

ВЫСШЕЕ образование 9 в РОССИИ

/07 НАУЧНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ
МИНИСТЕРСТВА ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ
РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ

ПРАКТИКА МОДЕРНИЗАЦИИ

- Л. ГРЕБНЕВ. Лондонское коммюнике: завершающий этап Болонского процесса 3
*К Европейскому пространству высшего образования: откликаясь
на вызовы глобализованного мира* 14
- А. ЖИГАНОВ, С. КАРПОВ, И. ЦЕПАЕВА. Подготовка специалиста-атомщика
на интегративной основе 21

НА ПЕРЕКРЕСТКЕ МНЕНИЙ

- А. ЧУЧАЛИН, О. БОЕВ. Требования к компетенциям выпускников инженерных
программ 25
- А. КУЗЕВАНОВА. Проблемы управления в системе бизнес-образования 29
- С. БАРАБАНОВА. Размышления у парадного подъезда 34
- Р. ФАТХУТДИНОВ. Ориентация обучения на конкурентоспособность 38

ИЗ ЖИЗНИ ВУЗА

- ИЭУП: новаторство, поиск, инициатива* 45
- В. ТИМИРЯСОВ. Инновационный вуз: приоритеты развития 46
- И. БИКЕЕВ. Модель организации научной работы в молодом вузе 52
- Л. ГАЙНУЛЛИНА, Ю. КАМАШЕВА. Построение вузовской системы гарантии
качества образования 58
- Л. СУЛИМА. Единое воспитательное пространство вуза
и филиалов 64
- Д. АХМЕТОВА, Х. ГАЙНУТДИНОВ. Системный подход к обеспечению
качества ДО 67
- А. КАЙБИЯЙНЕН. Корпоративная культура вуза и профессиональный имидж
его выпускника 71
- И. АНТОНОВА. Инновационные процессы в дополнительном образовании ... 78
- Н. ВАНЮХИНА. Социально-психологическая служба 81
- А. МИНЕКАЕВА. Психолого-юридическая клиника 84

ОБСУЖДАЕМ ПРОБЛЕМУ

- О. МАРТЫНЕНКО, И. ЧЕРНАЯ. Формирование и оценка профессиональных
компетенций менеджеров в учебном процессе 86
- Н. СОЛОВЬЕВА, М. КРЫЛОВА. Рейтинговая оценка выпускной
квалификационной работы 91
- Л. МИРОШНИЧЕНКО, А. ШАРАФЕЕВА. Программа воспитания культуры
толерантности в университете 94

ONLINE EDUCA

- Г. ВОРОБЬЕВ. Виртуальная межкультурная среда 98

<p><i>Учредитель:</i> Министерство образования РФ <i>Издатель:</i> Московский государственный университет печати Журнал зарегистрирован в Министерстве печати РФ Рег. св. № 735 от 14 марта 1991 года</p> <p><i>Председатель редколлегии:</i> А. Ф. Киселев</p> <p><i>Главный редактор:</i> М. Б. Сапунов</p> <p><i>зам. главного редактора:</i> Е. А. Гогоненкова Н. П. Огородникова</p> <p><i>ответственный секретарь:</i> Т. В. Гордеева</p> <p><i>зам. председателя редколлегии, обозреватель:</i> Б. Г. Яковлев</p> <p><i>Редакторы:</i> С. Ю. Ахмаков О. Ю. Миронова В. В. Платковский</p> <p><i>Корректор:</i> М. В. Куликова</p> <p><i>Художники:</i> Н. А. Гончарова С. Ф. Лемешко</p> <p><i>Менеджер по рекламе:</i> Д. В. Ионова</p> <p><i>Адрес редакции:</i> 103045, Москва, ул. Садовая-Спасская, д. 6, комн. 201. Тел./факс: 208-93-04. e-mail: vovrus@inbox.ru</p> <p>Подписано в печать с оригинал-макета 22.08.2007</p> <p>Усл. п. л. 11. Тираж 2550 экз. Отпечатано в типографии ЗАО «Академический печатный дом». Зак. № © «Высшее образование в России»</p>	<p>К. ОВЧИННИКОВА. Электронный учебник как модель образовательного процесса 101</p> <p>А. БОГОМОЛОВ. Профессиональный портрет преподавателя в системе ДО 106</p> <p>Н. ДНЕПРОВСКАЯ. Стандарты информационной грамотности 110</p> <p>ДВГУ: АКТУАЛЬНЫЕ ИССЛЕДОВАНИЯ</p> <p>Н. СОЛОВЬЕВА. Педагогическая тактика организации жизнедеятельностного пространства 115</p> <p>Н. ТАБАЧУК. Информационная компетенция студентов гуманитарного вуза 121</p> <p>Д. КРЕЧКО. «Образование», «воспитание» и «обучение» с позиций компетентностного подхода 124</p> <p>А. ХОМЫЛЕВА. Модульно-компетентностный подход в обучении преподавателей вуза информационным технологиям 127</p> <p>РЕДАКЦИОННАЯ ПОЧТА</p> <p>Т. САФОНОВА. Технология контекстной подготовки пилотов 132</p> <p>Е. СИЗОВА. Моделирование в структуре учебной деятельности 134</p> <p>Н. КОСОВА. Управление проектом как элемент подготовки госслужащего 136</p> <p>Д. САБИРОВА. Пробный год работы в школе 138</p> <p>Г. ПОПОВА. Студенческое самоуправление: система и диагностика 141</p> <p>КРУГОЗОР</p> <p>В. ШМИДТ. Эпоха Патриарха Никона в контексте истории и культуры 145</p> <p>И. ЗАДОРОВНИК. Гражданская религия и патриотическое воспитание в системе образования США . 150</p> <p>НАУЧНЫЙ ДЕБЮТ</p> <p>Т. КАМЕНЕВА. О методологической культуре будущего педагога 156</p> <p>Е. ГИНГЕЛЬ. Диалог как фактор адаптации первокурсников 158</p> <p>Г. ВЛАСЮК. Профессиональная и социальная адаптация выпускника 160</p> <p>Е. ЗВЕРЕВА. Творческие задания 163</p> <p>РЕЦЕНЗИИ. ИНФОРМАЦИЯ</p> <p>А. ИВАНОВ. История России: учебное пособие для профессионалов 165</p>	
<p>РЕДКОЛЛЕГИЯ ЖУРНАЛА</p> <p>А.Ф. КИСЕЛЕВ И.С. БОЛОТИН В.Н. БУЛАТОВ Ю.П. ВЕТРОВ Л.С. ГРЕБНЕВ Л.А. ГРИБОВ С.Г. ДЬЯКОНОВ Л.Я. ДЯТЧЕНКО В.М. ЖУРАКОВСКИЙ Г.Е. ЗБОРОВСКИЙ В.А. ЗЕРНОВ</p>	<p>А.И. ЗИМИН В.Г. ИВАНОВ Н.С. КИРАБАЕВ А.А. КИРИНЮК Н.И. КУЗНЕЦОВА М.А. ЛУКАШЕНКО Х.Э. МАРИНОСЯН В.Л. МАТРОСОВ И.В. МЕЛИК-ГАЙКАЗЯН С.С. НАБОЙЧЕНКО В.Н. НЕВОЛИН</p>	<p>Н.Д. НИКАНДРОВ М.А. ПАЛЬЦЕВ В.М. ПРИХОДЬКО В.А. САДОВНИЧИЙ Б.А. САЗОНОВ З.С. САЗОНОВА М.Б. САПУНОВ Г.Г. СИЛЛАСТЕ И.Б. ФЕДОРОВ А.М. ЦЫГАНЕНКО Б.Г. ЮДИН Б.Г. ЯКОВЛЕВ</p>

ПРАКТИКА МОДЕРНИЗАЦИИ

**Л. ГРЕБНЕВ, профессор
Московский государственный
индустриальный университет**

Лондонское коммюнике: завершающий этап Болонского процесса

В мае 2007 г. прошла очередная, пятая встреча министров Европы, отвечающих за высшее образование в рамках Болонского процесса. Как и в предыдущих случаях (Прага – 2001, Берлин – 2003, Берген – 2005), по ее итогам принят документ¹, ориентирующий всех участников на очередные два года, а если быть точным, – до 2010 года, заданного в Болонской декларации как предельный срок формирования Европейского пространства высшего образования (ЕПВО).

Уже само название этого коммюнике – «К Европейскому пространству высшего образования: откликаясь на вызовы глобализованного мира» – возвращает к основным целям Болонского процесса в целом, а его содержание позволяет еще раз подумать о целях участия в этом процессе российской высшей школы.

В пункте 1.3 документа, на мой взгляд, сформулирована его суть, а именно: в качестве главных *целей* создания ЕПВО названы мобильность, увеличение занятости и улучшение привлекательности и *конкурентоспособности* Европы, а в качестве *средств*, способствующих их достижению, – институциональная автономия, академическая свобода, равные возможности и демократические принципы, основанные на богатом и разнообразном *культурном наследии* Европы (см. Приложение).

Коротко говоря: экономика – цель, культура – средство. Если вдуматься, такое соотношение противоречит здравому смыслу, который, вроде бы, подсказывает прямо противоположную диспозицию: человек, его культура – цель, а экономика – средство поддержания жизни и повышения

ее качества². Однако современная общемировая ситуация – «глобализированный мир» – диктует свои приоритеты. Приоритеты эти – экономические просто потому, что сама глобализация в настоящее время имеет и в обозримом будущем будет иметь преимущественно экономический характер. Глобализации культуры, несмотря на продолжающиеся разговоры об общечеловеческих ценностях, пока не происходит³.

Конкурентоспособность – ключевое слово Болонского процесса именно потому, что глобальные вызовы Европе сейчас носят в основном экономический, а не военный характер. Ее основной конкурент – США – в настоящее время имеет значительное конкурентное преимущество как раз в сфере пространственной *мобильности* «человеческого фактора» и по историческим («страна мигрантов»), и по культурным причинам (WASP – белые англоязычные протестанты – пока доминируют и обеспечивают высокую степень однородности экономического пространства в рамках США), а сам этот фактор выходит на первый план по мере «сброса» экологически затратных производств «на Восток и Юг». Отсюда самое пристальное внимание к мобильности во всех ее формах – студентов, преподавателей, научных сотрудников и вузовских управленцев – на протяжении всего Болонского процесса. С этого же сюжета (п. 2.2) начинается и Лондонское коммюнике: «Мобильность сотрудников, студентов и выпускников является одним из основных элементов Болонского процесса, создающим возможности для личного роста, развития международного сотрудничества между людьми и учреждениями, по-

вышения качества высшего образования и научных исследований и наполнения европейского измерения содержанием» (см. Приложение).

В какой мере это актуально для России?

Как мне представляется, для нашей страны – в минимальной степени. Причина – как раз в принципиально иной реальной, а не предполагаемой (желаемой) роли России в глобальном экономическом пространстве по сравнению с Европой и США. Мы, конечно, ставим перед собой задачу перехода к «инновационному обществу», как это было заявлено и на саммите G8 в Санкт-Петербурге в 2006 г., однако, к сожалению, с последней четверти прошлого века наша экономика развивается по экстенсивному сырьевому пути – по существу, в качестве поставщика энергоресурсов в Европу в обмен «на все остальное». На ближайшие десятилетия речь идет прежде всего о расширении географии сбыта все тех же углеводородов («на Восток»). Иначе говоря, наша высшая школа, в отличие от европейской, не имеет внятного массового заказа со стороны экономики.

Подчеркиваю – экономики, а не общества в лице семей, оплачивающих обучение примерно половины всех студентов вузов. Экономика в лице работодателей предъявляет массовый спрос пока только на рабочих, самое большее – техников, что и было зафиксировано в 2001 г. в «Концепции модернизации российского образования на период до 2010 года»: «Необходимо обеспечить опережающее развитие начального и среднего профессионального образования, поскольку на современном этапе возрастает потребность народного хозяйства в высококвалифицированных работниках начального и среднего звеньев производства»⁴. Разговоры о переходе на принципиально иной тип функционирования – инновационный, хотя и ведутся на разных уровнях власти, пока не переходят в нечто большее, если не считать выделения довольно скромных средств на поддержку инновационных образовательных программ

вузов в рамках конкурсов, проводившихся Минобрнауки России в соответствии с национальным проектом «Образование» в 2006–2007 гг. Проект по нанотехнологиям, объявленный в послании Президента РФ весной 2007 г., пока еще рано оценивать с точки зрения его влияния на массовую высшую школу.

Добывающий сектор, конечно, имеет и наукоемкий аспект, связанный с качеством извлечения полезных ископаемых, сохранением окружающей среды, но даже общая численность занятых в нем относительно невелика, не говоря уже о специалистах с высшим образованием. К тому же добывающий сектор по своей природе «не мобилен», привязан к разрабатываемым месторождениям.

В целом же мобильность экономически активного населения в России, как показала перепись 2002 г., имеет явно выраженную направленность «на запад» – из мест расположения выявленных природных ресурсов (Север и Восток) в направлении к столице страны.

Таким образом, по одной из основных целей Болонского процесса – мобильности – российская высшая школа встречается совсем с иным вызовом, чем остальная Европа. Нам надо не столько повышать мобильность «в европейском измерении» (фактически с востока на запад, из России в Европу), сколько менять направление мобильности высококвалифицированных кадров, во-первых, на «внутри страны» и, во-вторых, на прямо противоположное географически.

Острота этого вызова усугубляется недавним принятием федерального закона о введении с 2009 г. Единого государственного экзамена (ЕГЭ). Его основная декларированная цель – повышение доступности высшего образования независимо от географического места получения общего образования – в настоящее время «не сбалансирована по интересам», явно сформулированным в базовом ФЗ «Об образовании». Преамбула этого закона начинается слова-

ми: «Под образованием в настоящем Законе понимается целенаправленный процесс воспитания и обучения в интересах человека, общества, государства...». Закон о ЕГЭ учитывает интересы только одного из трех названных субъектов – «человека», погружающегося в указанный процесс в качестве обучающегося.

Общество (например, в виде субъектов федерации, нуждающихся в пополнении региональных культурных элит и управленческих кадров) и государство (например, в виде отраслевых федеральных министерств и ведомств, начиная с образовательных, медицинских, военных) в 1990-е гг. лишились прежних, «бартерных», инструментов обеспечения своих интересов: планового распределения молодых специалистов, обязанных не менее трех лет отработать на первом месте, и отсутствия свободного выезда для работы за рубеж на протяжении всей последующей жизни. Бартер состоял в том, что государство не брало денег за возможность «получения»⁵ высшего образования, но в обмен на это использовало выпускников по своему усмотрению. «Бесплатность образования» была частью «социального пакета».

В результате исчезновения этих инструментов возник «эффект пылесоса»: столичные вузы перестали работать на страну, превратились в городские (московские, питерские...) по месту работы их выпускников. ЕГЭ только усугубляет эту неблагоприятную ситуацию. Однако принципиально новая бесплатность высшего образования, гарантированная Конституцией, не мешает возродить современный аналог «бартера» за пределами конкурсного приема на безусловно бесплатное получение высшего образования. Для этого достаточно снять ничего не гарантирующую на деле и, более того, не выполняющуюся по факту норму финансирования: 170 студентов на 10000 человек населения России⁶. Устоявшаяся трактовка этой нормы как реализации конституционной гарантии «бесплатности по конкурсу» высшего образования

блокирует реализацию законных интересов общества и государства в том, что касается основного результата функционирования высшей школы – подготовки профессиональных кадров высшей квалификации⁷.

Тема мобильности в Лондонском коммюнике завершается следующими словами: «Наши вузы должны взять на себя большую ответственность за мобильность сотрудников и студентов, которую необходимо сделать более сбалансированной между разными странами ЕПВО» (*Приложение, п. 2.3*). Вряд ли это положение можно в полной мере отнести к российским вузам.

Следующий за мобильностью сюжет Лондонского коммюнике – «Структура степеней» (*Degree structure*). Он затронут в пп. 2.4 и 2.15–2.17. Напомню, что в исходном документе – Болонской декларации – предполагалось наличие двух ступеней («циклов») высшего образования – *undergraduate* и *graduate*. Вторая из них должна была вести к получению степени магистра или степени Ph.D. В дальнейшем, особенно после Бергена (2005), эти две степени в рамках Болонского процесса стали пониматься не как альтернативные параллельные варианты, а как последовательные.

При этом, строго говоря, никто никого не заставляет «строиться» строго по «ранжиру»: вторая ступень исключительно после первой и на ее основе, третья – исключительно после второй и на ее основе⁸. В Великобритании, к слову, есть как программы, например подготовки химиков, ведущие после средней школы к получению степени (квалификации) магистра без промежуточного финиша в качестве бакалавра, так и программы, ведущие к получению степени Ph.D. на основе степени бакалавра, а не магистра (правда, в этом случае они, как правило, продолжают не менее четырех лет)⁹.

Постоянно повышающееся внимание в рамках Болонского процесса к третьей, «докторской», ступени отражает стремление повысить конкурентоспособность Европы по отношению к США за счет форми-

рования европейского исследовательского пространства. Эта инициатива, выдвинутая в Лиссабоне в 2000 г.¹⁰, охватывает только страны Евросоюза. Остальные страны-участницы Болонского процесса (скоро точнее будет говорить – все страны ЕВПО) в этой ситуации могут выступать скорее в качестве «доноров» – поставщиков кадров исследователей, а не полноправных участников «инновационной экономики». Это также следует иметь в виду при оценке п. 2.16 Лондонского коммюнике («Поэтому мы призываем наши вузы активизировать усилия по встраиванию докторских программ в свою стратегию и политику и развивать соответствующие карьерные траектории и возможности для докторантов и начинающих исследователей»).

Еще одно недоразумение, связанное с перспективами эволюции структуры степеней, касается нашей докторской степени. На нее, если внимательно читать документы, никто в Европе не посягает. Она, строго говоря, вообще не является ступенью именно образовательной, а отражает исследовательскую квалификацию. В нашей докторантуре никто не «учится», не сдает какие-либо экзамены или зачеты. И вообще, пребывание в статусе «докторанта» в режиме полной занятости (по старому говоря – «с отрывом от производства») совсем необязательно для выхода на защиту докторской диссертации. По сути дела, только особенности нашего весьма специфического бюджетирования, до сих пор сохраняющего непроходимые стены между «строками» расходов, в том числе между «образованием» и «наукой», породили такой нонсенс, как встраивание нашей «докторантуры» в «образовательную» линию.

Помимо этого формально-правового обстоятельства следует также иметь в виду фундаментальные исторические различия формирования и развития наук в Европе и России. В Европе наука начиналась как сугубо мирное занятие, ориентированное на бескорыстный поиск истины¹¹. В России, напротив, во времена Петра I наука начала

развиваться как утилитарно ориентированная ценность, как инструмент преодоления отсталости страны, прежде всего – в военном деле. Отсюда, как представляется, в России берет начало недоразвитость института открытой публикации научных результатов и тесно связанного с ним института цитирования, примат личных контактов ученых в рамках закрытых коллективов. Помимо прочего, все это сейчас отрицательно сказывается на рейтинге российских вузов.

Тема сочетания «квалификаций» и «степеней» также нашла свое отражение в Лондонском коммюнике. Точнее, сюжету «структура квалификаций» (Qualifications Frameworks) посвящены пп. 2.7–2.10. Термины *Degree structure* и *Qualifications Frameworks* должны помочь нам избавиться, наконец, от путаницы в собственном ФЗ «О высшем и послевузовском образовании», где в статьях 6, 7 и 10 имеются совершенно непонятное для любого юриста выражение «квалификация (степень)».

В соответствии с Лиссабонской конвенцией о признании (LRC) квалификацией является документ об окончании высшего учебного заведения, а не запись в этом документе, как это принято в нашей практике. Такие Документы могут различаться по уровням (ступеням, *степеням*), которые теперь в Европейском пространстве высшего образования образуют систему, состоящую из трех последовательных позиций: «бакалавр – магистр – доктор (Ph.D)». Каждая из этих степеней (уровней) характеризуется своим набором квалификационных характеристик (КХ). Представители старшего поколения методологов в сфере образования хорошо знают, что аббревиатура «КХ» появилась в практике управления российским высшим образованием еще в конце 1980-х гг. примерно с тем же смыслом, что и сейчас в Европе.

Существенные различия состоят, во-первых, в отсутствии явного разделения характеристик по уровням («степеням») бакалавра и магистра (понятно, что дипло-

мированный специалист-товаровед по окончании полного цикла продолжительностью четыре года развивал за это время далеко не все интеллектуальные навыки, которыми обладал дипломированный специалист-физик, обучавшийся около шести лет).

Во-вторых (и как следствие только что отмеченного), наши КХ сразу строились как ориентированные непосредственно на конкретную профессиональную область. В то время аспирантура не рассматривалась как ступень (степень) именно высшего образования. Строго говоря, она и сейчас рассматривается как т.н. «послевузовское» образование.

Как и многое в рамках Болонского процесса, кристаллизация внутри европейского академического сообщества понимания качественных различий трех ступеней и соответствующих им инвариантных к конкретной профессиональной области квалификационных различий явилась *средством* достижения основной цели – обеспечения мобильности выпускников европейских вузов, повышения их трудоустроиваемости в условиях рыночной экономики.

Хотя с мобильностью в высшей школе у нас дело обстоит совсем не так, как в Западной и Центральной Европе, исчезновение планового распределения выпускников и становление рынка труда объективно ведут к сближению принципов формирования образовательных программ в нашей стране и в других странах – участницах Болонского процесса. Поэтому важными в методологическом отношении и явно заслуживающими учета в нашей практике являются осознание и явная фиксация квалификационных различий указанных трех уровней (ступеней, степеней). В специальной литературе они получили название «Дублинских дескрипторов», однако в Лондонском коммюнике они названы «всеобъемлющей структурой квалификаций ЕПВО» (п. 2.10) и оценены как основной элемент продвижения европейского высшего образования в глобальном контексте.

Строго говоря, гораздо более «всеобъ-

емлющей» является иная структура квалификаций, одновременно разрабатывавшаяся также в Европе, но принятая формально в более узких страновых рамках (не включающих Россию). Это Европейская квалификационная рамка (EQF), охватывающая все уровни профессионального образования, общим числом 8 (восемь), из которых верхние три совпадают с принятыми в рамках ЕПВО.

На интеграцию национальных структур квалификаций высшего образования и на эту «рамку» Лондонское коммюнике нацеливает в явном виде в п. 2.9 («Мы удовлетворены тем, что национальные структуры квалификаций, совместимые с всеобъемлющей структурой квалификаций ЕПВО, будут также совместимы с предложенной Еврокомиссией Европейской структурой квалификаций для обучения в течение всей жизни»).

Это обстоятельство я бы подчеркнул как особенно важное в преддверии разработки федеральных государственных образовательных стандартов (ФГОС) и особенно – основных образовательных программ (ООП).

Дело в том, что ключевым термином стандартов третьего поколения и основанных на них ООП является «компетенция». Оно звучит пока несколько непривычно и вызывает заметное отторжение в преподавательской среде. В литературе встречается также противопоставление «компетентностного» и «квалификационного» подходов¹². ЗУНы (методический комплекс «знания – умения – навыки») кажутся гораздо более привычными и полезными. Конечно, есть соблазн по возможности ничего не менять, ограничившись заменой отдельных слов. К этому вольно или невольно подталкивает и самое поверхностное знакомство с Европейской квалификационной рамкой. В ней по уже упоминавшимся 8 уровням расписаны «знания, умения и компетенции: автономия и ответственность, умение учиться, навыки общения, профессиональные навыки»¹³, т.е. почти привычные

ЗУНы, только вместо «навыков» – «компетенции».

Однако это полное заблуждение относительно сути дела. Если посмотреть, что написано под рубрикой «знания», например, на шестом уровне, соответствующем бакалавру, то мы увидим, что там написано не «ЧТО» он должен знать, а «КАК» он должен знать¹⁴. Аналогично по всем остальным уровням и «рубрикам» начиная с «умений»¹⁵. По сути дела, все описывается именно в «компетентностном формате», отнюдь не противопоставляемом «квалификационному». Можно сказать и так: компетентностный аспект отражает ступени «высшести» высшего профессионального образования, а квалификационный аспект отражает его же профессиональные характеристики. Причем с позиции «образования в течение жизни» (Lifelong Learning – LLL) приоритет имеют компоненты образовательных технологий, способствующие развитию способностей самообучения по завершении т.н. «формального» образования, т.е. по окончании вуза.

Переводя сказанное на язык «учебного плана», можно сказать, что дисциплины первых 2–3 курсов (ГСЭ, ЕН, фундаментальные дисциплины цикла ОПД действующего ГОС ВПО) ориентированы в основном на всю последующую профессиональную карьеру и, шире, поиск своего места в жизни глобального общества XXI в., а остальные – в основном на успешный поиск первого места работы.

Интересное развитие темы компетенции/квалификации на российской почве произошло совсем недавно. 25 июня с.г. президент РСПП А. Шохин и министр образования и науки РФ А. Фурсенко подписали соглашение о взаимодействии между Министерством образования и науки Российской Федерации и Российским союзом промышленников и предпринимателей, предметом которого является взаимодействие в области развития образования и повышения качества трудовых ресурсов. Непосредственно в тексте этого соглаше-

ния речь идет исключительно о квалификациях. Однако в «Положении о профессиональном стандарте», введенном в действие распоряжением президента РСПП от 28 июня 2007 г., квалификация увязывается с готовностью выполнять конкретные функции в рамках определенной деятельности, а компетенция – со способностью применять знания, умения и ранее приобретенный опыт (!) в любой деятельности¹⁶.

В документе, подписанном МОН РФ и РСПП, фигурирует также «национальная рамка квалификаций», являющаяся терминологической копией «Европейской квалификационной рамки». Поскольку она охватывает все уровни профессионального образования, можно предположить, что внимание российских работодателей и впредь будет в значительной степени обращено к уровням, предшествующим высшему образованию.

Теме образования в течение всей жизни (LLL) в Лондонском коммюнике специально посвящен п. 2.11. Однако с нашими реалиями этот сюжет практически не пересекается, поскольку в нем внимание уделяется в основном образованию, предшествующему высшему¹⁷, включая то, что называется «informal learning», то есть компетенции, приобретаемые вне какого-либо целенаправленного образовательного процесса¹⁸. В нашей стране с этим словосочетанием пока что связывается в основном дополнительное образование по окончании вуза на внебюджетной основе. Это, конечно, актуально в условиях двукратного сокращения выпуска из средних школ в ближайшие годы как очередного демографического эха войны, характерного именно для нашей страны, но не покрывает все, что в мировом сообществе подразумевается под LLL.

Обеспечение качества является традиционной темой в рамках Болонского процесса. В Лондонском коммюнике ей посвящены пп. 2.12–2.14. Наиболее болезненными для нас являются две ключевые позиции – внешняя оценка и участие студентов.

Первая из них в идеале включает участие зарубежных коллег в оценке выпускников. Бедственное финансирование вузов в течение всех 1990-х гг. исключало возможность подобной практики. Строго говоря, и сейчас положение мало изменилось. Только в 2005 г. и только один российский вуз – Таганрогский радиотехнический университет – смог пройти процедуру эквивалентизации в АВЕТ¹⁹ по двум программам подготовки бакалавров. В 2000 г. это авторитетное аккредитационное агентство перешло на т.н. «Критерии-2000», которые в основном совпадают с идеологией нового поколения стандартов высшего образования в нашей стране и Болонского процесса в обеспечении качества²⁰.

Можно предположить, что в обозримом будущем в рамках ЕПВО появятся единые средства внешнего оценивания общих (не профессиональных) компетенций выпускников первого уровня, аналогичные тем, которые применяются при оценке готовности абитуриентов к освоению высшего образования. Общие компетенции бакалавров в соответствии с Дублинскими дескрипторами (2003) формулируются следующим образом: «обладают способностью собирать и интерпретировать данные, необходимые для формирования суждений по соответствующим социальным, научным и этическим проблемам; способны доносить информацию, идеи, проблемы и решения как до специалистов, так и до неспециалистов; развили такие способности учиться, которые необходимы для продолжения дальнейшего обучения с высокой степенью самостоятельности»²¹.

Выпускник, скорее всего, должен будет проявить развитие этих компетенций на примере работы с неадаптированным текстом общенаучного или социально-этического содержания на языке межнационального научно-профессионального общения в Европе, т.е. на английском. Для этого за время, отведенное на испытание, он, ознакомившись с текстом, взятым из общего массива, централизованно формируемого в

рамках ЕПВО, должен будет: выписать ключевые слова; написать аннотацию; сформулировать основную проблему, содержащуюся в тексте; наметить пути ее решения и возможные социальные и этические последствия их реализации. Для обеспечения сравнимости и прозрачности в открытый доступ в Интернет могли бы даваться: исходный текст (или его реквизиты в общем фонде), письменная работа выпускника, ее оценка с указанием данных оценивавших ее преподавателей.

Готовность и наших выпускников, и преподавателей к участию в подобном испытании будет свидетельствовать о реальном качестве российского высшего образования. Готовиться к этому, как представляется, надо уже сейчас.

Вторая ключевая позиция – участие студентов – также имеет свою специфику в России, связанную прежде всего с мотивацией студентов. По сути дела, только в самые последние годы и только часть студентов, обучающихся на внебюджетной основе, причем пока весьма незначительная, довольно сильно мотивирована на получение качественного образования, связывая это с перспективами дальнейшего жизненного пути. Мнение остальных студентов о качестве предоставляемых им образовательных услуг недостаточно репрезентативно.

Социальное измерение является традиционной темой в рамках Болонского процесса начиная с Пражского коммюнике, однако и она практически не пересекается с реалиями российской высшей школы. Соответствующее положение (п. 2.18) Лондонского коммюнике («Очень важно, чтобы студенты могли завершить учебу без каких-либо препятствий, связанных с их социальным и экономическим положением») выглядит в нашей стране пока скорее просто как благое пожелание, а не как реальная цель образовательной политики.

В Лондонском коммюнике почти не присутствует одна из важных тем Болонской декларации, живо интересующая работни-

ков российской высшей школы – ECTS (эта аббревиатура встречается только в п. 2.4). Относящийся к этой теме термин «кредит» (в значении «зачетная единица») встречается вне прямого упоминания ECTS в пп. 2.7, 2.11 и 3.7). Следует также отметить, что и в предыдущем коммюнике, Бергенском, об этой системе не было сказано ни слова, а термин «кредит» встречался всего один раз.

Это значит только то, что непосредственные участники Болонского процесса – европейские вузы – уже не нуждаются в вынесении соответствующих вопросов на уровень министров. В первой половине 2000-х гг. пришло понимание, что 60 зачетным единицам в учебном году соответствует примерно 2/3 недели или 25–30 календарных часов рабочего времени (т.е. примерно 36–45 часов в неделю). *Количественные* отклонения на 10–15% от среднего значения²² признаются вполне допустимыми при примерно совпадающих образовательных технологиях очного (full time) обучения, т.е. обеспечивающих сопоставимые *качественные* уровни развития компетенций высшего образования.

Можно сказать, что европейский «метр», измеряющий высшее образование, оказался не совсем жестким, а слегка «резиновым», и потому напрашивается вывод: методика пересчета наших образовательных стандартов из «часов» в «зачетные единицы», при которых соблюдалось *строгое* равенство 36 часов одной такой единице, полностью устарела, перестала соответствовать общему смыслу зачетных единиц как количественной характеристике результата освоения образовательных программ в виде предъявленных и объективно оцененных компетенций. (Кстати, объективность в данном случае не означает применение исключительно формализованных средств. Субъекта объективно может оценить только субъект, а не тестовая система, «компьютер». В случае с компетенциями мы имеем дело именно со свойствами выпускника как субъекта. Не случайно в

Европейской квалификационной рамке описание профессиональных свойств выпускника начинается с позиции «Автономность и ответственность».)

Хочу еще раз подчеркнуть, что измеряются при этом не «трудозатраты» студента на освоение той или иной дисциплины, а именно компетенции. Иначе невозможно говорить о «признании предшествующего обучения для поступления и получения кредитов», как это отмечено в п. 2.11 Лондонского коммюнике.

Последнее, что хотелось бы отметить в нашем комментарии, – это *утверждение о завершении Болонского процесса в самом ближайшем будущем*, в 2010 г., как это и предполагалось Болонской декларацией (п. 4.2). Конечно, жизнь на этом не остановится, и сотрудничество в сфере высшего образования в рамках Европы продолжится, но формат его будет уже другой.

Изначально, в Болонье, министры выразили надежду, что вузы сами, без дополнительных указаний и ресурсов начнут работать в заявленном направлении: «Мы ожидаем, что университеты ответят, как всегда, быстро и положительно и будут активно способствовать успеху нашей попытки»²³. Так оно и получилось, что и послужило основой для слов признательности прежде всего именно в адрес вузов, включая студенчество, в завершающей части Лондонского коммюнике: «...нынешние неофициальные механизмы сотрудничества работают хорошо и вызвали к жизни беспрецедентные изменения» (*Приложение, п. 4.3*).

Однако можно предположить, что работа о конкурентоспособности в глобальной экономике заставит Евросоюз переходить к более жестким правилам согласования позиций разных стран, дополнению «неофициальных механизмов сотрудничества» иными²⁴. Вузы также занимают все более жесткую позицию в части ресурсного обеспечения Болонского процесса. По экспертным оценкам, оно требует дополнительно около 15% от текущего финансирования вузов.

В какой мере при этом будут учитываться долгосрочные интересы европейских стран, не входящих в Евросоюз, особенно России? Вряд ли стоит рассчитывать, что кто-то, кроме нас самих, об этом позаботится.

Примечания

- ¹ Towards the European Higher Education Area: responding to challenges in a globalised world. 18 May 2007 (см.: Приложение).
- ² Показательно в этом отношении, что в исходном документе Болонского процесса – Декларации-1999 – сначала речь шла именно о культуре (цивилизации), причем в глобальном масштабе: «Жизнеспособность и эффективность *любой* цивилизации может быть измерена представлением того, что ее *культура* может дать другим странам. Нам нужна уверенность, что европейская система высшего образования получила *мировую* степень привлекательности, соответствующую нашим *исключительным культурным и научным* традициям», а термин «конкурентоспособность» появился ближе к концу, при формулировании целей формирования ЕПВО: «Принятие системы легко читаемых и сопоставимых степеней, в том числе посредством внедрения Приложения к диплому для того, чтобы способствовать гражданам Европы получать работу и содействовать международной *конкурентоспособности* европейской системы высшего образования» (см.: <http://rc.edu.ru/rc/bologna/documents.php>).
- ³ В развернутом виде идея культурного разнообразия как питательной почвы инновационной экономики была сформулирована в Берлинском коммюнике: «Министры разделяют мнение, что будут предприняты усилия для обеспечения более тесных связей между высшим образованием и исследовательскими системами в каждой из стран-участниц. Общевропейское пространство высшего образования на этом начальном этапе
- извлечет большую пользу от совместной деятельности с Европейским исследовательским пространством, укрепляя таким образом фундамент для Европы Знаний. Целью является сохранение европейского культурного богатства и языкового разнообразия, основывающихся на культурном наследии различных традиций, и стимулирование инновационного потенциала и социального и экономического развития посредством расширенного сотрудничества между европейскими вузами» (см. <http://rc.edu.ru/rc/bologna/documents.php>).
- ⁴ http://www.edu.ru/db/mo/Data/d_02/393.html
- ⁵ Строго говоря, любое образование не столько *получается*, сколько *берется* собственным трудом образующегося.
- ⁶ ФЗ «О высшем и послевузовском профессиональном образовании» ст. 2, п. 3, подп. 1: «финансирование за счет средств федерального бюджета **обучения** в федеральных государственных образовательных учреждениях высшего профессионального образования (далее – высшие учебные заведения) **не менее чем ста семидесяти студентов на каждые десять тысяч человек**, проживающих в Российской Федерации». Эта норма **не соблюдается**, если учитывать действующие нормативы приведения студентов к очной форме обучения.
- ⁷ На парламентских слушаниях по вопросам нормативно-правового обеспечения взаимодействия системы образования и работодателей, состоявшихся в Государственной думе Российской Федерации 28 июня с.г., только ректор вуза, в котором обучаются будущие нефтяники и газовики, смог сказать, что они готовы около 60% студентов по трехсторонним контрактам (вуз – работодатель – студент) и при этом не имеют проблем с «отработкой» выпускников там, где это надо работодателям, которые расходуют свои, внебюджетные деньги на оплату обучения, а также могут делать конкурентоспособные предложения по оплате труда выпускников вузов. Все остальные жаловались, что не имеют пра-

вовых оснований предъявить претензии к нарушителям таких контрактов, поскольку на обучение расходовались средства федерального бюджета, и, естественно, не могут предложить оплату труда даже специалистам военно-промышленной направленности, не говоря уже об учителях, медиках...

