных образовательных услуг. Классическим примером однопрофильной организации является Открытый университет Великобритании. Другими такими универси-

тетами являются Открытый университет в Израиле, Национальный открытый университет имени Индиры Ганди, Университет Сукхотай Самасират.

Спутниковое и кабельное телевидение позволили создать корпоративные телесети, используемые непосредственно в компании (без отрыва от производства) для обучения и повышения квалификации персонала корпораций, разбросанного по всему миру. Это тоже однопрофильные организации. Пионерами разработки таких корпоративных сетей стали корпорации IBM и Kodak.

В США в 1984 г. появился однопрофильный вуз, комплексно реализующий программы дистанционного обучения – Национальный технологический университет, превратившийся к концу 90-х годов в консорциум из 40 университетских инженерных школ. Примером вузов типа Национального Технологического университета может служить Национальная сеть радио- и телевизионных университетов Китая, которая была учреждена в 1979 г.

Интересен также опыт Канады, Японии и Австралии. Министерством образования канадской провинции Квебек в 1972 г. был организован Телеуниверситет Квебека. В 1983 г. был создан радиоуниверситет в Японии. Начиная с 1993 г. группа ведущих университетов Австралии создала корпоративную сеть для распространения своих программ на получение степени и отдельных курсов с использованием телевизионных лекций и других дистанционных форм обучения для граждан Австралии, Новой Зеландии и Океании.

Сегодня большая часть однопрофильных учебных заведений расширила рамки своей деятельности за пределы своих государств, тем самым расширяя блок наднационального образования в системе высшего образования.

Рассмотрим другой тип учебных заведений дистанционного образования, реализующих наднациональное образование, это – двухпрофильные учебные заведения (dual mode institutions). К ним относятся образовательные учреждения, где можно получить образование как традиционно, так и дистанционно. Как правило, такие университеты предлагают миру только отдельные программы обучения.

Третий тип учебных заведений дистанционного образования, реализующих наднациональное образование, – смешанные учебные заведения (mixed mode systems). При смешанной форме организации дистанционного образования традиционные учебные заведения предоставляют учащимся возможность самостоятельного прохождения учебных курсов вне стен своего заведения. В качестве примера организации обучения смешанного типа можем привести австралийскую интегрированную модель, реализуемую Университетом Мурдока (Новая Англия).

Корпоративные университеты – это тоже одна из динамично развивающихся форм организации наднационального образования, которую активно реализует дистанционное образование.

В качестве другой формы организации наднационального образования, реализуемой дистанционным образованием, выступают школы MBA. Примером развитой наднациональной сети школ MBA является Великобритания. При дистанционной форме по программам MBA связь между преподавателями и слушателями осуществляется через Интернет. Программу разделяют на несколько этапов, а не изучают сразу весь материал. Такая форма обучения позволяет использовать элементы индивидуального (модульного по форме) планирования.

Образовательный туризм – тоже одна из развитых форм организации наднационального образования. У учебного международного туризма сегодня несколько направлений: обмены учащимися и специалистами в рамках инициатив международных организаций и учебных заведений разных стран; лагеря для детей и молодежи за рубежом, где в каникулярное время можно учить языки, знакомиться с культурой других народов и одновременно заниматься спортом. Образовательные программы совмещаются с экскурсиями и развлечениями. Возможны экскурсионные программы с небольшой образовательной нагрузкой. И наконец, отправка детей в зарубежные средние школы, подготовка к поступлению в вузы, поступление и обучение в вузах. Кроме того, активно предлагаются учеба в средней школе по программам культурного обмена и программы для студентов с предоставлением оплачиваемых стажировок: «Работа и путешествия», «Стажировки», «Работа и учеба» и «Программы для нянь».

Международный учебный туризм включает практически весь набор образовательных услуг, предоставляемых в сфере образования каждой конкретной страной своим гражданам. Правда, иностранцам эти услуги предоставляются по другим ценам и на других условиях.

При таком разнообразии видов деятельности и стран, куда могут поехать учиться иностранцы, крайне трудно указать точное число уезжающих на учебу. Часть учащихся и специалистов едут через международные организации. Именно международные организации активно приглашают учащихся в образовательные учреждения своих стран. В рамках их деятельности – предоставление грантов на обучение в стране и платных образовательных услуг, о чем они информируют учебные заведения мира посредством организации встреч с представителями разных учебных заведений своих стран.

Номенклатура образовательных услуг приблизительно одинаковая во всех странах, разница состоит в качестве отдельных направлений: так, в одних странах выделяется по уровню и престижу высшее образование в традиционных ву-

зах, в других – школы бизнеса и гостиничного бизнеса, в третьих – блестяще организованные летние курсы и т.д.

Самый высокий имидж академического образования до сих пор у Великобритании, где насчитывается более 3000 учебных заведений, принимающих на обучение иностранных студентов.

Образование, получаемое в США, в целом тоже популярно среди учащихся-иностранцев. Говоря об этом, нельзя не упомянуть бизнес-образование. В США была создана первая в мире бизнес-школа «Tuck's School of Business» и сегодня здесь сосредоточено большинство ведущих бизнес-школ мира. Престижное бизнес-образование, диплом MBA, полученный в США, – это, как правило, гарантия последующей удачной карьеры во всем мире.

После Великобритании и США среди стран, наиболее привлекательных для зарубежных студентов, Германия занимает 3-е место. Количество иностранных учащихся увеличивается в немецких вузах из года в год, и привлекает их не только то, что высшее образование здесь бесплатное. Главное – престижность немецкого образования остается незыблемой уже не первое столетие. Из европейских стран Германия – самая «университетская»: здесь больше всего старых университетов, хранящих классические традиции образования. Гейдельберг, Геттинген, Марбург, Йена, Бонн – университеты этих городов имеют славную историю и сегодня являются одними из самых престижных в мире. Немецкая система высшего образования была похожа на российскую, но в последнее время в рамках Болонского процесса вводятся степени бакалавров и магистров, кредитные единицы и таким образом, вся система перестраивается.

Образование в Канаде считается одним из лучших в мире. Обучение в Канаде основано на прочном британском фундаменте: та же система степеней, те же подходы и методики. Поэтому диплом, полученный в Канаде, открывает возможности для работы практически в любой стране мира, включая США и Великобританию.

Сравнительно недавно были открыты преимущества и австралийского образования: качественно и недорого. Сегодня на международном образовательном рынке особое место занимает не только Австралия, но и Новая Зеландия. Австралия и Новая Зеландия в рамках образовательного туризма предлагают, в основном, высшее и профессиональное образование в области бизнеса, информационных технологий, туристического и гостиничного менеджмента, а также возможность к ним подготовиться: языковые и подготовительные программы в старших классах средних школ.

Во всем цивилизованном мире высоко котируется французское образование. Франция – одна из немногих европейских стран, где права иностранцев на обу-

чение ничем не отличаются от прав местной молодежи, обучение в высшей школе либо практически бесплатно, либо вполне разумно по стоимости. К тому же для иностранца есть возможность получить стипендию французского правительства на обучение или стажировку, если они докажут серьезность своих намерений. Сейчас во Франции каждый десятый – иностранец. При этом власти предполагают существенно увеличить этот процент.

Серьезным спросом пользуется образование, предоставляемое Швейцарией. Но в этой стране, где обучение за год в старейших прекрасных университетах стоит не более 1500 тысяч долларов США, особым интересом пользуются Школы туризма и гостиничного бизнеса, плата за обучение и проживание за год в которых превышает 40 тысяч евро. Но это и неудивительно, поскольку Швейцария славится прежде всего своим сервисом и выпускник такой школы практически обречен на работу в престижных гостиницах на хороших должностях.

В плане получения образования в летнее каникулярное время очень популярной страной на сегодня является Мальта. Диплом Мальтийского университета высоко котируется в мире. Обучение на Мальте – это, в первую очередь, обучение английскому языку, на Мальте работает более 30 серьезных языковых школ.

Не менее интересны предложения иностранцам по получению образования в Италии. Отличие высшего образования в Италии от других стран состоит в том, что само обучение в Италии не носит обязательного характера. Студенты не сдают обязательные сессии каждый семестр при обязательном посещении занятий, а прослушивают курс лекций и сдают экзамен тогда, когда будет удобно.

В рамках учебного туризма функционируют обмены учащимися и специалистами разных стран мира. Школьные и студенческие обмены проводятся как в рамках международных соглашений, так и инициативно учреждениями или отдельными лицами. Общие и индивидуальные обмены в области образования, как правило, подразделяются на культурно-ознакомительные, образовательные и оздоровительные.

Существует еще один широко распространенный вид обмена студентами, аспирантами и, как правило, молодыми специалистами, это – стипендии, предоставляемые на конкурсной основе. Так, например, Немецкая служба акаде-мических обменов (ДААД) при отборе учитывает успеваемость соискателей стипендий, результаты экзаменов, научную квалификацию, знание немецкого языка, контакты с высшими учебными заведениями в Германии.

Рассмотрение основных форм реализации наднационального образования позволяет говорить о том, что в процессе поиска условий и форм организации, которые необходимы для объединения усилий в области образования, наднациональное образование уже сформировало свою структуру, значительно поменявшую облик мирового образовательного пространства. Основные элементы этой структуры: международные и транснациональные учебные заведения; учебные заведения зарубежных стран в рамках отечественных систем образования; учебные заведения, осуществляющие подготовку иностранцев для получения образования в рамках зарубежных учебных заведений; зарубежные учебные заведения в рамках собственных национальных систем, предоставляющие адаптивное для иностранцев образование. Взаимосвязи в этой структуре основаны на целях наднационального образования: предоставление комфортных условий человеку для профессионального и личностного вхождения в открытый мир.

Список литературы

1. *Бек У*. Что такое глобализация? Шок глобализации: запоздалая дискуссия. М., 2001. С. 31–34, 42–43. http://ido.rudn.ru/ffec/philos/chrest/g18/bek.html от 10 июня 2011.

2. *Beck U*. Die Erfindung des Politischen. M. – 2010. – 204 ff.

3. *Burbules N.C*., *Torres C*. Globalization and Education //Globalization and Education: Critical Perspectives. L: Routledge, 2000. – 230 pp. http://faculty.ed.uiuc.edu/burbules/papers/global.html от 30 мая 2011.

4. *Clark B.R*. Creating Entrepreneurial Universities: organizational pathways of transformation. Oxford: IAU Press, 2001.