⁸ Вот, например, как это отражено в Пражском (2001) коммюнике: «Программы, ведущие к степени, могут и действительно имеют различную ориентацию и различные конфигурации для приспособления к разнообразию индивидуумов, потребностям учебного процесса и рынку труда, как это было признано на семинаре в Хельсинки по степеням бакалаврского уровня (февраль 2001 года)» (см.: <http://rc.edu.ru/rc/bologna/documents.php>).

Хочу также напомнить постоянным читателям журнала информацию из статьи В. Беляева и Г. Жабрева «Болонский процесс – попытка конкуренции»: «По окончании *второй* ступени обучения по естественно-научным специальностям выпускник МИТ может получить одну из следующих степеней: *Доктор философии* (Ph.D.) – 4 года; *Доктор наук* (Sc.D.) – 4 года; *Инженер* (Engineer) – 2 года; *Магистр-инженер* (MEng) – 2 года; *Магистр* (M.S.) – 1 год... *Подчеркнем следующее обстоятельство*. И в Caltech, и в МИТ обучение двухступенчатое, т.е. *человек, имеющий какую-либо степень второй ступени, как правило, не принимается на обучение к подготовке к другим степеням* (курсив мой. – А.Г.)» (Высшее образование в России. – 2006. – № 4. – С. 38–39).

⁹ Об этом приходится напоминать, поскольку российские чиновники в сфере образования ссылаются именно на «Болонский процесс» в своих инициативах по упразднению традиционных российских форматов высшего образования.

¹⁰ Ео ни в коем случае нельзя путать с Лиссабонской конвенцией о признании документов о высшем образовании (1997), ратифицированной Россией как раз в 2000 г. и также постоянно фигу-

рирующей в документах Болонского процесса.

¹¹ В средние века университеты существовали только в Западной Европе, и основной их задачей в самом начале (XII – XVI вв.) было образование кадровой элиты в части религии, права, медицины и искусства. Проводившиеся в этот период исследования – в основном в теологии и философии – сформировали существенные элементы культуры абстрактного мышления, рациональных доказательств и опровержений.

¹² См., например: *Андреев А.* Знания или компетенции // Высшее образование в России. – 2005. – № 2.

¹³ Knowledge, Skills, Personal and professional outcomes: Autonomy and responsibility, Learning competence, Communication and social competence, Professional and vocational competence. – http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/consultation_eqf_en.pdf

¹⁴ «Use detailed theoretical and practical *knowledge* of a field. Some knowledge is at the **forefront** of the field and will involve a **critical understanding** of theories and principles».

А вот, для сравнения, как надо «знать» на уровне магистра: «Use specialised theoretical and practical knowledge some of which is at the forefront of knowledge in the field. This knowledge forms the basis for originality in developing and/or applying ideas. Demonstrate critical awareness of knowledge issues in the field and at the interface between different fields».

Ну и, для полноты картины, – «знаниевая компетенция» доктора Ph.D. (кандидата наук): «Use specialised *knowledge* to **critically analyse**, evaluate and synthesise new and complex ideas that are at the *most advanced* frontier of a field. Extend or redefine existing knowledge and/or *professional practice* within a field or at the interface between fields».

¹⁵ Уровень 6 («бакалавр»): «Demonstrate mastery of methods and tools in a *complex and specialised field* and demonstrate

- innovation* in terms of methods used. Devise and sustain arguments to *solve problems*».
- ¹⁶ «Квалификация – 1) *готовность* работника к качественному выполнению **конкретных функций** в рамках *определенного* вида трудовой деятельности; 2) официальное признание (в виде сертификата) освоения компетенций, соответствующих требованиям к выполнению трудовой деятельности в рамках конкретной профессии (требований профессионального стандарта); *компетенция* – способность применять знания, умения и опыт в трудовой деятельности» (См., напр.: www.rspp.ru).
- ¹⁷ «Лишь в небольшом числе стран ЕПВО признание *предшествующего* обучения для поступления и получения кредитов (зачетных единиц) может считаться хорошо развитым» (*Приложение, п. 2.11*).
- ¹⁸ Попутно можно отметить, что переход к ЕГЭ как практически единственной форме приема в государственные российские вузы надолго делает для нас неактуальными соответствующие наработки наших европейских коллег, не говоря уже о том, что исключает «экспорт образовательных услуг» этими вузами в рамках самого массового – первого – высшего образования, хотя такая цель и ставится перед нашей высшей школой руководством страны.
- ¹⁹ АВЕТ (Accreditation Board for Engineering and Technology) – Аккредитационная комиссия США по технике и технологии.
- ²⁰ Основное отличие «Критериев – 2000» от прежних, традиционных, в том числе и для российской высшей школы, заключается в том, что «обычные» критерии требовали от вузов в первую очередь выполнения определенных количественных показателей и достаточно жестко предписывали вузам обязательные для изучения курсы и даже их разделы. «Критерии – 2000» требуют от вузов четкой формулировки целей и задач каждой программы и доказательств того, что в университете имеется успешно функционирующая система обеспечения качества обучения, основанная на оценивании степени достижения поставленных задач и корректировке целей и задач программы, исходя из миссии университета, критериев АВЕТ и интересов потребителей (заказчиков) программы» (*Гребнев Л., Попов В.* Аккредитация и контроль качества образовательных программ в США (Статья вторая) // Высшее образование в России. – 2005. – № 2. – С. 124–125).
- ²¹ См.: <http://www.jointquality.nl/content/descriptors/CompletesetDublinDescriptors.doc>
- ²² При продолжительности освоения первого уровня высшего образования 3–4 года (180–240 зачетных единиц) среднее значение равно 3,5 годам (210 зач. ед.), а максимальное отклонение от него, равное полугоду (30 зач. ед.), составляет 14,3%.
- ²³ См.: <http://rc.edu.ru/rc/bologna/documents.php>
- ²⁴ Здесь вспоминается параллель с развитием деятельности Учебно-методических объединений (УМО) в нашей стране, которые как раз в этом году отмечают свое двадцатилетие. Импульс был дан «сверху», со стороны Минвуза СССР (точнее, постановлением ЦК КПСС и СМ СССР с формулировкой: «согласиться с предложением Минвуза...»). Затем их работа продолжалась на голом энтузиазме проректоров по УМО головных вузов и их коллег из других вузов, чьими трудами без какой-либо оплаты в 1990-х гг. дважды были разработаны государственные образовательные стандарты высшего профессионального образования. Затем, в начале 2000-х, Минобразование России попыталось превратить УМО в свой «приводной ремень», формализовав многие аспекты их работы, а затем, после упразднения этого министерства, судьба УМО стала неясной.

К Европейскому пространству высшего образования: откликаясь на вызовы глобализированного мира

(London Communiqué Towards the European Higher Education Area: responding to challenges in a globalised world, 18 May 2007)*

1. Введение

1.1 Мы, министры, отвечающие за высшее образование в странах-участницах Болонского процесса, собрались в Лондоне, чтобы оценить прогресс, достигнутый со времени нашей встречи в Бергене в 2005 году.

1.2 Исходя из наших критериев членства, мы приветствуем Республику Черногорию в качестве участницы Болонского процесса.

1.3 События последних двух лет значительно приблизили нас к реализации Европейского пространства высшего образования (ЕПВО). Опираясь на богатое и разнообразное культурное наследие Европы, мы создаем ЕПВО, в основе которого лежат институциональная автономия, академическая свобода, равные возможности и демократические принципы – все, что будет способствовать мобильности, увеличению занятости и улучшению привлекательности и конкурентоспособности Европы. Заглядывая в будущее, мы признаем, что в меняющемся мире необходимо постоянно адаптировать наши системы высшего образования так, чтобы ЕПВО оставалось конкурентоспособным и могло эффективно откликаться на вызовы глобализации. Мы понимаем, что осуществление Болонских реформ является важной задачей, и ценим неизменную поддержку и приверженность делу всех партнеров в этом процессе. Мы благодарим рабочие группы и семинары за их вклад в продвижение вперед. Мы согласны продолжить совместную работу на партнерских началах, поддерживая друг друга в наших усилиях и содействуя обмену передовым опытом.

1.4 Мы подтверждаем свою приверженность улучшению совместимости и сопоставимости наших систем высшего образования, но в то же время с уважением относимся к их разнообразию. Мы признаем всю важность влияния, которое высшие учебные заведения (вузы) оказывают на развитие общества, опираясь на свои традиции как центров обучения, исследований, творчества и передачи знаний, а также их ключевую роль в определении и передаче ценностей, на которых строятся наши общества. Наша цель – обеспечить вузы всеми необходимыми ресурсами для выполнения всего спектра их задач. Этими задачами являются: подготовка студентов к жизни как активных граждан демократического общества; подготовка студентов к профессиональной деятельности и обеспечение их личностного развития; создание и поддержание широкой, современной базы знаний, а также стимулирование исследовательской и инновационной деятельности.

1.5 Вот почему мы подчеркиваем важность сильных вузов – разнообразных, адекватно финансируемых, автономных и подотчетных. В Европейском пространстве высшего образования должны соблюдаться и уважаться принципы недискриминации и равного доступа. Мы обязуемся отстаивать эти принципы и гарантируем, что ни студенты, ни сотрудники не будут подвергаться дискриминации любого рода.

* <http://www.tempus-russia.ru/bolon.htm>

2. Прогресс на пути к Европейскому пространству высшего образования

2.1 Наш аналитический доклад, наряду с докладом EUA¹ «Тенденции V», документом ESIB² «Болонский процесс глазами студентов» и документом Eurymdice³ «Фокус на структуру высшего образования в Европе», подтверждает, что за последние два года достигнут ощутимый прогресс. Растет осознание того, что важным результатом этого процесса будет переход от обучения, направляемого преподавателем, к студентоцентрированному высшему образованию. Мы будем и впредь оказывать поддержку этому важному явлению.

Мобильность

2.2 Мобильность сотрудников, студентов и выпускников является одним из основных элементов Болонского процесса, создающим возможности для личностного роста, развития международного сотрудничества между людьми и учреждениями, повышения качества высшего образования и научных исследований и наполнения европейского измерения реальным содержанием.

2.3 Некоторый прогресс был достигнут после 1999 года, однако многие проблемы остаются нерешенными. Среди препятствий к мобильности особо выделяются проблемы, связанные с иммиграцией, признанием, недостаточностью финансовых стимулов и негибкостью пенсионных механизмов. Мы считаем обязанностью отдельных правительств облегчить получение виз, видов на жительство и разрешений на работу. Если необходимые меры находятся вне нашей компетенции, мы обязуемся работать с нашими правительствами для достижения прогресса в этой области. На национальном уровне наши усилия будут направлены на полную реализацию принятых инструментов и процедур признания, на поиски путей дальнейшего стимулирования мобильности сотрудников и студентов. Это предполагает значительный рост числа совместных программ и создание гибких учебных планов. Наши вузы должны взять на себя большую ответственность за мобильность сотрудников и студентов, которую необходимо сделать более сбалансированной между разными странами ЕПВО.

Структура степеней

2.4 Достигнуто заметное продвижение в формировании Европейского пространства высшего образования на основе трехциклового системы степеней. Количество студентов, обучающихся по курсам первых двух циклов, значительно возросло. Одновременно уменьшились структурные барьеры между циклами. Отмечается также рост числа структурированных докторских программ. Мы подчеркиваем важность реформирования учебных программ, результатом которого будут квалификации, больше отвечающие потребностям рынка труда и дальнейшего обучения. Следует приложить особые усилия для устранения барьеров к поступлению на каждый цикл и продвижению между циклами, а также для надлежащей реализации ECTS на основе результатов обучения и учебной нагрузки студентов. Мы подчеркиваем необходимость улучшения трудоустраиваемости выпускников и отмечаем, что сбор информации по данному вопросу нуждается в дальнейшем совершенствовании.

Признание

2.5 Справедливое признание квалификаций высшего образования, периодов обучения

¹ Европейская ассоциация университетов.

² Национальный союз студентов Европы.

³ Европейская образовательная информационная сеть.

и предшествующего обучения, включая признание неформального и неофициального обучения, являются важными компонентами ЕПВО как во внутреннем, так и в глобальном контексте. Легко понимаемые и сопоставимые степени, доступная информация о системах образования и квалификационных рамках являются необходимыми условиями мобильности граждан и привлекательности и конкурентоспособности ЕПВО. Мы удовлетворены тем, что 38 стран-участниц Болонского процесса, в том числе и Черногория, уже ратифицировали Конвенцию Совета Европы / ЮНЕСКО о признании квалификаций, относящихся к высшему образованию, в европейском регионе (Лиссабонская Конвенция о признании), и призываем всех остальных сделать это в первоочередном порядке.

2.6 Достигнут определенный прогресс в реализации Лиссабонской Конвенции о признании (LRC), ECTS и приложений к диплому, однако подход некоторых стран и вузов к вопросу о признании должен быть более последовательным. Поэтому для совершенствования практики признания мы просим Группу по контролю за ходом Болонского процесса (BFUG) обратиться к сетям ENIC / NARIC за помощью в проведении анализа национальных планов действий и в распространении передового опыта.

Структуры квалификаций

2.7 Структуры квалификаций являются важным инструментом, который обеспечивает сопоставимость и прозрачность в ЕПВО и облегчает передвижения студентов внутри систем высшего образования и между ними. Они помогают вузам разрабатывать модули и учебные программы на основе результатов обучения и кредитов, а также облегчают признание квалификаций и всех форм предшествующего обучения.

2.8 Мы отмечаем определенный прогресс на пути реализации национальных квалификационных структур, однако предстоит сделать гораздо больше. Мы обязуемся к 2010 году полностью реализовать национальные структуры квалификаций, сертифицированные по отношению к всеобъемлющей структуре квалификаций ЕПВО. Понимая всю сложность данной задачи, мы просим содействия Совета Европы в обмене опытом разработки национальных структур квалификаций. Мы подчеркиваем, что структуры квалификаций должны быть построены таким образом, чтобы способствовать большей мобильности студентов и преподавателей и улучшению трудоустраиваемости.

2.9 Мы удовлетворены тем, что национальные структуры квалификаций, совместимые с всеобъемлющей структурой квалификаций ЕПВО, будут также совместимы с предложенной Еврокомиссией Европейской структурой квалификаций для обучения в течение всей жизни.

2.10 Мы считаем всеобъемлющую структуру квалификаций ЕПВО, согласованную в Бергене, основным элементом продвижения европейского высшего образования в глобальном контексте.

Обучение в течение всей жизни

2.11 Аналитический доклад показывает, что некоторые элементы гибкого обучения существуют в большинстве стран, однако их систематическое развитие для поддержки образования в течение всей жизни находится на начальной стадии. Поэтому мы просим BFUG способствовать расширению обмена передовым опытом и добиваться общего понимания роли высшего образования в системе непрерывного обучения. Лишь в небольшом числе стран ЕПВО признание предшествующего обучения для поступления и получения кредитов может считаться хорошо развитым. Мы предлагаем BFUG совместно с сетями ENIC/NARIC выработать предложения по совершенствованию признания предшествующего обучения.

Обеспечение качества и Европейский регистр агентств обеспечения качества

2.12 Стандарты и руководящие принципы обеспечения качества реформирования в ЕПВО, принятые в Бергене (ESG), стали мощным фактором изменений в обеспечении качества. Все страны приступили к их реализации, а некоторые добились существенного прогресса. В частности, внешнее обеспечение качества сегодня является гораздо более развитым, чем прежде. С 2005 года степень участия студентов на всех уровнях возросла, хотя и здесь необходимы улучшения. Поскольку основная ответственность за качество лежит на вузах, они должны и далее развивать свои системы обеспечения качества. Мы признаем успехи, достигнутые в области взаимного признания решений по аккредитации и обеспечению качества, и призываем продолжить международное сотрудничество между агентствами по обеспечению качества.

2.13 Первый европейский форум по обеспечению качества, организованный совместно EUA, ENQA⁴, EURASHE⁵ и ESIB (Группа Е4) в 2006 году, позволил обсудить европейские тенденции в области обеспечения качества. Мы призываем четыре организации к проведению европейских форумов по обеспечению качества ежегодно, что будет способствовать обмену передовым опытом и дальнейшему улучшению качества в ЕПВО.

2.14 Мы благодарим Группу Е4 за отклик на нашу просьбу о дальнейшем развитии практических аспектов создания Европейского регистра агентств по обеспечению качества высшего образования. Назначение регистра – предоставить всем заинтересованным сторонам и широкой общественности открытый доступ к объективной информации о надежных агентствах по обеспечению качества, которые работают в соответствии с принятыми в Бергене европейскими стандартами и принципами обеспечения качества (ЕСП). Регистры повысят доверие к высшему образованию в ЕПВО и облегчат взаимное признание решений по аккредитации и обеспечению качества. Мы приветствуем создание регистра группой Е4 на основе предложенной ею действующей модели. Регистр будет добровольным, самофинансируемым, независимым и прозрачным. Заявки на включение в него должны оцениваться с точки зрения реального соответствия ЕСП, подтвержденного независимым обследованием, которое одобрено национальными органами власти, если такое одобрение требуется. Мы просим группу Е4 регулярно информировать нас о положении дел через VFUG и позаботиться о том, чтобы после двух лет работы регистр прошел внешнюю оценку с учетом мнений всех заинтересованных сторон.

Докторантура

2.15 Формирование более тесных связей между Европейским пространством высшего образования и Европейским исследовательским пространством остается важной задачей. Мы признаем важность разработки и функционирования широкого круга докторских программ, привязанных к всеобъемлющей структуре квалификаций для ЕПВО и исключающих чрезмерное регулирование. В то же время мы понимаем, что более широкое предложение в рамках третьего цикла и улучшение статуса, карьерных перспектив и финансовой поддержки начинающих исследователей являются необходимыми условиями для достижения Европой целей укрепления научного потенциала и повышения качества и конкурентоспособности европейского высшего образования.

2.16 Поэтому мы призываем наши вузы активизировать усилия по встраиванию докторских программ в свою стратегию и политику и развивать соответствующие карьерные траектории и возможности для докторантов и начинающих исследователей.

⁴ Европейская ассоциация гарантии качества в высшем образовании.

⁵ Европейская ассоциация учреждений высшего образования.

2.17 Мы призываем EUA и впредь поддерживать обмен опытом между вузами по новаторским докторским программам, появляющимся в Европе, а также по другим ключевым вопросам, таким как прозрачность условий поступления, руководство и процедуры оценивания, развитие переносимых навыков и пути улучшения трудоустроиваемости. Мы будем искать соответствующие возможности для содействия более широкому обмену информацией по финансированию и другим вопросам между нашими правительствами, а также с организациями, специализирующимися на финансовой поддержке исследований.

Социальное измерение

2.18 Высшее образование должно играть активную роль в содействии социальной сплоченности, в сокращении неравенства и повышении уровня знаний, навыков и компетенций в обществе. Необходимо ориентировать политику на максимальную реализацию потенциала людей с точки зрения их личностного развития и вклада в устойчивое демократическое общество, основанное на знании. Мы разделяем стремление общества к тому, чтобы студенческий корпус, начинающий, продолжающий и заканчивающий обучение в высшей школе на всех уровнях, отражал все многообразие нашего населения. Очень важно, чтобы студенты могли завершить учебу без каких-либо препятствий, связанных с их социальным и экономическим положением. Поэтому мы и далее будем направлять усилия на организацию надлежащей поддержки студентов, создание более гибких учебных траекторий для поступления в высшую школу и для обучения в ней, а также на расширение участия на всех уровнях на основе равных возможностей.

Европейское пространство высшего образования в глобальном контексте

2.19 Мы удовлетворены тем, что во многих частях мира Болонские реформы вызвали большой интерес и стимулировали дискуссию между европейскими и международными партнерами по ряду вопросов, таких как признание квалификации, выгоды сотрудничества на основе партнерства, взаимного доверия и понимания, а также основополагающие ценности Болонского процесса. Мы признательны за то, что в ряде стран других регионов мира предприняты усилия привести системы высшего образования в более близкое соответствие с Болонскими принципами.

2.20 Мы принимаем стратегию «Европейское пространство высшего образования в глобальном окружении» и будем продолжать работу по основным стратегическим направлениям, таким как улучшение информированности и пропаганда привлекательности и конкурентоспособности ЕПВО, укрепление сотрудничества на основе партнерства, активизация политического диалога и улучшение признания. Эту работу следует рассматривать в связи с «Руководящими принципами обеспечения качества в трансграничном высшем образовании», разработанными ОЭСР / ЮНЕСКО.

3. Приоритеты на 2009 год

3.1 В предстоящие два года мы должны сосредоточиться на завершении принятых линий действия, включая текущие приоритеты, а именно трехцикловую систему степеней, обеспечение качества и признание степеней и периодов обучения. Особое внимание будет уделено следующим направлениям деятельности.

Мобильность

3.2 В национальных докладах 2009 года мы сообщим о мерах, принятых на национальном уровне, по поддержке мобильности студентов и сотрудников, включая те, что будут осуществлены в будущем. Основное внимание будет уделено важнейшим национальным задачам, определенным выше в пункте 2.3. Мы договорились о создании сети национальных

экспертов для обмена информацией, а также об оказании помощи в выявлении и устранении препятствий к переносу грантов и займов.

Социальное измерение

3.3 Аналогичным образом мы сообщим о наших национальных стратегиях и политике по социальному измерению, в том числе о планах действий и о мерах по оценке их эффективности. Мы приглашаем все заинтересованные стороны принять участие и поддержать эту работу на национальном уровне.

Сбор данных

3.4 Мы признаем необходимость улучшения сбора данных по мобильности и социальному измерению во всех странах-участницах Болонского процесса. Поэтому мы просим Европейскую комиссию ("Евростат") совместно с проектом Eurostudent разработать сопоставимые и надежные показатели и данные для оценки прогресса в работе по социальному измерению и мобильности студентов и персонала во всех странах Болонского процесса. Данные в этой области должны охватывать такие вопросы, как равенство участия в области высшего образования, а также трудоустраиваемость выпускников. Эта работа должна выполняться совместно с VFUG. Результаты будут представлены на встрече министров в 2009 году.

Трудоустраиваемость

3.5 Отслеживая внедрение трехциклового системы степеней, мы просим VFUG более подробно рассмотреть пути улучшения трудоустраиваемости для каждого из этих циклов, а также в контексте обучения в течение всей жизни. Это потребует ответственного участия всех заинтересованных сторон. Правительствам и вузам придется больше взаимодействовать с работодателями и другими заинтересованными сторонами для обоснования своих реформ. Работая со своими правительствами, мы будем добиваться, чтобы трудоустройство и структура профессиональной карьеры на государственной службе были полностью совместимы с новой системой степеней. Мы призываем вузы расширять партнерство и сотрудничество с работодателями в области совершенствования учебных программ на основе результатов обучения.

Европейское пространство высшего образования в глобальном контексте

3.6 Мы просим VFUG доложить об общих изменениях в этой области на европейском, национальном и вузовском уровнях к 2009 году. Необходимо обеспечить участие всех заинтересованных сторон в соответствии со сферами их ответственности. В отчете о реализации стратегии ЕПВО в глобальном контексте VFUG должна, в частности, обратить внимание на две приоритетные задачи. Во-первых, повысить информированность о ЕПВО путем дальнейшего развития веб-сайта Секретариата Болонского процесса и на основе «Справочника EUA по Болонскому процессу» и, во-вторых, улучшить механизмы признания. Мы призываем вузы, центры ENIC/NARIC и другие органы, компетентные в области признания в ЕПВО, оценивать квалификации из других регионов мира с той же непредвзятостью, которую они ожидают при оценке европейских квалификаций в других местах, и основывать это признание на принципах Лиссабонской конвенции о признании (LRC).

Анализ и оценка ситуации

3.7 Мы просим VFUG продолжить анализ и оценку ситуации на основе национальных докладов до очередной встречи министров в 2009 году. Мы ожидаем дальнейшего развития качественного анализа в оценке ситуации, особенно в том, что касается мобильности, Болонского процесса в глобальном контексте и социального измерения. Оценке и анализу должны подвергнуться система степеней и трудоустраиваемость выпускников, признание

степеней и периодов обучения, а также реализация всех аспектов обеспечения качества в соответствии с Европейскими стандартами и принципами (ЕСП). Для целей развития более студентоцентрированного обучения, базирующегося на результатах, при следующем проведении анализа и оценки ситуации следует интегрированно рассмотреть национальные структуры квалификаций, результаты обучения и кредиты, обучение в течение всей жизни и признание предшествующего обучения.

4. Взгляд в будущее: 2010 год и далее

4.1 Поскольку ЕПВО продолжает развиваться и отвечать на вызовы глобализации, мы видим необходимость дальнейшего сотрудничества и после 2010 года.

4.2 Мы хотим воспользоваться 2010 годом, знаменующим переход от Болонского процесса к Европейскому пространству высшего образования, чтобы подтвердить свою приверженность высшему образованию как ключевому элементу устойчивости общества на национальном и на европейском уровне. Мы будем воспринимать 2010 год как возможность переформулировать представления, побудившие нас в 1999 году привести в движение Болонский процесс, и предложить аргументы в пользу ЕПВО, подкрепленные ценностями и концепциями, которые выходят за рамки структур и инструментов. Мы обязуемся сделать 2010 год годом возвращения наших систем высшего образования на путь, позволяющий им взглянуть шире текущих проблем и быть способными к решению задач, которые станут определять наше будущее.

4.3 Мы просим VFUG рассмотреть пути возможного развития ЕПВО после 2010 года и доложить о них на следующей встрече министров в 2009 году. VFUG должна подготовить предложения по соответствующим структурам поддержки, принимая во внимание, что нынешние неофициальные механизмы сотрудничества работают хорошо и вызвали к жизни беспрецедентные изменения.

4.4 Основываясь на предыдущих отчетах по анализу и оценке, в документах *«Тенденции»* и *«Болонский процесс глазами студентов»* мы предлагаем VFUG рассмотреть возможность подготовки к 2010 году доклада с независимой оценкой общего хода Болонского процесса в ЕПВО с 1999 года.

4.5 Мы делегируем принятие решения о характере, содержании и месте проведения любой встречи министров в 2010 году Группе по контролю за ходом Болонского процесса (VFUG). Решение должно быть принято в первой половине 2008 года.

4.6 Наше следующее совещание состоится в Левене (Бельгия) 28–29 апреля 2009 года.

Перевод: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов Московского государственного института стали и сплавов (технологического университета)



**А. ЖИГАНОВ, профессор, ректор
С. КАРПОВ, доцент, декан
И. ЦЕПАЕВА, зав. производственной практикой
Северская государственная
технологическая академия**

Современная образовательная ситуация в атомной отрасли имеет свои особенности. И в то же время она в значительной мере отражает общие тенденции, которые возникли в результате радикальных изменений, произошедших в стране в конце XX в. Это в первую очередь отток талантливой молодежи из технического образования, в том числе ядерного. Отсутствие интереса у молодого поколения к профессиональной деятельности в атомной отрасли связано с целым рядом причин. Одна из основных сформулирована в бюллетене МАГАТЭ (2001. Т. 43. №1) следующим образом: «восприятие в обществе ядерной индустрии как застойной отрасли с плохими перспективами сделать карьеру». Кроме того, в результате политизации ряда экологических движений обнаружилось конъюнктурное, необоснованное раздувание экологических проблем, стоящих перед предприятиями ядерного цикла. Всё это привело к формированию негативного отношения к ядерной энергетике в общественном мнении и, как следствие, к возникновению острой кадровой проблемы.

Кроме того, в конце XX – начале XXI вв. в территориальной структуре подготовки кадров для атомной отрасли произошли существенные изменения. Ядерное образование приблизилось к тем местам, где сосредоточено действующее производство. Предприятия атомной промышленности и, соответственно, отраслевые вузы вынуждены при решении задачи воспроизводства кадров обращать пристальное внимание на местные (внутренние) людские ресурсы закрытых атомных городов.

Такая стратегия обусловлена, в частности, сильнейшим воздействием экономической ситуации конца XX в. С одной сторо-

Подготовка специалиста-атомщика на интегративной основе

ны, необходимость экономии затрат на обучение в семьях, живущих в закрытых городах, приводит к тому, что всё большая часть местных жителей готовится влиться в трудовой процесс поблизости от места жительства [1]. С другой – стремление к минимизации затрат вынуждает администрацию предприятий приглашать на работу иногородних специалистов, окончивших «близлежащие» учебные заведения и живущих поблизости. В результате закрытые города, которые некогда обеспечивались лучшими кадрами, выпускниками самых престижных учебных заведений, переходят на кадровое «самообеспечение», отрываясь от центра России. В этих условиях особую обеспокоенность вызывает опасность нарушения преемственности поколений в атомной промышленности. Последствия могут быть самыми катастрофическими.

В начале XXI в. возникла необходимость разработки принципиально новых подходов к решению важнейшей народнохозяйственной задачи по воспроизводству высококвалифицированных кадров для атомной отрасли с учетом сложившихся социально-экономических условий.

В контексте отмеченного Президентом РФ в послании Федеральному собранию ренессанса атомной энергетике актуальность решения этой задачи многократно возрастает, так как «предстоит крупнейшая за последние десятилетия структурная реформа», требующая осуществить подготовку, переподготовку и повышение квалификации кадров для всего атомного энергопромышленного комплекса, а не только для обслуживания новых АЭС. Необходимо формирование нового поколения специалистов для атомного машиностроения, добычи урана и производства ядерного топ-

лива, а также для организации захоронения отработавших ядерных материалов с последующей реабилитацией территорий.

Успех придет, лишь если в полную силу заработает механизм социального партнерства всех сторон, заинтересованных в подготовке высококвалифицированных кадров для атомной отрасли. В частности, должно быть налажено конструктивное сотрудничество педагогов общего и профессионального образования [2].

15 февраля 2007 г. на базе *Северской государственной технологической академии* учреждено некоммерческое партнерство по научно-образовательной деятельности в атомной отрасли «Отраслевой университетский комплекс «СИБАТОМКАДРЫ».

Учредителями выступили 11 образовательных учреждений (рис. 1). Среди них: два учреждения высшего профессионального образования: ФГОУ ВПО «Северская государственная технологическая академия»,

АНО «Сибирский институт повышения квалификации» (г. Новосибирск); четыре учреждения среднего профессионального образования: ГОУ СПО «Ангарский политехнический колледж» (г. Ангарск), ФГОУ СПО «Красноярский промышленный колледж» (г. Железногорск), МОУ СПО «Северский промышленный колледж», ГОУ «Сибирский политехнический колледж» (г. Новосибирск); два учреждения начального профессионального образования: ГОУ НПО «Профессиональное училище № 10» (г. Северск), ОГОУ НПО «Профессиональное училище № 27» (г. Томск), а также три школы г. Северска – базовые школы СГТА.

Таким образом, региональный отраслевой университетский комплекс представляет собой многоуровневую структуру.

Первый ее уровень образуют учреждения среднего общего образования – базовые школы СГТА, участвующие в совместном эксперименте по созданию образова-

РЕГИОНАЛЬНАЯ СОСТАВЛЯЮЩАЯ



Рис. 1. Организации-учредители университетского комплекса «СИБАТОМКАДРЫ»

тельной среды с целью приобщения учащихся к деятельности, связанной с будущей профессией в атомной отрасли.

Участие общеобразовательной школы в университетском комплексе состоит в:

- отработке системы многоуровневого непрерывного ядерно-технического образования в части довузовской подготовки;
- отборе талантливой молодежи;
- организации работы по профессиональной ориентации школьников для их поступления в отраслевые учебные заведения начального, среднего и высшего профессионального образования на значимые для предприятий-участников комплекса специальности.

Школа-участник университетского комплекса обязуется:

- принять статус «Базовая школа СГТА», реализующая систему предпрофильной подготовки и профильного обучения в интересах атомной отрасли;
- предоставить часы преподавателям СГТА для проведения факультативных и элективных курсов;
- принимать участие в разработке нормативных документов и методических рекомендаций по предмету договора;
- содействовать СГТА в проведении профориентационной работы с учащимися разных возрастных групп;
- осуществлять контроль посещаемости и успеваемости в рамках исполнения данного договора;
- составлять сводную отчетность по результатам обучения в профильных классах;
- предоставлять СГТА статистические сведения о качестве знаний учащихся, способствующие реализации и совершенствованию целевых образовательных проектов.

Второй уровень университетского комплекса образуют учебные заведения начального и среднего профессионального образования.

Предприятия атомной отрасли нуждаются как в инженерах, так и в техниках и квалифицированных рабочих. Профтехучилища готовят не только квалифицированные

рабочие кадры, но и профессионально-ориентированных абитуриентов для техникумов, колледжей и вузов, изначально обеспечивая их будущий профессионализм.

Чем выше уровень среднего профессионального образования, тем выше уровень образования в высшей школе. Для достижения преемственности различных видов профессионального образования средние профессиональные и профессионально-технические учебные заведения объединяются для поэтапной подготовки квалифицированных рабочих и техников. Это позволяет организовать обучение недипломированных (младших) инженеров с последующей возможностью его продолжения *на третьем уровне* – в отраслевом вузе в сокращенные сроки. СГТА как базовый институт университетского комплекса совместно с АНО «Сибирский институт повышения квалификации» осуществляет также послевузовскую профессиональную подготовку: повышение квалификации, профессиональную переподготовку кадров высшей квалификации, подготовку кандидатов и докторов наук.

Завершают структуру университетского комплекса институты РАН и предприятия Росатома, которые образуют его *четвертый уровень*.

Участие институтов Российской академии наук обеспечивает совместное использование экспериментальной базы для проведения фундаментальных и прикладных научных исследований, а также для подготовки специалистов элитного уровня в интересах отрасли.

Роль предприятий в функционировании университетского комплекса заключается в следующем:

- ◆ реализация специальных программ, направленных на закрепление молодых специалистов, обеспечение их профессионального роста и служебного продвижения, решение жилищных проблем;
- ◆ организация всех видов практики в структурных подразделениях предприятия по значимым для него специальностям;
- ◆ участие ведущих специалистов и ру-

ководителей предприятия в научно-педагогической деятельности и работе Государственных аттестационных комиссий по согласованию сторон;

- ◆ открытие филиалов кафедр на предприятиях;
- ◆ согласование учебных планов подготовки техников, квалифицированных рабочих и инженерных кадров;
- ◆ предоставление отзывов с предприятия по результатам стажировки выпускников университетского комплекса;
- ◆ формирование предложений по изменению учебных программ и отдельных курсов, читаемых в отраслевом вузе и других образовательных учреждениях-участниках комплекса по значимым для предприятия специальностям;
- ◆ формирование предложений по темам курсовых и дипломных проектов для студентов, ориентированных на дальнейшую работу на предприятии-участнике;
- ◆ участие в формировании тематических планов обучения руководителей, повышения квалификации и переподготовки специалистов предприятия;
- ◆ содействие созданию в университетском комплексе службы психологического отбора и сопровождения в учебном процессе будущих специалистов для атомной отрасли;
- ◆ оказание спонсорской помощи для укрепления материально-технической базы и поддержки кадрового потенциала образовательных учреждений-участников университетского комплекса.

На учебной площадке СГТА реализуются образовательные программы по очной, заочной и дистанционной формам обучения. Поэтому для успешного функционирования университетского комплекса необходимо формирование информационно-ресурсного центра на основе совместного функционирования уже существующих ресурсов библиотеки академии и библиотек других участников проекта. Основной задачей центра является качественное информационное обеспечение образовательного и научного

процессов, а также создание и развитие собственных электронных ресурсов, предоставление других доступных информационных источников для преподавателей, ученых, аспирантов, студентов и инженерно-технических работников отрасли.

Структура отраслевого университетского комплекса является открытой и предусматривает возможность включения в свой состав на добровольной основе других (не отраслевых) образовательных учреждений и предприятий независимо от их формы собственности.

На наш взгляд, создание отраслевого университетского комплекса «СИБ-АТОМКАДРЫ» позволяет реализовать общую тенденцию современного образования в атомной отрасли:

- удовлетворить новый социальный заказ системе профессионального образования;
- развернуть интегрированную корпоративную систему подготовки высококвалифицированных кадров на территории Сибири и Дальнего Востока;
- повысить эффективность использования финансовых, материальных, интеллектуальных, кадровых, информационных и иных ресурсов учреждений, организаций и предприятий, входящих в университетский комплекс;
- обеспечить дополнительный канал финансирования ядерно-технического образования предприятиями отрасли и создаваемой корпорацией «Росэнергоатомпром»;
- привлечь талантливых молодых людей в атомную отрасль и реализовать для них индивидуальные образовательные траектории.

Литература

1. Тихонов В. Ракетно-ядерный комплекс России: мобильность кадров и безопасность. // Московский центр Карнеги. – 2000. – № 1.
2. Жиганов А.Н., Картов С.А., Кербель Б.М., Куровский В.Н., Медведев О.П., Николаев А.Г., Петлин В.И. Ядерно-техническое образование в закрытых атомных городах России (системный подход). – Северск, 2004.

НА ПЕРЕКРЕСТКЕ МНЕНИЙ

А. ЧУЧАЛИН, профессор
О. БОЕВ, профессор
Томский политехнический университет

Требования к компетенциям выпускников инженерных программ

Развитие высшего профессионального образования в России в последние годы сопровождается двумя позитивными процессами. Первый связан с разработкой концепции и макета нового Федерального государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования (ФГОС ВПО), предполагающего более решительный переход на двухуровневую подготовку специалистов в соответствии с принятыми обязательствами о вхождении страны в Европейское пространство высшего образования с ориентацией на компетенции выпускников при формировании структуры и содержания соответствующих образовательных программ. Второй важный процесс – формирование и развитие государственно-общественной системы гарантий качества высшего образования, предусматривающей государственную и общественно-профессиональную аккредитацию вузов и образовательных программ.

Ассоциация инженерного образования России (АИОР) как общероссийская общественная организация, объединяющая работников вузов, представителей инженерной профессии, академической и прикладной науки и имеющая региональные отделения в 60 субъектах РФ, принимает деятельное участие в указанных процессах, касающихся инженерного образования [1]. В частности, усилиями АИОР успешно развивается национальная система общественно-профессиональной аккредитации образовательных программ вузов в области техники и технологий [2].

В 2002 г. в АИОР созданы Аккредитационный центр и Аккредитационный совет, состоящий из авторитетных работников

высшей школы, представителей науки и промышленности. Разработаны критерии и процедуры оценки качества и аккредитации инженерных программ с опорой на лучшие традиции отечественной инженерной школы и учетом мирового опыта, в частности использовались критерии *ABET Engineering Criteria – 2000*, ориентированные на оценку компетенций выпускников как результатов обучения [3].

Ассоциация инженерного образования России и Министерство образования РФ в 2003 г. заключили соглашение о совместной деятельности по развитию системы общественно-профессиональной аккредитации образовательных программ в области техники и технологий [4]. Тогда же Аккредитационным центром АИОР были аккредитованы первые 12 программ в 6 ведущих технических университетах России.

В 2003–2007 гг. деятельность АИОР по развитию системы общественно-профессиональной аккредитации осуществлялась в направлении совершенствования критериев и процедур, расширения сотрудничества с государственными органами управления образованием, общественно-профессиональными ассоциациями и союзами, промышленными и деловыми кругами, ведущими зарубежными и международными организациями в области качества инженерного образования. Велась работа по увеличению количества аккредитованных программ в отечественных вузах [5, 6].

В тот период АИОР заключила соглашения о сотрудничестве в области оценки качества инженерных программ с Федеральной службой по надзору в сфере образования и науки, Торгово-промышленной

палатой РФ, Академией инженерных наук, укрепила деловые контакты с Российской академией наук, Российским союзом промышленников и предпринимателей, Союзом научных и инженерных обществ и другими организациями.

В 2004–2006 гг. АИОР активно участвовала в выполнении международного проекта *EUR-ACE* по созданию в Европе системы аккредитации инженерного образования в рамках Болонского процесса, способствовала вступлению России в *FEANI* (*Federation Europeenne d'Associations Nationales d'Ingenieurs*). С 2006 г. АИОР стала представлять Россию в европейской сети по аккредитации инженерного образования *ENAE* (*European Network for Accreditation of Engineering Education*) и получила право, наряду с аналогичными организациями Великобритании, Франции, Германии и других стран, присваивать аккредитованным программам Европейский знак качества (*EUR-ACE Label*) [7, 8]. В 2007 г. первые шесть аккредитованных АИОР программ российских вузов получили такой знак.

В 2003–2007 гг. АИОР успешно развивала сотрудничество с национальными агентствами, аккредитующими инженерные программы в странах – участницах Вашингтонского соглашения (*Washington Accord, WA*), таких как США, Канада, Великобритания, Япония, Австралия и др., а также с организациями, сертифицирующими и регистрирующими «профессиональных инженеров» в рамках международного консорциума *Engineers Mobility Forum (EMF)* [9, 10].

В июне 2007 г. АИОР получила статус ассоциированного члена Вашингтонского соглашения, авторитетной организации в области оценки качества инженерного образования, что явилось международным признанием созданной в России национальной системы общественно-профессиональной аккредитации инженерных программ.

В настоящее время Аккредитационным центром АИОР уже аккредитовано 50 программ в области техники и технологий, ре-

ализующихся в 20 российских вузах. Еще более 40 программ заявлены на аккредитацию в 2007–2008 гг., что подтверждает востребованность созданной системы.

Накопленный опыт в области оценки качества инженерного образования позволяет рекомендовать при разработке новых программ подготовки бакалавров в рамках ФГОС ВПО ориентироваться на требования *WA* к компетенциям выпускников инженерных программ, изложенные в документе *Graduate Attributes and Professional Competencies*, а при разработке новых программ подготовки специалистов и магистров – на требования *EUR-ACE Framework Standards for Accreditation of Engineering Programmes* к выпускникам инженерных программ второго цикла [11, 12].

Требования к компетенциям бакалавров, магистров и специалистов

В связи с разработкой и планируемым введением ФГОС ВПО и вступлением Ассоциации инженерного образования России в члены международных организаций *ENAE* и *Washington Accord* Аккредитационный центр АИОР совершенствует критерии и процедуры аккредитации инженерных программ первого и второго уровней. В частности, планируется изменение редакции Критерия 5 «Подготовка к профессиональной деятельности» с целью его большей адаптации к требованиям *WA Graduate Attributes and Professional Competencies* для программ первого уровня (бакалавриат) и требованиям *EUR-ACE Framework Standards for Accreditation of Engineering Programmes* для программ второго уровня (магистратура, специалитет).

Критерием 5 «Подготовка к профессиональной деятельности» в новой редакции, предложенной методической комиссией Аккредитационного центра АИОР, предусматривается, что выпускники, успешно освоившие образовательные программы в области техники и технологий соответствующим

щего уровня, должны демонстрировать следующее.

1. Профессиональные компетенции

1.1 Фундаментальные знания

(бакалавр)

Применять *базовые и специальные* математические, естественно-научные, социально-экономические и профессиональные знания *в широком* (в том числе междисциплинарном) контексте в *комплексной* инженерной деятельности.

(магистр, специалист)

Применять *глубокие* математические, естественно-научные, социально-экономические и профессиональные знания в междисциплинарном контексте в *инновационной* инженерной деятельности.

1.2 Инженерный анализ

(бакалавр)

Ставить и решать задачи *комплексного* инженерного анализа с использованием *базовых и специальных* знаний, современных аналитических методов и моделей.

(магистр, специалист)

Ставить и решать *инновационные* задачи инженерного анализа с использованием *глубоких фундаментальных и специальных* знаний, аналитических методов и *сложных* моделей *в условиях неопределенности*.

1.3 Инженерное проектирование

(бакалавр)

Выполнять *комплексные* инженерные проекты с применением *базовых и специальных* знаний, *современных* методов проектирования для достижения *оптимальных* результатов, соответствующих техническому заданию, *с учетом* экономических, экологических, социальных и других ограничений.

(магистр, специалист)

Выполнять *инновационные* инженерные проекты с применением *глубоких и принципиальных* знаний, *оригинальных* методов проектирования для достижения *новых* результатов, обеспечивающих *конкурентные преимущества* в условиях *жестких* экономических, экологических, социальных и других ограничений.

1.4 Исследования

(бакалавр)

Проводить *комплексные* инженерные исследования, включая поиск необходимой информации, эксперимент, анализ и интерпретацию данных с применением *базовых и специальных* знаний и *современных* методов для достижения требуемых результатов.

(магистр, специалист)

Проводить *инновационные* инженерные исследования, включая *критический анализ данных из мировых информационных ресурсов, сложный* эксперимент, *формулировку выводов в условиях неоднозначности* с применением *глубоких и принципиальных* знаний и *оригинальных* методов для достижения требуемых результатов.

1.5 Инженерная практика

(бакалавр)

Выбирать и использовать на основе *базовых и специальных* знаний необходимое оборудование, инструменты и технологии для ведения *комплексной* практической инженерной деятельности *с учетом* экономических, экологических, социальных и других ограничений.

(магистр, специалист)

Создавать и использовать на основе *глубоких и принципиальных* знаний необходимое оборудование, инструменты и технологии для ведения практической *инновационной* инженерной деятельности в условиях *жестких* экономических, экологических, социальных и других ограничений.

1.6 Ориентация на работодателя

(бакалавр)

Применять знания *в области специализации*, в том числе связанные с особенностями задач, объектов и видов *комплексной* инженерной деятельности на предприятиях и в организациях – потенциальных работодателях, а также следовать их корпоративной культуре.

(магистр, специалист)

Применять знания *в области специализации*, в том числе связанные с особенностями задач, объектов и видов *инновацион-*

ной инженерной деятельности на предприятиях и в организациях – потенциальных работодателях, следовать их корпоративной культуре.

2. Универсальные и личностные компетенции

2.1 Проектный и финансовый менеджмент

(бакалавр)

Использовать *базовые и специальные* знания в области проектного менеджмента и практики ведения бизнеса, в том числе менеджмента рисков и изменений, для ведения *комплексной* инженерной деятельности.

(магистр, специалист)

Использовать *глубокие и принципиальные* знания в области проектного менеджмента и практики ведения бизнеса, в том числе менеджмента рисков и изменений, а также *международного менеджмента* для ведения *инновационной* инженерной деятельности.

2.2 Коммуникации

(бакалавр)

Осуществлять коммуникации в профессиональной среде и в обществе в целом, в том числе *на иностранном языке*, разрабатывать документацию, презентовать и защищать результаты *комплексной* инженерной деятельности.

(магистр, специалист)

Осуществлять коммуникации в профессиональной среде и в обществе в целом, *активно владеть иностранным языком*, разрабатывать документацию, презентовать и защищать результаты *инновационной* инженерной деятельности, в том числе *на иностранном языке*.

2.3 Индивидуальная и командная работа

(бакалавр)

Эффективно работать индивидуально и *в качестве члена команды*, в том числе междисциплинарной, с делением ответственности и полномочий при решении *комплексных* инженерных задач.

(магистр, специалист)

Эффективно работать индивидуально,

в качестве члена и *руководителя группы*, в том числе междисциплинарной и *международной*, с ответственностью за работу *коллектива* при решении *инновационных* инженерных задач.

2.4 Профессиональная этика (бакалавр)

Демонстрировать *личную* ответственность, приверженность и готовность следовать профессиональной этике и нормам ведения *комплексной* инженерной деятельности.

(магистр, специалист)

Демонстрировать *личную* ответственность и *ответственность за работу возглавляемого коллектива*, приверженность и готовность следовать профессиональной этике и нормам ведения *инновационной* инженерной деятельности.

2.5 Социальная ответственность (бакалавр)

Демонстрировать знание правовых, социальных и культурных аспектов *комплексной* инженерной деятельности, *осведомленность* в вопросах охраны здоровья и безопасности жизнедеятельности.

(магистр, специалист)

Демонстрировать *глубокое* знание правовых, социальных и культурных аспектов *инновационной* инженерной деятельности, *компетентность* в вопросах охраны здоровья и безопасности жизнедеятельности.

2.6 Экологическая ответственность (бакалавр)

Демонстрировать *знание и понимание* экологических последствий *комплексной* инженерной деятельности для решения проблем устойчивого развития.

(магистр, специалист)

Демонстрировать *глубокое* знание и понимание экологических последствий *инновационной* инженерной деятельности для *принципиального* решения проблем устойчивого развития.

2.7 Обучение в течение всей жизни (бакалавр, магистр, специалист)

Осознавать необходимость и демонстрировать *способность к самостоятельному обучению в течение всей жизни* и не-

прерывному самосовершенствованию в инженерной профессии.

Министерству образования и науки РФ, учебно-методическим объединениям вузов, а также отдельным вузам можно рекомендовать учитывать приведенные выше требования к компетенциям выпускников при проектировании образовательных программ в области техники и технологий первого и второго уровней согласно новому ФГОС ВПО для успешной последующей аккредитации программ в АИОР, что обеспечит их европейское и мировое признание авторитетными организациями *European Network for Accreditation of Engineering Education* и *Washington Accord* и позволит выпускникам получить в дальнейшем международную регистрацию в качестве «профессиональных инженеров» в *FEANI* и *EMF*.

Литература

1. Ассоциация инженерного образования России. – <http://www.aeer.ru>
2. Аккредитационный центр АИОР. – <http://www.ac-raee.ru>
3. Engineering Accreditation Criteria. – <http://www.abet.org/forms.shtml>
4. О развитии системы общественно-

профессиональной аккредитации образовательных учреждений высшего профессионального образования, реализующих образовательные программы в области техники и технологий: Приказ Министерства образования РФ № 2270 от 27.05.2003. – <http://www.edu.ru>

5. Похолков Ю.П., Чучалин А.И., Боев О.В., Могильницкий С.Б. Обеспечение и оценка качества высшего образования // Высшее образование в России. – 2004. – № 2.
6. Похолков Ю.П., Чучалин А.И., Боев О.В. Гарантии качества подготовки инженеров: аккредитация образовательных программ и сертификация специалистов // Вопросы образования. – 2004. – № 4.
7. European Accredited Engineer (EUR-ACE). – http://www.feani.org/EUR_ACE/
8. European Network for Accreditation of Engineering (ENAE). – <http://www.enaee.eu>
9. Washington Accord (WA). – <http://www.washingtonaccord.org>
10. Engineers Mobility Forum (EMF). – <http://www.ieagreements.com/EMF>
11. Чучалин А.И. «Американская» и «болонская» модель инженера: сравнительный анализ компетенций // Вопросы образования. – 2007. – № 1.
12. Чучалин А.И., Боев О.В., Коростелева Е.Н. Проектирование магистерских программ на основе планирования компетенций специалистов. – Томск, 2007.

А. КУЗЕВАНОВА, канд. социол. наук
Волгоградский институт бизнеса

Реалии современной экономической ситуации сделали возможным и необходимым появление учебных заведений, специализирующихся на подготовке специалистов, будущая деятельность которых будет связана с предпринимательской деятельностью, управлением организациями и предприятиями, то есть со сферой бизнеса. В результате понятие «бизнес-образование» прочно вошло в научный оборот, а органами власти и управления сферой образова-

Проблемы управления в системе бизнес-образования

ния стало интерпретироваться как область образовательного процесса, носящая междисциплинарный характер и востребованная на рынке образовательных услуг.

Управление в системе бизнес-образования включает:

- ориентацию вуза на спрос и потребности рынка, на запросы конкретных потребителей и организацию оказания тех видов образовательных услуг, которые могут принести намечаемую прибыль;

- постоянное стремление к повышению эффективности образовательной деятельности, к получению оптимальных результатов с меньшими затратами;
- хозяйственную самостоятельность, обеспечивающую свободу принятия решений тем, кто несет ответственность за конечный результат деятельности вуза;
- постоянную корректировку целей и программ в зависимости от состояния рынка;
- выявление конечного результата деятельности вуза;
- необходимость использования современной информационной базы для многовариантных расчетов при принятии обоснованных и оптимальных решений.

Управление в системе бизнес-образования предполагает осуществление целого комплекса мероприятий, которые бы служили механизмом реализации поставленных задач. Процесс управления бизнес-образованием ориентирован на реформирование содержания обучения, изменение учебно-методического обеспечения и трансформацию организационной структуры учебных заведений.

Важнейшей задачей менеджмента в системе бизнес-образования является организация оказания образовательных услуг с учетом интересов потребителей на основе имеющихся материальных и людских ресурсов и обеспечение рентабельности деятельности вуза и его стабильного положения на рынке образовательных услуг. Одним из механизмов реализации этой стратегии является социальное партнерство между образовательными учреждениями, работодателями, органами власти и другими заинтересованными сторонами. В результате их взаимодействия высшее учебное заведение получает ряд преимуществ. Среди них:

- положительная динамика трудоустройства выпускников и их востребованности на рынке труда;
- повышение конкурентоспособности вуза на рынке образовательных услуг;
- прирост внебюджетного финанси-

рования за счет диверсификации образовательных услуг;

- реализация совместных коммерческих проектов;
- организация практики для студентов и стажировка преподавателей на предприятиях;
- упрощение доступа к информации о рынке труда для выбора нового профиля подготовки.

В каждой отдельной ситуации может складываться конкретная обстановка для развития конструктивного сотрудничества, но в любом случае можно выделить несколько этапов, характерных для этого процесса.

Этап 1 – подготовительный. Его целью является осознание руководством вуза необходимости установления нового типа взаимодействия с региональным рынком труда, оценки собственного потенциала. При этом важным компонентом данного этапа является мотивация всего коллектива образовательного учреждения к выполнению трудоемкой работы по формированию устойчивой системы сотрудничества с разными категориями социальных партнеров.

Этап 2 – организационный, на котором определяются формы социального партнерства и формируется круг потенциальных партнеров вуза.

Этап 3 – системообразующий. Здесь осуществляется формирование системы социального партнерства через объединение его отдельных элементов. Взаимодействие вуза с заинтересованными сторонами выводится на технологический уровень.

На сегодняшний день в этой сфере остаются нерешенными три основные проблемы.

Во-первых, нужно реформировать сам процесс, вовлекая образование, особенно профессиональное, в экономику и бизнес, а не наоборот. Это позволит выпускнику, будущему профессионалу выгодно продавать себя на рынке труда.

Во-вторых, необходимо осознание самим бизнесом привлекательности инвестиций в сферу образования и получения дивидендов

не только в виде профессионально подготовленных кадров, но и конкретной, осязаемой, живой прибыли. Вопрос ставится так: возможна ли такая позиция бизнеса, которая бы формулировала свое отношение к профессиональному образованию как сфере инвестиционных вложений?

В-третьих, существует явная потребность построить механизм заказа, то есть четко определить характер тех нужд, которые есть у общества, включая бизнес.

Сегодня от конструктивного партнерства вузов и работодателей, являющихся главными заказчиками и потребителями образовательных услуг высшей школы, во многом будет зависеть качество и конкурентоспособность российского образования, эффективность его модернизации. Участие именно работодателей в совершенствовании профессионального образования может концентрироваться на четырех направлениях:

- 1) разработка механизмов взаимодействия работодателя с образовательными учреждениями;
- 2) придание нового импульса негосударственному сегменту образования;
- 3) формирование и развитие саморегулирующихся организаций как на федеральном, так и на региональном уровнях, которые могли бы координировать взаимодействие работодателя и системы образования;
- 4) решение стратегических вопросов общегосударственной образовательной политики.

Конструктивное сотрудничество вузов с представителями бизнеса позволит укрепить их позиции на рынке труда, поддержать развитие и функционирование бизнеса, особенно мелкого и среднего, совершенствовать систему образования и сделать партнерство взаимовыгодным для реализации совместных целей и задач.

Другая задача управления в системе современного бизнес-образования – это развитие бенчмаркинга. Рыночная среда и необходимость постоянно поддерживать и поднимать уровень конкурентоспособнос-

ти заставляет отечественных руководителей, в том числе в сфере образования, осваивать современные инструменты управления, позволяющие совершенствовать качество выпускаемых продуктов и услуг, процессов, систем управления. Суть бенчмаркинга заключается, во-первых, в сравнении своих показателей с показателями организаций-конкурентов и организаций-лидеров; во-вторых, в изучении и применении успешного опыта других у себя в организации.

Более 10 лет назад бенчмаркинговые центры Великобритании, США, Германии, Швеции и Италии решили объединить усилия по разработке метода эталонного сопоставления в мире, и в 1994 г. была учреждена Глобальная сеть бенчмаркинга как сообщество независимых центров. На сегодняшний день сеть объединяет центры из 24 стран мира. Департамент «Деловое совершенство» Всероссийской организации качества (ВОК) с осени 2004 г. является официальным членом Глобальной сети бенчмаркинга.

Опыт лучших российских организаций (вузов), используемые ими успешные подходы и методы управления должны генерироваться в базе данных лучшей практики. Эта информация должна быть доступна для всех организаций, стремящихся к совершенствованию своей деятельности. Базовой площадкой может служить вузовский конкурс качества. Создание отраслевой базы данных позволит объединить лучший опыт участников и лауреатов конкурса, других заинтересованных образовательных организаций. Доступ к ней должен быть организован через глобальный интернет-ресурс. Взаимовыгодный обмен знаниями – это эффективная стратегия для повышения качества образования, которую необходимо брать на вооружение уже сегодня.

Особого внимания заслуживает управленческая проблема, возникающая в сфере бизнес-образования в связи с участием России в Болонском процессе. Даже сами инициаторы создания Европейского простран-

ства высшего образования достаточно осторожно подходят к срокам и очередности изменений. Тем более это важно для России, где создана собственная отечественная модель образования с мощной инерцией. Успешно продвигаться «по полю» реформы, как подсказывает опыт, да и просто здравый смысл, лучше всего апробируя новые подходы на каком-то определенном сегменте образования. И здесь бизнес-образование имеет все основания выступить в роли такой «площадки». Почему в бизнес-образовании раньше других может быть реализована реформа, направленная на приближение отечественных учебных заведений к европейской (и мировой) модели образования?

Во-первых, именно в российских экономических вузах и школах бизнеса в последнее время реально шло освоение многоуровневой системы образования, пусть в незавершенном и иногда противоречивом виде, но по своему вектору совпадающему с общеевропейской тенденцией.

Во-вторых, именно здесь есть в относительно массовом масштабе успешный опыт кооперации с зарубежными университетами и школами бизнеса, включая программы «двойного диплома», обмена студентами, совместных семинаров. Практически в каждом известном экономическом вузе или школе бизнеса реализуется свой международный проект, так что интеграция в мировое образовательное пространство – это уже реальность.

В-третьих, важен и психологический фактор. Именно в бизнес-образовании начиная с 90-х гг. в наибольшей мере шли изменения и в содержании обучения, и в его методическом сопровождении, и в организационных механизмах. Перейти окончательно на европейскую модель российского бизнес-образования будет легче, чем, например, инженерному или естественнонаучному.

Если внимательно проанализировать «продуктовую линейку» российского бизнес-образования, то, как это ни печально, с

позиций Болонского процесса лишним оказывается специалист как самостоятельный, обособленный уровень образования. По нашему мнению, наиболее оптимальный путь – это объединение «специалиста» с магистратурой, например путем добавления к существующему формату «магистр по направлению» нового типа программ – «магистр по специальности». Обучаться на таких программах могли бы те, кто успешно окончил бакалаврскую подготовку, без обязательного перерыва на работу по специальности. Что касается уровня МВА, то его целесообразно позиционировать как класс элитных программ, способствующих быстрому карьерному росту обучающихся и, следовательно, предполагающих наличие у слушателей определенного опыта работы в бизнесе, серьезных карьерных амбиций, четко осознаваемых мотивов к обучению.

Если брать другой пласт проблем, связанных с совместимостью образовательных программ и необходимостью расширения академической мобильности российского бизнес-образования, то неизбежен переход от привычной нам схемы организации учебного процесса, основанной на аудиторных часах и соответствующей нагрузке преподавателей, к системе кредитов. Да, это серьезное потрясение основ в организации обучения в нашей стране. Но таковы доминирующие, во многом оправданные тенденции в мировом образовательном пространстве.

Современный вуз по своему годовому финансовому обороту, по объему и стоимости основных средств, по структуре ничем не отличается от крупных предприятий производства или сферы услуг. Вуз, не имеющий системы менеджмента, соответствующей самым современным требованиям мирового рынка, не может эффективно создавать новые знания и управлять ими.

Высшее учебное заведение, как правило, имеет большую инновационную составляющую, нежели объекты промышленности, и более интенсивно развивается, так как услуги, которые он предоставляет, должны опережать своей новизной и практи-

ческой апробацией индустрию производства и сферы услуг; в противном случае выпускаемые университетом специалисты останутся невостребованными. Более того, высшая школа должна научить своего выпускника всем приемам инновационного менеджмента, чтобы, придя в рынок, он мог динамично развивать предприятие, на котором будет трудиться, и, кроме того, постоянно и динамично совершенствовать свои знания и умения.

Следующей позицией, определяющей необходимость для вуза иметь современную систему менеджмента, является ее унификация с мировыми требованиями, ее узнаваемость потребителем – работодателями и обществом (получающими выпускников университета), инвесторами (развивающими университет), российскими и зарубежными партнерами (ищущими в высшей школе надежного и динамичного коллегу), самим студентом (выбирающим вуз, в котором он хотел бы учиться). Естественно, что вуз обладает научным потенциалом, позволяющим ему построить свою собственную систему менеджмента, однако такая эксклюзивность не позволяет мультиплицировать эту систему, внедрив ее в другие вузы, динамично ее развивать, сделать узнаваемой в других организациях. Необходимо использовать известную модель системы менеджмента. Бережное сохранение вековых традиций, здоровый консерватизм в сочетании с современным менеджментом являются залогом процветания и реальной востребованности университета.

Менеджмент качества образовательных услуг является кровеносной системой организма вуза, а к его «кровеносной системе» можно отнести менеджмент знаний. Его следует рассматривать как элемент менеджмента ресурсов общей системы менеджмента высшей школы. Анализ и синтез такого тесного переплетения этих систем менеджмента является сложной задачей, эффективное решение которой возможно при использовании соответствующих

математических методов и алгоритмов. В общем виде менеджмент знаний можно определить как создание и управление ценными знаниями (интеллектуальными активами) университета. Данное определение еще раз показывает, что высшая школа, являющаяся одним из важнейших звеньев создания и управления знаниями в обществе, обязана иметь систему менеджмента, аналогичную той, что присуща всему мировому рынку. К сфере управления знаниями относятся следующие основные вопросы:

- определение и документирование ценных знаний (интеллектуальных активов) университета;
- разработка идеологии и методологии формирования процессов получения, накопления, передачи, закрепления и контроля уровня знаний;
- разработка, моделирование и оптимизация бизнес-процессов формирования, передачи, периодического и завершающего контроля знаний;
- распространение знаний среди сотрудников вуза (непрерывное повышение квалификации) и передача знаний новым сотрудникам;
- распространение знаний среди студентов, поддержание необходимого уровня знаний у выпускников, сопровождение выпускников;
- концентрация знаний для решения инновационных задач;
- постоянный мониторинг знаний, принятие решений на основе его результатов;
- генерирование новых технологий передачи и закрепления новых знаний;
- документирование новых знаний и переход к новым технологиям менеджмента знаний.

Создание и использование системы менеджмента знаний в вузе, в его структурном подразделении или даже на персональном компьютере отдельного сотрудника позволяют быстро и эффективно решать эти проблемы, что значительно облегчает жизнь сотрудников вуза, а самому университету дает возможность эффективно по-

зиционировать себя на рынке образовательных услуг с занятием в нем своей достойной и стабильной ниши.

Эволюционное, “внутрисферное” развитие системы бизнес-образования далее невозможно, т.к. в обществе произошли коренные изменения. Необходимость привлечения в развитие образования методов других сфер знания и деятельности – теории управления, квалитметрии, социологии, стратегического менеджмента и др. – обусловлено следующими обстоятельствами.

✓ Трансляция знаний перестала быть единственной функцией образования. Изменившиеся социально-экономические и политические условия нашей страны поставили перед образованием новые цели и задачи, среди которых на одном из первых мест стоит формирование навыков социализации и профессионального самоопределения. Большую часть современных задач системы образования невозможно выполнить, руководствуясь только ее собственными интересами, без привлечения иных социальных институтов, а это означает, что для плодотворной совместной работы сис-

теме образования необходимо овладеть нетипичными для нее методами.

✓ Многие руководители учреждений бизнес-образования не имеют специального образования по менеджменту и действуют, опираясь на предшествующий опыт и интуицию. Сегодня число компетенций руководителей образовательных систем значительно расширилось, однако анализ программ повышения квалификации и переподготовки говорит о том, что систематизированных знаний по менеджменту руководители не получают, самостоятельное же обучение требуемым навыкам затруднено из-за нехватки адаптированной к образованию литературы.

✓ Интеграционные процессы, протекающие во всех областях человеческой жизнедеятельности, особенно в социальной сфере, не могли обойти стороной образование. Оно не может более оставаться закрытой системой. Интеграция России в мировое сообщество также требует увеличения степени открытости системы образования, принятия и внедрения общемировых технологий.

**С. БАРАБАНОВА, доцент
Институт ДПО Казанского
государственного технологического университета**

Федеральный закон «Об автономных учреждениях» № 174-ФЗ от 3 ноября 2006 г., наряду с ФЗ от 3 ноября 2006 г. № 175-ФЗ «О внесении изменений в законодательные акты Российской Федерации в связи с принятием Федерального закона “Об автономных учреждениях”, а также в целях уточнения правоспособности государственных и муниципальных учреждений», легитимирует новую организационно-правовую форму образовательных и иных некоммерческих организаций. Данный закон несет в себе важную инновационную

Размышления у парадного подъезда... (Авторский комментарий к Федеральному закону)

составляющую, так как, во-первых, должен способствовать развитию финансово-хозяйственной самостоятельности, а следовательно, доходности образовательных учреждений, во-вторых, ориентирован на создание принципиально новой схемы управления принципально новой схемы управленческих и финансовых отношений государства и государственных организаций, способствующей снижению расходов государственного бюджета. При этом закон не отменяет действия ранее принятых законов РФ «Об образовании» и «О высшем и послевузовском профессиональном образова-

нии». На это прямо указывает п. 2 ст. 1 ФЗ «Об автономных учреждениях». Таким образом, в системе высшего образования могут параллельно использоваться две модели управления вузом. Первая включает в себя ректора, президента и Ученый совет, а также общее собрание (конференцию) трудового коллектива. Вторая схема, заложенная в новом законе, исключает возможность избрания президента и минимизирует роль трудового коллектива, но добавляет новую управленческую структуру – наблюдательный совет.

Оперативный анализ текста закона в условиях отсутствия практики его применения свидетельствует о том, что новый закон существенно уменьшает степень самостоятельности образовательных учреждений, но без соответствующего увеличения государственных гарантий в обеспечении жизнедеятельности, прежде всего в связи с появлением наблюдательного совета. В то же время нельзя не отметить, что при принятии закона были учтены многочисленные критические замечания в адрес законопроекта (автор настоящей статьи принимал в этом непосредственное участие) и из окончательного текста исключены многие еще более жесткие (и жестокие для вузов) положения.

На мой взгляд, предлагаемая организационно-правовая форма – автономное учреждение (АУ) – не может сделать вузы полноправными участниками рыночных отношений, но в значительной степени ограничивает важнейшие компоненты их деятельности, обуславливающие статус вуза в России: академические традиции и вузовское самоуправление. Многие вопросы, ранее относившиеся к компетенции Ученого совета вуза, согласно новому закону должны обсуждаться и согласовываться с наблюдательным советом.

Так, согласно ст. 11 ФЗ «Об автономных учреждениях», наблюдательный совет должен рассматривать:

1) предложения о внесении изменений в устав автономного учреждения (рассмот-

рение этого вопроса ранее относилось к компетенции Ученого совета вуза);

2) предложения о создании и ликвидации филиалов автономного учреждения, об открытии и о закрытии его представительств;

3) предложения учредителя или руководителя автономного учреждения о реорганизации автономного учреждения или его ликвидации;

4) предложения учредителя или руководителя автономного учреждения об изъятии имущества, закрепленного за автономным учреждением на праве оперативного управления (возникает опасение, что данная норма может способствовать «вымыванию» имущественной базы автономной организации, так как ранее у руководителя не было такого законодательно закрепленного права);

5) предложения руководителя автономного учреждения об участии автономного учреждения в других юридических лицах, в том числе о внесении денежных средств и иного имущества в уставный (складочный) капитал других юридических лиц или передаче такого имущества иным образом другим юридическим лицам в качестве учредителя или участника;

6) проект плана финансово-хозяйственной деятельности автономного учреждения;

7) проекты отчетов о деятельности автономного учреждения и об использовании его имущества, об исполнении плана его финансово-хозяйственной деятельности, годовую бухгалтерскую отчетность автономного учреждения;

8) предложения руководителя автономного учреждения о совершении сделок по распоряжению имуществом, которым автономное учреждение не вправе распоряжаться самостоятельно;

9) предложения руководителя автономного учреждения о совершении крупных сделок;

10) предложения руководителя автономного учреждения о совершении сделок,

в совершении которых имеется заинтересованность;

11) предложения руководителя автономного учреждения о выборе кредитных организаций, в которых автономное учреждение может открыть банковские счета;

12) вопросы проведения аудита годовой бухгалтерской отчетности автономного учреждения и утверждения аудиторской организации.

При этом по вопросам, указанным в пунктах 9, 10 и 12, наблюдательный совет принимает решения, обязательные для руководителя автономного учреждения.

Кроме того, органы автономного учреждения обязаны по требованию наблюдательного совета или любого из его членов предоставлять информацию по вопросам, относящимся к компетенции наблюдательного совета.

В состав наблюдательного совета может входить до одной трети представителей работников АУ, свыше одной трети должны составлять представители государственных органов и органов местного самоуправления. Таким образом, может получиться, что фактически в наблюдательном совете любого вуза, независимо от ведомственной подчиненности и формы собственности, будут представлены местные чиновники различного ранга. Ректор и проректоры не могут быть членами наблюдательного совета.

В то же время полномочия учредителя, перечисленные в ст. 9 цитируемого закона, несколько отличаются от тех, которые предусмотрены в Положении о Федеральном агентстве по образованию (утверждено постановлением Правительства РФ № 288 от 17 июня 2004 г.). Пока нет ответа на вопрос, необходимо ли приводить в соответствие с законом «Об автономных учреждениях» акты Правительства РФ, регламентирующие деятельность федеральных органов, осуществляющих функции управления в сфере образования.

Понятия, которые вводит закон, неоднозначны и не имеют применения в российском праве. Это, в частности, относит-

ся к термину «особо ценное движимое имущество», не соответствующему традиционной классификации объектов в гражданском праве. И хотя в ст. 3 даны некоторые ориентиры («имущество, без которого осуществление автономным учреждением своей уставной деятельности будет существенно затруднено»), их очевидно недостаточно для практической деятельности.¹

П. 4 ст. 2 предусматривает самостоятельную ответственность АУ по его обязательствам принадлежащим ему движимым имуществом. *Собственник имущества не отвечает по долгам и обязательствам АУ.* Следует также иметь в виду, что в настоящее время значительная часть движимого имущества вузов в интересах обеспечения учебного процесса, научных исследований и всей вузовской жизнедеятельности приобретает за счет деятельности самого вуза. Возможность изъятия этого имущества по долгам и обязательствам АУ может привести к значительному ухудшению его материально-технического состояния.

Одновременно и собственник теперь не имеет права на получение доходов от деятельности АУ или от использования АУ имущества собственника (п. 9 ст. 2). А в п. 8 ст. 2 закреплена возможность АУ самостоятельно распоряжаться доходами АУ.