5. *Clarke J*., *Newman J*. The Managerial State: power, politics and ideology in the remaking of social welfare. London: Sage. 1997. – 134 pp.

6. *Close P*. and *Ohki-Close E*. Supranationalism in the New World Order: Global Processes Reviewed. England, Hampshire: Palgrave Macmillan, 1999. – 280 pp.

7. *Dale R*. Specifying Globalization Effects on National Education Policy: focus on mechanisms //Journal of Education Policy. 2000. №14 (1). P. 90.

8. *Giddens A*. Jenseits von Links und Rechts. M. 2007. 23 ff.

9. *Koks P.Y*. Global Perestroika // Milibrand R., Panitodes J. (Ed.) New World Order. Socialist Register, 1992. N.Y. – 34 pp.

10. *Pipher B*. Editor's Review of African Education and Globalization: Critical Perspectives/ Edited by Ali A. Abdi, Korbla P. Puplampu, and George J. Sefa Dei Lanham, MD: Lexington Books. 2006. – 214 pp.

11. *Robins K*. Tradition und Translation: National Culture and its Global Context. //Corner J. and Harvey S. Enterprise and Heritage: Crosscurrents of National Culture. London, 1991. – 28 pp.

12. *Ruszkowski J*. Supranationalism as a Challenge for the European Union in the Globalized World.
http://ec.europa.eu/education/programmes/llp/jm/more/confglobal06/ contribution-ruszkowski.pdf от 12 июня 2011.

13. The Growing Supranational Impacts of the OECD and the EU on National Educational Policies, and the Case of Finland // Policy Futures in Education. 2008. Vol.6. N 6. P. 665–680.

14. International student guide 2000 - 2001: The University of Southern Queensland. Australia: Toowoomba, 2000. P. 3–21.

15. *Буховцев А*. Канадский диплом – заочно //Обучение за рубежом (Электронный ресурс)/ А. Буховцев. – Режим доступа:
//http://www.abroad.ru/theme_country/do_can_1.htm, свободный, от 3 мая 2008.

И.А. Тагунова

РАЗВИТИЕ ОБРАЗОВАНИЯ В КОНТЕКСТЕ НОВЫХ ВЫЗОВОВ ГЛОБАЛИЗАЦИИ

В статье рассматриваются факторы появления наднационального образования, субъекты его формирования и формы организации его развития. Особое внимание в статье уделяется рассмотрению особенностей изменения фундаментальной исторической задачи образования.

I.A. Tagunova

EDUCATION DEVELOPMENT IN THE CONTEXT OF NEW GLOBALIZATION CHALLENGES

The article discusses the factors of supranational education emergence.

The author analyzes the subjects of its formation and forms of its development. Particular attention is given to the peculiarities of the changes of the education fundamental goal.

Ю.Г. Фокин
доктор технических наук, профессор кафедры инженерной педагогики Московского государственного технического университета имени Н.Э. Баумана, действительный член МАН ВШ

ВОЗМОЖНЫЕ ПУТИ ОБЪЕКТИВИЗАЦИИ ОЦЕНИВАНИЯ РЕЗУЛЬТАТОВ ОБУЧЕНИЯ ПРИ КОМПЕТЕНТНОСТНОМ ЗАДАНИИ ТРЕБОВАНИЙ

Компетентностное задание требований к усвоению содержания основных образовательных программ – официально объявленное направление происходящей модернизации высшего образования. Ранее совершенствование образования называлось перестройкой… Это обстоятельство заставляет задуматься над тем, что же мы хотим получить нового и современного на этом этапе совершенствования высшего образования.

Явной формулировки предполагаемого результата пока не встречалось. А думать нужно не только о ближайших и частных (сделать формулировку квалификации выпускника «понятной для работодателя» или «предусмотренной Болонским процессом»), но и о системных и отдаленных результатах такого совершенствования образования. О предполагавшихся негативных последствиях изменения целеполагания в сфере высшего образования для программ учебных дисциплин уже написано [8]. Более того, при директивных изменениях образования без обозначения явных целей практики неожиданно встречаются с необходимостью решать эмпирически новые проблемы, которые при совершенствовании образования в прошлом веке оставались глубоко скрытыми.

Нынешнее положение, связанное с неконкретностью формулировок целей совершенствования образования, не уникально. Оно возникало и ранее, когда выяснялось, что только на основе здравомыслия практиков развитие образования заходит в тупик.

О таком состоянии наш великий соотечественник Н.И. Пирогов писал еще в середине XIX века: «Имея в виду не одну только ближайшую цель, не худо иногда спросить себя: чего мы желаем? Скажут, что суждение об отдаленном, когда ближайшее и подручное еще не достигнуто, бесполезно. Скажут, что несравненно полезнее удовлетворить очевидным и настоящим потребностям способами, которые окажутся под руками. Скажут, что, будь эти способы даже полумеры, лишь бы были сподручны, то они действеннее самих мер, назначенных для достижения далеких целей. Нет спора, эти возражения, взятые из опыта жизни, трудно одолеть. Но, с другой стороны, этот же самый опыт не убеждает ли нас, что, преследуя нашими полумерами одно ближайшее, мы незамет-

но попадаем в такой лабиринт, из которого трудно бывает выбраться. Правда, не мы одни виноваты. Еще отцы и праотцы наши не однажды заводили нас в безвыходное положение. Но нельзя сказать по совести, чтобы мы деятельно пытались выйти из него. Мы только попеременно делаем шаг вперед и шаг назад, преследуя одни ближайшие и слишком осязательные цели. А, привыкнув к этому способу прогресса, мы даже боимся спросить себя: чего мы желаем?» [6].

Задумываясь над целями и средствами сегодняшней модернизации высшего образования, не худо спросить себя и в XXI веке: «чего мы желаем?», а также «как это желаемое измерить?». Ведь наука, по словам Д.И. Менделеева, начинается с умения измерять.

Правда, при подготовке учителей, как указывал еще А.С. Макаренко, «наше педагогическое производство никогда не строилось по технологической логике, а всегда по логике моральной проповеди». При такой логике, естественно, вопрос измерения результатов обучения просто не возникал. Живучесть такой традиции в школьной педагогике и в наше время отмечает А.Кушнир: «…И самое поразительное: **после десятилетий разработки и внедрения «развивающего обучения» по сей день нечем измерять степень развития.** Нет такой «линейки», с помощью которой можно получить данные, объективно отражающие эффективность развивающих усилий» [3]. Осознание необходимости активизации и объединения теоретических разработок по измерению результатов обучения и в высшей, и в общеобразовательной школе привело к написанию этой статьи.

Особенности определения объективно-диагностируемых результатов обучения на занятии в высшей школе

Как только требуется объективно сравнить два способа обучения или даже объективно оценить предложение по совершенствованию обучения, вопрос о том, каковы должны быть результаты обучения, с неизбежностью возникает и перед исследователем образовательных процессов (для объективного, научно обоснованного сравнения), и перед преподавателем (для целенаправленной подготовки занятия и его проведения). Этот вопрос актуален и для студента, поскольку ориентирует его на то, как нужно работать с разными частями изучаемого на занятии учебного материала.

Прежде всего, нужно строго определить, что же мы будем понимать, употребляя термин «объективно-диагностируемый результат обучения».

Этот термин введен в традиционную педагогическую отечественную литературу в работе В.П. Беспалько [1]. В ней сформулированы следующие требования к такому результату: «Определения понятий, используемых в указании целей, и их признаки описаны настолько точно, что понятие всегда адекватно

соотносится с тем, что оно обозначает. Явления и факторы, обозначаемые этими понятиями, поддаются прямому или косвенному измерению. Результаты измерений могут быть соотнесены с определенной шкалой оценки».

В обозримом будущем все три условия, сформулированные В.П. Беспалько, вряд ли удастся реализовать. Тем не менее, даже в обзорных педагогических книгах с «технологическими» названиями [2, 4, 5] вопросы разработки и определения объективно-диагностируемого результата занятия фактически замалчиваются. Это следует из того, что о таком результате даже не упоминается, хотя этот аспект технологизации (и не только технологизации) обучения требует внимательного и всестороннего рассмотрения.

Вероятно, пока не будет стандарта на термины, применяемые в педагогической литературе и практике, первое из упомянутых В.П. Беспалько условий не может возникнуть. Второе условие реализовать тоже весьма проблематично «прямое или косвенное измерение» результатов обучения остается субъективным. Унификация процедур измерения результатов обучения тоже отсутствует, хотя в последние годы в педагогических вузах введена специальная учебная дисциплина, направленная на разработку способов контроля знаний.

Наконец, «шкалы оценки» пока официально оговорены лишь в отечественном Инструктивном письме Министерства высшего и среднего специального образования СССР (№ 31 от 26.10.81) «О контроле учебной работы и оценке знаний студентов на экзаменах», хотя еще в 1967 г. на X Совещании министров образования социалистических стран было принято решение перейти во всех этих странах к 10-балльной системе оценок. В письме официально перечислены оценки: отлично, хорошо, удовлетворительно, неудовлетворительно. В некоторых вузах применяется 6-балльная шкала с дополнительными оценками 4+ – «очень хорошо» и 5+ – «превосходно», а оценка 1 – «плохо» практически не применяется во всех вузах. Не упоминается такая оценка и в указанном инструктивном письме, равно как и не оговаривается применение перечисленных в нем оценок не только для экзаменов.

Вообще-то, явная формулировка и получение объективно диагностируемого результата важны не только при технологическом подходе к совершенствованию обучения. Они нужны и в традиционном обучении: преподавателю при подготовке к занятию для защиты от необоснованных представлений о результатах занятия (субъективно возникающих у некоторых контролирующих лиц) и студенту с целью конкретизации мотивации усвоения и для его защиты от несправедливых оценок из-за субъективизма или изменения преподавателя.

Объективно диагностируемый результат обучения – это результат выполнения задания по изученному содержанию учебной дисциплины (в начальной и средней школе – по изученному содержанию предмета). Причем задание однозначно понимается как субъектом учения, так и преподавателем, а также

любым лицом, имеющим право контроля результативности занятий, а результат однозначно оценивается всеми перечисленными лицами.