Совершенно новым механизмом является порядок публичной отчетности АУ о своей деятельности и об использовании закрепленного за ним имущества, который определяется Правительством РФ (п. 10 ст. 2). Пока он не регламентирован должным образом. Однако в п. 12 ст. 2 определены в качестве открытых и доступных, в частности, такие документы, как план финансово-хозяйственной деятельности, годовая бухгалтерская отчетность и аудиторское заключение о его достоверности. Следует отметить, что такая обязательная аудитор-

¹ 31 мая 2007 г. Правительство РФ приняло постановление № 337 «О порядке определения видов особо ценного движимого имущества автономного учреждения».

ская проверка – тоже организационно-юридическая новация для вуза.

Представляется, что публичная отчетность и предоставление СМИ и общественности подробной информации о деятельности вуза ставят их в неравные условия по сравнению со многими другими участниками рыночных отношений. Было бы логично в таком случае обязать *все* коммерческие и некоммерческие организации, оказывающие услуги населению, предоставлять информацию подобного рода.

Расширяются имущественные права АУ: в сравнении с бюджетной организацией у него появляется право самостоятельного распоряжения движимым и недвижимым имуществом, кроме отнесенного к особо ценным объектам или приобретенного собственником либо за счет средств, выделенных на эти цели собственником (ст. 3). Однако участие в уставном капитале других юридических лиц возможно только с согласия учредителя.

Согласно ст. 4 закона, АУ осуществляет свою деятельность не только в соответствии с заданиями учредителя, но и с учетом обязательств перед страховщиком по обязательному социальному страхованию (что это такое, пока не очень понятно). Финансовое обеспечение деятельности АУ учредитель осуществляет с учетом необходимости содержания имущества и налоговых платежей, кроме случаев сдачи такого имущества в аренду (тогда это забота самого АУ). Прочие работы и услуги АУ выполняет по собственному усмотрению за плату (но на равных условиях).

Объем финансового обеспечения выполнения задания учредителя не зависит от типа вуза (ст. 20).

В ст. 5 – путаница с терминологией. Дело в том, что в ст. 12 закона «Об образовании» перечислены *типы* учебных заведений, а в ст. 9 ФЗ «О высшем и послевузовском профессиональном образовании» названы *виды* вузов. В ст. 5 ФЗ «Об автономных учреждениях» в связи с преобразованием бюджетных образовательных учреж-

дений в АУ речь уже идет об изменении организационно-правовой *формы* образовательного учреждения. Такое преобразование может быть осуществлено, согласно закону, по инициативе либо с согласия образовательного учреждения. Решение принимается высшим органом государственной власти или местной администрацией муниципального образования. Не допускается изменение или изъятие имущества и денежных средств, закрепленных за учреждением, при его преобразовании.

Очень важно, что этот закон предусматривает возможность продолжения работы образовательного учреждения по ранее выданным документам (лицензии, свидетельства об аккредитации, иные разрешительные документы) и после его преобразования до истечения указанного в них срока: ранее действовавший общий порядок устанавливал необходимость получения новых документов. В ст. 7 обращает на себя внимание требование к уставу вуза: должен быть указан исчерпывающий перечень видов деятельности, которые АУ вправе осуществлять в соответствии с целями, для достижения которых оно создано.

Появились новации, обусловленные окончательным разграничением федеральной, региональной и муниципальной собственности: согласно п. 3 ст. 18 нового закона АУ могут быть реорганизованы в форме слияния или присоединения, только если они созданы на базе имущества одного и того же собственника.

* * *

Не претендуя на совершенство толкования и не имея пока достаточной информации о мерах по реализации нового закона, автор все же надеется, что кого-то данный материал уберезит от ошибок и поспешных решений. Между тем 29 марта 2007 г. в Республике Татарстан уже принят указ Президента РТ № УП-155 «О мерах по реализации в Республике Татарстан Федерального закона “Об автономных учреждениях”», оценивающий данный закон как меру по совершенствованию системы

государственного и муниципального управления, усилению роли общества, благотворителей, работодателей, повышению качества оказываемых услуг. Рособразование, в свою очередь, одобрило Концепцию развития сети подведомственных образовательных учреждений (приказ № 921 от 25 мая 2007 г.) и поручило начать работу по созданию рабочей группы для разработки предложений о механизмах и порядке со-

здания автономных учреждений путем изменения типов существующих федеральных государственных научных и образовательных учреждений. 28 мая 2007 г. Правительство РФ приняло постановление № 325 «Об утверждении формы предложения о создании автономного учреждения путем изменения типа существующего государственного или муниципального учреждения».

Р. ФАТХУТДИНОВ, профессор
Московская финансово-
промышленная академия

Ориентация обучения на конкурентоспособность

Конкурентоспособность российской системы образования

В отечественном научном сообществе отсутствует общепринятая методика оценки конкурентоспособности страны. Поэтому воспользуюсь исходными данными и результатами исследований, выполненных специалистами авторитетной международной организации – Всемирного экономического форума (ВЭФ) [1].

В 2006 г. ВЭФ уточнил свою методику оценки конкурентоспособности и охватил 125 стран по 134 частным факторам. В *табл. 1* приведены ранги РФ по 10 интегрированным факторам конкурентоспособности, а в *табл. 2*

– по частным факторам, характеризующим конкурентоспособность высшего образования и подготовки персонала.

В 2006 г. по уровню конкурентоспособности Россия занимала 62-е место среди 125 стран, ухудшив свое положение еще на 9 позиций.

Для определения приоритетов в финансировании направлений повышения конкурентоспособности высшего образования можно воспользоваться уравнением регрессии, установленным мною на основе данных ВЭФ: $Y_5 =$

$$-0,904 \cdot X_{5,01}^{0,149} \cdot X_{5,02}^{0,370} \cdot X_{5,03}^{0,160} \cdot X_{5,04}^{0,070} \cdot X_{5,05}^{0,102} \cdot X_{5,06}^{0,116} \cdot X_{5,07}^{0,207} \cdot X_{5,08}^{0,071},$$

Таблица 1

Ранги России по 10 интегрированным факторам конкурентоспособности (125 стран, 2006 г.)

Интегрированный фактор	Значение факторов: лучшее = 7, худшее = 1	Ранг России
1. Институты (институциональная среда)	2,97	114
2. Инфраструктура	3,52	61
3. Макроэкономика	4,95	33
4. Здравоохранение и начальное образование	6,29	77
5. Высшее образование и обучение персонала	4,44	43
6. Эффективность рынка	4,20	60
7. Технологическая подготовленность	3,10	74
8. Уровень развития бизнеса	3,83	77
9. Инновации	3,28	59
10. Охрана окружающей среды	2,80	113

где Y_5 – ранг российской системы высшего образования (на 1-м месте Финляндия, Россия – на 43-м);

$X_{5,01}$ – ранг России по охвату населения средним образованием;

$X_{5,02}$ – ранг по охвату населения высшим образованием;

$X_{5,03}$ – ранг по качеству системы образования;

$X_{5,04}$ – ранг по качеству математического и естественно-научного образования;

$X_{5,05}$ – ранг по качеству школ менеджмента;

$X_{5,06}$ – ранг по наличию специальных исследований и предложению тренингов;

$X_{5,07}$ – ранг по объему услуг по обучению персонала;

$X_{5,08}$ – ранг по качеству государственных школ.

Фактические ранги по частным факторам конкурентоспособности России по данному интегрированному фактору (Y_5) за 2006 г. приведены в *табл. 2*.

ки страны. Важнейший фактор – охват населения высшим образованием соответствующего качества.

Показатели глобальной конкурентоспособности страны свидетельствуют не только об ухудшении внешних и внутренних факторов, но и о снижении привлекательности России для инвесторов, студентов, туристов и т.д. Представители власти, ежегодно ездящие в Давос на Форум, знакомы не только с положением дел, но и с авторами оценки конкурентоспособности стран. Так почему же они не учитывают результаты этих исследований? Между тем без системного, комплексного, стратегического, маркетингового и других научных подходов в принципе невозможно эффективно управлять элементами любой социально-экономической системы. К сожалению, в 2006 г. Россия по коррупции была 126-й, фаворитизму – 114-й, nepoтизму – 80-й, продолжительности жизни – 142-й и т.д. Часто гранты, премии, награды присуждаются государственным

Таблица 2

Ранги России по частным факторам интегрированного фактора конкурентоспособности – «Высшее образование и обучение персонала» (2003 и 2006 гг.)

Частный фактор	Ранги России	
	2003	2006
1. Охват населения средним образованием	8	44
2. Охват населения высшим образованием	-	13
3. Качество системы образования	39	54
4. Качество математического и естественно-научного образования	18	43
5. Качество школ менеджмента	61	84
6. Наличие специальных исследований и предложение тренингов	-	69
7. Объем услуг по обучению персонала	79	99
8. Качество государственных школ	42	51

Параметры уравнения регрессии: критерий Фишера = 153 > 8,7; критерий Стьюдента = 5,9 > 2,0; коэффициент множественной корреляции = 0,94 > 0,7; коэффициент детерминации = 0,88 > 0,5; ошибка аппроксимации = 5% < 15%.

Важность частных факторов по силе их влияния на функцию (Y_5): $X_{5,02}$; $X_{5,07}$; $X_{5,03}$; $X_{5,01}$; $X_{5,06}$; $X_{5,05}$; $X_{5,08}$; $X_{5,04}$. Приведенное ранжирование факторов важно для разработки направлений образовательной полити-

вузам без каких-либо критериев и конкуренции.

В статье «Теория конкуренции и задачи повышения конкурентоспособности российского образования» Ю.Б.Рубин обоснованно пишет: «В контексте вступления России в Болонский процесс и в ВТО вопрос о конкурентоспособности российских вузов, их конкурентных преимуществах и успехах на международных рынках приобретает общегосударственное значение. Бессмыс-

ленно говорить о конкурентоспособности российского образования, не обеспечив субъектам рынка образовательных услуг *реального права на участие их в конкуренции*, на самостоятельное завоевание, отстаивание и удержание конкурентных преимуществ, сочетающегося с обязанностью самостоятельного устранения конкретных недостатков» [2].

Нам часто говорят о росте ВВП и снижении инфляции. Но ведь эти макроэкономические показатели являются только промежуточными. Часто они улучшаются за счет повышения цен, увеличения числа посредников в производственных, логистических, торговых, финансовых структурах.

Представьте себе Россию как один из объектов мировой системы. На «входе» будут ресурсы и другие компоненты, а также нормативы стратегий, реализующих миссию государства. Компонентами миссии являются: 1) обеспечение воспроизводства населения, кадров, знаний, новшеств, фондов и т.д.; 2) обеспечение суверенитета страны; 3) обеспечение комплексной безопасности (военной, информационной, продовольственной, экологической и т.д.); 4) обеспечение качества жизни населения. По этим направлениям должны быть разработаны стратегии на 15–20 лет и нормативы, характеризующие стратегическую конкурентоспособность России. Далее, должны разрабатываться федеральные программы по реализации нормативов стратегической конкурентоспособности.

На «выходе», после выполнения программ, будут фактические показатели четырех направлений миссии государства (их может быть порядка 200). Вот здесь и считайте эффективность работы власти.

Систему подготовки, переподготовки и повышения квалификации управленческих кадров следует строить по цепочке: знания → качество процессов → инновации → стратегическая конкурентоспособность → конкуренция → реализованная конкурентоспособность → эффективность → качество жизни. Необходимо системно и оперативно провести модернизацию всех отраслей

народнохозяйственного комплекса, потратив на это весь золотовалютный резерв, т.к. для России уже наступил «черный день», завтра будет поздно.

Тенденции и проблемы развития образования

В ближайшие 10 лет российское образование ожидают следующие новшества:

- 1) введение двухуровневой системы высшего профессионального образования;
- 2) присоединение России к ВТО, что резко усилит конкурентную борьбу между отечественными, западными и восточными товаропроизводителями за российские рынки;
- 3) ранжирование вузов и их выпускников по уровню конкурентоспособности;
- 4) переход к третьему поколению федеральных образовательных стандартов;
- 5) сокращение числа российских студентов на 30–40% вследствие «демографической ямы»;
- 6) ускорение процессов глобализации, повышение конкурентоспособности управляемых объектов;
- 7) укрупнение в мире социально-экономических структур, развитие стратегического брендинга, маркетинга, планирования, менеджмента;
- 8) становление шестого, технологического, уклада, характеризующегося инновационными прорывами на основе нано-, био-, глобальных цифровых информационных технологий, в цепочке «образование–наука–производство–рынок»;
- 9) повышение качества и точности процессов: маркетинговых (на основе бенчмаркинга), информационных (CALS), экономических (ЭММ, ФСА и др.), управленческих (инструментов новой экономики), производственных (шести сигм), экологических (ИСО 14000), социальных (SA 8000) и др.,
- 10) рост корпоративных учебных заведений (университетов, центров, бизнес-школ и т.д.).

Выполненный автором статьи анализ учебных программ многих вузов и учебников для вузов по экономике, маркетингу,

функциональным видам менеджмента позволяет констатировать, что в целом российская система высшего образования не готова к новым вызовам.

Ориентация образования на инновации и конкурентоспособность требует коренной модернизации и реструктуризации системы экономико-правовой подготовки кадров [3].

Подготовка конкурентоспособных управленческих кадров

Обеспечение конкурентоспособности российских специалистов на внутреннем и внешнем рынках требует знаний современных методов и приемов *глобальной конкуренции* как процесса мониторинга и управления конкурентными преимуществами, слабостями и внешними угрозами как в адрес субъекта, так и в адрес его конкурентов.

К *основным элементам* разработанной мною *новой парадигмы подготовки конкурентоспособных управленческих кадров* отнесем следующие.

1. Рассмотрение цепочки ключевых понятий: «знания», «качество процессов», «инновации», «конкуренция», «конкурентоспособность», «эффективность», «качество жизни». Пусть каждому смежному звену будет отведено по 1% объема курса, но эта интегрированная цепочка должна быть рассмотрена. Тогда изучаемому курсу будет отведено 93% времени.

2. Охват всех стадий жизненного цикла объектов – от стратегического маркетинга до его утилизации (закрытия и т.п.). Перенос центра управления с «выхода» на «вход» объекта.

3. Применение для развития инструментов конкурентоспособной экономики: экономических законов (закономерностей) и законов организации, научных подходов и принципов, современных методов и моделей (*рис. 1*).

4. Применение интегрированной системы принятия решений – МЭТУК (методика → экономика + техника + управление → конкурентоспособность) (*рис. 2*).

5. Интеграция образования, науки, производства и рыночного механизма.

6. Рассмотрение социально-экономической системы не как совокупности взаимосвязанных компонентов, а как единства объекта (например, вуза, предприятия) и его связей с внешней средой.

7. Изучение объективного закона конкуренции, закона экономии времени (с будущим трудом), маркетингового подхода с тремя звеньями, воспроизводственного подхода и других научных подходов.

8. Дифференциация понятий в зависимости от стадии принятия решения: на «входе» объекта – стратегическая конкурентоспособность (маркетинг, планирование, менеджмент и т.д.), в процессах, происходящих в объекте, – тактическая конкурентоспособность, на «выходе» объекта – потенциальная конкурентоспособность, после продажи товара – его реализованная конкурентоспособность.

9. Деление функций управления объектами на специфические, общие и всеобщие.

10. Исключение из состава показателей качества продукции «ресурсоемкости».

11. Дифференциация методов экономического обоснования мероприятий: на «входе», в процессе и на «выходе» объекта.

12. Рассмотрение методов управления персоналом как совокупности методов принуждения, побуждения и убеждения, например для персонала коммерческой фирмы в отношении 3:6:1.

13. Использование переводных книг по экономике, маркетингу, функциональным видам менеджмента не в качестве основных, а как дополнительных, освещающих практический опыт Запада.

В предисловиях к моим учебникам, в выводах по конкретным темам и в приложениях подробно раскрыто еще не менее 50 элементов, в совокупности представляющих собой цельную теорию подготовки конкурентоспособных управленческих кадров.

Оценка конкурентоспособности управленческих кадров и вузов

Многие руководители, бизнесмены, ученые отмечают, что качество управления

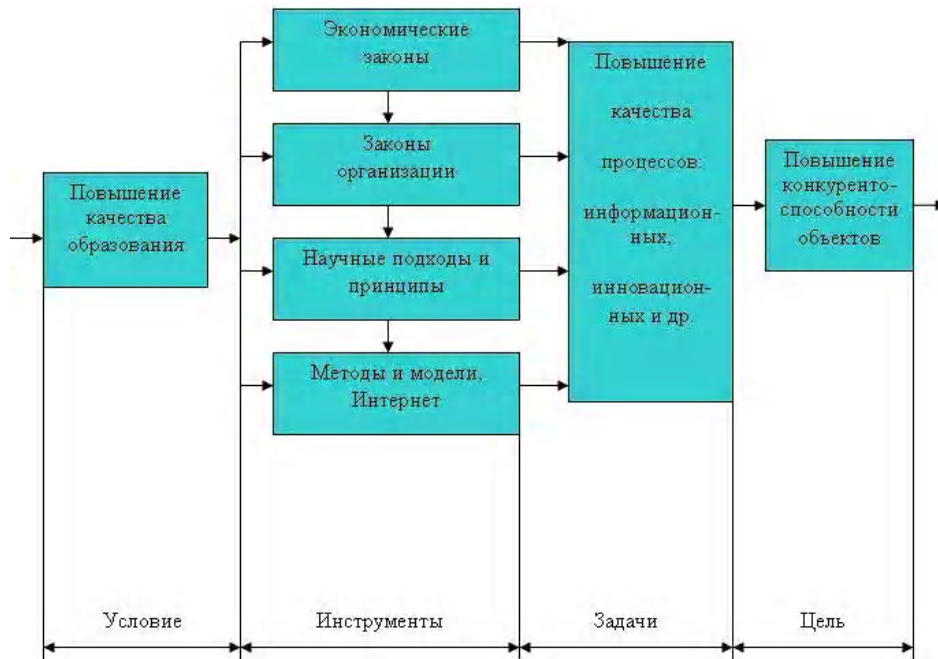


Рис. 1. Взаимосвязь компонентов конкурентоспособной экономики

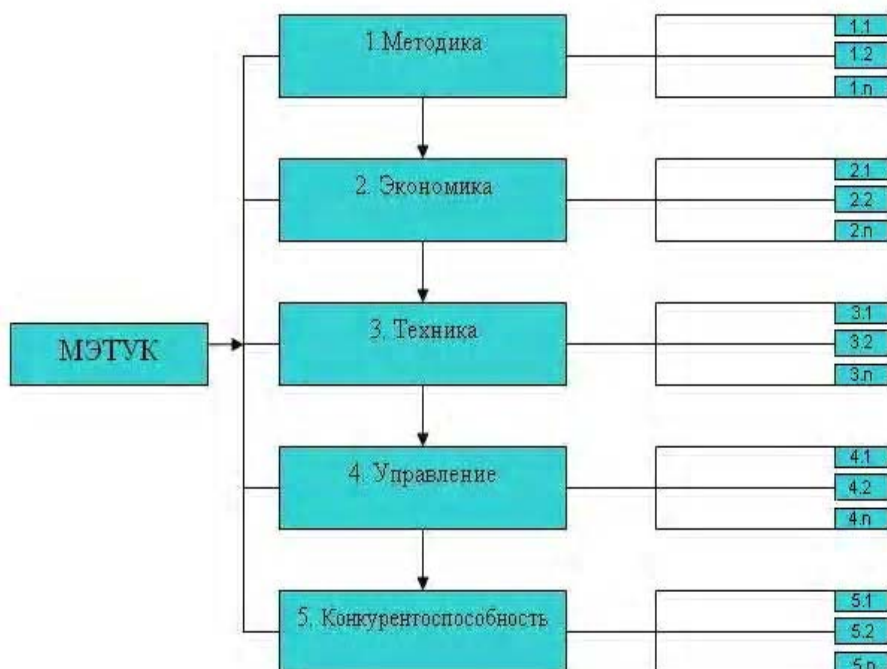


Рис. 2. Структура и взаимосвязи системы МЭТУК

определяет качество жизни, эффективность экономики. Правильно. Однако до настоящего времени нет общепринятой методики оценки. В своих трудах я предлагаю следующий подход:

$$K_{у.к} = \sum_{i=1}^n \alpha_i \frac{K\Phi_i}{KН_i} \rightarrow 1,$$

где $K_{у.к}$ – уровень конкурентоспособности данной категории управленческих кадров, доли единицы;

$i, 1, 2, \dots, n$ – количество оцениваемых качеств персонала;

α_i – весомость i -го качества (определяется экспертным методом);

$K\Phi_i$ – фактическое значение i -го качества;

$KН_i$ – нормативное (плановое) значение i -го качества.

В моих работах приводится методика оценки конкурентоспособности менеджеров, специалистов, рабочих. Приведу здесь только перечень качеств персонала:

1) конкурентоспособность вуза, который окончил специалист, или организации, в которой он работает;

2) наследственные конкурентные преимущества (способности, наклонности, физические данные, темперамент и т.д.);

3) деловые качества (образование, специальные знания, навыки, умения);

4) интеллигентность, культура, коммуникабельность;

5) креативность, организованность;

6) возраст, здоровье.

Допуск (погрешность, точность) и эффективность управленческих процессов в области маркетинга, НИОКР, производства и т.д. определяются количеством учитываемых при принятии решений внешних и внутренних факторов, применяемых методов и моделей (точнее – инструментов конкурентоспособной экономики). Зависимость этих показателей от количества учитываемых факторов и применяемых методов показана на рис. 3.

Чем больше учитываемых факторов и применяемых методов, тем точнее решение и выше эффективность его реализации (на-

пример, эффективность использования ресурсов в развитых странах в 2–4 раза выше, чем в России). Лицо, работающее «на глазок», по критериям M_1 и Φ_1 , получит допуск Δ_1 и эффективность \mathcal{E}_1 (справа, маленький участок). По первой схеме, в условиях слабой правовой системы и конкуренции, работает Россия, а по второй – развитые страны, страны с нормальной правовой системой и конкуренцией. В центре: стрелка показывает направление стратегий ресурсосбережения, повышения всеобщего качества в развитых странах.

На основе этой идеи можно разработать множество зависимостей (кривых) и тестов для ситуационной оценки конкурентоспособности выпускников вузов, управленческих кадров в госучреждениях, бизнесе.

Упрощенно подход к оценке качества управленческого решения (Кач.р) формулируется в следующем виде:

$$Kач.р = 0,6 \sum_{i=1}^n \alpha_i \frac{M\Phi_i}{MН_i} + 0,4 \sum_{j=1}^m \beta_j \frac{\Phi\Phi_j}{\PhiН_j},$$

где $I = 1, 2, \dots, n$ – количество прогрессивных методов и моделей, которые рекомендуется применять в данной ситуации;

α_i – весомость i -го метода;

$M\Phi_i$ и $MН_i$ – фактические и нормативные (лучшие) параметры (требования) i -й методики;

$j = 1, 2, \dots, m$ – количество внешних и внутренних факторов, влияние которых рекомендуется учитывать;

$\Phi\Phi_j$ и $\PhiН_j$ – фактические и нормативные параметры (требования) факторов;

β – весомость j -го фактора.

Конкурентоспособность вуза ($Kв$) рекомендую оценивать экспертным методом по формуле:

$$Kв = \alpha_1 K_{у.к} + \alpha_2 KН + \alpha_3 Kач.в,$$

где $\alpha_1, \alpha_2, \alpha_3$ – весомость факторов; например, $\alpha_1 = 0,65$; $\alpha_2 = 0,20$; $\alpha_3 = 0,15$;

$K_{у.к}$ – средневзвешенный уровень конкурентоспособности выпускников вуза за

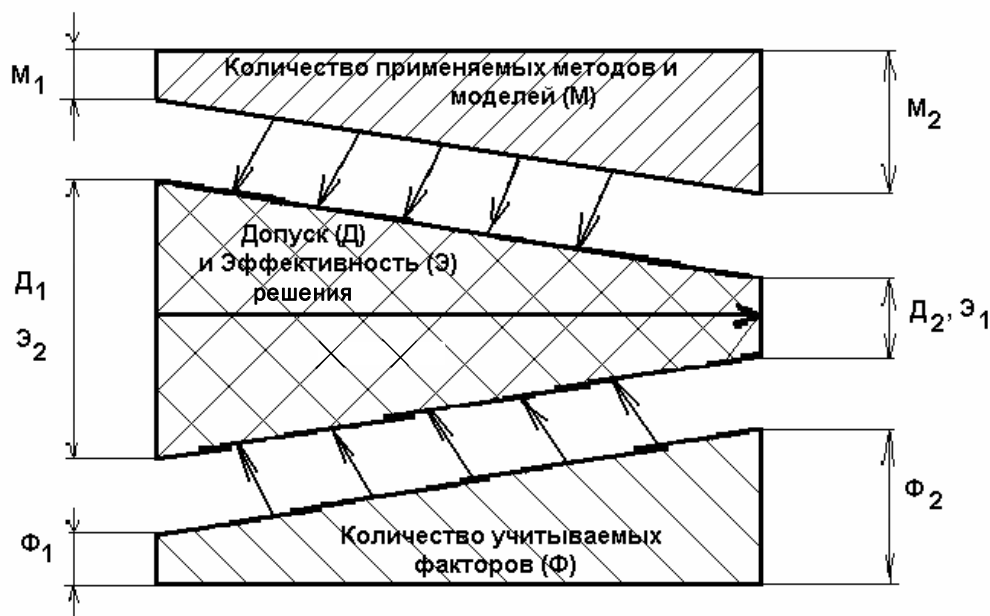


Рис. 3. Зависимость допуска и эффективности решения от количества учитываемых факторов и применяемых методов

последние 5 лет, в оценке которого должны принимать участие работодатели, студенты старших курсов, преподаватели вуза;

Кн – конкурентоспособность новшеств (изобретений, лицензий, ноу-хау), разработанных в вузе и представленных на рынке;

Кач.в – качество воспроизводственных политик вуза (кадровой, инновационной, социальной и др.).

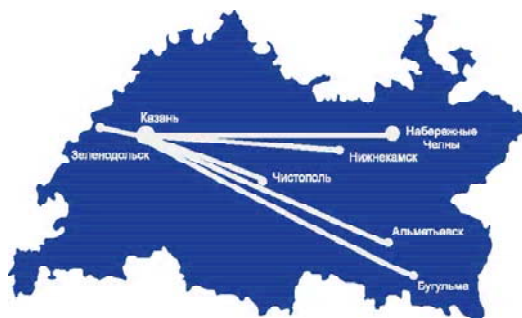
Управлением методического обеспечения вузов России по направлению «Менеджмент» 4 ноября 2004 г. на основе моих разработок и предложений на специальности «Менеджмент организации» была открыта специализация «Управление конкурентоспособностью организации». Примерный состав дисциплин специализации: «Научные основы управления конкурентоспособностью (УК)», «Экономика и управление знаниями», «Инструменты конкурентоспособной экономики», «Управленческие решения», «Системный анализ и диагностика организации», «Экономика конкурентоспособности», «Прогнозирование и нормиро-

вание конкурентоспособности», «Стратегический маркетинг», «Стратегическая конкурентоспособность», «Управление конкурентными преимуществами объектов», «Управление качеством и ресурсосбережением», «Стратегический менеджмент», «Инновационный менеджмент», «Производственный менеджмент», «Организация производства конкурентоспособной продукции», «Организация сервиса потребителей», «Правовое обеспечение УК», «Психология УК». Эти дисциплины начали внедрять во многих вузах России.

Литература

1. World Economic Forum, 2006. Global Competitiveness Report 2006–2007.
2. Рубин Ю.Б. Теория конкуренции и задачи повышения конкурентоспособности российского образования // Высшее образование в России. – 2007. – № 1.
3. Этой теме посвящены статьи автора в журналах «Платное образование» (2006, № 4); «Высшее образование в России» (2006, № 9); «Современная конкуренция» (2007, № 1).

ИЗ ЖИЗНИ ВУЗА



ИЭУП: новаторство, поиск, инициатива

*Институт экономики, управления и права (г. Казань), созданный в 1994 г., – динамично развивающийся вуз Поволжского региона и России. Его основатель и ректор, доктор экономических наук профессор **Виталий Гайнуллович Тимирясов**, за плечами которого юрфак Казанского государственного университета, аспирантура и докторантура МГУ им. М.В. Ломоносова, никогда не прерывал преподавательскую и научную деятельность и вместе с тем с успехом реализовал ряд бизнес-проектов. Изучив опыт организации высшего образования в крупнейших университетах мира, приоритетами в развитии вуза он избрал новаторство, поиск, инициативу. Под его руководством институт занимает ведущие позиции в рейтингах вузов страны, а он сам признан «Ректором года – 2005».*

За 13 лет ИЭУП стал известным образовательным и научным центром республики с филиалами в Набережных Челнах, Альметьевске, Нижнекамске, Бугульме, Зеленодольске, Чистополе, Новочебоксарске, где обучаются более 15 тыс. студентов. Учебный процесс осуществляют 2 тыс. преподавателей и сотрудников, из них две трети имеют ученые степени и звания.

В институте сложились собственные научные школы, привлекающие к своим исследованиям студентов – главное богатство и гордость вуза. Талантливые, пытливые, целеустремленные, они ежегодно занимают призовые места, участвуя в научных конференциях, конкурсах, олимпиадах. Помимо учебы и научной работы студенты интересно и разнообразно проводят досуг, побеждают в спортивных соревнованиях, межвузовских фестивалях «Студенческая весна».

Институт еще молод, но уже имеет собственное лицо, особые традиции, свою корпоративную культуру. Современные подходы в управлении вузом, продуманная система учебно-воспитательной работы, всемерное поощрение развития вузовской и студенческой науки, студенческого творчества и самоуправления, неуклонное расширение спектра образовательных услуг и повышение их качества, внедрение современных информационных технологий обучения – все это позволяет считать ИЭУП инновационным вузом, устремленным в будущее.

В. ТИМИРЯСОВ, ректор

В условиях международной экономической интеграции, создания единого мирового информационного и коммуникативного пространства роль высшего образования неуклонно возрастает. В России, как и во всем мире, происходят глобальные социально-экономические процессы, однако у нас они идут на фоне глубоких экономических, социальных проблем и противоречий.

Провозглашенная почти десятилетие назад эпоха реформирования образования продолжается по сей день, а кризисное состояние общества, как в зеркале, отражается в сегодняшнем состоянии высшей школы. Трудностей у вузов много: это и изношенность материально-технической базы, и кадровые проблемы, и усиление бюрократизации и контроля со стороны государства, и финансовое бремя налогов, которыми вузы обложили, подобно коммерческим структурам, и многое другое.

На мой взгляд, необходима новая стратегия развития высшего образования, основанная на эволюционном подходе, преемственности лучших отечественных традиций и осуществляемая в согласии с векторами социально-экономического развития глобального мира.

В Республике Татарстан ситуация с развитием высшего образования относительно благополучная. Вузы, как государственные, так и ведущие внебюджетные, укрепившие свой авторитет на образовательном рынке, пользуются поддержкой со стороны правительства и лично Президента М. Шаймиева. Не случайно Татарстан и Казань являются одним из самых крупных образовательных и научных центров России: здесь работают 22 государственных и 12 негосударственных внебюджетных вузов.

Сегодня бытует мнение, что в России и, в частности, в Татарстане имеется из-

Инновационный вуз: приоритеты развития

лишек вузов и перепроизводство студентов. Считаю, что это неверная позиция. Высшее образование выполняет в обществе множество функций, в том числе социальных, гуманитарных. Если человек желает получить высшее образование по избранной специальности и готов потратить на это средства, он должен иметь такую возможность. Ведь главная цель высшего образования – формирование специалиста новой формации, ориентированного на творческую деятельность, способного работать в постоянно меняющихся условиях.

Современное образование должно быть открытым, единым и в то же время многообразным по своей сути, соответствовать потребностям общественного развития и мировым тенденциям. В своем институте мы стре-



мимся этого достичь, ведь образование нацелено на высокие гуманистические идеалы подлинной гражданственности, толерантности и мира в обществе, социального и экономического благополучия всех его граждан.

В развитых странах мира задача получения высшего образования выпускниками школ и колледжей поставлена на государственный уровень: на здравоохранение и образование в процентах от ВВП тратится в 2–3 раза больше, чем в России, а на 10 тысяч населения приходится 500–600 студентов, тогда как в России – всего лишь 150–170 человек. Причем доля платного, частного образования за рубежом значительно выше, чем у нас, и это образование гарантированно высокого качества.

В России в последние годы проявляется устойчивая тенденция к стабилизации внебюджетных вузов благодаря их существенному вкладу в решение задач формирования кадрового и интеллектуального потенциала общества. Спрос на платное образование растет из года в год. Это определяется растущей известностью и репутацией внебюджетных вузов. Среди их конкурентных преимуществ – быстрое реагирование на спрос рынка труда, гибкое управление, административно-хозяйственная самостоятельность, мобильность в организации учебного процесса, интенсивное развитие материальной базы, своевременное внедрение инноваций, высокая ответственность руководства, преподавателей и студентов.

Одним из успешно развивающихся внебюджетных высших учебных заведений Татарстана является *Институт экономики, управления и права* – крупнейший динамично развивающийся вуз Поволжского региона. Сегодня в институте обучается более 15 тысяч студентов, работают две тысячи преподавателей и сотрудников. За более чем 12 лет функционирования вуз стал крупным образовательным и научным центром региона с разветвленной сетью филиалов во всех крупных городах Республики Татарстан: в Набережных Челнах,

Альметьевске, Нижнекамске, Бугульме, Зеленодольске, Чистополе.

Новые подходы в управлении вузом, основанные на эффективной стратегии руководства, сочетание академических демократических начал и централизации управления, консолидация научного и педагогического потенциала филиалов вокруг кафедр головного вуза, продуманная система учебно-воспитательной работы, приоритетное развитие вузовской и студенческой науки, всемерное поощрение студенческого творчества и самоуправления, постоянное расширение спектра образовательных услуг, открытие новых специальностей и направлений подготовки, активное внедрение современных информационных технологий обучения – всё это позволяет говорить о том, что ИЭУП сегодня – это инновационный вуз, нацеленный в будущее.

Платность образования – это большая ответственность руководства вуза и преподавателей за качество подготовки специалистов. А для студентов – ответственность за свою будущую судьбу. Родители и студенты, которые платят за учебу, требовательны к организации учебного процесса и к качеству получаемых знаний. Уже с третьего курса мы стимулируем студентов, чтобы они одновременно с учебой начинали работать. Вырабатывается новая студенческая психология, в основе которой – рачительность и внутренняя дисциплина.

Среди других преимуществ коммерческого вуза – хорошая управляемость, современная организация работы. В структуре нашего вуза – семь филиалов, шесть факультетов и два отделения, 25 кафедр, три института, несколько крупных управлений и отделов. Эти подразделения четко структурированы и подчинены руководству головного вуза, факультетов и кафедр, вместе с тем всемерно поощряются творческая инициатива и смелый поиск, в том числе в плане оптимизации управления вузом. Слаженной работе способствует единый корпоративный дух и сплоченность коллектива.

Экономическая самостоятельность вне-

бюджетного вуза позволяет сосредоточить финансовые ресурсы на наиболее актуальных направлениях развития. Например, за все годы существования нашего института мы не взяли ни копейки бюджетных денег и банковских кредитов. Благодаря научно обоснованной, грамотной экономической политике вузу удалось добиться финансовой устойчивости и независимости, направить средства на совершенствование материально-технической базы, развитие науки и издательства, повышение квалификации преподавателей, укрепление библиотечных фондов, на воспитательную работу со студентами.

Проработав во многих вузах, пройдя путь от ассистента до заведующего кафедрой и ректора, изучив во время международных стажировок опыт ведущих мировых университетов, ясно представляю, как должен функционировать современный университет в России. Настоящий вуз должен быть крупным, насчитывать более 20 тысяч студентов, иметь полноценные факультеты и кафедры со своими научными

школами, с мощной учебной, материально-технической и социальной базой, включающей библиотеки, читальные залы, спорткомплексы, базы отдыха. Именно по такому пути должны развиваться сегодня российские вузы, перерастая в крупные университетские комплексы, осуществляющие широкомасштабную образовательную, инновационную и научную деятельность. К созданию такого вуза мы и стремимся, организуя филиалы и представительства в Татарстане и за его пределами.