В обучении и результат, и его оценки так или иначе субъективны, однако эта субъективность становится доступной для использования другими лицами после явного письменного изложения преподавателем своего мнения с перечислением тех признаков реакции субъекта учения на задание, которые он собирается учитывать при выставлении оценок. Этим преподаватель делает объективизированной (понятной и доступной для использования другими) субъективную шкалу своих оценок. Использование этой шкалы другими лицами позволяет надеяться, что они выставят по результатам контроля обучения те же оценки, что и преподаватель, сообщивший эту шкалу как им, так и студентам.

У лица, проводящего контроль занятий, может быть и свое мнение относительно этой шкалы. Он вправе высказать свои замечания преподавателю, но **оценивать знания и умения студентов он обязан только по уже объявленной преподавателем шкале**. В этом будет проявлено уважение к индивидуальности преподавателя и к его методике (право на индивидуализацию которой закреплено Законом РФ «Об образовании»). Этим же обеспечивается защита студента от произвольного оценивания. Перечисленные условия позволяют назвать выставленные при этом оценки объективными (точнее «объективизированными», т.е. не зависящими от выставившего их конкретного лица), поскольку **все лица, выставляющие оценки, пользуются одной и той же объявленной преподавателем субъективной шкалой оценивания.**

Задание субъекту учения и результаты оценивания его выполнения должны представляться в письменном виде и подписываться лицом, осуществляющим диагностику с указанием даты и времени передачи задания субъекту учения. Результаты выполнения задания должны представляться в письменном виде и подписываться лицом, выполняющим задание, с указанием даты и времени передачи результатов выполнения задания контролирующему. (Такая юридическая дотошность нужна для защиты студента и преподавателя от произвольного изменения тем или других формулировок задания. Она создает условия для попутного накопления информации о затратах времени на выполнение заданий, которая необходима для разработки количественных показателей сложности и для накопления статистики о реальных затратах времени студента на выполнение таких заданий.)

Перечисленные процедуры создают условия для независимой объективной экспертизы результатов и оценок при возникновении разногласий и конфликтов, отсутствующие при устном общении контролирующего с субъектами учения. В идеале задание должно выполняться на том бланке, на котором оно напечатано.

Объективность понимания задания обеспечивается его формулировкой с применением слов, исключающих неоднозначные толкования (необходимо отказаться от использования в формулировке слов, допускающих множество толкований: «понимать», «разбираться», «чувствовать», «развивать» и даже «знать», поскольку знать можно по-разному). Для обеспечения объективного диагностирования требуемые действия студента необходимо называть конкретнее: «написать формулу», «сформулировать определение», «рассчитать напряжение для участка цепи с двумя источниками», «определить кислотность почвы», «указать направленность вектора результирующей силы». (У читателя может возникнуть неправильное представление о том, что автор ориентируется только на физико-математические и технические учебные дисциплины, в которых задать требуемые действия просто, а контролировать правильность можно по результатам выполненных студентом расчетов. Позже будут рассмотрены и способы оценки размытых результатов, которые не могут быть столь определенными в гуманитарных учебных дисциплинах, да и в технических дисциплинах многое не настолько определено, как это кажется со стороны.)

Для оценивания результатов усвоения традиционно используются следующие варианты процедур оценивания:

1. При традиционном задании требований к результатам обучения для выставления оценки «удовлетворительно» субъект учения должен при контроле правильно воспроизвести на заданном уровне усвоения (устно, письменно или в своих действиях) ту часть учебного материала, изученного на занятии, без знания которой невозможно сознательное усвоение учебного материала следующих занятий. Для выставления оценки «хорошо», кроме воспроизведения указанного минимума результатов обучения, субъект учения должен указать особенности применения изученного или рассмотреть существенные для будущего частные случаи. Для выставления оценки «отлично» субъект учения должен дополнить воспроизведение на оценку «хорошо» умением применять изученное и демонстрацией сведений из дополнительных источников.

В этом традиционном подходе игнорируется то, что «знать» и «уметь» можно по-разному. Предполагается, что интуиция преподавателя позволит ему дифференцированно оценить разные знания и умения (хотя шкала оценок не предусматривает такой дифференциации и по умолчанию имеется в виду репродуктивный уровень знаний), а надежда на интуицию поощряет субъективность. Поэтому часто безошибочное воспроизведение правила оценивается на «отлично», а оценка умения по применению отлично воспроизведенных знаний откладывается до контрольной работы или до вызова учащегося к доске.

2. Для преодоления такого положения, отражающего тот факт, что требования типа «знать, уметь, иметь представления» без четкого указания более детальных уровней усвоения могут истолковываться весьма субъективно, в рабо-

тах [9, 10, 11] введены пять уровней знаний и четыре уровня умений, приведенные в таблице 1, при наличии явных определений этих уровней.

Установив и объявив на занятии такие более конкретные требования к частям учебного материала, рассматриваемым на занятии, преподаватель конкретизирует мотивацию субъектов учения. При этом не тратятся усилия на слишком детальное усвоение материала, который не нужно запоминать: достаточно лишь знать, в каком справочнике его можно найти.

Таблица 1. Уровни усвоения элементов содержания учебных дисциплин

Обозначение		Формулировка требований (на каждом уровне своя система оценок)
№	Буквен.	
1	***О-уровень***	Знать на уровне ***ориентирования***, представлений
2	***Р-уровень***	Знать на ***репродуктивном*** уровне
3	***А-уровень***	Знать на ***аналитическом*** уровне
4	***С-уровень***	Знать на ***системном*** уровне
5	***Т-уровень***	***Творческое*** инициативное преобразование изученных сведений (не задавать)
6	***Д-уровень***	Уметь ***демонстрировать*** с опорой на инструкции, методики (без времени)
7	***П-уровень***	Уметь выполнять в ***практически*** необходимом темпе
8	***К-уровень***	Уметь выполнять инструкции, ***комбинируя*** их с возникающими ситуациями
9	***Э-уровень***	Уметь выводить объект из нештатных ситуаций (***экстремальное*** управление)
Требуемые операционные навыки должны быть сформированы и для всех уровней усвоения, кроме *Д-уровня.*		

Приведем явные определения перечисленных уровней усвоения.

О-уровень знаний (ориентирующий уровень). Субъект учения знает основные признаки или термины изученного элемента содержания, их отнесенность к определенной науке, отрасли или объектам, **узнает их в текстах, изображениях или схемах и знает, к каким источникам нужно обращаться** для более детальной информации об этом элементе.

Р-уровень знаний. Субъект учения знает изученный элемент содержания **репродуктивно**: произвольно и безошибочно воспроизводя устно, письменно

или в демонстрируемых действиях сведения об этом элементе, содержащиеся в учебной литературе или сообщенные преподавателем.

А-уровень знаний. Субъект учения знает изученный элемент содержания **аналитически**: произвольно и доказательно воспроизводя свои репродуктивные знания устно, письменно или в демонстрируемых действиях, выделяя их состав и структуру, делая выводы об их значимости и особенностях.

С-уровень знаний. **Системные знания учебной дисциплины**. Субъект учения «… владеет наукою **{*содержанием изученной учебной дисциплины*}**: весьма ясно и определенно отвечает на вопросы, легко сравнивает различные части, сближает самые отдаленные точки учения, с проницательностью, довольно изощренною упражнением, разбирает новые и сложные предлагаемые ему случаи, знает слабые стороны учения, места, где сомневаться, и что можно возразить против теории. Все сие показывает, что **{*субъект учения*}** сделал преподанную науку неотъемлемым своим достоянием, что **{*занятия с преподавателями*}** послужили ему только полем для упражнения самодеятельностью и что размышление при помощи чтения книг, к той науке относящихся, распространило познания его далее, нежели позволяло нередко одностороннее воззрение **{*преподавателя*}** на вещи…».

В этом определении 1834 г. из «Положения для постоянного определения или оценки успехов в науке», разработанного в Михайловской (артиллерийской) академии, исчерпывающим образом перечисляются признаки системности знаний и умений (хотя этот уровень и не назван там системным). Здесь этот документ цитируется по работе [7]. В упомянутых работах [9, 10, 11] автор определял этот уровень по-разному, но все определения оказывались слабее определения из этого исторического отечественного документа. Отдавая дань уважения гениальности и прозорливости разработчиков этого документа, необходимо вернуть его в обиход отечественной высшей школы XXI века. В этом определении я решился заменить выделенными в фигурных скобках терминами использованные в цитируемом документе термины «ученик», «урок», «учитель», поскольку этот уровень и при разработке документа в XIX в. предполагалось применять явно не для общеобразовательной школы.

Т-уровень знаний. Субъект учения знает изученное содержание учебной дисциплины аналитически, представляя некоторые изученные сведения в новой форме, отсутствующей в предписанном содержании образования, указывая новые существенные связи и особенности, скрытые или изложенные неявно в изученном содержании учебной дисциплины. Это **творческое представление** изученных сведений, а не проявление каких-то новых умений, преобразование изученного в новую форму или на новый уровень сведений, более явно и доказательно вскрывающий сущность изученного содержания учебной дисциплины.

Д-уровень умений – субъект учения знаком с инструкциями (методиками, образцами) и может практически в замедленном темпе **демонстрировать**, как производятся требуемые операции с опорой на упомянутые материалы при отсутствии сформированных навыков выполнения операций.

П-уровень умений – (практический уровень) субъект учения знает инструкции (методики, образцы) репродуктивно в объеме, позволяющем своевременно и безошибочно выполнить предписанные ими работы при наличии сформированных операционных навыков в темпе, характерном для **практической работы** с изученным объектом.

К-уровень умений – (**комбинационный** уровень) субъект учения, освоивший умения ***П-уровня***, практически выполняет требуемые работы, **комбинируя их** с учетом возникающих и изученных внешних ситуаций.

Э-уровень умений (уровень **экстремальных** действий) – субъект учения, освоивший умения ***К***-уровня, умеет адекватно и со знанием дела практически вывести изученный объект из не предусмотренных документацией ситуаций с обеспечением безопасности (минимальными потерями) или самостоятельно выбрать, поставить и решить профессионально значимую задачу при неизвестности субъекту учения инструкций, методик, способов, образцов, стилей решения подобных задач. *Фактически это – творческий уровень освоения умений, названный не декларативно, а конкретно.*

Уровни ***Т*** и ***Э*** нельзя задавать, поскольку они проявляются не у всех и не всегда, но отмечать их проявление у отдельных студентов необходимо вполне определенно, сообщая об этих достижениях всей группе и учитывая повышением предусмотренной отметки. Навыки выполнения операций для демонстрации указанных уровней могут отсутствовать только для ***Д-уровня,*** поскольку в этом случае требуемые операции выполняются при чтении инструкции, учебного пособия или другого документа и не должны выполняться выпускником при исполнении будущих профессиональных обязанностей.

При задании ***С- уровня*** *(крайне нужного для аспирантов)* необходимо учитывать, что это – требование не минимального, а максимального уровня усвоения содержания **учебной дисциплины**; для его достижения требуется высокая мотивированность субъектов учения и увеличение ресурса времени, выделяемого для освоения учебной дисциплины, по меньшей мере в 5 раз по сравнению с ресурсом, обычно выделяемым на нее в программах учебных дисциплин для репродуктивного (*пока еще по умолчанию**!!!***) усвоения. Объективно проверить достижение субъектами учения этого уровня усвоения невозможно в процессах частных контрольных мероприятий по отдельным темам учебной дисциплины: тестов, контрольных работ и даже зачетов. **Выявление этого уровня усвоения достижимо только на неформализованном экзамене по содержанию всей учебной дисциплины.**

1. При традиционном задании в программе учебной дисциплины или в технологическом предписании минимального уровня усвоения (обеспечивающего сознательное усвоение, необходимое для усвоения следующих учебных объектов) достижение именно этого уровня необходимо оценивать отметкой «удовлетворительно». Дополнение при контроле воспроизведения, необходимого для выставления отметки «удовлетворительно», существенными подробностями, отражающими глубокое понимание изученного, можно считать достаточным для выставления отметки «хорошо». Применение субъектом учения сведений из дополнительных источников – достаточным для выставления отметки «отлично».

2. При задании требований по Таблице 1 достижение заданного уровня необходимо обозначать оценкой «удовлетворительно». Дополнение при контроле воспроизведения, необходимого для оценки «удовлетворительно», существенными подробностями, отражающими глубокое понимание изученного, можно считать достаточным для выставления оценки «хорошо». Переход при воспроизведении на следующий уровень (например, при задании уровня «***Р***» воспроизведение на уровне «***А***», или при задании уровня «***Д***» демонстрация умения на уровне «***П***») можно считать достаточным для выставления оценки «отлично».

3. Если целью занятия является формирование операционных навыков, то объективно уровень их освоения можно оценивать количественно:

– расходом времени на выполнение изученной операции (например, безошибочное выполнение за 5 мин – «удовлетворительно», за 4 мин – «хорошо», за 3 мин – «отлично»);

– количеством допущенных ошибок при выполнении изученной операции (например, безошибочное выполнение в течение заданного времени – «отлично», выполнение при наличии не более двух несущественных ошибок – «хорошо», при наличии не более пяти несущественных ошибок – «удовлетворительно»). Возможные существенные и несущественные ошибки должны быть перечислены явно и сообщены субъектам учения заранее.

В результате применения каждого из рассмотренных вариантов оценивания формируется, хотя и субъективная, но явно объявленная для всех **объективизированная шкала** оценивания.

Ориентируясь на эту шкалу, можно объективизировать оценки результатов усвоения каждого элемента содержания учебной дисциплины, составив специальные таблицы. В приводимой ниже Таблице 2 в качестве примеров перечислены возможные признаки оценивания для разных учебных дисциплин и разных уровней образования. В принципе такая таблица может быть введена в программу каждой учебной дисциплины или в частную методику преподавания

учебной дисциплины, разрабатываемую на кафедрах вуза для обобщения методического опыта разных преподавателей.

При наличии в программе такой таблицы объективно диагностируемый результат каждого занятия формируется копированием из таблицы объективно диагностируемых результатов тех элементов и содержания учебной дисциплины, которые выбраны преподавателем для усвоения субъектами учения на этом занятии. При отсутствии такой таблицы ее можно разработать по примеру этой таблицы самостоятельно.

Таблица 2. Объективно диагностируемые результаты усвоения учебной дисциплины (примеры оценивания заданий для некоторых элементов)

	Для оценки **«удовлетворительно»** необходимо	Для оценки **«хорошо»** необходимо дополнительно к требованиям левого столбца	Для оценки **«отлично»** надо дополнительно к требованиям смежного столбца	*Примечания*
Пример 1	Описать (вычертить) названный в задании элемент содержания учебной дисциплины (словесную формулировку, знаковую формулу или схему объекта). *Описано в пособиях или рассмотрено на лекциях.*	Описать назначение, особенности, способы применения признаков *Уясняется на практических (лабораторных) занятиях.*	Описать ограничения и особые случаи истолкования (расчета, применения, функционирования). *Продукт самостоятельной работы или обсуждений на семинарах.*	Возможность пользования при подготовке и описании результатов справочниками или другими опорными источниками оговаривается в задании
Пример 2	Задание выполнено на уровне усвоения, оговоренном в программе (например, на ***р-уровне*** для знаний)	Дополнительно рассмотреть особенности оговоренного в левом столбце и способы применения этих знаний	Задание выполнено на уровне усвоения, следующем за оговоренным в программе (напр., на ***а-уровне*** для	При конкретизированном задании по таблице 1

			знаний)	
Пример 3	Написать формулировку закона Паскаля	Рассказать (описать), какими опытами подтверждается справедливость закона	Рассказать (описать), как и для чего используется закон в гидравлических прессах	А.В.Перышкин «Учебник физики для 7 кл.» М.: Дрофа, 2006. (с. 87)

Тесты достижения как средство объективизации оценивания

Расширение применения в отечественной практике тестов достижения основано на представлении, что эти тесты предъявляются всем субъектам учения одинаково, а результаты их выполнения оцениваются по одним и тем же процедурам, тем более, при тестировании с применением компьютера.

Это не совсем так. Описан случай, когда неграмотный человек, выбирая в США лишь варианты, обозначенные известными ему двумя буквами, показал выдающиеся результаты при тестировании для поступления в университет. (Правда, ректор «успокоил общественность», заявив, что этот абитуриент не будет принят в университет, поскольку у него нет аттестата о среднем образовании). Известен и другой случай (уже в отечественной практике), когда при решении задачи абитуриентка не учла указанное в условии ограничение («массу ракеты считать постоянной») и сама вывела формулу с учетом переменности массы, получив результат, отличающийся от требуемого при тестировании, и потеряв возможность учиться в университете. (В этом случае ректор не удовлетворил представление перепроверявшего работу преподавателя, указав, что внимательность тоже учитывается тестом, хотя такая «невнимательность» свидетельствует о неординарности абитуриентки. Правда, неизвестно, как среагировал бы ректор, если бы абитуриентка написала перед своим решением: «Я не согласна с подобным загрублением задачи!»)

Тесты, связанные с выбором ответов из представляемого их множества, часто позволяют угадать правильный ответ по косвенным признакам или по порядку результата. Тесты же, связанные с проверкой знания испытуемыми художественных произведений, вредны по своей сущности, поскольку ориентируют учащихся не на этические и эстетические достоинства произведения, а на операционные особенности выбранного для теста эпизода или на запоминание имен второстепенных действующих лиц.

Автор полагает, что в высшей школе тесты можно применять лишь при массовой проверке знания студентами формул и процедур решения задач в учебных заданиях операционного уровня [10,11] на младших курсах высших учебных заведений.

Способ объективизированного количественного оценивания проявления профессионализма в совокупности качественных результатов выполнения задания

В некоторых предметных областях четкие, следующие из предписанного алгоритма результаты усвоения изученного учебного материала отсутствуют или они весьма многоаспектны. В этом случае объективизацию оценивания полученных субъектом учения результатов можно обеспечить сравнением комплексного решения, представляемого субъектом учения, с решением той же задачи, выполненной признанным профессионалом (или одобренным кафедрой), которое можно назвать **эталонным решением.**

В качестве наглядного и понятного для большинства читателей примера такого оценивания (может быть, **особенно важного для гуманитариев**, не привыкших к количественным оценкам принимаемых решений) приведем рецензию уже выполненных работ по строительству небольшого дома. (Выдержка из статьи В.Г. Гинзбурга «Делай как мы, делай лучше нас!» // Журнал «Дом». 2011. №4. С.23. М.: ООО «Гефест-Пресс») дается в изложении. В скобках по тексту представленного ниже отрывка статьи кратко поясняются опасности сделанных отклонений от профессионально правильного решения. К сожалению, подобные развернутые рецензии в педагогической или психологической литературе не встречаются.)

Рецензия, написанная экспертом – кандидатом технических наук:

«1) не предусмотрена поверхностная отсыпка грунта под домом с целью повышения общего уровня строительной площадки над прилегающей территорией для отвода ливневых и паводковых вод (такая отсыпка ***необходима*** для уменьшения риска переувлажнения деревянных стен);

2) песчаная подушка под фундаментом устроена без уплотнения, что ***недопустимо*** (самоуплотнение неконтролируемо и потребует много времени);

3) ширина подошвы ленточного фундамента в 0,35 м принята при ошибочных представлениях о нагрузке от брусового дома на основание (в данном случае достаточна ширина подошвы 0,3 м), такое решение привело ***к увеличению расходов***;

4) принятая высота фундамента-цоколя ***недостаточна*** для большинства регионов России по условию сохранения нижних венцов от загнивания (при высоте снежного покрова 0,5 м весной нижние венцы будут увлажняться при таянии снега днем, а ночью подмерзать);

5) имеет место некоторый перерасход арматуры, так как в рассматриваемом случае монтажная арматура может быть изготовлена из гладкой проволоки диаметром 6–8 мм (диаметр арматуры 14 мм избыточен, ***это увеличило расходы*** в результате обеспечения избыточной прочности);

6) заглублять вертикальную арматуру в землю ***недопустимо*** (цементное молочко, обволакивая стержни арматуры, обеспечивает их антикоррозионность, заглубление незащищенных вертикальных стержней арматуры приведет к распространению коррозии этих стержней на всю арматуру фундамента);

7) отмостка должна перекрывать устроенную траншею, а не упираться в ее борт (это – ***недопустимое решение***: песчаная подушка фундамента будет увлажняться при каждом дожде)».

По сравнению с решением, использованным профессионалом при написании рецензии, в рассмотренном реализованном комплексном решении – из семи частных решений три решения недопустимы, два решения выполнены с отклонениями от необходимых ограничений, а два решения, не уменьшая прочности и долговечности, увеличили расходы и трудоемкость работ. Некоторые из них уже неустранимы.