Одним из слагаемых успеха нашего института считаю стремление к постоянному развитию, выражающееся в открытии новых специальностей и направлений подготовки, необходимых для профессиональной и социальной мобильности выпускников, обеспечения их всесторонней образованности. Сегодня по программам среднего, высшего и послевузовского образования у нас успешно готовят не только гуманитариев – экономистов, юристов, психологов, менеджеров и маркетологов, но и техников по охране окружа-



ющей среды и рациональному природопользованию, технологов общественного питания, переводчиков, специалистов в области гостиничного и туристического бизнеса, управления качеством, прикладной информатики. Экономико-правовой колледж в составе вуза готовит специалистов со средним профессиональным образованием, которые затем могут получить высшее образование в институте по родственным специальностям в сокращенные сроки.

ИЭУП развивается очень стремительно, он достиг больших успехов и в качестве подготовки специалистов, и в науке, и в творчестве, и в укреплении материальной базы. Одной из главных особенностей нашего института является хорошо поставленная воспитательная работа со студентами. Мы хорошо понимаем, что помимо качественных знаний студентам необходимо создать все условия для самореализации не только в учебе и науке, но и в спорте, в общественной работе.

Не шесть всех наград, которых вуз удостоен за годы существования. В числе наших достижений, к примеру, победа издательства «Таглитат» во всероссийском конкурсе «Университетская книга – 2006». Однако самое высокое признание для нас – это успехи наших студентов и выпускников. В 2006 г. команда ИЭУП завоевала первое место среди региональных программ на российской «Студенческой весне», а в текущем году вуз взял «Гран-при» «Студенческой весны» Республики Татарстан, опередив многие государственные и внебюджетные вузы.

Главное наше богатство – замечательный коллектив преподавателей, сотрудников и студентов: сильный, сплоченный, объединенный общими целями, задачами, особым корпоративным духом. Мы постарались привлечь в вуз молодых талантливых менеджеров, преподавателей, лучших выпускников Казанского госуниверситета и других прославленных вузов. Средний возраст проректоров института сегодня составляет 35 лет.

Проблема качества подготовки специалистов решается прежде всего посредством усиления потенциала научно-педагогических кадров. Преподавательский корпус постоянно пополняется кандидатами и докторами наук, растет научная и педагогическая смена из числа лучших выпускников вуза. Преподаватели-исследователи, публикующие собственные учебники и монографии, всегда пользуются особым авторитетом среди студентов. Многие труды наших профессоров относятся к актуальным направлениям научной мысли, и они весьма востребованы в вузах России.

За прошедшие годы создана мощная система подготовки научных кадров в головном вузе и филиалах. Основная база для их подготовки – собственная аспирантура. Соискателями ученой степени руководят крупнейшие российские ученые в области экономики, права, психологии. Среди них – доктор юридических наук профессора В.П. Малков, З.М. Фаткудинов, В.М. Быков, доктор экономических наук профессора Л.М. Рабинович, С.Л. Орлов, С.Г. Демченко, профессора-психологи А.И. Фукин, Ю.А. Цагарелли.

Высокий профессионализм преподавателей обеспечивает студентам фундаментальное знание теории. А для «приземления» этих знаний, для того, чтобы наши выпускники могли сразу начать трудиться по специальности, мы привлекаем к преподаванию практиков, служащих в органах государственной власти и управления, работающих на крупных предприятиях, в корпорациях, малом бизнесе, в банках, судах, прокуратуре, учреждениях юстиции, адвокатуре и т.д. Встреча с реальной жизнью осуществляется и в процессе обязательного прохождения практики.

Кроме того, мы стремимся к постоянному обновлению содержания преподаваемых дисциплин в зависимости от практических потребностей. Учитывая, что работодатели часто просят направлять к ним выпускников, уже знакомых с практической работой, мы стараемся, чтобы студен-

ты набирались опыта в процессе обучения. Например, при юридическом факультете действует юридическая клиника, где студенты под руководством опытных преподавателей ведут прием населения и бесплатно консультируют обратившихся по правовым вопросам, составляют иски, заявления, претензии, договоры.

За годы существования института мы вышли на передовые рубежи по многим позициям. Например, наш юридический факультет – один из крупнейших и сильнейших в регионе по кадровому и научному потенциалу. Здесь работают 14 штатных докторов юридических наук, профессоров, созданы научные школы уголовного и гражданского права, функционируют кафедры международного и европейского права, экономики и права стран Востока. Это позволяет готовить компетентных юристов в области международного права.

Качество обучения определяет профессиональная компетентность преподавателей, а она требует непрерывного совершенствования. Помимо базовой профессиональной подготовки, включающей психолого-педагогическую составляющую, преподаватель современного вуза должен обладать умениями, связанными с уровнем владения современными образовательными технологиями, навыками внедрения их в живой образовательный процесс. В нашем вузе этим вопросам уделяется пристальное внимание, создана система переподготовки и повышения квалификации педагогических кадров с применением новых информационных технологий.

Мы готовим преподавателей работать не только в традиционной системе через групповые занятия, но и в открытой образовательной среде, осуществляя индивидуализированное обучение студентов дистанционно, через Интернет. Все шире внедряются в учебный процесс современные педагогические технологии, для этого мы оснастили аудитории электронными досками, мультимедийными проекторами. Кроме того, в институте создана собственная база электронных учебников и учебных пособий

для системы дистанционного обучения, в лаборатории мультимедийных технологий непрерывно записываются видеолекции для трансляции в филиалах вуза через корпоративные каналы передачи данных.

ВИЭУП организован Институтом дистанционного обучения, на базе которого создано Поволжское отделение Федерального центра по дистанционным технологиям, внедрена корпоративная сеть передачи данных между всеми филиалами и структурными подразделениями.

За дистанционным образованием – будущее, это все более отчетливо понимают сегодня. Непрерывное образование в течение всей жизни, открытое образование в виртуальном пространстве для людей занятых или имеющих ограниченные возможности, доступность обучения, экономия времени – трудно перечислить все возможности дистанционного обучения. В нашем институте студенты имеют возможность работать в удобное для них время индивидуально с преподавателями-тьюторами, общаться с ними на расстоянии в режиме реального времени через Интернет в форумах и чатах, посредством электронной почты, участвовать в видеоконференциях, использовать кейс-технологии и созданную в институте широкую базу электронных учебников. Вся информация об успехах студента аккумулируется в электронных деканатах.

В эпоху глобализации и расширения международных контактов особое внимание в вузе уделяется изучению иностранных языков. В институте создано отделение «Перевод и переводоведение», где идет обучение по направлению «Лингвистика и межкультурная коммуникация». Под руководством квалифицированных преподавателей, практикующих переводчиков, а также носителей языка в рамках специальности изучаются английский, немецкий, китайский и турецкий языки. Уже два года будущие переводчики занимаются в оборудованном по последнему слову техники лингафонном кабинете, единственном в Поволжье оснащенном уни-

кальной аппаратурой финской фирмы Sanako. Кроме того, будущие экономисты, юристы, менеджеры, психологи могут получить здесь дополнительную квалификацию переводчика в сфере профессиональной коммуникации, а это значит, «на выходе» такие специалисты будут иметь двойную компетенцию.

Сегодня – время разносторонних специалистов. В условиях рыночной экономики появилась потребность в специалистах новой формации, когда менеджер, например, должен иметь знания в области права, от бухгалтера ждут юридических знаний, а от инженера – хорошего английского. В интеграции междисциплинарных знаний состоит конкурентное преимущество крупных вузов, в которых сосредоточен большой научный и педагогический потенциал различных кафедр. Наши кафедры экономического, юридического, психологического, лингвистического, инфокоммуникационного профиля имеют все возможности для подготовки профессионально компетентного и разносторонне развитого специалиста.

На пути к успешной карьере студент в институте может параллельно получить второе высшее образование, в том числе дистанционно. Или получить специальность «на стыке», например прикладная информатика в экономике. У этой специальности широкий спектр применения, на рынке труда сегодня спрос в этом сегменте намного превышает предложение.

На базе ИЭУП открыт Институт бизнес-образования, который предлагает множество востребованных

программ повышения квалификации и переподготовки кадров в сфере экономики, права, психологии, систем управления качеством. Мы готовим специалистов в области оценки собственности, управления государственными закупками, экспертов-техников, работников сферы торговли, сервиса и обслуживания, аттестуем профессиональных бухгалтеров. Признание успехов вуза в дополнительном профессиональном образовании – звание «Лидер в образовании», которого по итогам республиканского, а затем и всероссийского конкурса была удостоена наш проректор по дополнительному образованию, директор Института бизнес-образования.

В соответствии с рекомендациями Министерства образования и науки России деятельность кафедр нашего института разворачивается в направлении заключения и выполнения хозяйственных работ по актуальным теоретическим и практическим проблемам социально-экономического развития республики, и сегодня уже освоено несколько крупных тем и проектов.

Усилия сотрудников вознаграждаются сторицей – им гарантированы достойная зарплата, возможность служебного и научного роста. У себя в институте мы исповедуем



принцип корпоративной этики, которому следуют преподаватели и студенты головного вуза и филиалов. Успешно реализуется широкая социальная программа поддержки студентов и сотрудников.

С момента основания вуза мы уделяем особое внимание созданию крепкой материально-технической базы, соответствующей современным требованиям. Например, у нас все здания находятся в собственности вуза, обучение на всех факультетах в Казани ведется в отдельных корпусах, многие филиалы имеют по два здания. Хорошие аудиторские фонды, оборудованные кабинеты и лаборатории дают возможность активно внедрять новые технологии и ин-

новации в обучении. В институте собрана богатейшая библиотека с читальными залами и фондами новейшей учебной, научной литературы и периодики, функционирует более 20 компьютерных залов.

Думаю, что у нашего вуза хорошее будущее, поскольку наши выпускники востребованы и конкурентоспособны, находят достойную работу, занимают активную жизненную позицию. Я с большим оптимизмом смотрю в будущее Татарстана и России: у нас есть мощная база для социально-экономического возрождения, и одним из решающих факторов наших успехов является приоритетное развитие сферы образования.

И. БИКЕЕВ, проректор по научной работе

Каждый вуз самостоятельно выбирает и реализует собственную модель организации научной работы. Есть учебные заведения с давними научными традициями, научными школами, которые создавались не одним поколением ученых. В них научная работа, как правило, идет размеренным, твердо установленным ходом. Но есть вузы, вызванные к жизни потребностями общества сравнительно недавно, в последние 10–15 лет. Им приходится в кратчайшие сроки, «с колес», в условиях формирующейся рыночной экономики одновременно возводить стены зданий и приобретать оборудование, организовывать учебный процесс, воспитывать студентов и создавать научную инфраструктуру. Наверное, опыт одного из таких учебных заведений будет небезынтересен.

Кардинальные изменения российского общества и государства, произошедшие за два последних десятилетия, заставляют по-новому взглянуть на многие вроде бы уже устоявшиеся явления. В этом плане науч-

Модель организации научной работы в молодом вузе

но-исследовательская деятельность не является исключением. Кризисные процессы,



происходящие в российской науке, не могли не затронуть эту сферу. Обвальное снижение государственного финансирования научных исследований, падение спроса на научно-технические разработки вузов, отток квалифицированных педагогических кадров и массовая «утечка мозгов» за рубеж, необходимость для преподавателей работать в нескольких местах – все это привело к спаду объемов научно-исследовательской деятельности, а ее организация часто стала носить формальный, иногда даже декларативно-показушный (аттестационный) характер. С такой ситуацией мириться нельзя, поскольку она ставит под угрозу само существование в России науки и высшего образования, безопасность нашего государства.

Все действия молодого вуза по созданию научной инфраструктуры должны быть в этих условиях тщательно продуманными и ориентированными на долгосрочную перспективу.

Первоначально было решено привлечь в институт квалифицированные научно-педагогические кадры. Ректор и его единомышленники тщательно отбирали тех преподавателей, которые имели серьезный научный потенциал, прошли хорошую университетскую школу. Для того чтобы заинтересовать их работой в институте, им предложили очень хорошие материальные условия. Вуз тратил на преподавателей почти две трети своего бюджета. И эта политика сохраняется и поныне. В результате был сформирован костяк преподавателей, способных решать серьезные научные задачи.

Одновременно с работой по привлечению кадров институт предпринял шаги по созданию собственного издательства и типографии. Это глубоко продуманное решение позволило вузу оперативно издавать монографии, учебники, учебные пособия, сборники научных трудов своих преподавателей, причем именно те, которые наиболее востребованы и собственными студентами, и студентами других вузов, и научной общественностью. И не случайно при

прохождении институтом первой аттестации члены экспертной комиссии были поражены количеством и качеством его собственных изданий. Их было больше, чем у многих именитых вузов. Своя книжная продукция сделала имя института известным в научной и вузовской среде. Теперь у нас функционируют сразу два дочерних издательства: «Таглимат» и «Познание». С момента создания вуза в 1994 г. его сотрудники опубликовали более 150 монографий в собственном и внешних издательствах.

Институт активно распространяет и аккумулирует результаты своих научных исследований, являясь центром, который такие исследования инициирует. Так, только за период с 2003 г. на базе вуза проведены 23 научно-практические конференции международного, российского и республиканского уровня, которые имели широкий научный и общественный резонанс. На последнюю из них под названием «Евразийский мир: многообразие и единство», состоявшуюся в мае 2007 г., свои приветствия направили генеральные секретари Организации Исламская конференция, Евразийского экономического сообщества, Организации договора о коллективной безопасности, председатель Совета Федерации РФ, первый заместитель председателя Государственной думы Российской Федерации.

Привлечение к работе в институте крупных ученых позволило начать работу по формированию собственных научных школ. В некоторых из них имеются уже три поколения исследователей, работающих в институте. В этой связи обязательно следует сказать о научной экономической школе заслуженного деятеля науки Российской Федерации и Республики Татарстан, доктора экономических наук профессора Л.М. Рабиновича, который написал свыше 300 научных трудов и подготовил в качестве научного руководителя и научного консультанта 37 кандидатов и 15 докторов наук. Его работы по различным проблемам экономики, в частности по вопросам повышения эффективности агро-

промышленного комплекса, являются классическими.

Научная школа заслуженного деятеля науки Российской Федерации и Республики Татарстан, доктора юридических наук профессора В.П. Малкова насчитывает 68 подготовленных им кандидатов наук и 9 докторов наук, ведущих исследования по теме «Уголовно-правовые и уголовно-процессуальные средства обеспечения рыночной экономики и их совершенствование». Он опубликовал более 200 научных трудов, в том числе 16 монографий, 38 учебников и комментариев. Ряд его научных идей нашли отражение в Уголовном кодексе Российской Федерации, в постановлениях Пленума Верховного суда РФ, в указах Президента России.

Особо следует отметить научную школу доктора юридических наук профессора З.М. Фаткудинова по направлению «Правовые средства обеспечения экономической деятельности». В его активе – более 150 научных работ, в том числе 11 монографий, а под его научным руководством подготовлено 25 кандидатов и 2 доктора юридических наук. З.М. Фаткудинов приобрел извест-

ность и как крупный специалист в области законопроектной работы. Он являлся советником Президента СССР, председателя Совета Федерации Федерального собрания РФ, имеет классный чин Государственного советника Российской Федерации 2-го класса. Зуфар Магсумович – замечательный философ-афорист, чьи высказывания в различных сборниках соседствуют с высказываниями крупнейших философов древности, и в то же время известный писатель, создавший прекрасные литературные произведения.

Бесспорные успехи есть и у других формирующихся научных школ института, во главе которых стоят профессора Д.З. Ахметова, С.Г. Демченко, А.В. Клемин, С.Л. Орлов, Р.Н. Салиева, Н.А. Сатарова, А.И. Фукин, Ю.А. Цагарелли, А.Н. Чупрунов и др.

Следующий шаг молодого вуза по организации научно-исследовательской работы был сделан в направлении подготовки собственных высококвалифицированных научных кадров. Сегодня в аспирантуре института ведется подготовка научных работников по 10 специальностям в сфере экономики, права и психологии.

Особое внимание в институте в силу це-



лого ряда обстоятельств уделяется студенческой науке. Она необходима обществу и каждому высшему учебному заведению. Если нет притока молодых ученых, то багаж знаний, навыков и опыта, наработанный целыми поколениями и школами исследователей, не найдет достойного приложения либо будет утрачен. Будут преданы забвению многие достижения мысли, а молодые ученые станут совершать те же ошибки, что и их предшественники, даже не зная, что уже проложены широкие дороги к знанию.

Кроме того, преподаватель, который в студенческое время не занимался научно-исследовательской работой, с трудом воспринимает новую информацию, действует по шаблону, часто не способен создавать что-то новое. Может ли он научить чему-либо другого? Практика показывает, что, как правило, наибольшего результата добиваются именно те педагогические работники, которые со студенческой скамьи занимались научно-исследовательской деятельностью: посещали кружки, работали в студенческих конструкторских бюро, писали научные работы, участвовали в конференциях и т.п.

В чем привлекательность занятий наукой для самого студента, для его личности? Прежде всего, он получает здесь шанс развиваться в соответствии с заложенными в нем ресурсами, самореализоваться. И делать это нужно своевременно. Обладание навыками самостоятельной исследовательской работы, включающими в себя умение собирать, систематизировать, обобщать и анализировать информацию, а также надлежащим образом формулировать и защищать свои выводы и предложения, воплощать их на практике, является ценным компонентом профессионализма молодого специалиста.

Научно-исследовательская работа студентов (НИРС) – важнейший качественный показатель работы высшего учебного заведения. Соответственно ее организация составляет одну из приоритетных задач, сто-

ящих перед научным и учебно-воспитательным департаментами вуза.

Можно выделить следующие особенности, свойственные НИРС. Прежде всего, социальные отношения, складывающиеся в этой сфере, как минимум двухсубъектны. Наиболее распространенным является тандем студента и научного руководителя. Однако бывают случаи, когда такое содружество почему-либо не получается. И тогда особое значение приобретает коллектив единомышленников, в котором заслушивается доклад, проходят обсуждение и апробация идей, то есть идет проверка на прочность научных позиций, стимулируется мыслительный процесс.

Крайне желательно, чтобы в наличии были и научный руководитель, и творческий коллектив. В этом случае исследовательский процесс становится оптимальным. Иногда в организацию НИРС вносятся и другие факторы. Например, деятельность администрации учебного подразделения или администрации вуза в целом, которые инициируют и стимулируют действия научных руководителей и участников НИРС, направляют и координируют их работу.

Обычно студенты начинают заниматься научно-исследовательской работой в силу своего личного интереса к научной отрасли или под влиянием педагога, в последнем случае, как правило, блестящего оратора, харизматической личности, способной «зажечь» слушателя. Вместе с тем зачастую молодой человек не всегда может осознать свои способности и склонности, просто ленится, имеет негативный опыт либо по каким-то причинам отторгает личность педагога. Такому студенту надо помочь. Поэтому принципиально важной становится особая стратегия вовлечения талантливой молодежи в науку.

Можно выделить следующие основные задачи, стоящие перед организаторами НИРС в вузе:

- научно-иницирующая, состоящая в подготовке концепции НИРС, подборе кад-

ров научных руководителей, определении планов и приоритетов исследований;

- научно-информационная, которая означает создание условий для получения субъектами НИРС наиболее полной информации по исследуемым ими проблемам (сведений о научных мероприятиях внутри вуза и вне его, обеспечение доступа к новейшим библиотечным фондам, системе Интернет, иностранным источникам и др.);

- научно-организационная, заключающаяся в организации конференций и иных научных форумов, содействии работе научных кружков, клубов, создании условий для публикации научных трудов, обеспечении возможности апробации научных достижений на практике и т.д.;

- научно-стимулирующая, т.е. создание системы моральной и материальной поддержки и студента, и преподавателя, осуществляющего научное руководство, включающей проведение конкурсов научно-исследовательских работ и проектов, присуждение именных стипендий, установление надбавок к заработной плате и т.д.;

- научно-оценочная, которая содержит два момента: 1) экспертная оценка научных достижений студентов известными учеными и специалистами как внутри вуза, так и за его пределами; 2) анализ состояния и тенденций развития НИРС в вузе.

Организация НИРС в нашем институте ведется по двум основным направлениям.

С одной стороны, под руководством проректора по научной работе осуществляется общая координация, установление параметров и направлений НИРС, стимулирование и поддержка студенческих инициатив. Проректор обеспечивает функционирование административной структуры по схеме: «проректор – декан (директор филиала) – зав. кафедрой – научный руководитель – студенты». Он направляет работу научных кружков, стимулирует преподавателей к руководству НИРС, привлекает научно-педагогических работников к участию в различных конкурсах, распространяет необходимую информацию.

С другой стороны, организацией исследовательской работы «снизу» занимается студенческий научный совет (СНС) – самоуправляемое общественное объединение. Существует точка зрения, согласно которой участие студенческих общественных организаций в содействии НИРС не имеет большого значения. Однако практика нашего института показывает иное. В частности, заслугой СНС стала традиция проведения открытых научно-практических конференций студентов и аспирантов, содействие изданию сборников студенческих научных статей.

Научно-практическая конференция – один из наиболее ярких примеров совместной деятельности СНС и научной части (НИЧ), в которой проявляется высокий уровень сотрудничества и взаимопонимания администрации и студентов. Молодые ученые берут на себя основные обязанности по технической организации конференции (разработка проекта концепции и плана конференции, подготовка и рассылка информационных писем, сбор заявок и тезисов участников, подготовка помещений, встреча гостей, регистрация участников и т.д.).

В свою очередь, проректор по научной работе оказывает помощь в научном сопровождении конференции, а именно: корректирует программу конференции, координирует и обеспечивает работу научных руководителей секций, научных редакторов тезисов, привлекает опытных специалистов, ученых и практических работников, то есть обеспечивает высокий уровень научного и практического содержания конференции. Таким образом достигается оптимальное соотношение инициативы и самостоятельности студентов, с одной стороны, и научно-организационной деятельности НИЧ – с другой.

Курирует НИРС молодой ученый – помощник проректора по научной работе, в прошлом сам председатель совета, прошедший необходимые этапы развития активиста и вузовского работника. Для всех студентов его карьера является наглядным приме-

ром успешного продвижения по социальной лестнице тех, кто еще на вузовской скамье активно занимается научной работой.

Результаты оптимального сочетания демократических и административных начал в организации НИРС не заставили себя ждать. Уже несколько лет подряд студенты ИЭУП получают дипломы за лучшие доклады на ежегодной международной научной конференции студентов, аспирантов и молодых ученых «Ломоносов», организатором которой является МГУ им. М.В. Ломоносова. На республиканский конкурс научных работ студентов и аспирантов на соискание премий им. Н.И. Лобачевского в 2006 г. студенты и аспиранты института подали конкурсных работ больше, чем представители всех иных вузов, расположенных на территории Республики Татарстан, вместе взятых. И потому наши победы на этом конкурсе носят вполне закономерный характер. Первые премии по направлениям «Экономика и менеджмент», «Юридические науки», вторые и третьи позиции по направлениям «Философия», «Педагогика и психология», полтора десятка дипломов лауреатов – все это свидетельства высокого уровня подготовки и креативности наших студентов. А ведь в конкурсе участвовали все ведущие вузы республики, некоторые из них имеют более чем столетнюю историю!

Студенческие конференции, которые проводятся в институте как минимум два раза в год, уже несколько лет имеют исключительно всероссийский характер. География участия в них представлена 50 ведущими науч-

ными и образовательными центрами России от Калининграда до Владивостока. Только на одну из последних таких конференций в декабре 2006 г. прибыли 42 участника из-за пределов Татарстана.

Кроме того, все конференции организованы на конкурсной основе, т.е. по итогам работы секций научные руководители (как правило, ведущие профессора института) определяют и награждают ценными призами и дипломами студентов, подготовивших и представивших лучшие научные сообщения. Иначе говоря, одновременно проводятся конференция и конкурс студенческих научных работ. Это также существенно стимулирует НИР всех участников конференции.

Преподаватели и молодые ученые института постоянно получают республиканские премии, гранты, специальные стипендии за научные достижения в области экономики, права, психологии. В 2007 г. по результатам работы за последние годы Движением молодых ученых и специалистов Республики Татарстан Институт экономики, управления и права (г. Казань) был провозглашен «вузом студенческой науки».

Институт создал единое научное пространство, в состав которого входят головное учреждение и филиалы, объединенные



и видимыми, и незримыми связями. Молодые преподаватели филиалов проходят подготовку в центральной аспирантуре. Таким образом, имеющиеся научные школы являются действительно общеинститутскими. Процедуры аттестации вуза выявили интересный факт: все преподаватели института без исключения занимаются научной деятельностью.

Все эти результаты в научно-исследовательской работе не были бы достигнуты, если бы во главе вуза не стоял крупный действующий ученый. Ректор ИЭУП профессор В.Г. Тимирясов только за последние три года в соавторстве и единолично опубликовал свыше 60 печатных листов научной продукции по актуальнейшим вопросам экономики.

Л. ГАЙНУЛЛИНА, проректор по учебной работе
Ю. КАМАШЕВА, начальник учебно-методического управления

Построение вузовской системы гарантии качества образования

Болонский процесс, основной целью которого является формирование Европейского пространства высшего образования, базируется на ряде основных принципов, важнейшим из которых является обеспечение качества высшего образования. На Пражской конференции министров образования (май 2001 г.) эта проблема была отмечена в качестве ключевой задачи [1]. Берлинская конференция (сентябрь 2003 г.) поручила Европейской ассоциации университетов (EUA) совместно с Европейским союзом студентов (ESIB) и Европейской ассоциацией гарантии качества в высшем образовании (ENQA) выработать набор стандартов, механизмов, рекомендаций по обеспечению качества образования. Это означало констатацию, что национальные системы обеспечения и контроля качества образования, которые уже осуществляются в ряде европейских стран или находятся в стадии формирования (например, в России), пока не вполне коррелируют между собой, особенно в части конкретных методов управления качеством и средств оценки качества.

Что касается внутривузовских систем качества и методов оценки качества образования, то они еще более разнообразны и

по-своему уникальны. Впрочем, это вполне естественно, ибо каждый конкретный вуз обладает широкой палитрой содержательных характеристик, свойств, внутренних и внешних связей. Действующие в нем национальные стандарты, нормы и требования преломляются сквозь призму соб-



ственных традиций и специфических особенностей образовательного процесса.

В результате на очередной конференции министров образования в Бергене (сентябрь 2005 г.) принимаются «Стандарты и руководящие принципы для системы гарантии качества в Европейском пространстве высшего образования», предложенные ENQA [1]. В официальном переводе на русский язык «руководящие принципы» были заменены на «рекомендации», что вполне соответствует духу данного документа, который носит рекомендательный характер. «Стандарты и руководящие принципы...» рассматриваются прежде всего как помощь вузам в создании собственных систем гарантии качества. В данном документе прописаны европейские стандарты и рекомендации как для внедрения внутренних механизмов контроля качества в вузах, так и для внешней оценки качества высшего образования, а также европейские стандарты для аккредитационных агентств.

На последней встрече европейских министров, которая состоялась в мае 2007 г. в Лондоне, была дана положительная оценка внедрению «стандартов и руководящих принципов». В коммюнике подчеркнуто, что они послужили мощным толчком для развития внешней проверки качества, что важно для формирования внутривузовских систем качества [2].

К составляющим качества образования можно отнести следующие элементы:

- качество ценностей, норм и целей, отражающее уровень требований различных групп потребителей (студентов, работодателей, сотрудников вуза, экономики и страны в целом);
- качество условий, характеризующее материально-техническую и информационную базу вузов, качество ППС, уровень подготовленности абитуриентов и студентов;
- качество процесса, которое подразделяется на качество содержания образования (учебно-методическое обеспечение, содержание образовательных программ и отдельных дисциплин) и качество техноло-

гии образования (степень использования в учебном процессе современных инновационных технологий);

- качество результата, характеризующее уровень подготовленности выпускников, их востребованность на рынке труда.

В настоящее время в вузах России в основном реализуются следующие модели управления качеством образования: SWOT-анализ (оценочный метод); модель управления, основанная на TQM (Всеобщее управление качеством); модель управления, базирующаяся на требованиях международных стандартов качества ISO 9000:2000.

Предпочтение, пожалуй, отдается последней модели. Так, например, апробированная Санкт-Петербургским государственным электротехническим университетом («ЛЭТИ») базовая модель совершенствования деятельности вуза на основе самооценки основывается именно на международных стандартах качества ISO 9000:2000 (российский аналог – стандарты серии ГОСТ Р ИСО 9000:2001), которые являются достаточно ясными, формализованными и позволяют поэтапно формиро-



вать систему менеджмента качества и ее документацию.

Институт экономики, управления и права в разработке своей внутривузовской системы оценки качества образования также основывается на данной модели.

Итак, одним из элементов качества образования является «качество процесса», в основе которого лежит качество содержания образования. Именно этот элемент определяет одну из важнейших задач вуза – совершенствование учебно-методической работы.

Однако оценивать содержание и уровень учебно-методического обеспечения довольно сложно, ибо данная процедура предполагает необходимость учета как количественных, так и качественных показателей и вынесение общей оценки.

С позиции системно-структурного анализа в комплекс учебно-методического обеспечения учебного процесса входит учебно-методическое обеспечение основной образовательной программы (ООП), процесс его исследования в системе оценки качества, его структурирование, выделение критериев и показателей.

В состав учебно-методического обеспе-

чения ООП должны входить методические документы (учебный план, программы дисциплин учебного плана, программы всех видов практик и т.д.) и методические средства (методические разработки, методические указания). Причем методические документы представляют собой проект реализации образовательной программы, а методические средства являются технологией ее реализации (рис. 1).

При создании системы оценки качества методического обеспечения ООП в институте разработано и утверждено Ученым советом «Положение о методическом обеспечении образовательных программ». На его основании сформулированы «Требования к методическому обеспечению учебного процесса», которые учитывают как количественные, так и качественные параметры методических документов.

Базовым нормативным документом для методического обеспечения в ИЭУП является ГОС ВПО, который устанавливает общие требования к образовательным программам, условиям их реализации, нормативам учебной нагрузки обучающихся и ее максимальному объему.



Рис. 1

Под методическим обеспечением учебного процесса в ИЭУП понимается разработка учебно-методических комплексов основных образовательных программ (УМК ООП), в состав которых входят:

- основной и рабочие учебные планы;
- УМК дисциплин учебного плана;
- материалы по методическому обеспечению практик;
- материалы по методическому обеспечению выпускных квалификационных работ;
- другие материалы по усмотрению преподающих кафедр.

При создании системы оценки качества УМК ООП в институте было определено, какие характеристики учебно-методического комплекса подлежат оценке, кто должен оценивать и по каким критериям.

Основной учебный план утверждается Ученым советом ИЭУП по представлению выпускающих кафедр. Проект основного учебного плана формируется выпускающей кафедрой и вносится на рассмотрение Ученого совета факультета учебно-методическим советом ИЭУП, в состав которого входят профессор, доценты и ведущие специалисты предприятий-заказчиков.

На базе основных учебных планов выпускающими кафедрами разрабатываются и представляются на утверждение Ученым советом рабочие учебные планы для студентов каждого очередного года приема (на весь срок обучения).

УМК дисциплин учебного плана представляет собой совокупность материалов, раскрывающих содержание и методику преподавания дисциплины. В его состав входят: программа дисциплины; методическое обеспечение всех видов учебных занятий и обязательных заданий по дисциплине, в том числе курсовых работ, курсовых проектов, расчетных заданий; другие материалы по усмотрению преподающих и выпускающих кафедр.

Программа дисциплины учебного плана, являющаяся основным документом УМК дисциплины, не может противоречить

ГОС в части требований к обязательному минимуму содержания и уровню подготовки специалиста и должна содержать: цели и задачи дисциплины; требования к уровню освоения содержания дисциплины; выписку из учебного плана, содержащую объем дисциплины и виды учебной работы; полное содержание разделов дисциплины; тематическое содержание других видов учебных занятий; содержание самостоятельной работы студентов; список доступной студентам основной и дополнительной литературы; средства обеспечения освоения дисциплины; материально-техническое обеспечение дисциплины; методические рекомендации по организации изучения дисциплины.

Программа дисциплины должна обязательно учитывать требования вводимой в институте балльно-рейтинговой системы оценки качества учебной работы студентов с использованием модульной технологии обучения.

Особой характеристикой качества ООП является методическое обеспечение научно-исследовательской работы студентов (НИРС). Данная форма обучения в ИЭУП является сквозной: она ведется начиная с момента поступления студента в вуз и заканчивая его дипломной работой, и уж тем более магистерской диссертацией.

Именно здесь должны найти развитие творческие способности студентов. От того, насколько организовано, квалифицированно и методически правильно осуществляется на кафедрах и факультетах вуза научное руководство НИРС, в значительной мере зависит качество и эффективность их научных исследований.

При разработке соответствующего методического обеспечения необходимо учитывать, что НИРС младших курсов – это прежде всего реферативная работа на занятиях, участие в научных кружках или проблемных группах на преподающих и выпускающих кафедрах; старших курсов – это элементы научных исследований на семинарских занятиях и практикумах, науч-

ный поиск при выполнении индивидуальных заданий, курсовых и дипломных работ.

Обучающиеся по магистерской программе выполняют научное исследование по конкретной теме диссертации, к этому добавляется и научно-педагогическая практика. Схема НИРС представлена на рис. 2.

НИРС, включенная в учебный процесс, способствует закреплению теоретических знаний, получению навыков исследовательской деятельности, развивает аккуратность и точность в работе, формирует научный подход к предмету.

Методическое обеспечение всех видов практики требует разработки программы практики, календарного плана ее прохождения, требований к оформлению отчета.

Методическое обеспечение выпускных

квалификационных работ (ВКР) заключается в разработке заданий на выполнение ВКР и требований к их выполнению. В библиотеке должна быть доступна студентам литература, в которой содержится материал, позволяющий самостоятельно выполнить работу за время, отведенное на это учебным планом. Студенты и аспиранты ИУЭП имеют возможность пользоваться литературой, выложенной на информационном портале Российской государственной библиотеки.

Организация и общее руководство работой по методическому обеспечению учебного процесса в ИЭУП возлагаются на учебно-методическое управление института, а оперативное руководство – на заместителей деканов по учебной и научной работе и

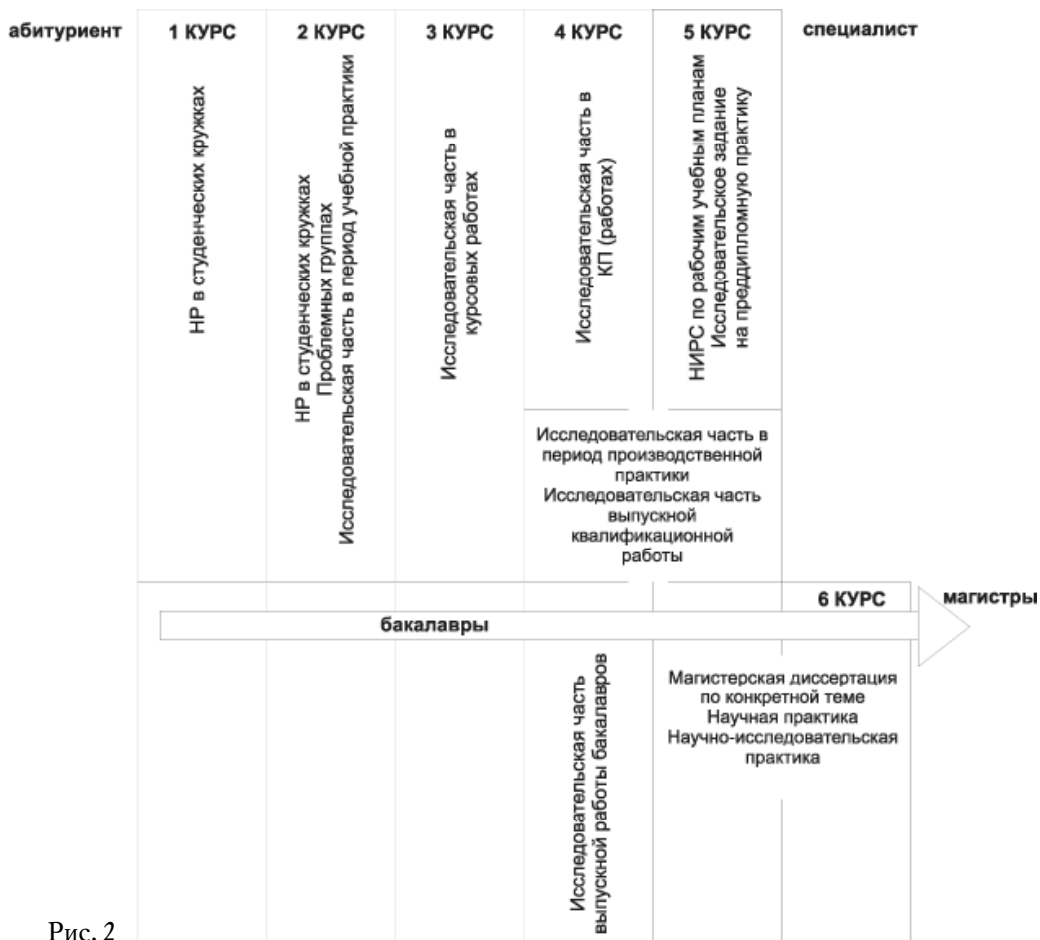


Рис. 2

заместителей заведующих кафедрой по учебной работе.