Для оценки профессионализма принятых решений присвоим недопустимым решениям значимость 1, отклонениям от необходимых 0,7, а увеличению расходов значимость 0,5 и рассчитаем отношение суммарной значимости отклонений к количеству принятых решений. Суммарная значимость отклонений от эталонного решения 3х1,0+2х0,7+2х0,5=5,4. Суммарная относительная значимость отклонений от эталонного решения 5,4:7= 0,77. Если бы недопустимых решений не было, отношение было бы 2,4:7=0,37. Если при этом были бы реализованы и все необходимые решения, суммарная относительная значимость отклонений от этого эталонного решения была бы 2х0,5=1, а относительная 1:7=0,14.

Профессиональным анализируемое комплексное решение можно было бы считать при значении указанного отношения не более 0,1 (т.е. ошибки в таких случаях, не связанные с опасностью для жизни и здоровья людей, не должны составлять более 10%). В других предметных областях можно обосновать и другие оценки профессионализма выполненной работы.

Коэффициенты значимости желательно обсудить и утвердить на заседании кафедры или методической комиссии. Правда, ничто не мешает устанавливать коэффициенты значимости самому преподавателю в рамках своей методики преподавания, но и в этом случае принятые значения должны быть объективизированы. Если при участии в экзаменовании по учебной дисциплине нескольких преподавателей каждый из них будет пользоваться своими значениями коэффициентов значимости, у субъектов учения может возникать желание экзаменоваться у «наиболее щедрого» преподавателя. Сравнивать оценки, выставленные разными преподавателями, в этом случае будет невозможно.

По сути дела, в этом примере изложен способ объективизированного количественного оценивания совокупности качественных результатов любой активности. При этом, выбрав субъективно коэффициенты значимости разных каче-

ственных оценок и объявив их, мы делаем субъективный выбор пусть не объективным, но объективизированным, **доступным для такого же оценивания** другими лицами.

Способ ролевого оценивания динамики становления компетенции в вузе

При разработке программ учебных дисциплин можно ограничиться упоминанием направленности учебной дисциплины на обеспечение одной из заданных компетенций, оставляя программу традиционной (деятельностно ориентированной с перечислением требуемых результатов в форме «знать и уметь»). Но и при этом каждой кафедре придется накапливать опыт количественного оценивания становления конкретной компетенции у конкретного студента при используемом способе преподавания по ходу изучения им конкретной дисциплины (хотя бы для того, чтобы доказать направленность дисциплины на обеспечение именно этой заданной компетенции).

Такое оценивание с целью отслеживания становления этого личностного качества студента (из-за отсутствующих общепринятых психологических тестов для выявления динамики конкретных личностных качеств) при используемых в конкретном вузе способах преподавания необходимо, например, для управления учебным процессом. Оно может производиться по внутренним для каждого вуза и даже кафедры шкалам. При этом традиционная оценка результатов усвоения изученного содержания в форме выявления уровня усвоения информации или становления умений будет дополняться оценкой уровня проявления у конкретного студента компетенции, потенциал которой создается преподаванием конкретной учебной дисциплины. По определению из ФГОС ВПО, утвержденному 01.09.2008 г.: «**Компетенция** – способность применять знания, умения и личностные качества для успешной деятельности в определенной области». (Учитывая, что термин «способность» в психологии не связывается с усвоенными индивидом сведениями (а здесь «способность» по определению связана с применением знаний и умений), в рабочем порядке вместо упомянутого в документе термина применяется свободный, но еще более размытый термин «готовность». Кроме того, в практической работе выпускника компетентность всегда связана с правами и обязанностями, по исполняемой должности имеющимися у специалиста. Даже «все знающий и понимающий» специалист не сможет проявить свою компетентность, если он не имеет права исполнить свое решение.)

В качестве индикаторов уровней проявления компетенции у конкретного студента (при обучении в вузе) можно рассматривать конкретные действия, объективно демонстрируемые им **при ролевом оценивании или использовании уже усвоенных узловых объектов содержания учебной дисциплины.**

Оценка должна указываться студентом, поставленным вводной преподавателя (относительно внезапно для него) в одну из тех ролей, которую студент может осуществлять после окончания вуза по избранной им специальности или направлению.

Так, после вводного раздела учебной дисциплины, в котором изложена структура и назначение учебной дисциплины, можно потребовать субъективной количественной оценки студентом значимости учебной дисциплины для деятельности по направлению или специальности выбранного им образования. При этом можно использовать следующую ориентировочную шкалу, которую, естественно, нужно разрабатывать на кафедре отдельно для каждой учебной дисциплины: общие сведения – оценка «1»; основные ориентиры – «2»; правовые основы – «3»; теоретическая база – «4»; проф. мотивы – «5»; проф. способы – «6»; проф. тонкости – «7»; проф. творчество – «8». Здесь шкала лишь иллюстрирует принцип – большая оценка указывает на большую важность оцениваемого для будущей прагматической деятельности выпускника при работе по направлению (специальности).

По мере освоения учебной дисциплины такая шкала может приобретать большую конкретность: «На каком этапе проектирования вам будет необходим изученный элемент? 1– при обосновании требований, 2 – при выборе принципа работы, 3 – при разработке эскизного проекта, 4 – при выборе элементов для каждой функции,…, 8 – при испытании макета системы».

Повторяя такие оценки на последнем занятии по каждой теме для каждого узлового элемента содержания учебной дисциплины и *сопоставляя их с оценками кафедры*, можно выявить наличие у студента осознания значимости изученного для осваиваемой деятельности и осуществления после выпуска предусмотренной образованием прагматической роли, с учетом прав и обязанностей, соответствующих этой роли. Для исключения возможности групповой кооперации ответов студентами задания нужно раздавать на простеньких бланках, содержащих шкалу и название объекта оценивания, собираемых с ответами сразу до окончания занятий (можно предъявлять задания и накапливать ответы в компьютерном классе, где ответы становятся недоступными для студентов).

При этом как недооценивание, так и переоценивание по сравнению с кафедральными оценками этого же элемента содержания каждого элемента будет указывать на **некомпетентное осознание значимости** изученного и отсутствие у студента осознания своей будущей ролевой позиции. Интегральная оценка освоения компетенции будет выражаться суммой абсолютных величин полученных отклонений оценок студента от кафедральных оценок.

Кафедральные (эталонные) оценки не должны быть доступны студентам, чтобы не сделать их объектом заучивания и запоминания. Для этого же явная прагматическая оценка тех узловых элементов содержания учебной дисципли-

ны, *которые будут выбраны кафедрой для такого тестирования*, не должна содержаться в лекциях и учебных пособиях. Она должна вырабатываться у каждого студента в процессе демонстрации им профессионально-аналитического отношения к усвоению этих узловых объектов содержания учебной дисциплины. Из этого следует, что элементы содержания, использованные для оценивания динамики становления компетенции студента, должны быть шире или уже тех элементов содержания, профессиональная значимость которых рассмотрена на занятиях или в учебных пособиях в явном виде. Для обеспечения объективности перечень таких элементов нужно ежегодно менять, не рассматривая в явном виде значимость некоторых элементов содержания учебной дисциплины.

Оценивание целесообразно проводить в учебной группе для пресечения кооперации ответов студентами или с привлечением дополнительных координаторов, раздающих задания небольшой группе студентов, наблюдающих за ними и собирающих готовые ответы. При одновременном оценивании нескольких объектов можно маскировать их одинаковость для всех разной очередностью размещения в списке, выдаваемом каждому студенту (шпаргалки и взаимопомощь при таком оценивании необходимо решительно пресекать).

Такое оценивание, с одной стороны, будет развивать у студентов аналитическое и прагматическое мышление, характерное для осваиваемой компетенции. С другой стороны, уменьшение отклонений от эталонного решения при оценках конечных узловых элементов содержания будет указывать на возрастание предпосылок проявления компетенции по мере усвоения содержания учебной дисциплины полностью. Повторное оценивание на последнем занятии или экзамене всех ранее оцененных элементов в конце изучения учебной дисциплины покажет на позитивную динамику компетенции у конкретного студента, если сумма отклонений при этом будет меньше суммы отклонений проведенного ранее текущего оценивания.

Предлагаемый нетрадиционный вид оценивания студентов потребует тщательной организационной и методической подготовки, чтобы студент давал такие оценки самостоятельно, не заучивая их в процессе подготовки к экзамену. Именно поэтому нельзя включать такие вопросы в экзаменационные билеты. *Такое оценивание должно выполняться дополнительно к контролю усвоения содержания учебной дисциплины* при ответе на дополнительные вводные преподавателя по ролевой оценке студентом указанных в билете элементов содержания учебной дисциплины или других объектов содержания учебной дисциплины из списка, составленного кафедрой к проводимому экзамену. При разных ролях, указанных в такой вводной, оценки одного и того же изученного объекта могут быть разными.

Оценка потенциала реализации заданной компетенции, возникшего у студента при изучении учебной дисциплины

Приступая к решению обозначенной в подзаголовке задачи, необходимо осознать, что при этом неминуемо придется дополнить привычную двухмерную систему обозначения результатов обучения (знания и умения) третьей осью координат, выражающей отношение к порученному делу (к обязанностям по определенной должности, для исполнения которых необходима рассматриваемая компетенция). Упомянутое отношение нельзя адекватно оценить до тех пор, пока конкретный студент не осознает себя исполняющим конкретную должность (свои права, обязанности, ответственность, способ и уровень оплаты труда за выполняемую работу по этой должности) и специфику психологического климата в конкретном подразделении, конкретной организации, в которой он работает.

Поскольку у конкретного студента возможности такого осознания реально отсутствуют, упомянутую оценку можно произвести лишь приблизительно, учитывая только то, как студент относится к изучению сведений, которые профессионально значимы для исполнения будущей должности. Для того чтобы выразить количественно оценку результатов освоения содержания учебной дисциплины в сочетании с практически неизмеримыми в условиях вуза, хотя и проявляющимися в отдельных поступках студента признаками отношения к делу, придется поступиться математической строгостью оценочных процедур, используя некоторые ассоциации.

Полученные при этом количественные показатели могли бы рассматриваться как первое приближение для компетентностной сертификации выпускника. Правда, эта приближенная оценка может быть уточнена лишь после нескольких лет его практической работы в конкретной должности по профилю полученного в вузе образования. Рассматриваемая оценка является попыткой количественно выразить одиночную компетенцию выпускника, возникающую на основе усвоения им содержания определенной учебной дисциплины. Излагаемый здесь подход к оцениванию компетентности по результатам обучения в вузе близок к предшествующему, но реализуется без ролевых вводных преподавателя.

На рис.1 утолщенными стрелками показаны оси уровней задания знаний и умений (см. табл.1), определяющие плоскость, в которой можно построить оси достигнутых студентом оценок по каждому уровню задания (см. тонкие стрелки на рис. 1). Совпадающая с осью заданий точка этих осей, показанных тонкими прямыми и обозначенных буквами *о, р, а, с, д, п, к* по каждому уровню усвоения, соответствует оценке «удовлетворительно». Эти оценки уровней усвоения отдельных элементов содержания не будем учитывать при сложении с уровнями усвоения других элементов на оси каждого уровня.

Отложив по каждой оси (*о, р, а, с, д, п, к)* заданных уровней количество случаев усвоения каждого элемента содержания, превышающего заданный (если один и тот же уровень усвоения задан для нескольких элементов содержания учебной дисциплины, то показатели усвоения этого уровня, превышающие заданный, суммируются для всех элементов содержания с таким заданием), получаем точки вершин многоугольников, построенных по результирующим точкам каждой из тонких осей в плоскости «знания-умения».

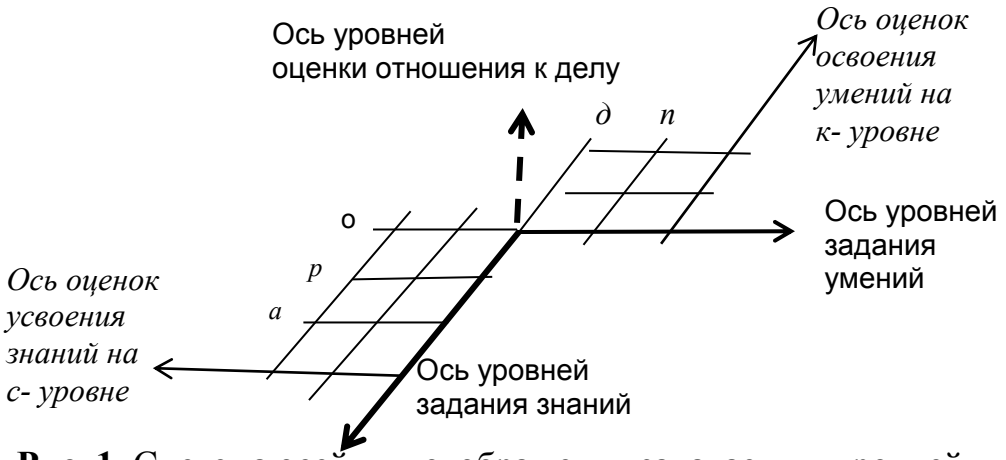


Рис. 1. Система осей для отображения задаваемых уровней усвоения и фактического освоения их конкретным студентом

Чтобы учесть большее значение системного и аналитического уровней усвоения по сравнению с репродуктивным, можно раздвинуть оси уровней усвоения со стороны «с» (при этом площадь для уровней «а» и «с» будет автоматически увеличиваться для одних и тех же отметок результатов усвоения по сравнению с отметками для уровня «р») или умножать отметки этих уровней на некоторые весовые коэффициенты $К_а$ и $К_с$, большие единицы.

Пример. Пусть в дисциплине имеется 10 элементов содержания, по которым заданы указанные в таблице 1 уровни усвоения и получены разные оценки усвоения, указанные в таблице 2.

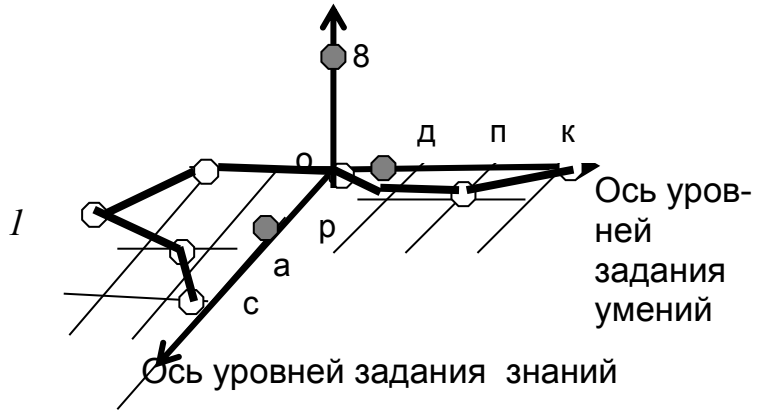


Рис. 2. Отображение потенциала для освоения компетенции конкретным студентом

На рис. 2 построены два многоугольника по этим данным. Вершина 1 получена суммированием случаев превышения заданных уровней усвоения для элементов 3, 6, 7. Поскольку заданный уровень «к» усвоен на «удовлетворительно», он не привел к увеличению площади многоугольника.

Площади, ограниченные многоугольниками на осях заданий, легко можно вычислить. Они индивидуальны для конкретного студента и ассоциируются с показателем «устойчивости фундамента» для заданной компетенции.

Таблица 2. Заданные и реализованные студентом уровни усвоения элементов учебной дисциплины

Номер элемента содержания	Заданный уровень усвоения элемента	Выявленный у студента уровень усвоения	Отметка на осях рис. 2
1	о	р	+1 на оси о
2	р	р	не учитывается (р=0)
3	р	а	+ 1 на оси р
4	а	с	+ 1 на оси а, но с=0
5	о	р	Добавить+1 на оси о= 2
6	р	а	Добавить+1 на оси р= 2
7	р	а	Добавить+1 на оси р=3
8	д	п	+ 1 на оси д
9	п	к	+ 1 на оси п
10	к	к	не учитывается (к=0)

Общая площадь «фундамента компетенции» для *j*-го студента:

$S_{\text{знаний}} + S_{\text{умений}} = S_j$.

Указав по всем осям усвоения максимальные отметки (если по одной и той же оси усвоения будут откладываться отметки для нескольких элементов содержания, максимальные отметки необходимо суммировать), можно определить *S max.* В условиях примера максимальные значения по осям знаний: о=2, р=4, а=1; а по осям умений: д=1, п=1, к=1. Поэтому максимальная площадь, S_{max} заданная требуемыми уровнями усвоения в этой дисциплине, также легко подсчитывается.

Относительная оценка уровня усвоенного потенциала становления компетенции для каждого субъекта учения рассчитывается по формуле

$S_{\text{отн.}\,j} = S_j : S_{max}$

Чем ближе эта величина к единице, тем полнее *j*-ый субъект учения усвоил потенциал становления рассматриваемой компетенции.

Эту безразмерную величину (она всегда будет меньше единицы) можно умножать на выявленное значение шкалы отношений (по вертикальной оси откладываются признаки наличия уровней **Т** и **Э** или других, выбранных кафедрой, демонстрируемых конкретным *j*-м студентом признаков отношения к делу для компетенции № *x)*.

Если студент по всем элементам содержания получил оценки «удовлетворительно», то S_j =0 и, следовательно, потенциал компетенции тоже равен нулю, независимо от демонстрируемой студентом общественной активности или предложений по совершенствованию ролевых функций. Опасность высокой оценки потенциала компетентности для обычных отличников, конечно, имеется, но средний по успеваемости студент, скорее всего, будет иметь при этом способе адекватную оценку компетенции.

Если дисциплина обеспечивает две компетенции, элементы содержания при оценивании разделяются между ними.

Можно ограничиться более простым подсчетом случаев превышения заданных уровней по осям знаний и умений. Поскольку восемь элементов содержания усвоены выше заданного уровня, по оси отношения к делу, отложены восемь единиц (серая точка с координатой 8 единиц). Поскольку по оси знаний выше заданного уровня усвоены шесть элементов, а по оси умений два элемента (серые точки на осях знаний и умений), модуль вектора компетенции рассчитывается по известной формуле как квадратный корень из суммы квадратов $8^2+6^2+2^2=104$. При этом модуль вектора компетенции с такими координатами приблизительно равен 10. Этот модуль можно рассматривать как индивидуальную оценку компетенции для конкретного студента, а поделив на максимальное значение этого модуля получить относительную оценку.

Рассмотренные здесь способы косвенного оценивания динамики становления компетенции у конкретного студента позволяют и при компетентностном задании требований получать локальные количественные оценки выполнения этих требований. Тем не менее, без стандартизации способов оценивания выполнения компетентностно заданных требований использовать эти оценки для сравнения положения в разных вузах невозможно.

Для объективизации оценок эффективности результатов применения предлагаемых способов обучения должны быть стандартизированы все процедуры такого оценивания (формирование или выборка контрольной и экспериментальной групп; выделение опорных элементов, преподаваемых одинаково как в контрольной, так и в экспериментальной группах; подбор примерно одинаковых преподавателей для этих групп, процедуры и критерии оценивания эффективности нового способа). Опорные элементы содержания необходимы для учета изменений подготовленности и мотивации студентов разных лет приема и изменений даже одного преподавателя (после проведения занятий в экспери-

ментальной или даже в предшествующей контрольной группе преподаватель неосознаваемо изменяется). Исключить эффект изменения преподавателя можно, перенеся усвоение опорных элементов на самостоятельную работу по одному и тому же источнику.

Заключение

Рассмотрев разные варианты оценивания выполнения компетентностно заданных требований, автор надеется на привлечение внимания сообщества преподавателей, исследователей и руководителей сферы высшего образования к необходимости коллективного обсуждения и разработки (а возможно и стандартизации) способа объективного оценивания результатов обучения в новых условиях или исключения компетентностных требований из программ учебных дисциплин. Без такой совместной работы невозможно избавиться от декларативности объективно неподтверждаемых результатов работы преподавателей.

Список литературы

1. *Беспалько В.П.* Педагогика и прогрессивные технологии обучения, 1995.

2. *Колеченко А.К.* Энциклопедия педагогических технологий. СПб.: КАРО, 2004.

3. *Кушнир А.* Педагогика иностранного языка // Школьные технологии. 1997. № 6. С. 25.

4. *Левина М.М.* Технологии профессионального педагогического образования. – М.: Изд. центр «Академия», 2001.