Разработка УМК по образовательным программам ИЭУП предполагает наличие свободного оперативного доступа к учебно-методической документации. Поэтому учебно-методическим управлением (УМУ) создана общеинститутская информационная база материалов для методического обеспечения учебного процесса. Воспользоваться этой информацией может каждый участник образовательного процесса (как преподаватель, так и студент) через локальную информационную сеть института. Ежегодно УМУ проводит анализ состояния методического обеспечения УМК ООП и выступает с отчетом на Ученом совете института.

Мониторинг качества высшего образования представляет собой комплексную систему наблюдения за состоянием образовательного процесса и его результатами. Поэтому наряду с внутренним выделяют также и внешний мониторинг, где приоритет принадлежит государственным органам. Технология комплексной оценки деятельности вуза, которая и является, по сути, внешним мониторингом качества образования, до недавнего времени включала три основных этапа: лицензирование, аттестацию и государственную аккредитацию. Согласно изменениям в законе РФ «Об образовании», внесенным ФЗ № 56 от 20 апреля 2007 г., процедура аттестации изъята из комплексной оценки деятельности вуза.

Сложившаяся система аккредитации является достаточно демократичной фор-

мой контроля государства над качеством высшего образования. Решения принимаются коллегиально, на заседаниях Аккредитационной коллегии Министерства образования и науки России, на основе всестороннего анализа деятельности вуза по ряду показателей, для которых установлены свои критериальные значения.

Эти показатели постоянно совершенствуются и дополняются. Так, согласно Приказу Рособнадзора № 1938 от 30.09.2005 (введен в действие с 1 января 2006 г.) аккредитационный показатель деятельности вуза, проверяющий наличие системы качества в вузе, сейчас определяется как «эффективность внутривузовской системы обеспечения качества».

В целом следует отметить, что сложившиеся в нашей стране процедуры внешней экспертизы достаточно хорошо отработаны и вполне соответствуют европейским «Стандартам и рекомендациям», принятым в Бергене. Дальнейшее совершенствование внутренних и внешних механизмов контроля качества образования будет способствовать решению главных задач Болонского процесса: сделать зону европейского образования конкурентоспособной и отвечающей вызовам глобализованного мира; подготовить студентов «к жизни как активных граждан демократического общества, обеспечив их будущую карьеру и личностное развитие».

Литература

1. <http://www.bologna.spbu.ru>
2. <http://www.tempus-russia.ru/bolon.htm>



Л. СУЛИМА, проректор по воспитательной работе

Воспитательная работа со студентами в Институте экономики, управления и права является важнейшей составной частью деятельности вуза, факультетов и каждого преподавателя. Как известно, эта работа состоит из двух взаимосвязанных компонентов: первый осуществляется непосредственно в процессе обучения – преподавания учебных дисциплин, второй – посредством проведения мероприятий воспитательного характера во внеаудиторное время. В основу образовательно-воспитательной системы ИЭУП положена парадигма личностно-ориентированного образования и воспитания.

«Каждая личность уникальна» – этот принцип является ключевым в работе со студентами. Поэтому усилия ректората и всего преподавательского состава направлены на то, чтобы в Институте были все необходимые условия для самореализации личности молодого человека через творчество, спорт, науку, общественную работу. Главное – это создание атмосферы свободного выбора направлений деятельности. В насыщенности образовательно-воспитательного пространства вуза различными видами деятельности мы видим гарантию наших успехов и залог спокойствия родителей.

Организационно-управленческая структура, занимающаяся воспитательной работой со студентами, начала формироваться в 1998 г., когда приказом ректора были введены должности проректора и заместителей директоров филиалов по воспитательной работе, открыта кафедра физвоспитания, а каждой академической группе из числа преподавателей были назначены кураторы.

В том же году был основан и орган студенческого самоуправления – студенческий совет. Он был создан группой инициатив-

Единое воспитательное пространство вуза и филиалов

ных студентов с целью реализации своих интересов и защиты прав. При этом следует отметить, что основной проблемой на тот момент было отсутствие в молодом негосударственном вузе (в то время нам было всего четыре года) каких-либо традиций и опыта участия студентов в управлении делами института. Представляется важной позиция ректората, который безоговорочно поддержал идею создания совета студентов, увидев в нем реального партнера в осуществлении учебно-воспитательного процесса.

Постепенно на каждом факультете были введены должности заместителей деканов по воспитательной работе, созданы совет по воспитательной работе, социально-психологическая служба, центр студенческого творчества, общеинститутская газета «Вести Института» и студенческая газета «Институт Times», ассоциация вы-



пускников. Сегодня всеми этими структурами руководит отдел по воспитательной работе, возглавляемый главным специалистом и включающий руководителей центра студенческого творчества, музыкальной студии, педагога по вокально-инструментальному направлению, хореографа, руководителя танцевального коллектива. Все они работают в вузе на штатной основе.

Процессы создания как управленческой структуры, так и системы студенческого самоуправления параллельно проходили и в филиалах института. Цель преследовалась одна – создать единое образовательно-воспитательное пространство, централизованную организационно-управленческую структуру с единообразием и единоначалием, сформировать гомогенную корпоративную среду и культуру. Только в этом случае, на наш взгляд, вуз может представлять собой единое целое, где возможна реализация общих целей воспитания и образования. В настоящее время воспитательная работа в филиалах ИЭУП осуществляется под общим руководством заместителей директоров филиалов по ВР в соответствии с общеинститутским и собственным текущим планом работы на учебный год, согласованным с проректором, утвержденным ректором института и директором филиала.

Общеинститутским планом воспитательной работы предусмотрено ежегодное проведение двух крупных внутривузовских мероприятий, соответствующих двум направлениям внеучебной работы со студентами – спортивно-оздоровительному и самодеятельно-художественному: турнир по мини-футболу и фестиваль студенческой самодеятельности «Весенняя капель».

Турнир по мини-футболу между сборными командами филиалов института и головного вуза ежегодно проводится в октябре на стадионе «Авангард» г. Зеленодольска. С мая 2002 г. турнир посвящен памяти студента – капитана сборной г. Казани Артура Махмутова, трагически погибшего за несколько дней до начала очередных состя-

заний. С 2002 г. физкультурно-спортивное общество «Буревестник» учредило свой переходящий кубок и приз. Для команд-участниц студенты Зеленодольского филиала обычно готовят обширную культурную программу – начиная от концерта на туристической базе и заканчивая обязательной экскурсией в Раифский монастырь. В нашем институте Зеленодольск именуют спортивной столицей. Целью проведения турнира являются не только пропаганда ценностей физической культуры и спорта, привлечение к здоровому образу жизни, но и выработка корпоративного духа студенчества ИЭУП, формирование любви к родному вузу. Соперниками, защищающими честь своего города и филиала, ребята являются лишь на игровой площадке, а вне игры это студенты одного института. Трехдневное общение на спортивной базе, гостеприимство зеленодольцев сделали турнир излюбленной традицией институтской молодежи.

Ежегодно в середине марта в одном из городов Республики Татарстан, где располагается филиал института, проводится фестиваль студенческого творчества «Весенняя капель». В этом году ему исполнилось девять лет. На сцене встречаются коллективы художественной самодеятельности из семи городов. Согласно условиям конкурса, каждый коллектив должен представить законченную концертную программу продолжительностью не более 25 минут по четырем направлениям: музыкальное, танцевальное, театральное и оригинальное. Лауреаты внутривузовского фестиваля получают путевку на межвузовский фестиваль «Студенческая весна».

Каждый фестиваль обязательно сопровождается фото- и видеосъемкой и широко освещается местным телевидением и прессой. В зрительном зале присутствуют не только студенты нашего вуза, но и молодежь из других вузов и техникумов. Все это направлено на укрепление позиций филиала в данном регионе, развитие культурного общения, формирование корпоративного духа студенчества и чувства патрио-

тизма, любви к родному городу, филиалу, а главное – к родной alma mater. Проводя такой фестиваль, администрация решает важные задачи по поддержанию вузовских традиций, выявлению талантливой молодежи, дальнейшему развитию способностей молодых людей, воспитанию у них культуры, художественного вкуса, сценического и исполнительского мастерства, укреплению связей между коллективами художественной самодеятельности.

Студенческий творческий коллектив ИЭУП за последние три года трижды становился победителем республиканского межвузовского фестиваля «Студенческая весна», а в 2006 г. с программой «Челны–Париж–Дакар» одержал уверенную победу на конкурсе «Российская студенческая весна» в номинации «Лучшая региональная программа», представляя Республику Татарстан. Грандиозным успехом отмечен этот год – мы впервые были удостоены высшей награды фестиваля «Студенческая весна – 2007» – гран-при.

Одним из важных показателей развития студенческого самоуправления может служить тот факт, что впервые обладателем гран-при республиканского конкурса «Студент года – 2006» стал председатель студенческого совета ИЭУП А. Карпов. Звания лауреатов республиканского конкурса получили также: в номинации «Лучшая общественная организация» – студенческий совет ИЭУП, «Лучшее студенческое печатное издание» – студенческая газета «Gaudeamus» Бугульминского филиала, «Лучший студенческий социальный проект» – психолого-юридическая клиника Альметьевского филиала.

Сохранению преемственности поколений и традиций в вузе на протяжении шести лет способствует система проведения профильных студенческих смен по формированию актива и обновлению творческих коллективов. Ежегодно 2 сентября все первокурсники проходят через систему так называемого «кастинга», по итогам которого наиболее талантливые и перспективные выезжают на 10 дней в загородный лагерь. Практика пока-

зала, что большинство первокурсников, участвовавших в профильной смене, затем становятся активными участниками общественной жизни института, находят применение своим творческим способностям в рамках совета студентов.

Для стимулирования общественной активности по итогам учебного года за достижения в учебной, научной, спортивной и общественной деятельности проводится награждение студентов и преподавателей высшей наградой института – Благодарственной грамотой Ученого совета. Награждение проводится по следующим номинациям: «Лучший декан», «Лучший заместитель декана», «Лучший препода-





ватель», «Лучший куратор», «Лидер года», «Лучший староста», «Лучший молодой исследователь», «Спортсмен года», «Лучший волонтер». Победители конкурса приглашаются на бал, на котором ректор дает в их честь прием. Кроме моральных стимулов существуют и материальные в виде премирования преподавателей, присуждения именных стипендий ректора, предоставления студентам скидок на оплату обучения.

Созданная в институте система воспитательной работы, имеющая четкую орга-

низационно-управленческую структуру, соответствующую материально-техническую базу, финансирование, а главное – поддержку и понимание со стороны ректора, не может не иметь положительного эффекта. Благодаря интеграции головного вуза и его филиалов общими усилиями мы смогли занять достойную нишу на рынке образовательных услуг, сформировав положительный имидж студенчества и выпускников Института экономики, управления и права.

Д. АХМЕТОВА, проректор по дистанционному обучению
Х. ГАЙНУТДИНОВ, зам. директора ИДО

В настоящее время в России наметилась вторая волна активности учебных заведений в области реализации образовательных программ с использованием дистанционных технологий. После апробации технологий и организационных форм дистанционного обучения в России (1992–2002

Системный подход к обеспечению качества ДО

гг.) наблюдался период сдержанного и даже негативного отношения к дистанционному обучению (2002–2006 гг.). Именно в это время произошла терминологическая подмена, когда понятие «дистанционное обучение» было вытеснено другим – расплывчатым и в смысловом плане несколько иным

выражением «дистанционные образовательные технологии»; одновременно были аннулированы многие документы, регулирующие ДО. На сегодняшний день имеется только один документ – приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 6 мая 2005 г. № 137 «Об использовании дистанционных образовательных технологий», который и позволяет отдельным оппонентам заявлять: «В России дистанционного обучения нет!». Если учесть, что ДО сегодня развивается в рамках весьма зыбкого правового поля (не благодаря, а вопреки), данное утверждение даже невозможно опровергнуть. Дистанционному обучению «разрешено» функционировать только в рамках заочного обучения – как разновидности образовательных технологий. Значит ли это, что, говоря о ДО, мы должны иметь в виду форму только заочного обучения, организованного в принципиально новой (инновационной) конструкции? На наш взгляд, нет. В настоящей статье мы изложим свои мысли об организации обучения с применением «дистанционных образовательных технологий», взяв за основу все же термин «дистанционное обучение».

Реалии сегодняшнего мира диктуют необходимость непрерывного совершенствования профессиональной компетентности всех, кто мотивирован на самореализацию, на личностный успех. Следовательно, возрастает роль информации, ее оперативно-го получения, обработки, а также освоения того пласта знаний, умений и личностных качеств, которые позволяют человеку чувствовать себя психологически комфортно, ощущать свою причастность к жизни общества. Усиливающиеся конкурентные отношения между людьми требуют от каждого работающего максимальной ответственности и напряжения умственных и физических сил. Человек, дорожащий своим рабочим местом и статусом, нацелен на профессиональные достижения, пополняет свои знания, используя современные средства и формы обучения, среди которых дистанционное обучение

является наиболее удобным и востребованным.

Дистанционное обучение (e-learning, Интернет-обучение, открытое образование и др.) в настоящее время реализуется в отдельно взятом образовательном учреждении в рамках авторских (неунифицированных) подходов, что порождает иногда недоверие к этой системе со стороны населения и педагогов, особенно той их части, которая привержена традиционным педагогическим технологиям. Действительно, пока не определены системные основания обеспечения качества образования в целом и дистанционного в частности, каждое учебное заведение формирует контингент обучающихся и организует процесс обучения по той схеме, которая сложилась и действует в вузе на данный момент.

Уникальная система дистанционного обучения сложилась и в нашем институте. Реализация ряда программ высшего образования с применением технологий ДО (кейсовых, видео, Интернет-технологий) началась в рамках модернизации системы образования в стране. В этом году состоял-





Рис. Образовательная среда

ся первый выпуск студентов заочного отделения, в обучении которых использовались технологии ДО. Специфика организации учебного процесса заключалась в реструктурировании учебного материала (контента) по модульному принципу, создании индивидуальных графиков освоения учебного материала с учетом временных возможностей обучающихся, изменении принципов взаимоотношений преподавателей и студентов с переносом акцента на партнерские (субъект-субъектные) отношения, широком применении инфокоммуникационных технологий. Данный подход потребовал системных изменений не только учебного процесса, но и отношений в триаде «студент – преподаватель – руководитель (менеджер учебного процесса)», создания гуманизированной открытой образовательной среды (рис.).

Выстраивание и гармонизация всех элементов образовательной среды, их бесконфликтное взаимодействие стали возможны благодаря поддержке и контролю за организацией дистанционного обучения со стороны ректора ИЭУП В.Г. Тимирясова, со-

зданию системы управления ДО, перманентному анализу промежуточных результатов работы персонала и обучающихся, системному подходу к подготовке и переподготовке преподавательских кадров, улучшению учебно-материальной базы.

Первые итоги работы – результаты междисциплинарных экзаменов и защита дипломных проектов – свидетельствуют об эффективности обучения с применением дистанционных технологий: 135 студентов по специальностям «Финансы и кредит» и «Менеджмент организации» получили диплом о высшем профессиональном образовании, 9 завершили свою учебу на «отлично», более половины – без троек. Необходимо отметить, что за этот период более 200 преподавателей прошли переподготовку по использованию в учебном процессе инфокоммуникационных технологий, усвоив не только теоретические знания, но и практические навыки работы в Интернет-среде, получив опыт проведения видеоконференций, использования форума и чата в организации семинарских занятий в образовательном портале (виртуальном представи-

тельстве), став создателями электронной библиотеки вуза, насчитывающей более 200 авторских учебно-практических пособий. Наиболее весомый результат мы видим во включенности всего профессорско-преподавательского коллектива в модернизацию образовательной среды, которая дает педагогам максимальные возможности для самореализации и способствует удовлетворению образовательных потребностей всех слоев населения. Среди обучающихся у нас – руководители различных уровней, бизнесмены, государственные служащие, военачальники, медицинские работники, учителя, ученые и др. Они выступают не только в качестве потребителей образовательных услуг, но и в роли оценщиков: стало традицией проведение совместных совещаний по анализу эффективности различных форм учебной работы с целью поиска наиболее эффективных форм взаимодействия.

Диагностика успешности обучения с применением технологий ДО в головном вузе и в филиалах позволила вычлнить «три кита», составляющих основу качества знаний студентов: качество учебно-методических материалов (обучающий контент); профессиональная компетентность преподавателей; качество информационной насыщенности и материально-технической оснащенности образовательной среды, включающей необходимый спектр предоставляемых образовательных услуг. Опыт работы Института дистанционного обучения выявил сложные проблемы, требующие нетрадиционного, креативного подхода к своему решению. Назовем лишь некоторые: неготовность обучающихся к самостоятельному пополнению своих знаний (это наследие системы группового обучения); отсутствие мотивации части профессорско-преподавательского состава к работе в индивидуализированной системе обучения, их неумение использовать преимущества открытой образовательной среды, приверженность «традициям». Отдельная проблема – несовершенство нормативно-правовой

базы дистанционного обучения и необходимость вписываться в существующее правовое поле, которое не позволяет реализовывать все виды ДО, в частности открытое дистанционное Интернет-обучение.

Системный подход к организации ДО по программам высшего профессионального образования, разработанность всех элементов системы на научно-педагогической основе обеспечивают ее оперативную трансляцию на другие уровни образования. Тому свидетельство – обучение военнослужащих срочной службы по программам среднего профессионального образования (специальности «Правоведение» и «Менеджмент организации»), выстраивание системы непрерывного образования «школа – экономика-правовой колледж – вуз – предприятие», ряд программ по дополнительному образованию и корпоративному обучению.

Нужно особо подчеркнуть, что наш коллектив практически готов в научно-методическом плане к реализации идей Болонского процесса, среди которых – усиление роли самостоятельной работы студентов и овладение методами самообучения, е-обучение в условиях осуществления академической мобильности обучающихся и персонала, внедрение зачетных единиц.

Стремительную динамику развития дистанционного обучения в мире и России нельзя объяснить просто «модой», стремлением отдельных вузов заявить о своей «современности», особенности, отличии от известных, «устаревающих» учебных заведений, хотя не секрет, что именно молодые, как правило негосударственные учебные заведения, стоят в авангарде дистанционного обучения. Впрочем, сегодня и самые титулованные вузы России, включая Московский, Санкт-Петербургский государственные университеты, после некоторого замешательства на старте заговорили о дистанционном обучении как о перспективном направлении своей деятельности. Бурное развитие дистанционного обучения обусловлено прежде всего экономикой образования: ростом соперничества на образовательном

рынке, возможностью получения новых конкурентных преимуществ для амбициозных «игроков» образовательного бизнеса.

В современном быстроменяющемся мире с усилением государственного вмешательства в экономические процессы рыночная конкуренция ужесточилась, но не только за счет ценовых войн. Появились более изощренные технологии соперничества. Сегодня учебные заведения должны уделять больше внимания изучению потребностей рынка труда и возможностей расширения спектра предоставляемых услуг, повышению качества обучения и уровня обслуживания, выстраиванию адекватных отношений с государственными структурами управления, чем собственно организации учебного процесса с целью снижения издержек. Необходим поиск оригинальных путей увеличения доходов, поэтому руководство учебного заведения вынуждено анализировать конкурентные преимущества своего вуза на образовательном рынке: что оно умеет делать лучше и/или быстрее других.

Положение усугубляется тем, что но-

вые нужды и запросы потребителей быстро формируются и распространяются в условиях глобализирующегося мира и в то же время становятся чрезвычайно индивидуализированными. Условия внешней среды диктуют необходимость своевременных изменений в менталитете руководства и коллектива учебного заведения, а значит, и в структуре управления ДО.

Мобильность и научно-методическая оснащенность системы дистанционного обучения гарантирует ему весомое место на рынке образовательных услуг, ибо экономика знаний будет реализовываться теми, кто сегодня овладевает навыками постоянного пополнения интеллектуального багажа и профессионального мастерства. Инновационная настроенность нашего коллектива, устремленность вуза в завтрашний день способствуют подпитке системы дистанционного обучения новаторскими идеями, внедрению достижений зарубежных и отечественных коллег с адаптацией их опыта к национально-региональным условиям развития отечественного профессионального образования.

А. КАЙБИЯЙНЕН, проректор по связям с общественностью

Корпоративная культура вуза и профессиональный имидж его выпускника

Перед российской высшей школой сегодня стоит задача подготовки специалистов, которые соответствовали бы требованиям эпохи глобализации, информатизации, экономики знаний. Вуз призван не только вооружить будущего специалиста современными знаниями, но и обеспечить становление его профессиональной и личностной культуры, формирование специалиста в своем деле.

Успех на остроконкурентном образовательном рынке обеспечен тому высшему учебному заведению, которое имеет четкую

стратегию и концепцию своего развития, ориентированную прежде всего на обеспечение высокого качества подготовки специалистов, на создание положительного имиджа и репутации как самого вуза, так и его выпускников.

Рыночные отношения отнюдь не мешают качеству образования. Наоборот, чаще они способствуют его росту – в первую очередь в силу конкуренции на рынке образования. При этом рынок диктует свои условия: качество профессиональной подготовки специалиста должно соответствовать не

только требованиям образовательных стандартов, но и потребностям государства, общества, рынка труда. От того, как работают выпускники вуза, какие они имеют знания, умения и навыки, как развиты у них профессиональные компетенции, зависит имидж и репутация самого вуза. Таким образом, имиджевые характеристики выпускника вуза определяют в конечном счете имидж самого учебного заведения.

Формирующиеся в российской образовательной среде новые экономические отношения предполагают использование по отношению к вузу таких маркетинговых категорий, как «имидж», «репутация», «бренд». Сегодня вуз стремится позиционировать себя в обществе как уникальное высшее учебное заведение, отличающееся от вузов-конкурентов. Это предполагает целенаправленную работу над созданием и укреплением имиджа и репутации, основанных на качественной подготовке специалистов, серьезной научно-исследовательской и воспитательной работе, наличии корпоративных традиций и узнаваемого образа, то есть над созданием собственного «бренда». Экономический подход к образовательным услугам, использующий понятия «имидж» и «бренд», отнюдь не противоречит общей концепции высшего учебного заведения, выполняющего высокую общественную миссию носителя культурных, научных, нравственных традиций.

Формирование конкурентной образовательной среды, появление и успешное развитие внебюджетных вузов пошатнули монополию государственных вузов на предоставление образовательных услуг. Не секрет, что еще несколько лет назад качество образования и воспитания, которое могут дать негосударственные вузы, подвергалось сомнению. Однако сама жизнь показала необоснованность таких взглядов. Сегодня негосударственный сектор образования, в частности в Республике Татарстан, занял достойную нишу, а ведущие внебюджетные вузы не только доказали право на существование, но по некоторым показате-

лям серьезно опередили некоторые государственные вузы.

Институт экономики, управления и права в Казани – яркий пример стремительно развивающегося внебюджетного вуза, последовательно формирующего свой корпоративный имидж. Сегодня ИЭУП – это целая образовательная империя, включающая филиалы и представительства в крупнейших городах Республики Татарстан и за ее пределами, обладающая сильным профессорско-преподавательским составом, мощной материально-технической базой, современными учебными зданиями, оснащенными по последнему слову науки и техники. Это творческий коллектив преподавателей, сотрудников и студентов, объединенный едиными целями, корпоративным духом.

Целенаправленная работа по созданию имиджа и формированию корпоративной культуры как в студенческой среде, так и в целом в коллективе сотрудников и преподавателей института ведется с первых лет его создания. Особый импульс она приобрела с получением институтом государ-



ственной и международной аккредитации. За эти годы вуз превратился в признанный образовательный и научный центр региона, имеющий сильный кадровый потенциал и сформированные научные школы. Солидная армия студентов – а сейчас в вузе и его филиалах учатся более 15 тысяч человек – оказала доверие вузу, получая высшее образование в его стенах.

Миссия, корпоративная политика и корпоративная этика института отчетливо осознаются коллективом института и тесно связаны с его имиджем. Принципы корпоративной политики постоянно становятся предметом обсуждения на Ученом совете вуза, декларируются и выполняются ректором и администрацией, обсуждаются на страницах общеполитической газеты, реализуются в ежедневной работе вуза, доносятся до широкой общественности. Ректор, проректоры, ведущие профессора и доценты постоянно выступают на страницах республиканской, городской, российской прессы, на телевидении с аналитическими статьями, экспертными оценками, обзорами по экономическим, правовым, психологическим проблемам. Вуз является корпоративным общероссийской газеты вузовского и научного сообщества «Поиск».

Одним из краеугольных принципов деятельности института является демократическая основа руководства вузом, широкое привлечение преподавателей и студентов к управлению (через студенческий совет, ученые советы факультетов и филиалов, проведение открытых заседаний, круглых столов, конференций). Забота о повышении квалификации профессорско-преподавательского состава, профессиональном росте сотрудников – приоритетное направление корпоративной политики института. За годы существования вуза через систему повышения квалификации в самом институте (на факультете дополнительного образования), а также в ведущих вузах России и за рубежом прошли более 500 преподавателей и сотрудников.

В институте существует реальная воз-

можность лично-профессионального роста, созданы прекрасные условия для творческой и научной работы преподавателей и студентов: собственное издательство, где можно публиковать результаты исследований, научный рецензируемый журнал, четкая организация научной деятельности (ежегодные конференции международного и всероссийского масштабов, конкурсы научных работ студентов, аспирантов и преподавателей), материальное стимулирование преподавателей, активно занимающихся научной работой.

Корпоративный имидж института органично включает в себя такие составляющие, как имидж ректора – основателя института профессора Виталия Гайнулловича Тимирязова, имидж профессорско-преподавательского состава, студенчества и выпускников вуза, имидж реализуемых вузом образовательных услуг, имидж внутренней среды вуза, визуально узнаваемый образ и стиль вуза, социальный имидж, создаваемый и поддерживаемый через реализацию общественных и благотворительных программ.

В нашем институте проводятся маркетинговые исследования положения вуза на рынке, изучаются рейтинги предпочтений потенциальных абитуриентов. Студенты Набережночелнинского филиала ИЭУП провели маркетинговое исследование конкурентоспособности негосударственного вуза на локальном рынке образовательных услуг и установили высокие коэффициенты таких важных показателей, как современная материально-техническая база, профессионализм преподавателей, их дисциплинированность, приятная и опрятная наружность, вежливость, проявление индивидуального подхода к студентам, доверие и взаимопонимание между преподавателями и студентами, оказание поддержки руководством вуза, выполнение своих обещаний и многих других.

Корпоративные отношения складываются как результат осознания всеми членами коллектива принадлежности к единой

общности. Как не раз подчеркивал ректор института В.Г. Тимирясов, в вузе все делается для того, чтобы сотрудников и студентов объединял дух сопричастности. Наш коллектив постоянно ощущает поддержку руководства во всех начинаниях, заботу, и это вдохновляет, позволяет работать так, чтобы общее дело процветало.

Продвижение вуза на рынке образовательных услуг, формирование его репутации становятся общей заботой, ведь от этого зависят и его дальнейшая судьба, и судьба каждого члена коллектива.

Успех вуза определяется его общественным признанием – как со стороны абитуриентов, их родителей, так и со стороны общественных организаций, работодателей, государственных органов. Создав ассоциацию выпускников, мы провели анализ их востребованности на рынке труда, в результате которого выяснилось, что 67% работают по специальности. Именно показатель трудоустроенности выпускников, а также многочисленные благодарственные письма от работодателей, поступающие на имя ректора, определяют своего рода «бренд» ИЭУП, означающий высокую планку качества образования и воспитания, получаемых студентом за годы обучения в вузе.

Свидетельством социального признания нашего института являются ведущие позиции в официальных и неофициальных рейтингах негосударственных вузов России и Республики Татарстан: ИЭУП входит в число ста лучших вузов России и в двадцатку лучших аккредитованных внебюджетных вузов страны. Вдвойне приятны независимые рейтинги широких групп общественности, например: по итогам опроса читателей еженедельника «Аргументы и факты – регион» (распространяется в Республике Татарстан, Кировской области, Удмуртии, Марий-Эл) институт трижды был назван «вузом года» – в 2004–2006 гг. А свидетельство признания абитуриентов и их родителей – ежегодные высокие конкурсы при поступлении практически на все специальности.

Яркий узнаваемый образ вуза, фирменный корпоративный стиль формировались в течение десятилетия и сегодня известны, пожалуй, каждому жителю Республики Татарстан. Как в шутку сказал на одной из встреч со студентами Президент нашей республики Минтимер Шаймиев, наш вуз имеет сложное название, но очень глубокое содержание. Впрочем, сегодня общественность уже освоила и активно использует аббревиатуру «ИЭУП». Фирменный визуальный стиль вуза создают активные и жизнерадостные студенты в ярко-желтых футболках, яркие желто-синие флаги, синий овал логотипа, оформление зданий, стендов, вывесок с преобладанием синей цветовой гаммы. А футболки, кепки, ручки, блокноты, плакаты, календари с атрибутикой института пользуются большой популярностью у студентов.

Каждое мероприятие, будь то фестиваль, праздничный концерт, торжественная линейка, открытие спортивных турниров, пленарное заседание научной конференции, всегда начинается с торжественного исполнения гимна института. Это особый миг сопричастности свершениям вуза, который объединяет, наполняет сердца студентов и сотрудников гордостью за *alma mater*.

Укреплению корпоративности способствует совместное участие студентов и преподавателей в таких значимых мероприятиях, как выставка «Образование. Карьера», Дни открытых дверей вуза. Экспозиции ИЭУП традиционно бывают самыми насыщенными и привлекающими внимание, а выступления студентов – самыми яркими и зрелищными. Ежегодно институт завоевывает дипломы Министерства образования и науки РТ, Министерства труда и занятости, мэрии города за эффективность в работе с абитуриентами, лучшую визитную карточку, лучшую презентацию учебного заведения, самую активную корпоративную команду. День открытых дверей – это, помимо традиционных форм знакомства с вузом, факультетами и преподавателями, торжественная линейка с выступлениями

студенческого клуба и деловая игра «Золотой абитуриент». Ребята соревнуются за право поступления в вуз вне конкурса, а для этого им нужно не только показать хорошие знания и нестандартность мышления, но и проявить лидерские качества, умение работать в команде.

Если говорить об имидже образовательных услуг, то их предложение в институте расширяется с каждым годом, и сегодня вуз реализует более 20 востребованных программ среднего и высшего профессионального образования. Диверсификация специальностей вышла в институте за рамки традиционных для вуза гуманитарных направлений в сфере экономики, юриспруденции, психологии и педагогики, менеджмента и маркетинга. Сегодня абитуриентам предлагаются такие технические и прикладные специальности, как управление качеством (с присвоением квалификации «инженер»), технология продуктов общественного питания («инженер-технолог»), прикладная информатика в экономике («информатик-экономист»), охрана окружающей среды и рациональное использование природных ресурсов («техник»).

Корпоративность в вузе проявляется на всех уровнях: это глубокие профессиональные связи всех структурных подразделений, горизонтальные и вертикальные отношения, связывающие головной вуз и филиалы как на уровне администрации, так и на уровне всех кафедр. Лучшие преподаватели, профессора, члены ректората постоянно читают лекции, проводят занятия, ведут большую научно-консультационную работу в филиалах, встречаются со студентами. Часто поездки по филиалам совершают наши прославленные профессора Зуфар Максимович Фаткудинов, Виктор Павлович Малков, Леонид Иванович Рабинович. И это – очень мощный воспитательный стимул для студентов, преподавателей, будущих аспирантов и соискателей, ведь во время таких встреч ученые не только дают уроки педагогического и научного мастерства, но и делятся с молодежью своим богатым жизненным опытом.

Ректор Виталий Гайнуллович Тимирязов несколько раз в год встречается с коллективами преподавателей и студентами филиалов, откровенно рассказывает о проблемах и перспективах развития и вуза, и высшего образования в стране, о тенденциях в экономике и общественной жизни. Такие встречи надолго остаются в памяти.

Прекрасная традиция корпорации ИЭУП – ежегодный праздник «День института», который проводится в конце учебного года, в последние выходные мая перед началом сессии, с выездом коллектива на теплоходе и высадкой в живописном месте на берегу Волги. Здесь в течение дня проводятся спортивные соревнования, а также конкурс художественной самодеятельности между сборными командами факультетов, отделов и подразделений вуза. Замечательный, насыщенный событиями летний день, проведенный на природе, в кругу коллег и единомышленников, по-настоящему сплачивает коллектив.

К запоминающимся корпоративным событиям относится также итоговый студенческий спортивный праздник, который проводится в конце мая. Студенты разных факультетов и экономико-правового колледжа на стадионе состязаются в различных видах спорта и «Веселых стартах» за обладание кубком года. Праздник сопровождается выступлениями лучших вузовских артистов, победителей межвузовских, республиканских и всероссийских фестивалей.

Стали традиционными встречи выпускников разных лет, которые организуются администрацией института и факультетов.

В вузе последовательно реализуется социальная программа: нуждающимся всегда оказывается материальная помощь, бесплатно обучаются воины, прошедшие «горячие» точки, поощряются студенты, внесшие вклад в укрепление имиджа института на республиканских, всероссийских и международных олимпиадах, фестивалях, спортивных соревнованиях. В вузе ценятся самоотдача и инициатива сотрудников и студентов, которые работают на престиж вуза.

Институт проводит множество социальных и благотворительных акций. В этом году у студентов вуза возникла идея путешествия по малым городам республики с благотворительными концертами, и в течение полугода по всей республике состоялось более 20 ярких концертов лучших творческих коллективов института и его филиалов под общим названием «Зажи звезду в своем городе». Будущие юристы, экономисты и психологи не оставили зрителей безучастными.

Любое значимое событие в жизни вуза и филиалов тут же становится достоянием всего коллектива, предметом гордости за достижения коллег. Этому способствует система внутривузовских корпоративных связей и информационного обмена. В первую очередь это корпоративная общеститутская газета «Вести института» – богатое по содержанию, насыщенное издание, отражающее всю многогранную жизнь института и всех филиалов.

Современные средства связи способствуют укреплению корпоративности: IP-телефония, имеющаяся на рабочем столе всех сотрудников, позволяет оперативно управлять, общаться, обмениваться информацией. Благодаря наличию современной корпоративной системы передачи данных в вузе проводятся видеоконференции и совещания с представителями филиалов, оптимизирована работа электронной почты, налажен документооборот между подразделениями.

Важная имиджевая характеристика вуза – это профессиональный имидж выпускника вуза, представление о качестве его знаний, умений и навыков, их соответствии избранной профессии. Качество профессиональной деятельности выпускника вуза рассматривается нами как результат образования, которое дает вуз.

Профессиональный имидж включает не только базовые компетентности специалиста, но и такие его коммуникативные свойства, как способность к самопрезентации, рефлексия и представление о себе как об

активном субъекте собственной профессиональной деятельности, профессиональное самосознание и самоопределение, стиль мышления, опыт реализации знаний, и многое другое.