5. *Селевко Г.К.* Современные образовательные технологии. М.: Народное образование, 1998.

6. *Пирогов Н.И.* Чего мы желаем? // Избранные педагогические сочинения. М.: Педагогика, 1985. С.112–113.

7. *Трифонов В.В.* Виды учебных занятий в вузе. М., 1992.

8. *Фокин Ю.Г.* Специфика реализации компетентностного и технологического подхода к обучению в высшей школе // Труды МАН ВШ. 2008. № 1. С.149–164.

9. *Фокин Ю.Г.* Теоретические основы преподавания в высшей школе // Вест. Моск. ун-та. Сер. 20 «Педагогическое образование». 2009. №3. С. 31–51.

10. *Фокин Ю.Г.* Технология обучения в высшей школе: от теории к технологическим процедурам; Учебное пособие для слушателей системы подготовки и повышения квалификации преподавателей. М.: Изд-во МГТУ им. Н.Э. Баумана, 2005. 327 с.

11. *Фокин Ю.Г.* Теория и технология обучения: деятельностный подход; Учебное пособие для студентов педвузов по спец. «Педагогика», «Педагогика и психология». М.: Изд. центр «Академия», 2008, 3-е изд. 240 с.

Ю.Г. Фокин

ВОЗМОЖНЫЕ ПУТИ ОБЪЕКТИВИЗАЦИИ ОЦЕНИВАНИЯ РЕЗУЛЬТАТОВ ОБУЧЕНИЯ ПРИ КОМПЕТЕНТНОСТНОМ ЗАДАНИИ ТРЕБОВАНИЙ

Кардинальность изменений, происходящих в высшем образовании России, резко актуализирует потребность в объективных оценках этих изменений. Тем не менее, даже ограничиваясь изменениями в обучении, трудно и непривычно обеспечить объективность их оценивания. Приведенный обзор некоторых возможностей объективизации таких оценок направлен не только на привлечение внимания к проблеме оценивания, но и на осознание необходимости организационного стимулирования работ, потенциально ведущих к выработке и практическому расширению применения стандартизированных процедур оценивания в сфере высшего образования.

Fokin Yu.G.

POSSIBLE WAYS OF OBJECTIFICATION OF TRAINING OUTCOME ASSESSMENT IN TERMS OF COMPETENCE-BASED FORMULATION OF REQUIREMENTS

Changes cardinality in Russia’s higher education system has been keeping the demand in impartial assessments of these changes up to date. Nevertheless, being limited with alterations in education, it’s hard and unusual to provide the objectification of their assessment. The current review of several possibilities for the objectification of such assessments is aimed at calling attention to the assessment problem as well as at the awareness of necessity in organizational stimulus to the activities. Such activities can lead potentially to elaboration and practical expanding of standard assessment procedures use in higher education.

ИСТОРИЧЕСКИЙ ДОКУМЕНТ

Н.П. Глиноецкий
генерал-майор Генерального штаба Николаевской Военной Академии

ПОЛОЖЕНИЕ ДЛЯ ПОСТОЯННОГО ОПРЕДЕЛЕНИЯ ИЛИ ОЦЕНКИ УСПЕХОВ В НАУКАХ «Исторический очерк Николаевской Военной Академии Генерального штаба» (Высочайше утверждено 8 декабря 1834 года)

Успехи воспитанников в науках проистекают: или от простого страдательного понимания, или от прилежания, или от сильного развития умственных способностей; а, следовательно, и должны быть оцениваемы, сколько можно приблизительно к этому образом.

Этот всеобъемлющий и постоянный масштаб освобождает преподавателя от той односторонности, которая всегда бывает следствием сравнения учеников одного и того же курса между собой; он определяет правила для единообразного суждения в разные времена и в разных местах. Пять степеней, для сего принимаемых, разграничиваются следующим образом:

I-я степень *(успехи слабые)*

Ученик едва прикоснулся к науке, по действительному ли недостатку природных способностей, требуемых для успехов в оной, или потому, что совершенно не радел при наклонностях к чему-либо иному.

2-я степень *(успехи посредственные)*

Ученик знает некоторые отрывки из преподанной науки, но и те присвоил себе одной памятью. Он не проник в ее основание и в связь частей, составляющих полное целое. Посредственность сия, может быть, происходит от некоторой слабости природных способностей, особливо от слабости того самомышления, которого он не мог заменить трудом и постоянным упражнением.

Отличные дарования при легкомыслии и празднолюбии влекут за собою те же последствия.

3-я степень *(успехи удовлетворительные)*

Ученик знает науку в том виде, как она была ему преподана; он постигает даже отношение всех частей к целому в изложенном ему порядке, но он ограничивается книгой или словами учителя, приходит в замешательство от соприкосновения вопросов, предлагаемых на тот конец, чтобы он сблизил между собой отдаленнейшие точки; даже выученное применяет он не иначе, как с тру-

дом и напряжением.

На сей степени останавливаются одаренные гораздо более памятью, нежели самомышлением, но они прилежанием своим доказывают любовь к науке.

4-я степень *(успехи хорошие)*

Ученик отчетливо знает преподанное учение; он умеет изъяснить все части из начал, постигает взаимную связь и легко применяет усвоенные истины к обыкновенным случаям. Тут действующий разум ученика не уступает памяти, и он почитает невозможным выучить что-либо не понимая. Один недостаток прилежания и упражнения препятствует такому ученику подняться выше. С другой стороны, и то – правда, что самомышление в каждом человеке имеет известную степень силы, за которую черту при всех напряжениях перейти невозможно.

5-я степень *(успехи отличные)*

Ученик владеет наукой; весьма ясно и определенно отвечает на вопросы, легко сравнивает различные части, сближает самые отдаленные точки учения, разбирает новые и сложные предлагаемые ему случаи, знает слабые стороны учения, места, где сомневаться, и что можно возразить против теории. Все сие показывает, что ученик сделал преподанную науку неотъемлемым своим достоянием; что уроки послужили ему только полем для упражнений самостоятельности, и что при помощи книг, к той науке относящихся, распространило познания его далее, нежели позволяло нередко одностороннее воззрение учителя на вещи. Только необыкновенный ум, при помощи хорошей памяти, в соединении с пламенной любовью к наукам, а, следовательно, и с неутолимым прилежанием может подняться на такую высоту в области знания.

---

[i] http://strategy-2020.com/ru/article/rossiiskaya-shkola-optimisticheskaya-modernizatsiya (11.08.2011)

[ii] Джордж Ритцер «Макдональдизация общества-5» /Пер. с англ. А.В. Лазарева; вступит. статья Т.А. Дмитриева. – М.: Издательская и консалтинговая группа «Праксис», 2011. – 592 с. – (Серия «Образ общества»). «**Джордж Ритцер** (George Ritzer) (род. 1940) С 2001 года по настоящее время является заслуженным профессором Мэрилендского университета (США). Получил докторскую степень в Корнеллском университете (г. Итака). В 1968–1970 годах – помощник профессора Тулейнского университета (Новый Орлеан). В 1970–1974 – адъюнкт-профессор Канзасского университета. В 1974–2001 – профессор Мэрилендского университета. Читал лекции в университете графства Суррей (Англия), Шанхайском университете (Китай), университете Тампере (Канада), Бременском университете (Германия). Является лауреатом премии Мэрилендского университета (1989–1990), премии Американской социологической ассоциации за заслуги в преподавании (2000), почетным доктором университета Латроуб (Австралия). В 2004 выдвинут на пост президента Южного социологического общества». (http://www.msu.ru/news/pub-lectures/sociology/ritcer.html) (13.09.2011)

[iii] Джордж Ритцер «Макдональдизация общества-5» /Пер. с англ. А.В. Лазарева; вступит. статья Т.А. Дмитриева. – М.: Издательская и консалтинговая группа «Праксис», 2011. – С.76.

[iv] Там же.

[v] Там же. С.78.

[vi] Там же. С.79.

[vii] Там же.

[viii] Там же. С.191.

[ix] Там же. С.191.

[x] Там же. С.192.

[xi] Там же. С.193.

[xii] Там же. С.231.

[xiii] Там же.

[xiv] Там же.

[xv] Там же. С.233.

[xvi] Там же..

[xvii] http://ria.ru/news_company/20110219/336163998-print.html (09.09.2011).
«МОСКВА, 19 фев – РИА Новости**.** РИА Новости совместно с Национальным исследовательским университетом Высшая школа экономика (НИУ ВШЭ) определит критерии и разработает методику для создания рейтинга общеобразовательных школ России, который будет создан в рамках проекта "Социальный навигатор". Проект "Социальный навигатор" был презентован РИА Новости осенью прошлого года, его руководитель – член Совета по правам человека, журналист Ирина Ясина. В рамках проекта уже опубликованы рейтинги российских вузов, планируется создать рейтинги объектов социальной сферы.
По словам заместителя руководителя отдела "Социальные рейтинги" РИА Новости Натальи Тюриной, авторы рейтинга общеобразовательных учреждений планируют создать ресурс, который позволил бы родителям легче ориентироваться при выборе школы для своего ребенка."На базе мультимедийных возможностей РИА Новости мы хотим создать ресурс, который позволил бы каждой семье увидеть, какие возможности у нее есть при выборе образовательных учреждений", – отметила Тюрина на круглом столе, проходящем в рамках 8-й Международной научно-практической конференции. Она добавила, что методика создания рейтинга школ может быть опробована на территории Москвы и Московской области, а также в тех регионах, которые захотят принять участие в проекте. «А затем с учетом полученного опыта методика может быть предложена другим регионам России и для формирования полной базы", – сказала заместитель руководителя отдела. По словам Тюриной, в результате опроса, проведенного на сайте РИА Новости, главным критерием при выборе школ пользователи выбрали – профессионализм учителей, близость школы к дому и хорошие учебные результаты учеников».
[xviii] Джордж Ритцер «Макдональдизация общества-5» /Пер. с англ. А.В.Лазарева; вступит. статья Т.А.Дмитриева. – М.: Издательская и консалтинговая группа «Праксис», 2011. – 592 с. – (Серия «Образ общества»). С.276.

[xix] Там же. С.277.