На всех факультетах института ведется большая работа по формированию профессионально значимых качеств специалиста и профессионального имиджа студента в целом. Например, будущим специалистам-менеджерам дается представление о структуре и специфике управленческой деятельности, основных функциях управления, социально-психологических особенностях современного менеджера. Затем непосредственно в процессе профессиональной подготовки и производственной практики формируются профессионально значимые качества и профессиональный имидж как обобщенный результат, представление о некоем «профессиональном идеале», преломленное через личность студента.

Творческий подход к формированию будущих профессионалов-правоведов демонстрирует юридический факультет института. Коллективы кафедр и деканат организуют открытые «судебные процессы» с участием студентов в качестве главных действующих лиц – судей, прокурора, адвоката, подсудимого, суда присяжных и т.д. Навыки практической работы в области применения норм права студенты старших курсов получают в юридической клинике по оказанию бесплатной правовой помощи малоимущим слоям населения. Работа клиники осуществляется под руководством наиболее квалифицированных преподавателей, имеющих, как правило, большой практический опыт.

Несколько раз в год студенты приглашаются к работе круглых столов с участием ведущих российских ученых-правоведов. Например, круглый стол на тему «Мировоззренческие идеи в уголовном процессе» проводился под председательством доктора юридических наук, профессора, заслуженного деятеля науки РФ Валентина Тимофеевича Томина. Прекрасную ви-

деопрезентацию жизненного и творческого пути этого выдающегося ученого, человека интеллигентного, живого, обладающего прекрасным чувством юмора, представил собравшимся декан юридического факультета профессор Александр Юрьевич Епихин – ученик В.Т. Томина. Для студентов это явилось живой иллюстрацией становления Ученого и Юриста. Наконец, церемония вручения дипломов выпускникам факультета заканчивается торжественным принятием «Клятвы юриста».

Пути и методы формирования профессионального имиджа будущих специалистов совершенствуются в вузе с каждым годом. Например, с появлением молодых заместителей декана экономического факультета по воспитательной, учебной и научной работе весьма оживилась общественная жизнь факультета, появились новые формы профессиональной подготовки экономистов. Студенты посещают экономические форумы, участвуют и побеждают в электронных торгах, встречаются с представителями бизнеса, банкирами, предпринимателями. Меняются и совершенствуются

формы организации традиционных вузовских мероприятий, что также способствует формированию профессионального имиджа и корпоративности. Подготовку студентов-психологов и педагогов с первого курса отличает творческий и практико-ориентированный характер: участие в волонтерском движении, тренингах, анкетировании студентов других факультетов и абитуриентов, в благотворительных акциях в детских домах и приютах, в работе социально-психологической службы. Один из зимних месяцев на факультете объявляется месяцем психологии, в течение которого будущие специалисты участвуют в тренингах, олимпиадах, конкурсах, в психологической работе с детьми из интернатов.

Создавая, сохраняя и поддерживая добрые традиции вуза и уникальную корпоративную среду, казанский Институт экономики, управления и права смог занять достойную нишу в образовательной системе Татарстана и России, сформировать привлекательный имидж самого вуза, неотделимый от профессионального имиджа его студентов и выпускников.



**И. АНТОНОВА, проректор по
дополнительному образованию**

Инновационные процессы в дополнительном образовании

В условиях перехода к рыночной экономике резко возросла роль дополнительного профессионального образования (ДПО). Разностороннее образование значительно расширяет возможности человека, позволяет ему принимать более обоснованные и продуманные решения, дает возможность взглянуть на решаемую проблему с разных точек зрения. Сейчас для того, чтобы сделать успешную карьеру, необходимо постоянно совершенствоваться. Многим людям приходится менять профессию, осваивать смежную либо получать дополнительную специальность, повышать квалификацию, приобретать новый опыт в процессе решения усложнившихся задач, наконец, получать новое базовое образование. В науке и практике появился принцип «образование через всю жизнь».

Факультет дополнительного образования (ФДО) и Институт бизнес-образования ИЭУП (г. Казань) с момента своего создания в 1998 г. всегда находились на передовых рубежах подготовки и переподготовки кадров для промышленных предприятий, учреждений и организаций Республики Татарстан.

Особое внимание нами уделяется не только профессиональной подготовке специалистов, но и разработке современных технологий эффективного обучения взрослых. В их числе – метод, основанный на инновационном подходе к процессу подготовки и переподготовки руководителей и специалистов в процессе решения реальных проблем их деятельности. Такой подход приобретает все большую популярность и востребованность, поскольку позволяет:

- иметь на выходе практический результат (стратегию развития предприятия, план его реконструкции и т.д.);
- формировать эффективно взаимо-

действующую, подготовленную команду, знающую весь процесс изнутри;

- ответить на вопрос: «Почему мне не удастся реализовать то или иное управленческое решение?» и выработать индивидуальное для каждого специалиста решение.

В современных условиях система ДПО является одним из основных элементов государственной поддержки производителей товаров и услуг. Это особенно актуально в связи с необходимостью содействия реальному сектору экономики в создании и внедрении систем управления качеством.

Концептуальной основой работы по управлению качеством учреждений в системе ДПО в соответствии с ISO 9000:2000 является создание, обеспечение и улучшение качества продукции и услуг при помощи сети процессов, которые должны подвергаться анализу и постоянному улучшению. Поэтому базой при управлении качеством образо-



вательного учреждения должен стать один из принципов современного менеджмента – процессный подход, позволяющий управлять качеством непосредственно на всех этапах обучения, а не только контролировать его на завершающей стадии.

Основной целью деятельности в области модернизации системы ДПО является разработка концепции и методов организации, обеспечения и оценки качества ДПО, что позволяет решать задачи:

1) определения объективных потребностей, содержания и формы услуг в области ДПО для каждого конкретного потребителя (предприятия, организации, подразделения, работника) с учетом особенностей различных отраслей промышленности, секторов экономики и территорий;

2) разработки и реализации процедур и процессов, обеспечивающих высокий уровень качества услуг в области ДПО;

3) оценки качества ДПО на основе достигнутого положительного интегрального эффекта.

Создание системы управления качеством – прежде всего дело его персонала. Систему нельзя купить, ее можно только создать. За качество отвечают прежде всего руководство и все сотрудники фирмы, а не специально подготовленные работники. Без поддержки высшего звена управления предприятием нельзя создать действенную, полезную и эффективную систему управления качеством.

Именно эта философия была положена в основу деятельности ФДО и Института бизнес-образования ИЭУП, что привело к поиску инновационных технологий в деле бизнес-образования. Организационное начало работы ФДО и Института бизнес-образования не случайно составляет единое целое. Бизнес-образование относится к категории ДПО и предполагает в первую очередь повышение квалификации и переподготовку кадров – специалистов и руководителей среднего и высшего звена.

В своей деятельности мы исходим из того, что бизнес-образование – это прежде

всего бизнес, т.к. мы обучаем деловых людей, и это образование для бизнеса, которое адаптировано к рынку. Поэтому в своей деятельности мы должны иметь в виду, что образовательное учреждение должно быть инновационным, предугадывать появление новых проблем и задач предприятий, ориентироваться на рынке образовательных услуг, развивая собственные кадры. Использование новых подходов к организации и качеству ДПО позволило создать в ИЭУП эффективную систему подготовки специалистов и стать лидером образования в этой области в республике.

На сегодняшний день институт выпустил более 1500 дипломированных маркетологов, финансовых менеджеров, оценщиков, специалистов по управлению персоналом, в том числе в сфере образования, что позволило людям повысить свою квалификацию, найти себя и успешно развивать свое дело.

За период с конца 90-х гг. до начала 2007 г. на факультете было организовано обучение по таким разнообразным специализациям, как: оценка стоимости предприятия (бизнеса); эксперт-техник; консультант по налогам и сборам; управление качеством; управление персоналом; менеджмент туризма; экономика; управление маркетингом; юрисконсульт; бухгалтерский учет и аудит; риск-менеджмент; психолог; клиническая психология; информационные технологии; преподаватель высшей школы; экологический менеджмент; трудовое законодательство.

Названные программы рассчитаны на специалистов предприятий и организаций различных форм собственности, руководство которых готово оплатить дополнительное обучение своего персонала в целях повышения качества производства.

Специалистами учебно-методической службы разработан также ряд программ, ориентированных на пожилых людей, на так называемый «третий возраст». Эти программы призваны не только обеспечить социально-экономическую защищенность этой категории людей в сложном современ-

ном мире, но и постепенно выработать у них устойчивую мотивацию к учению. Это такие программы, как: гувернерство; социально-юридическая клиника; медико-социальная помощь населению; садовник; реформирование и модернизация жилищной сферы.

Профессиональные компетенции сотрудников Института бизнес-образования формируются благодаря творческой обстановке, созданной в нашем подразделении, а также благодаря постоянному профессиональному росту каждого. Работая в тесном контакте с нашими корпоративными клиентами-заказчиками образовательных услуг, наши сотрудники всегда должны быть в курсе всех инноваций в образовании на региональном и международном уровне, в совершенстве владеть приемами деловой культуры и этики и т.д.

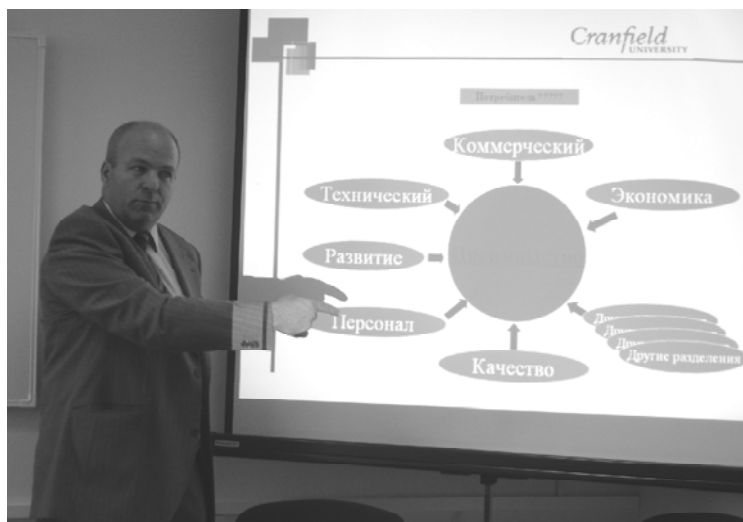
Большим событием для нас стало признание заслуг Института экономики, управления и права в области качества и принятие его коллективным членом Академии проблем качества России (2005 г.). В том же году в институте было открыто Поволжское региональное отделение Европейского центра по качеству, которое осуществляет подготовку специалистов по менеджменту качества.

В 2006 г. корпоративным заказчиком таких курсов стал ОАО «КАМАЗ». Слушатели прошли полный курс обучения, получив информационные материалы и методические разработки Европейского центра качества. По окончании обучения им было выдано удостоверение о повышении квалификации государственного образца. Они успешно сдали аттестационный экзамен в «Системе аттестации и регистрации

персонала в области качества в Российской Федерации и странах ЕС», получили диплом Системы сертификации ГОСТ Р и сертификат о присвоении международной квалификации «Профессионал в области качества (QP по ЕОQ)» с соответствующей регистрацией в Российском реестре и реестре Европейской организации качества.

Вместе с тем институт вышел на международный уровень: мы активно сотрудничаем с центром развития и качества OSKAR (Республика Хорватия), совместно с которым проводим обучение руководителей и менеджеров по качеству на курсах повышения квалификации по программам школы экологического менеджмента и школы управления рисками и безопасностью.

В апреле 2006 г. Институт бизнес-образования, имеющий большой опыт подготовки и переподготовки специалистов в различных сферах рыночной экономики, менеджмента и юриспруденции, был аккредитован некоммерческим партнерством «Поволжский центр качества» в качестве учебного центра Системы добровольной сертификации персонала предприятий Поволжского региона. Это событие – начало большого проекта с далеко идущими перспективами. Например, мы получили право вести подготовку студентов к сертификации в Системе добровольной сертификации



персонала предприятий Поволжского региона и предполагаем проводить сертификацию персонала по рабочим профессиям в целях содействия поддержанию конкурентоспособного уровня специалистов разного профиля.

Опыт ИЭУП в системе ДПО и бизнес-

образования опирается на современные европейские тенденции в области качества, использует прямые контакты с западными партнерами, имеющими успехи в менеджменте качества во многих отраслях деятельности, что позволяет применять современные инновационные технологии обучения.

Н. ВАНЮХИНА, руководитель социально-психологической службы

Социально-психологическая служба

Помощь студентам в адаптации к учебной деятельности и профилактика социально-негативных явлений в студенческой среде являются важнейшими направлениями в системе воспитательной работы современного вуза. В этой связи особое место в структуре нашего института занимает социально-психологическая служба (СПС), созданная в 2003 г. Контроль за деятельностью службы, взаимодействие с учреждениями и организациями социального развития, физической культуры, общественными студенческими организациями осуществляет проректор по воспитательной работе. В работе службы задействованы в качестве волонтеров студенты психологического факультета.

Основными задачами СПС являются:

- создание системы социально-психологического сопровождения вузовского образования и обеспечение ее функционирования;
- решение социально-психологических проблем студенческой молодежи; обеспечение студентов психологической помощью в экстремальных, критических ситуациях;
- подготовка кураторов и других сотрудников вуза к социальной работе со студентами; разработка соответствующего методического обеспечения;
- содействие студентам в приобретении знаний, умений и навыков, необходи-

мых для формирования устойчивой мотивации к ведению здорового образа жизни;

- обеспечение системы психолого-педагогического патронажа, консультирование кураторов учебных групп;
- установление и укрепление информационно-методических и функциональных связей с высококвалифицированными специалистами практической психологии.

В соответствии с задачами социально-психологической службы сформировались следующие направления ее деятельности.

Тренинги с первокурсниками. Проводятся с академическими группами всех факультетов для того, чтобы помочь первокурсникам лучше познакомиться друг с другом, раскрыть свои способности и интересы. За год каждая группа проходит следующие тренинги: тренинг знакомства; тренинг общения; тренинг доверия и сплоченности; тренинг слушания и понимания партнера; тренинг сопротивления психологическому манипулированию.

Тренинги со старшекурсниками. Проводятся с академическими группами, студенческим активом, творческими коллективами по запросу кураторов, старост или руководителей направлений для улучшения психологического климата в группах. С желающими ведутся занятия, направленные на совершенствование навыков, которые пригодятся студентам при написании резюме, устройстве на работу, переговорах.

Обучение волонтеров. Обучение начинается с первого курса, но на любом этапе в него могут быть включены новички. Проводится руководителем СПС, преподавателями факультета и практикующими психологами. Занятия направлены, с одной стороны, на повышение уверенности в себе, развитие лидерских качеств и навыков самоанализа, с другой – на накопление багажа тренинговых приемов и упражнений, необходимых для работы как с большими, так и с малыми группами. Значительную роль играют занятия, проводимые с волонтерами-младшекурсниками волонтерами со старших курсов, так как они позволяют на близких студентам примерах показать перспективы работы, поделиться опытом преодоления трудностей при проведении первых тренингов и др.

Следует отметить, что именно те студенты факультета, которые были задействованы в практической психологической работе с первых дней обучения в институте, стали наиболее активными и компетентными участниками учебной и внеучебной работы. Проходя практику и работая в качестве психологов в различных организациях, эти студенты получают высокую оценку за профессионализм, организаторские способности и психологический такт.

Индивидуальное консультирование. Проводится руководителем СПС. Проблемы, с которыми мы сталкиваемся, достаточно типичны для юношеского возраста и вузовской среды. Преобладают проблемы в отношениях с представителями противоположного пола и родителями. Большой пласт проблем связан с отношениями со сверстниками: непониманием с их стороны, неумением сотрудничать в учебной деятельности и, наконец, чувством одиночества. Чуть меньше проблем с попытками разобраться в самом себе; среди них – сомнения в профориентации и будущей профессии, поиск смысла жизни, определение жизненных целей, оценка и переоценка качеств характера и т.п.

Диагностика. Исследуется уровень

удовлетворенности студентов всех курсов и факультетов графиком учебы, эстетикой учебного места, содержанием учебных программ, соответствием учебы личным способностям и интересам, уровнем организации учебы, отношениями с группой и преподавателями, справедливостью оценок и др. Отдельно оценивается работа куратора, заместителя декана по учебно-воспитательной работе и воспитательная работа в вузе в целом.

Профилактическое направление. Руководитель и волонтеры СПС проводят занятия по пропаганде здорового образа жизни среди студентов всех курсов и факультетов. Особо важным является использование в данном направлении современных технологий, так как они позволяют проводить занятия не только в виде традиционных лекций, но и в виде презентаций, игр, круглых столов и дискуссий. Показ и обсуждение видеоклипов, сопровождение лекции слайдами, работа с интерактивной доской обеспечивают наглядность, предоставляют интересный материал для дискуссий, тем самым повышая эффективность профилактической работы. Окончательный выбор темы занятия зависит от наличия определенных проблем в каждой конкретной группе, ее возрастного и полового со-



става. Примерная тематика занятий: «Основы сексуального здоровья», «Основы здорового образа жизни», «Каких жертв требует красота?», «Зависимость (алкогольная, наркотическая, табачная, Интернет-зависимость, зависимость от партнера)», «Девиантное поведение».

Благотворительная деятельность. Сбор игрушек, денег, канцтоваров для детей-сирот, проведение концертов психологической работы в детских домах, помощь одиноким пенсионерам в хозяйственных делах, совместные акции с подростковыми клубами, участие в городских благотворительных акциях («Неделя добра» в апреле, участие в событиях Года благотворительности в Татарстане и др.) – вот те мероприятия, в которых полностью раскрывается способность студентов помочь другим людям.

Мы считаем важным, чтобы данное направление реализовывалось не только в одноразовых акциях, но и в форме постоянного сотрудничества с некоторыми организациями.

Обмен опытом. В задачи социально-психологической службы входит сотрудничество с другими волонтерскими организациями и специалистами практической психологии. Формы обмена опытом весьма разнообразны: приглашение экспертов – практикующих психологов (в 2006 г. совместно с Управлением Федеральной службы РФ по контролю за оборотом наркотиков по РТ была проведена программа «Иди по солнечной стороне жизни»), посещение открытых лекций, выступления руководителя в качестве эксперта по организации работы психологической службы, участие в слетах волонтеров, конференциях, семинарах, круглых столах и др.

Популяризация психологических знаний. В России еще не сложилась культура обращения к психологу даже в трудных жизненных ситуациях. Люди, в особенности юношеского возраста, предпочитают переживать свои проблемы в одиночку или обращаться за советом к друзьям. На первом тренинге часто можно услышать заяв-



ление, что «психолог работает с психами». В связи с этим нужно вести разъяснительную работу о целях и формах психологической работы.

Для формирования общественно активного, социально зрелого и профессионально компетентного специалиста недостаточно дать ему лишь профессиональные знания. Необходимо развивать у студента на-

выки общения, самоанализа, самопрезентации и др. Работа социально-психологической службы ИЭУП способствует интеграции студентов всех факультетов в единый коллектив, повышению общественной активности студентов, развитию навыков межличностного общения, разрешению конфликтов и личностному росту как основе социальной зрелости.

**А. МИНЕКАЕВА, зам. директора
Альметьевского филиала**

Психолого- юридическая клиника

«Здравствуйте, я хотела бы спросить...» С этих слов начинается очередное повествование о житейских проблемах и неурядицах. Люди идут за советом, правовой консультацией или просто с тем, чтобы рассказать о своей беде.

Российская действительность такова, что сегодня проблемы психологического и правового характера возникают практически у всех. Вопросы об ипотечном кредитовании, наследовании имущества, договорах аренды, пенсионном и социальном обеспечении, спорах с различными государственными и муниципальными службами – да чего только не подкидывает нам жизнь! Даже специалистам не всегда под силу разобратся в хитросплетениях и тонкостях нормативного регулирования этих вопросов, что же говорить о среднестатистическом российском гражданине. Конечно, в многочисленных адвокатских конторах, юридических бюро и консультациях можно получить исчерпывающую информацию обо всех нюансах российского законодательства – специалисты не только разъяснят норму права, но и помогут правильно оформить необходимые документы в суд, но эти услуги не всегда по карману социально незащищенным слоям населения – пенсионерам, инвалидам, малообеспеченным гражданам. Вот и выходит, что, не имея

возможности получить консультацию, люди страдают не только от того, что их права ущемляются, но и от того, что они не представляют реального механизма защиты нарушенных прав. Иногда проблемы человека носят не столько правовой, сколько психологический характер. Куда обратиться, если единственный сын общается с наркоманами и постоянно конфликтует с родителями? Как убедить не в меру расшумевшихся соседей не сверлить стены после девяти часов вечера? Однозначного ответа



на эти вопросы нет, поскольку решение таких проблем только с точки зрения права не всегда возможно.

Казалось бы, государство или муниципалитет должны озаботиться этой проблемой и предоставить данным категориям граждан возможность получения бесплатной правовой и психолого-педагогической помощи, но, к сожалению, мы не всегда получаем то, чего хотим.

Так зародилась мысль о реализации на базе Альметьевского филиала ИЭУП социального проекта «Психолого-юридическая клиника». Клиника функционирует относительно недавно. Целью ее создания и деятельности является оказание бесплатной психологической и юридической помощи малообеспеченным и лицам, нуждающимся в дополнительной социальной поддержке.

Три раза в неделю в вечернее время все желающие могут обращаться сюда за консультациями. Студенты старших курсов под руководством опытных преподавателей готовы оказать каждому обратившемуся не-

обходимую юридическую или психологическую помощь. К работе в студенческой клинике привлекаются наиболее успешные студенты юридического и психологического факультетов. В их распоряжении – постоянно обновляемая нормативно-справочная система «Гарант», Интернет, библиотечный фонд и, конечно, помощь консультанта-преподавателя.

Работа в клинике позволяет студентам получить профессиональные навыки психологического и юридического консультирования, формирует чувство ответственности за принимаемые решения.

В 2006–2007 учебном году наш проект был представлен на республиканском конкурсе «Студент года», номинирован как лучший социальный студенческий проект и высоко оценен жюри конкурса. Но никакие конкурсы не идут в сравнение с искренними словами благодарности, которые мы слышим от наших посетителей каждый день. Именно это и есть самая высокая оценка работы нашей «Психолого-юридической клиники».



ОБСУЖДАЕМ ПРОБЛЕМУ

О. МАРТЫНЕНКО, зам. первого проректора
И. ЧЁРНАЯ, гл. специалист
Владивостокский государственный университет экономики и сервиса

В рамках реализации основных принципов Болонского процесса особую значимость приобретает идеология компетентностного подхода. Именно она способствует сравнению и подтверждению степеней, содействует развитию инновационных способностей, используется для оценки качества образования посредством идентификаторов ключевых компетенций.

В российских вузах практическое использование компетентностного подхода имеет ограниченный характер, что во многом объясняется отсутствием должного теоретического осмысления существующих проблем анализа и оценки результатов обучения. С одной стороны, до сих пор существует терминологическая неоднозначность трактовки компетентности и компетенций. С другой – недостаточное развитие получила адресность проблемы, т. е. ее связь с конкретным профессиональным полем. Рассмотрим особенности компетентностного подхода на примере подготовки менеджеров.

Профессиональная компетентность менеджера представляет собой совокупность управленческих, экономических, этических, правовых, социально-психологических знаний и умений, включающих, например, способность к синектическому, креативному мышлению, готовность рисковать, брать на себя ответственность за принятые решения, умение планировать, стремление к эффективному использованию инновационных управленческих технологий и т.д.

Среди профессиональных компетенций менеджеров можно выделить три уровня. Первый формирует ключевые компетенции,

Формирование и оценка профессиональных компетенций менеджеров в учебном процессе¹

необходимые для любой деятельности в сфере управления. Они проявляются в способности решать профессиональные задачи на основе использования информации, коммуникации, социально-правовых основ поведения личности в гражданском обществе. Одной из удачных является модель Г. Минцберга и Д. Гослинга, выделяющая такие компетенции, как способность управлять саморазвитием (компетенция приобретения опыта), способность управлять взаимоотношениями (компетенция сотрудничества), способность управлять организацией (аналитическая компетенция); способность управлять изменениями (компетенция действия); способность управлять контекстом (компетенция видения) [1].

Ко второму уровню профессиональных компетенций относятся базовые. Они необходимы для осуществления основных видов профессиональной деятельности специалиста, поэтому привязаны к особенностям управленческого труда, средством и предметом которого является информация.

Третий уровень образуют специальные профессиональные компетенции, помогающие осуществлению конкретного вида профессиональной деятельности; их можно рассматривать как реализацию ключевых и базовых компетентностей. Специальные компетенции определяются конкретным видом деятельности (государственная и муниципальная служба, менеджмент организации и т. д.).

Возможен и другой подход к структуре компетенций, образующих модель специа-

¹ Работа выполнена по гранту РНП.311.3525 Минобрнауки Российской Федерации.

листа. На основе существующих проектов ГОС ВПО третьего поколения в группе профессиональных компетенций можно выделить социально-личностные, экономические, организационно-управленческие, общенаучные и общепрофессиональные, которые служат фундаментом, позволяющим выпускнику гибко ориентироваться на рынке труда, а также делают возможным продолжение образования на втором уровне высшего образования (для бакалавра) и в сфере дополнительного и послевузовского образования (для бакалавра и магистра). Блок специальных компетенций решает задачи объектной и предметной подготовки, т.е. обеспечивает привязку к конкретному объекту, предмету труда.

Очевидно, что между двумя этими классификациями нет противоречий и их следует рассматривать как взаимодополняемые, позволяющие детализировать учебные задачи. Так, социально-экономические компетенции можно рассматривать в группе ключевых; экономические, организационно-управленческие, общенаучные и общепрофессиональные компетенции являются составными элементами базовых. Ключевые, базовые и специальные компетенции представляют, условно говоря, горизонтальные срезы модели профессиональных компетенций, которая должна быть дополнена вертикальными срезами, составляющими стержни образовательной программы. Их образуют сквозные и предметные компетенции. Сквозные (переносимые) компетенции обладают полифункциональностью и междисциплинарностью, переносимостью на разные социальные поля (способности рассуждать в абстрактных терминах, осуществлять анализ, синтез, принимать решения, адаптироваться, осуществлять проектную деятельность). Предметные компетенции, напротив, имеют конкретное описание и возможности формирования в рамках учебных курсов, содержание которых требует обновления в аспекте усиления прикладной и практической направленности, обеспечивающей

овладение студентами умениями решать проблемные задачи и осуществлять необходимые способы деятельности. Поэтому предметные компетенции должны быть встроены в общую модель компетенций на основе междисциплинарных связей.

Постепенность и последовательность решения задач формирования профессиональных компетенций обеспечивает *модульный подход*, допускающий возможность освоения учебного материала в разной последовательности или отдельных его модулей на определенном уровне и позволяющий построение собственной индивидуальной образовательной траектории студента. В рамках компетентного подхода модуль должен содержать не только познавательную, но и профессиональную характеристики, в связи с чем можно говорить о двух его составляющих: познавательной (информационной), нацеленной на формирование теоретических знаний, и учебно-профессиональной (деятельностной), направленной на формирование профессиональных умений и навыков на основе приобретенных знаний и практики принятия управленческих решений.

Опыт *Владивостокского государственного университета экономики и сервиса* в рамках выполнения различных проектов и грантов показал, что для подготовки менеджеров наиболее эффективным оказывается построение образовательных программ (ОП) на основе принципа «сквозных модулей». Он предполагает выделение в программе 4–5 модулей, работающих на одну из обобщенных целей подготовки по ОП в целом. Сразу необходимо заметить, что в каждый такой модуль могут входить дисциплины разных циклов ГОС, т.е. сквозные модули не имеют жесткой связи с циклами программы. Такие модули по объему (и длительности по годам) не могут быть абсолютно равными, однако в них должен выдерживаться некоторый баланс трудоемкости. При этом выполнение задачи формирования определенных профессиональных компетенций требует анализа каждой

дисциплины модуля с точки зрения целей и результатов обучения и их согласованности с целями всего модуля в целом. Через такое согласование осуществляется выход на содержание дисциплины.

«Сквозной» характер модулей проявляется в том, что в каждый модуль объединяются дисциплины, изучаемые на разных курсах и в разных семестрах в соответствии с учебным планом, т.е. каждый модуль проходит «сквозь» всю ОП, а разные модули при этом изучаются параллельно друг другу во времени. Такой подход позволяет сделать корректное, понятное и «прозрачное» описание ОП, является хорошим инструментом управления качеством программ, позволяя разрабатывать внутривнутрипрограммную политику и постоянно работать над улучшением программы в целом и ее отдельных частей. Так, например, необходимость акцентированного внимания на формировании аналитических компетенций у студентов специальности «Государственное и муниципальное управление» привела к выделению соответствующего сквозного модуля ОП. В его рамках заложена возможность реализации нескольких направлений развития профессиональных компетенций, связанных с формированием знаний, умений, навыков и опыта решения задач внешнеполитической и внешнеэкономической деятельности государства в рамках геоэкономической парадигмы. В предмете геоэкономики просматривается несколько аспектов, объединяющих в единый комплекс вопросы истории, географии, экономики, политологии, теории управления. С этой точки зрения геоэкономика играет важную роль в развитии экономического и управленческого мышления студентов, завершая учебный модуль, включающий изученные ранее «Экономику», «Политологию», «Политическую конфликтологию» и «Геополитику».

Использование модульного обучения обеспечивает создание условий для формирования у будущих менеджеров устойчивой стратегической направленности дей-

ствий, основанной на умении выделять долгосрочные цели развития, обосновывать реальные пути достижения поставленных целей с учетом анализа возможностей, ресурсов, оптимальных сроков достижения.

Формирование профессиональных компетенций представляет собой личностно-деятельностную ориентацию студента на будущую профессиональную деятельность, поэтому основной задачей в образовательном процессе становится его умение принимать обоснованные решения в различных сферах. Важно подчеркнуть, что за формирование тех или иных профессиональных компетенций не могут «отвечать» только отдельные учебные дисциплины или даже содержание всей ОП. Компетенции – это также результат образовательных технологий, методов, организационных форм, учебной среды и т.д. Соответственно формирование профессиональных компетенций будущих управленцев предполагает ориентацию содержания, методов и средств обучения на специфику профессиональной деятельности, связанную с необходимостью принятия управленческих решений на разных уровнях управления в конкретной сфере профессиональной деятельности.

Одним из возможных вариантов построения учебного процесса для подготовки менеджеров в компетентностном формате может стать *модель обучения действием*, созданная английским экономистом и консультантом Регом Ревансом в 1970-х гг. Важнейшим принципом этой модели является опережающее обучение, сущность которого Р. Реванс сформулировал как закон: организация (так же, как и люди в ней) будет процветать до тех пор, пока темпы обучения ее будут больше или хотя бы равны темпам изменений во внешней среде. Цель модели обучения действием – преодолеть разрыв между теорией предполагаемых действий (знаниями) и практикой (деятельностью).

Анализ описания модели обучения действием позволяет выделить ее основные характеристики: студенты работают над

реальными задачами с различными базами информации для выбора и принятия различных решений; преподаватель выступает организатором процесса обсуждения и решения проблем, в котором студенты учатся мыслить критически и принимать ответственность за выбор решения; особое внимание уделяется развитию моральных качеств студента (профессиональной этики, уважения к себе и другим, терпимости и социальной ответственности). Следует учитывать и такую особенность модели обучения посредством действия, как деятельность в условиях неопределенности и риска: студенты и преподаватель разрешают противоречия, получают знания, проводят экспертизу и принимают решения даже при частичном незнании всех факторов [2].

Использование модели обучения действием в учебном процессе имеет значительные преимущества перед традиционной моделью организации учебного процесса, т. к. создает условия для формирования у студентов сквозных аналитических компетенций. Однако ее использование имеет и «подводные камни». Реализм моделируемых ситуаций и трудности, с которыми студент при этом сталкивается, могут его «запутать», лишить четких представлений по тем или иным вопросам и тем самым навредить учебному процессу. Это формирует новые требования к профессорско-преподавательскому составу: в условиях реализации компетентностного подхода преподаватель должен выступать в роли модератора, игротехника, фасилитатора и в то же время аналитика, эксперта, дающего рефлексивный срез обсуждаемых в аудитории проблем и разыгрываемых ситуаций и аналитический комментарий к ним.

Другой проблемой учебного процесса, организованного с элементами компетентностного подхода, является усиление мотивационной составляющей познавательного процесса. Как показывает практика, ее решение во многом связано с активными технологиями обучения, включая интерактивные методы, характеризующиеся более

высоким уровнем взаимодействия преподавателя и слушателей, использованием проблемно-развивающих, активизирующих, имитационных игровых приемов, постоянной обратной связью. К таковым можно отнести как хорошо зарекомендовавшие себя в учебном процессе дискуссии и обсуждения, деловые и ролевые игры, case studies, так и относительно новые для системы образования, заимствованные из корпоративного обучения тренинги, модерацию, basket-метод, ситуационное моделирование и проектирование. Использование каждого из названных методов преследует свои образовательные цели, направленные на формирование определенных компонентов профессиональных компетенций.

Решение задач формирования профессиональных компетенций требует качественно нового подхода к учебно-методическому обеспечению учебного процесса. Очевидно, что учебники и учебные пособия по-прежнему будут играть ключевую роль, определяемую методологическими задачами освоения учебного курса. Однако в новых учебниках должно быть представлено обновленное содержание образования – не только предметная информация, но и материалы, стимулирующие дальнейшее приобретение знаний, формирование профессиональной компетентности.

Работа по написанию учебных пособий, соответствующих компетентностному подходу, ведется во ВГУЭС в рамках выполнения гранта Министерства образования и науки РФ «Разработка научных принципов и форм текущего и итогового контроля за формированием профессиональных компетенций студентов, усвоением ими отдельных дисциплин и модулей образовательно-профессиональной программы». Она подвела к пониманию того, что новые издания должны основываться на модели формируемых профессиональных (прежде всего переносимых и предметных) компетенций по учебному курсу. Для повышения мотивации студентов к обучению особое внимание уделяется созданию условий исполь-

зования учебного пособия в самостоятельной работе, что предполагает поэтапное освоение его содержания: 1) освоение методики работы, 2) продуктивная работа с учебным материалом, 3) самоконтроль при выполнении контрольных и тестовых заданий, 4) выполнение проектных заданий, 5) представление результатов обучения преподавателю.

Компетентностный подход актуализирует *проблему оценивания*, особенно в части диагностики эффективности деятельности. В настоящее время в теории и практике менеджмента складывается новая концепция анализа и оценки компетентности, которая подчеркивает приоритетную значимость оценки мотивации, а не способности. Для оценивания степени сформированности профессиональных компетенций у студентов возможно использование сложившегося в практике HR-менеджмента подхода к управлению компетенциями. С данной точки зрения у компетенции есть две стороны: одна обращена к работе, а другая – к человеку. Компетенция должности (рабочего места) определяется требованиями, необходимыми для успешного выполнения работы. Компетенция сотрудника связана с его готовностью к выполнению работы с требуемым уровнем качества. Существует особая система управления по компетенциям, в которой используется пять степеней их выраженности – негативный уровень, уровень понимания, базовый уровень, уровень опыта, уровень мастерства. Их выделение связано с соответствующими уровнями освоения знания: пониманием, осмыслением, воспроизведением, применением, усовершенствованием.

Проецируя такой подход на образовательный процесс в вузе, отметим, что контроль за формированием профессиональных компетенций должен носить системный характер и включать планирование, организацию и проведение контрольно-оценочных мероприятий по всем учебным дисциплинам. Одним из эффективных инструментов такого контроля может стать исполь-

зование тестов достижений, которые позволяют диагностировать степень владения испытуемым конкретными знаниями, умениями и навыками. В отличие от тестов интеллекта они измеряют влияние специальных программ обучения, профессиональной подготовки на эффективность обучения и овладение профессией.

Сложившаяся практика использования тестов достижения во ВГУЭС имеет свои особенности. Подчеркнем, что это преимущественно тесты учебных достижений, для ответа на которые необходимы знания конкретных фактов и владение определенным рядом мыслительных операций. Такие тесты предназначены для оценки усвоения знаний по конкретным дисциплинам или их циклам. Выбор форм и методов текущего контроля в течение семестра – право и обязанность преподавателя, поэтому применяемые им тесты являются нестандартизированными, т.е. рабочими контрольными материалами, и в них не обязательно определение всех показателей качества. Итоговый контроль осуществляется преимущественно методом компьютерного тестирования, что обеспечивает независимость и объективность результатов, а также высокую технологичность проведения процедуры. Технологической базой тестирования является сетевая система интерактивного тестирования обучающихся (СИТО) – собственная лицензированная разработка ВГУЭС, обладающая очень широкими дидактическими и аналитическими возможностями.