[xx] http://strategy2020.rian.ru/news/20110803/366119499.html (10.08.2011)

[xxi] Джордж Ритцер «Макдональдизация общества-5» /Пер. с англ. А.В.Лазарева; вступит. статья Т.А.Дмитриева. – М.: Издательская и консалтинговая группа «Праксис», 2011. – 592 с. – (Серия «Образ общества»). С.319.

[xxii] В августе 2011 г. после целой серии громких скандалов с ЕГЭ в Интернете прошла информация, что Министр образования и науки РФ Андрей Фурсенко потратит 28 млн на ловлю "утечек" ЕГЭ (http://webplanet.ru/news/life/2011/08/18/ege.html) (18.08.2011): «Министерство образования и науки объявило конкурс [1] на выполнение заказа "Разработка и апробация комплекса мероприятий по мониторингу и контролю публикации КИМ в сети Интернет". Министерство готово выложить 28 млн за отслеживание случаев публикации ответов к ЕГЭ в Интернете.

> По данным "Московских новостей", инициатором конкурса стала Федеральная служба по надзору в сфере образования и науки (Рособрнадзор). (…) Эксперты "Вебпланеты" напоминают, что в последнее время Минобразования очень сильно увлеклось высокими технологиям – видимо, таким образом министр Фурсенко пытается доказать, что сокращение учителей и школьных предметов можно легко компенсировать автоматизацией. В этой сфере у Фурсенко уже есть ряд ярких примеров, например, школьный портал за 15 миллионов, который не прожил и года. А теперь, как видим, и система ЕГЭ оказывается не такой уж дешевой».

[xxiii] Так, в штате Индиана американских школьников больше не собираются учить писать от руки и планируют учить только компьютерной грамотности: «15.07.11. Департаментом образования штата Индиана принято постановление, которое начинает действовать осенью. Оно предполагает упразднить обучение детей письму в школах. Тетради будут заменены клавиатурой компьютера. За администрацией школы остается право решать полностью или нет отказываться от письма. Но это не касается начальной школы. Полностью отказаться от письма можно будет только после четвертого класса и старше. Некоторых родителей постановление возмутило, они заявили, что их дети не смогут даже поставить подпись при приеме на работу».http://www.detiseti.ru/modules/news/article.php?storyid=5950(11.08.2011) ; см. также: http://tvrain.ru/news/v_shkolakh_ssha_ne_budut_uchit_pisat_ot_ruki/ (11.08.2011); http://ru.nr2.ru/technology/11/07/07/ (11.08.2011) и др.

[xxiv] Джордж Ритцер «Макдональдизация общества-5» /Пер. с англ. А.В. Лазарева; вступит. статья Т.А. Дмитриева. – М.: Издательская и консалтинговая группа «Праксис», 2011. – 592 с. – (Серия «Образ общества»). С.299.

[xxv] Там же. С.315.

[xxvi] **Тейлоризм,** система организации труда и управления производством, возникшая в США на рубеже XIX—XX вв. Характеризуется использованием достижений науки и техники в целях извлечения максимума прибавочной стоимости путём усиления эксплуатации рабочего класса. Названа по имени американского инженера Ф. У. Тейлора (F. W. Taylor; 1856—1915). **Тейлоризм** представляет собой совокупность разработанных им и его последователями методов организации и нормирования труда и управления производств. процессами, подбора, расстановки и оплаты рабочей силы, направленных на существенное повышение производительности и интенсивности труда. **Тейлоризм** предусматривает детальное исследование трудовых процессов и установление жёсткого регламента их выполнения, а также режимов работы оборудования, установление высокого «подённого» (или почасового) урока (нормы выработки), подбор и специальную тренировку рабочих, пригодных для выполнения различных видов работ при очень высоких темпах труда. Разработанный Тейлором аналитический метод нормирования труда основан на непосредственном измерении затрат времени на выполнение определённых операций и видов работ с помощью хронометражных наблюдений. Этот метод сводится к расчленению всех трудовых операций на простые трудовые действия и приёмы, к устранению излишних и бесполезных, к изучению способов выполнения самыми квалифицированными рабочими отдельных элементов работы и отбору наиболее быстрых и удачных. При установлении нормы выработки Тейлор выбирал наиболее физически сильного, ловкого и искусного рабочего, предварительно обученного самым совершенным методам труда. Показатели выработки этого рабочего, зафиксированные поэлементно с помощью хронометражных наблюдений, устанавливались в качестве нормы,

обязательной для выполнения всеми рабочими. (цит. по: Значение слова "Тейлоризм" в Большой Советской Энциклопедии - http://bse.sci-lib.com/article109438.html)

[xxvii] Bauman Z. Modernity and the Holocaust. N.Y. Cornell University Press, 1989. Перевод этой книги на русский язык был опубликован в 2010 году под заголовком «Актуальность Холокоста»: Бауман З. Актуальность Холокоста. М.: Европа, 2010. Про фашистские корни макдональдизации см. также результаты нового журналитского расследования: Журналист раскрыл нацистское прошлое основателя IKEA (http://news.rambler.ru/10864349/ – 25.08.2011) «Основатель IKEA Ингвар Кампрад (Ingvar Kamprad) проходил в документах службы госбезопасности Швеции во время Второй мировой войны как активный нацист». В книге Дж. Ритцера IKEA рассматривается подробно – как яркий пример общества макдональдизации.

[xxviii] Джордж Ритцер «Макдональдизация общества-5» /Пер. с англ. А.В.Лазарева; вступит. статья Т.А.Дмитриева. – М.: Издательская и консалтинговая группа «Праксис», 2011. – 592 с. – (Серия «Образ общества»). С.115.

[xxix] Там же.

[xxx] Там же.

[xxxi] Там же.

[xxxii] См.: Дж.Маккейн: **Падение М.Каддафи станет сигналом для России, Китая и Израиля:** «Известный своими жесткими высказываниями сенатор от штата Аризона Джон Маккейн выразил удовлетворение взятием повстанцами Триполи и близким концом режима Муаммара Каддафи. По словам Дж.Маккейна, когда он узнал об участии НАТО в операции в Ливии, сразу пришел к выводу, что М.Каддафи потерпит поражение. Правда, сенатора несколько смутил тот факт, что война продолжалась целых шесть месяцев. "Этот конфликт не должен был длиться так долго. Если бы США активно участвовали в авианалетах, все бы закончилось намного быстрее. Но мы предпочли этого не делать, руководя всем со стороны", - отметил Дж.Маккейн. Говоря о последствиях падения режима М.Каддафи, он выразил мнение, что смена власти в Ливии даст сигнал и другим странам, "стремящимся к демократическим преобразованиям". "Это будет своеобразным посланием и для Башара Асада (главы Сирии), и для Йемена, и для других диктаторов. Эхо "арабской весны" услышат во всем мире – от России и Китая до Израиля. С тех пор как молодой человек сжег себя на улице, положив начало волнениям в Тунисе, мы видим стремительно меняющийся мир", – заявил Дж.Маккейн. Читать полностью: http://top.rbc.ru/politics/24/08/2011/611942.shtml» . (http://top.rbc.ru/politics/24/08/2011/611942.shtml (24.08.2011))

[xxxiii] http://hitech.newsru.com/article/01Aug2011/fcbkbrains (25.08.2011)

[xxxiv] Громыко Н.В. Интернет и постмодернизм – их значение для современного образования // Вопросы философии. 2002. № 2. С.175–180.

[xxxv] В этой связи позволю себе процитировать авторов книги «Судный день американских финансов. Мягкая депрессия XXI века» У.Боннера и Э.Уиггина: «Интернет вовсе не был таким уж революционным явлением, как воображали пророки Новой эпохи. В последние 200 лет стоимость средств связи непрерывно падала – от телеграфа к телефону, радио, телевидению и любительской радиосвязи. В сочетании с дешевой прессой все это увеличивало доступность информации почти для каждого, но одновременно облегчалось возникновение огромных финансовых пузырей. В начале XX в. железные дороги, телеграф и популярные газеты сделали возможными самые больше и дорогостоящие войны в человеческой истории, в которых участвовало больше людей, чем когда-либо прежде. К концу столетия Интернет и телевидение сделали самые гигантские финансовые пузыри в истории, также отличавшиеся небывалым числом участников». (У.Боннер, Э.Уиггин «Судный день американских финансов. Мягкая депрессия XXI века». М., 2008. С.55.)

[xxxvi] **«Дмитрий Медведев вплотную занялся проблемами образования»** http://www.vesti.ru/doc.html?id=542490&cid=7 (13.09.2011). Овация на педсовете в поддержку *крити-*

ки ЕГЭ – вполне показательное явление, т.к. недовольство ЕГЭ в обществе с каждым годом растет. «Неоднозначное отношение к ЕГЭ подтверждают и социологи. К примеру, фонд «Общественное мнение» уже шесть лет изучает отношение россиян к госэкзамену. По данным ведущего специалиста фонда Ефима Галицкого, в мае 2005 года отрицательное отношение к ЕГЭ лишь немного преобладало над положительным – 29% респондентов против 22%. А с 2006 года негатив стал расти. В июне прошлого года ЕГЭ осуждали 56% россиян, одобряли – 19%. В июне этого – 50 и 20% соответственно». (См: «Августейший педсовет. Дмитрий Медведев готов поддержать ЕГЭ за всех учителей» http://www.mn.ru/newspaper_firstpage/20110819/304159615.html (13.09.2011)).

[xxxvii]См.: **«Обама раскритиковал школьные тесты и оценил интерес студентов к науке»** http://www.strf.ru/material.aspx?CatalogId=221&d_no=38337 (13.09.2011)

[xxxviii] Diana Ravitch. The death and life of the great American school system. How testing and choice are undermining education. New York, Basic Books, 2010. P.12.

[xxxix] См**: A Nation at Risk:The Imperative for Educational Reform**
A Report to the Nation and the Secretary of Education United States Department of Education by The National Commission on Excellence in Education April 1983 http://teachertenure.procon.org/sourcefiles/a-nation-at-risk-tenure-april–1983.pdf (13.09.2011)

[xl] Charles J. Sykes. Dumbing Down Our Kids: Why American Children Feel Good About Themselves But Cant Read, Write, or Add. St. Martin's Griffin, 1996, 352 pp.

[xli] Сигов Ю. «Необычная Америка: За что ее любят и ненавидят». М.: Коммерсант: Альпина нонфикшн, 2011. С.174.

[xlii] Айрат Димиев «Классная Америка» http://warrax.net/93/07/usa_class.html (13.09.2011)