Практико-ориентированное обучение предполагает использование и тестов профессиональных достижений. Они призваны оценивать уровни развития конкретных знаний и навыков, требуемых для отдельных профессий, поэтому область их применения ограничена и определяется рамками узкой специализации (в США, например, они разработаны более чем для 250 различных профессий). Основой тестов профессиональных достижений являются ситуационные тесты, моделирующие часть

той деятельности, которую предстоит выполнять испытуемым. При этом оценивается прежде всего достижение нормативного результата. В вузах тесты профессиональных достижений особенно нужны для оценки эффективности профессионального обучения, сравнения разных методов и учебных программ путем сопоставления достижений групп, обучающихся разными способами. Полезны они для выявления пробелов в знаниях и их своевременного устранения с помощью индивидуализированных методов и приемов. Объективность, простота применения, краткость процедуры делают их пригодными для аттестации работников на разряд, для оценки квалификации. Однако работа по созданию таких тестов не проста, она требует специальных знаний и квалификации. Для ВГУЭС использование тестов профессиональных достижений является задачей следующего этапа модернизации научно- и учебно-методического обеспечения учебного процесса, реализуемого в компетентностном формате.

Таким образом, опыт работы Владивостокского государственного университета экономики и сервиса позволяет утверждать, что для формирования у студентов-

менеджеров профессиональных компетенций, необходимых для инновационной работы в бизнесе и государственном управлении, необходима реализация комплекса условий модернизации учебного процесса, включая усиление практико-ориентированности образования, его предметно-профессионального содержания, актуализацию роли собственного опыта студентов, их умений практически применять знания, решать различные производственные задачи в условиях неопределенности и риска, на основе использования инструментов и технологий диагностики способностей и мотивации на каждом этапе обучения.

Литература

1. Gosling J., Mintzberg H. The Five Minds of a Manager // Harvard Business Review. – 2003, November.
2. Заиф-Бек Е.С., Тряпичкина А.П. Подготовка специалистов в области образования к участию и использованию международных программ оценки качества образования для всех: национальное видение: Рекомендации по результатам научных исследований / Под ред. акад. Г.А. Бордовского. – СПб., 2006. – <http://www.unesco.ru/files/docs/educ/publ/>

Н. СОЛОВЬЕВА, профессор
М. КРЫЛОВА, нач. отдела
менеджмента качества
Красноярский государственный
торгово-экономический институт

В числе мер, направленных на решение задачи повышения качества подготовки специалистов, одной из первоочередных является необходимость введения системы численных показателей, с наибольшей полнотой характеризующих индивидуальные качества специалиста.

В рамках решения данной задачи значительная роль отводится переходу на систе-

Рейтинговая оценка выпускной квалификационной работы

му зачетных единиц с целью совершенствования планирования и организации учебной деятельности, увеличения роли самостоятельной работы студентов, оптимизации учебной нагрузки педагогических работников, обеспечения свободы вуза в формировании основных образовательных программ и т.д. При этом предполагается использование балльно-рейтинговой системы для

оценки усвоения студентами материалов дисциплин.

Особое значение придается итоговой государственной аттестации, которая направлена на объективную оценку полученных студентом знаний, умений, компетенций, через которые он реализуется как специалист. Однако очень часто оценка, выставленная по результатам защиты, носит субъективный характер, поскольку не в полной мере учитывает содержание дип-

В качестве одного из критериев введена также «оценка рецензента», так как она является проявлением внешней объективной оценки содержания, актуальности и значимости выпускной квалификационной работы.

Особое внимание предлагается уделить модифицированной процедуре определения итоговой оценки выпускной квалификационной работы, которая осуществляется в три этапа (рис. 1).

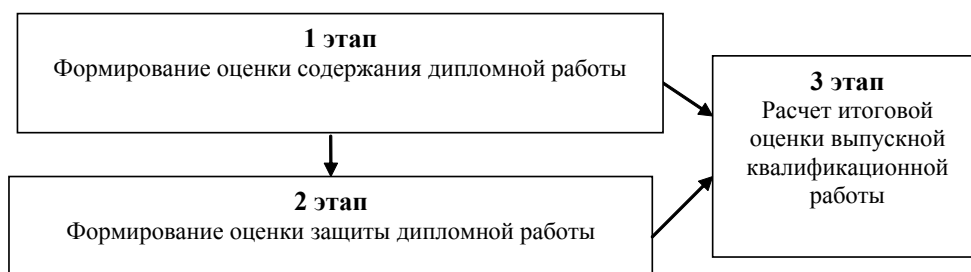


Рис. 1. Этапы формирования рейтинговой оценки выпускной квалификационной работы

ломного исследования, его востребованность со стороны практики и результативность в виде публикации материалов в сборниках конференций и отраслевых журналах.

В связи с этим возникает необходимость разработки критериев рейтинговой оценки дипломных работ (проектов), которые отражают как содержание исследования, научную активность студентов в процессе обучения, практическую значимость работы, так и результаты защиты.

Нами сформирован набор параметров, который позволяет оценить качество дипломных работ и результатов их защиты (табл. 1).

При этом первый из критериев учитывает заинтересованность потенциальных работодателей в результатах работы, так как в настоящее время прослеживается тенденция привлечения работодателей к разработке стандартов учебных планов и программ, а также к итоговой государственной аттестации выпускников вузов.

На первом этапе руководитель дипломной работы определяет количество баллов по 10 критериям, суммирование которых позволяет сформировать оценку содержания дипломной работы и соблюдения графика ее выполнения ($\overline{O}_{ц_1}$): 21–29 баллов – оценка «3»; 30–40 баллов – оценка «4»; 41–50 баллов – оценка «5».

На втором этапе формируется оценка защиты дипломной работы ($\overline{O}_{ц_2}$), учитывающая форму презентации результатов дипломного исследования и ответы на вопросы членов ГАК. Расчет оценки производится по средней арифметической простой.

Разные подходы к формированию промежуточной оценки по первым двум этапам связаны с тем, что на первом этапе невозможно использовать усредненную оценку, т.к. 3 балла не равнозначны оценке «удовлетворительно», 4 балла используются не во всех критериях, чтобы дифференцировать результаты исследования.

Таблица 1

Критерии оценки дипломной работы (дипломного проекта)

№ п/п	Критерии оценки	Баллы
1	Работа выполнена	
	а) по инициативе студента	3
	б) по заявке организации	5
2	Новизна и оригинальность темы	
	а) работа выполнена по традиционной теме, включенной в тематику дипломных работ	4
	б) работа выполнена по теме, не включенной в утвержденный перечень тем дипломных работ	5
3	Оригинальность плана дипломной работы (дипломного проекта)	
	а) по традиционному плану, разработанному кафедрой	3
	б) работа выполнена по плану, разработанному студентом, и включает оригинальные подходы к решению поставленных задач	5
4	Оценка методики исследования	
	а) традиционная апробированная	3
	б) традиционная с оригинальными элементами	5
5	Оценка достигнутых результатов	
	а) рекомендации носят общий характер	1
	б) рекомендации разработаны с учетом специфики деятельности организации	3
	в) рекомендации подкреплены расчетом экономической эффективности	5
6	Освещение результатов по теме исследования	
	а) публикации во внутривузовских изданиях	3
	б) публикации в межвузовских изданиях	4
	в) публикации во всероссийских изданиях	5
7	Внедрение	
	а) документ о внедрении отсутствует	0
	б) рекомендовано к внедрению (справка)	3
	в) принято к внедрению (акт внедрения)	5
8	Качество оформления диплома	
	а) с незначительным отступлением от стандарта	3
	б) в соответствии со стандартом	5
9	Соблюдение графика выполнения дипломной работы:	
	а) систематическое нарушение	1
	б) единичное нарушение	3
	в) полное соблюдение	5
10	Оценка рецензента	
	а) удовлетворительная	3
	б) хорошая	4
	в) отличная	5
Итого баллов за содержание дипломной работы и соблюдение графика ее выполнения и оценка		
11	Презентация работы	
	а) с использованием раздаточного материала	3
	б) с использованием PowerPoint	5
12	Ответы на вопросы членов ГАК	
	а) удовлетворительно	3
	б) хорошо	4
	в) отлично	5
Оценка защиты дипломной работы		
Общая оценка		

На заключительном этапе формируется общая оценка выполнения и защиты дипломной работы (\overline{O}_c), которая рассчитывается по формуле средней арифметической взвешенной, с учетом значимости составных элементов итоговой аттестации студентов по формуле: $\overline{O}_c = 0,6\overline{O}_{c_1} + 0,4\overline{O}_{c_2}$.

Значимость каждого из показателей, входящих в комплексный, определена экспертным путем, где приоритет отдан содержанию дипломной работы. Вместе с тем

учитывается роль и защиты выпускной квалификационной работы, так как специалист с высшим образованием должен быть всесторонне развитой личностью, обладающей коммуникативными, креативными характеристиками.

Предложенные критерии рейтинговой оценки выпускных квалификационных работ и методика ее формирования, на наш взгляд, позволяют дать объективную характеристику конечному результату деятельности выпускника и его личностным качествам.

Л. МИРОШНИЧЕНКО, профессор
А. ШАРАФЕЕВА, профессор
Татарский государственный гуманитарно-педагогический университет

Воспитание личности будущего специалиста в вузе – тема дискуссионная по многим причинам. В *Татарском государственном гуманитарно-педагогическом университете* приоритетную позицию в этом вопросе занимает задача формирования у студентов культуры толерантности в ее всеобъемлющем смысле. Наша воспитательная стратегия исходит из положения «Декларации принципов толерантности» (ЮНЕСКО, Париж, 1995 г.): «Толерантность – уважение, принятие и правильное понимание богатого многообразия культур нашего мира, наших форм самовыражения и способов проявления человеческой индивидуальности». Одной из важных установок выступает принцип создания особой атмосферы отношений в большом коллективе университета, в условиях которой каждый его член независимо от выполняемой им роли, социального статуса, характера, темперамента, национальности, возраста, ценностных ориентаций ощущал бы свою ценность и необходимость в едином, слаженном организме. Мы учимся выстраивать добрые и открытые взаимоотноше-

Программа воспитания культуры толерантности в университете

ния, что и является, как мы считаем, основой культуры толерантности.

Для данной стратегии важно также, что университет не может оставаться в стороне от формирования готовности выпускников к работе в условиях полиэтнической образовательной среды. Имеются факты, свидетельствующие, что учителя в школе не всегда в полной мере учитывают особенности многонационального детского коллектива. Нужна специальная подготовка.

Импульсом разработки программы воспитания культуры толерантности у студентов ТГГПУ послужила региональная политика Республики Татарстан, направленная на предотвращение конфликтных ситуаций, экстремизма, терроризма и на развитие в обществе толерантных отношений, столь необходимых для полиэтнического, многоконфессионального населения. Программа ставит своей целью *воспитание личности будущего специалиста-гуманитария как активного носителя норм и ценностей культуры толерантности, включающей уважение, принятие и понимание других людей, своей родной культуры и языка,*

многообразия иных культур и признание универсальных прав и свобод человека.

Достижение такой цели предполагает понимание всей сложности и многоплановости культурного феномена толерантности. Он содержит как минимум четыре личностных компонента: готовность и способность к толерантным отношениям и поведению; стремление к совершенствованию культуры межъязыковой толерантности; духовно-эстетическая восприимчивость к богатству и разнообразию национальной и мировой художественной культуры и, наконец, качества мировоззренческой толерантности. Соответственно разработанная программа с учетом комплексности ее задач включила в себя четыре относительно самостоятельных направления воспитательной деятельности: социально-психологическое, филологическое, художественно-эстетическое и социально-воспитательное. Ее проект прошел обсуждение в каждом подразделении вуза – на факультетах, кафедрах, в органах студенческого самоуправления, музее истории ТГГПУ, рассматривались конкретные формы работы, планы.

Особую роль в подготовке данной программы сыграл социально-психологический центр «Второе дыхание», предпринявший социально-психологические исследования по определению проблемных областей, исходного состояния атмосферы в вузе, степени понимания сущности проблемы толерантности и др. Результаты показали, что интерес к данной проблеме в коллективе вуза оказался достаточно высоким. Вместе с тем интолерантность в мыслях, поступках, делах – явление не такое уж редкое как в студенческой, так и в преподавательской среде. Исследования позволили соединить программу психологических тренингов для студентов с задачей развития навыков и способностей к гармоничным толерантным отношениям.

Сегодня воспитательная работа проводится во всех подразделениях вуза, охватывая как внеаудиторную деятельность, так и учебный процесс, как это и проекти-

ровалось в комплексном едином плане. Представляется уместным привести некоторые ее примеры.

В рамках реализации программы был создан «университет толерантности», рассчитанный на повышение соответствующей компетентности преподавателей, в особенности тех, кто ответствен за воспитательную работу в вузе – заместителей деканов по воспитательной работе, руководителей учебных групп, штатных специалистов по воспитательной работе, лидеров студенческого самоуправления. На занятиях читались лекции, обсуждались многие важные стороны проблемы: философские и социологические ее аспекты; особенности молодежной субкультуры в восприятии ценностей толерантного отношения к миру; роль семьи в воспитании качеств толерантности личности; психологические предпосылки этнической толерантности; развитие стратегии взаимодействия в совместной деятельности студентов и преподавателей как важного условия формирования культуры толерантности личности и др. Отметим, что каждое занятие сопровождалось активным полемическим обсуждением поднимающихся проблем в плоскости поиска практических решений. И это было особенно важно.

Ежегодный межшкольный конкурс «Я – учитель» в этом году получил наименование «Учитель в пространстве многообразия культур». По традиции в процессе его подготовки и проведения у студентов вуза появляется возможность стать наставниками и друзьями своих будущих подопечных – учащихся школ, инициаторами коллективного творчества. Воспитательная эффективность конкурса проявилась в том, что он позволил идеально реализовать принцип единства учебного процесса и внеаудиторной работы в воспитании будущего профессионального педагога. Представителям семи школ и гимназий Казани предстояло пройти четыре испытания, одним из которых было заочное сочинение на тему «Если бы я был учителем...». Собравшиеся с интересом ознакомились с видеопрезен-

тацией, в которой их одноклассники, друзья и учителя рассказывали об участниках-конкурсантах: об их хобби, о пристрастиях в еде, о музыкальных вкусах и необычных талантах. Но настоящее представление о ребятах-конкурсантах жюри и зрители получили по результатам их участия в ролевой игре «Педсовет», которая потребовала от ребят и определенных знаний по проблеме толерантности, и самостоятельных суждений, и понимания проблем, которые существуют в их школах.

Круг вопросов, фигурировавших в игре, достаточно широк: какой должны быть толерантная личность и ее основные качества; с какими фактами проявления признаков нетерпимости ребята сталкивались в своей школьной среде; какую роль в жизни людей играют национальные обычаи и традиции, почему их надо сохранять; какие проблемы возникают в отношениях между людьми, исповедующими разные религии; как относиться к межэтническим бракам; можно ли научиться толерантности и что для этого нужно делать; какие мероприятия в школе могут помочь созданию обстановки толерантных отношений между учителями и учащимися. Завершало конкурс домашнее задание – театрализованное представление, в котором нашло отражение своеобразие различных культур – французской, английской, немецкой, еврейской, татарской, русской. Звучала хорошо узнаваемая музыка, многоязычная речь, веселые шутки, народные танцевальные мотивы.

В университете функционирует 16 факультетов, и каждый попытался создать свою своеобразную экспериментальную площадку апробации идей воспитания у студентов и преподавателей приверженности ценностям толерантности. Так, на математическом факультете прошла «Неделя чувашской культуры». Студентам были предложены разные формы и направления работы: книжный обзор на тему «Народы Поволжья», конкурс «Исторические корни моей семьи», встречи с религиозными деятелями, круглый стол «Ценности этно-

педагогике чувашского народа», творческая педагогическая игра «Путешествие на машине времени», встречи со студентами Чувашского педагогического университета и многое другое.

На факультете восточных языков состоялся круглый стол «Толерантность как один из факторов развития культуры». Более 60 студентов и преподавателей были вовлечены в интересную беседу о диалоге культур и цивилизаций, о философских основах толерантности, об их взаимодействии, проявляющемся в литературе, языках, религии. Факультет стал пропагандистом самых разных культур изучаемых студентами стран. Здесь проходили праздник персидской поэзии, конкурс арабской и турецкой песни.

Цикл мероприятий был проведен на факультете татарской филологии. Студенты участвовали в республиканском конкурсе театральных постановок со своим спектаклем и победили в ряде номинаций на различных конкурсах. Кроме того, студенты факультета приняли самое активное участие в конкурсах творческих работ, посвященных 100-летию татарского поэта-героя Мусы Джалиля и 120-летию великого татарского поэта Габдуллы Тукая.

Есть чем гордиться и факультету психологии: в 2005 г. общество «Солнце детям» стало лучшей общественной студенческой организацией Республики Татарстан. Оригинальной формой является проведение на факультете «Недели добра», основная цель которой – воспитание толерантного, уважительного, доброжелательного отношения друг к другу. На факультете юриспруденции ведется работа по ознакомлению с основами международного права и существующего законодательства, связанных с вопросами толерантности. На кафедре государственно-правовых дисциплин работают соответствующие кружки по международному, гражданскому и уголовному праву. Большим событием в жизни факультета стало учреждение должности уполномоченного по правам студентов.

Университет активно осваивает воспитательное пространство города и республики: сотрудничает с общественными организациями Республики Татарстан, с другими вузами, Комитетом по делам детей и молодежи Казани, Министерством по делам молодежи, спорта и туризма и Министерством образования и науки Татарстана. К примеру, в этом году на базе ТГГПУ силами студенчества совместно с Лигой студентов РТ был проведен Республиканский конкурс «Полиглот».

Перечень воспитательных дел можно продолжить. И сегодня мы стремимся понять, на наш взгляд, самое главное: изменила ли нас программа толерантности? Стали ли мы другими? Преподаватели еще раз осознали, что объединяющее ядро всего многотысячного коллектива – студенты, без которых наша работа просто бессмысленна. Углубилась общая атмосфера доверия и взаимопонимания. Впереди еще много проектов, способствующих культурному развитию студенчества.

В ИЗДАТЕЛЬСТВЕ ИНСТИТУТА ФИЛОСОФИИ РАН ВЫШЛИ В СВЕТ:

- Аристотель*. Евдемова этика /Изд. подгот. М.А.Солопова. – М., 2005. – 448 с.
Бескова И.А. Природа сновидений: эпистемологический анализ. – М., 2005. – 239 с.
Бибихин В.В. Введение в философию права. – М., 2005. – 345 с.
Горелов А.А. Индивидуальность и эволюция. – М., 2006. – 162 с.
 Диалог цивилизаций. Повестка дня / Сост. и общ. ред. В.И.Толстых. – М., 2005. – 145 с.
Длугач Т.Б. Три портрета эпохи Просвещения. Монтескьё. Вольтер. Руссо (от концепции просвещенного абсолютизма к теориям гражданского общества). – М., 2006. – 251 с.
 История философии. № 12 / Отв. ред. Т.А.Дмитриев. – М., 2005. – 243 с.
Кара-Мурза А.А. Интеллектуальные портреты: Очерки о русских политических мыслителях XIX–XX вв. – М., 2006. – 180 с.
Кацанова И.А. Философия права П.И. Новгородцева. – М., 2005. – 188 с.
Султанова М.А. Философия культуры Теодора Роззака. – М., 2005. – 196 с.
Сухов А.Д. Материалистическая традиция в русской философии. – М., 2005. – 260 с.
Федорова М.М. Метаморфозы принципов Просвещения в политической философии Франции эпохи буржуазных революций. – М., 2005. – 190 с.
 Философия науки. Вып. 11: Этнос науки на рубеже веков / Отв. ред. Л.П. Киященко. – М., 2005. – 341 с.
 Философия науки. Вып. 12: Феномен сознания / Отв. ред. И.П. Меркулов. – М., 2006. – 234 с.
 Форум молодых кантоведов (По материалам Междунар. конгр., посвящ. 280-летию со дня рождения и 200-летию со дня смерти И.Канта) / Отв. ред. Т.Б. Длугач, В.А. Жучков. – М., 2005. – 208 с.
Фролова Е.А. История арабо-мусульманской философии. Средние века и современность: Учеб. пособие. – М., 2006. – 199 с.
 Эстетика: Вчера. Сегодня. Всегда / Отв. ред. В.В. Бычков, Н.Б. Маньковская. – М., 2005. – 238 с.
 Эстетика: Вчера. Сегодня. Всегда. Вып. 2 / Отв. ред. В.В. Бычков, Н.Б. Маньковская. – М., 2006. – 239 с.
 Этическая мысль. Вып. 7 / Отв. ред. А.А. Гусейнов. – М., 2006. – 213 с.

Контакт: 119992, Москва, ул. Волхонка, 14.
 Зав. издательским отделом – Давыдова Людмила Сергеевна.
 Тел.: (495) 203-95-98
 Факс: (495) 609-93-50
 E-mail: ludmila@iph.ras.ru



Международная конференция по вопросам обучения с применением технологий E-learning

30.09 – 3.10.2007, Президент-Отель, Москва

Тел./факс: +7 495 995-10-66
www.online-educa-moscow.com

Г. ВОРОБЬЕВ, доцент
*Пятигорский государственный
лингвистический университет*

Виртуальная межкультурная среда

В контексте проблематики e-learning в последнее время все больше внимания уделяется разработке виртуальных образовательных сред для высших и средних учебных заведений. Важную роль, по нашему мнению, играет виртуальная образовательная среда и в лингвистическом вузе. Речь идет о мультимедийной среде обучения языкам и культурам, которую можно назвать «межкультурной средой». Ее основными модулями являются следующие:

- виртуальная медиатека с мультимедийными курсами обучения иностранным языкам и культурам;
- виртуальная фонотека с аутентичными аудиоматериалами на изучаемых языках;
- виртуальная видеотека, содержащая художественные, документальные, мультипликационные фильмы стран изучаемого языка и учебные фильмы в формате DVD;
- сеть спутникового и локального телевидения;
- виртуальная справочная система, включающая в себя многоязычные словари, мультимедийные энциклопедии и лексико-грамматические справочники;
- система компьютерного тестирования с мультимедийными возможностями;
- виртуальная библиотека электронных учебных пособий и проектов;
- виртуальная библиотека электронных портфолио студентов.

Глобальная виртуальная межкультурная среда реализована в *Пятигорском государственном лингвистическом универ-*

ситете. С ее помощью студент, не имеющий возможности побывать в стране изучаемого языка физически, может сделать это виртуально. Коммуникационные возможности Интернета дают свободу общения с реальными носителями языка, в том числе голосового. Кроме того, являясь самым динамичным и обширным информационным банком, в котором представлены все институты и сферы общества – от средств массовой информации до развлечений, Интернет может предоставить множество ценных социокультурных сведений о стране изучаемого языка и ее народе.

Таким образом, организация персонального взаимодействия с помощью компьютерных и телекоммуникационных технологий позволяет вывести лингвистическую и поликультурную подготовку студентов на уровень активного познавательного творчества, расширяя возможности их личностного развития, способствуя интеграции знаний и переработке информации по изучаемой теме. Компьютерные и телекоммуникационные технологии должны, по нашему мнению, использоваться не только для получения новых знаний в области иностранного языка, но и для развития межкультурной коммуникации, для которой Интернет создает самые подходящие условия.

Основными инструментами виртуальной межкультурной коммуникации посредством Интернета в настоящее время могут стать следующие: электронная почта; межкультурные форумы; Интернет-чаты; Ин-

тернет-пейджеры, или клиенты мгновенного обмена сообщениями (IM Clients); IP-телефония; видеоконференции; блоги.

Вкратце остановимся на трех из них: межкультурных форумах, IM-клиентах и блогах.

Межкультурные веб-форумы способствуют усвоению студентами не только общих фактов о стране изучаемого языка, но и представлений о ее культурных универсалиях, которые зачастую являются довольно абстрактными, размытыми и труднодоступными для изучения в стандартных учебных условиях. Подобные проекты реализуют уникальный педагогический подход с целью постепенного формирования у студентов знаний о ценностях, убеждениях носителей иноязычной культуры и в итоге – понимания этой культуры в целом.

Как показывает опыт, компаративная стратегия обучения социокультурной компетенции посредством наблюдения, сравнения и анализа параллельных материалов, представленных в межкультурных веб-проектах, является весьма эффективной. Интернет в данном случае предоставляет студентам две возможности: во-первых, сопоставлять различные типы материалов на экране, что позволяет четко обнаруживать их сходства и различия, к примеру, видеть и идентифицировать то, что обычно является труднодоступным (различные способы представления реальности, скрытые коннотации и т.п.), и, во-вторых, вступать в дискуссию по этим материалам в форуме, где можно обменяться мнениями и попытаться увидеть свои культуры глазами друг друга во взаимном интерактивном процессе.

Такого рода проекты представляют собой конструктивный подход к развитию социокультурной компетенции студентов, позволяющий под умелым руководством преподавателя постепенно формировать знания и понимание ценностей и традиций народа страны изучаемого языка в свете сопоставления и анализа.

Среди пользователей Интернета сегодня

приобретают все большую популярность *IM-клиенты (Интернет-пейджеры)*. Подобных программ сегодня существует множество: ICQ, QIP, Adium, AIM, aMSN, eBuddy, Google Talk, gsICQ, iChat AV, IM+, Jimm, Mail.Ru Agent, Miranda IM, QQ, Skype, Trillian, Windows Live Messenger, Xfire, Yahoo! Messenger, Net Meeting. Количество зарегистрированных пользователей некоторых из этих программ по всему миру достигает 220 миллионов.

Родоначальником считается программа ICQ (www.icq.ru). Как и подразумевает название (*I Seek You – Я Ищу Тебя*), она является простым способом войти в контакт с людьми по всему миру. ICQ облегчает поиск людей по географическому положению (странам и городам), национальности, знанию языков, возрасту, полу, имени, интересам независимо от того, где они находятся.

Многие из IM-клиентов последних версий поддерживают возможности голосового общения (IP-телефония) и видеоконференций. Наиболее популярной и эффективной в этом плане является программа Skype, которая позволяет проводить чаты с участием не двух, а ста человек одновременно и бесплатно осуществлять телефонную и видеосвязь как с абонентами Skype, так и с владельцами обычных телефонов по всему миру.

IM-клиенты имеют огромный потенциал в обучении языкам и культурам, поскольку предоставляют возможности удобного общения с реальными носителями любого языка и любой культуры мира в онлайн- и офлайн-режимах. Сегодня многие из IM-клиентов имеют java-версии для мобильных телефонов и могут использоваться студентами и преподавателями даже при отсутствии компьютера.

Большой интерес и с точки зрения инноваций в области Интернет-коммуникаций, и с точки зрения обучения языкам и культурам представляет довольно новое явление в сети – *блоги*.

Блог (от web log – «сетевой журнал, или

дневник событий») – это веб-сайт, основным содержанием которого являются регулярно добавляемые записи, изображения или мультимедиа. Для блогов характерны недлинные записи временной значимости. Совокупность всех блогов сети принято называть блогосферой.

По авторскому составу блоги могут быть личными, групповыми (корпоративными, клубными, научными и др.) или общественными (открытыми); по содержанию — тематическими или общими. Блоги публичны, что отличает их от дневниковых записей. Для блогов характерна возможность публикации посетителями отзывов («комментариев», «комментов»). Это делает блоги средой сетевого общения, имеющей ряд преимуществ перед электронной почтой, новостными группами, веб-форумами и чатами.

Преподаватель или студент, создавший блог, может самостоятельно задавать тему дискуссии в сети, модерировать его (контролировать, осуществлять цензуру). Таким образом, блоги могут стать эффективным средством обсуждения студенческих творческих работ и проектов в области изучения языков и культур с реальными их носителями. Как и межкультурные форумы, блоги позволяют использовать компаративный подход к обучению межкультурной коммуникации. Отличие состоит в том, что автор блога имеет большую самостоятельность в контроле и регулировании направления межкультурной дискуссии по заданной им теме.

Виртуальная межкультурная среда развивается в первую очередь межкультурную и социокультурную компетенции. Между тем современный уровень информатизации общества предполагает добавление в традиционно принятую структуру социокультурной компетенции современной личности такого компонента, как информационная культура. Ее эффективное развитие у студентов-лингвистов возможно в том числе и посредством применения виртуальной межкультурной среды.

Обучение информационным технологи-

ям на лингвистических факультетах не должно ограничиваться курсом общей информатики; необходимо, чтобы он сменялся курсом информационных технологий в изучаемой специальности, т.е. в лингвистике, лингводидактике и межкультурной коммуникации.

Представляется необходимым и обязательным введение в учебную программу языковых факультетов таких курсов, как «Информационные технологии в обучении иностранным языкам и культурам», «Информационные технологии в лингвистике». Они должны служить цели интеграции знаний, получаемых будущими преподавателями иностранных языков из курсов информатики, теории и методики обучения иностранным языкам и культурам, лингвистики.

В вышеупомянутые курсы необходимо включать существующие мультимедийные курсы обучения иностранным языкам, а также методику их применения в аудиторной и внеаудиторной работе. Студенты также должны овладеть программами-конструкторами мультимедийных книг и курсов, знаниями Интернет-ресурсов, посвященных изучению языков и культур, технологиями использования этих ресурсов на занятиях.

Кроме того, и в курсе общей информатики на языковых факультетах возможна интеграция с профильными дисциплинами. Примером такой интеграции может служить межпредметный веб-квест «IT in Multicultural World», который проводится на отделении многоязычия переводческого факультета Пятигорского государственного лингвистического университета. Проект включает в себя такие подтемы, как: «IT as an Intercultural Communication Media», «Multimedia in Language Learning», «Translation Hard and Software»; «Internet as a Multicultural Environment».

Результатом выполнения веб-квеста может стать публикация брошюры по теме проекта на английском и русском языках, верстка которой осуществляется самими

студентами, веб-сайт или мультимедийное пособие. На итоговом занятии студенты – участники проекта могут продемонстрировать презентации, созданные ими в программе Microsoft Power Point, сопровождая их докладами.

Подобные веб-проекты не только обеспечивают интеграцию знаний студентов в области лингвистики, межкультурной

коммуникации и информационных технологий, но и вырабатывают навыки научно-исследовательской деятельности с применением современных информационных технологий и ресурсов, создавая благоприятные условия для формирования информационной культуры студента-лингвиста как в локальной, так и в глобальной межкультурной среде.

**К. ОВЧИННИКОВА, доцент
Челябинский государственный
университет**

Электронный учебник как модель образовательного процесса

Говоря об электронном учебнике (ЭУ), безусловно, нужно определиться с самим термином. Учитывая современное развитие теории учебника и представление об учебнике как *информационно-деятельностной модели образовательного процесса*, рассмотрим ЭУ как *реализованную электронную модель образовательного процесса*, который организован в рамках определенной дидактической системы.

Для построения формализованной схемы образовательного процесса в высшей школе, выбора характеристик этого процесса, установления системы параметров, определяющих процесс, и зависимостей между характеристиками и параметрами процесса с учетом тех факторов, которые принимаются во внимание при формализации, необходим *инструментарий*, помогающий *проводить формализацию*. Например, при формализации любой предметной области нынешние программисты пользуются разработанным аппаратом реляционных баз данных, опирающимся на математическую теорию отношений. На основе баз данных сегодня создано большинство ЭУ. На этой же основе функционируют так называемые оболочки для создания авторских электронных курсов. В настоящее время осознано, что электронный учебник

должен быть продуктом деятельности коллектива разработчиков, в который помимо программистов входят преподаватели, методисты, психологи, художники-дизайнеры. Но, к сожалению, чаще всего *формализация образовательного процесса* (для оболочек) выполняется программистами. До сих пор большинство преподавателей далеки от участия в этом процессе и вынуждены принимать (или не принимать) готовые электронные продукты: электронные курсы, электронные учебники или же электронные оболочки, позволяющие создавать «авторские» курсы. Авторство же в них получается условным: оно возможно лишь в тех рамках, которые предоставили преподавателю создатели оболочки, – процесс уже формализован, сценарий разработан. Как правило, преподаватель получает возможность авторского представления предметной информации (как структуры, так и содержания), контрольных или тестовых вопросов и задач, практических упражнений. При этом его вовсе не спрашивают, какой ему видится организация образовательного процесса по освоению предметной информации на основе ЭУ. Сложившийся стереотип переноса линейного и модульного способов конструирования содержания образования в структуру ЭУ ставит равен-

ство между обычным и электронным учебниками. Фактически в таком варианте ЭУ становится лишь электронной версией обычного учебника.

В силу того, что реализация модели образовательного процесса осуществляется с помощью определенных структурных элементов учебника, в том числе и электронного, целесообразно уточнить понятие «информационная структура учебника». Под *информационной структурой учебника* будем понимать систему определенным образом связанных между собой информационных компонент, отражающих помимо предметной информации, подлежащей усвоению, технологию процесса обучения в определенной дидактической системе. Такое видение несколько нетрадиционно, ибо обычно структуру учебника отождествляют со структурой содержания образования, т.е. в это понятие не включают наравне с содержанием образования технологическую структуру процесса обучения. Это вполне объяснимо, ведь процесс обучения на основе книжного учебника линейен и соответствует классической схеме дидактического цикла:

- представление нового материала (предметной информации);
- контрольные вопросы для проверки знания и понимания представленного материала;
- примеры решения задач с использованием этого материала;
- список задач, требующих знания и понимания представленного материала и умений его использовать при решении практических задач.

Если же предположить возможность корректировки технологической структуры образовательного процесса на основе учебника, то включение ее в информационную структуру всего учебника становится естественным. Такая корректировка возможна и реальна, если инструменты формализации образовательного процесса позволяют отражать в ЭУ не только авторское представление предметной информации, но

и авторское видение технологии процесса обучения.

Мы предлагаем использовать следующий инструментарий для построения формализованной схемы образовательного процесса в высшей школе.

■ Во-первых, практическим инструментом проектирования ЭУ выступает *граф-план ЭУ*, опирающийся в своей идеологии построения на *блочную-модульную организацию и дидактическое слоение*, которые позволяют однозначно «разрезать» весь учебный материал на непересекающиеся фрагменты.

■ во-вторых, *блочная-модульная организация и дидактическое слоение* выступают опорными аналитическими инструментами систематизации и структуризации учебного материала в ЭУ.

Заметим, что под *учебным материалом учебника* здесь понимается всякая информация, присутствующая в учебнике и имеющая отношение к образовательному процессу, а не только та, которая соответствует непосредственно предметному содержанию. Присутствие учебной информации в учебнике позволяет трактовать его как информационно-деятельностную модель обучения, которая отражает теорию и методику процесса обучения. Многие же современные учебники в основном дают предметную информацию и не показывают, как с ней работать. Особенно грешат этим электронные версии учебников. При этом структура представления предметной информации в электронной версии в отличие от бумажной становится не строго иерархичной, что обусловлено наличием гиперссылок. Более того, присутствие гиперссылок в изложении предметной информации определяется как дидактическое нововведение, позволяющее оптимизировать процесс обучения. Безусловно, инструмент гиперссылок изменяет процесс представления и освоения информации, но как и в какой мере, необходимо еще определить. Говоря же о структуре учебника, нужно четко разделять, структура какой именно ин-

формации подразумевается – предметной или учебной?

Повторимся, под *граф-планом ЭУ* будем понимать некоторую графическую структуру, которая в своей идеологии построения опирается на блочно-модульную организацию и дидактическое слоение ЭУ, позволяющие систематизировать и структурировать *учебную информацию ЭУ* (рис. 1). Внешне такая графическая структура напоминает дерево папок в Проводнике Windows, а по наполнению – оглавление обычного учебника. Но это лишь внешнее сходство. Фактически эта графическая структура отражает не только авторскую иерархию теоретической части учебного материала какого-либо курса, но и дидактические слои ЭУ, сформированные автором и представляющие авторские составляющие процесса обучения.

Учитывая, что ЭУ призван выполнять две основные дидактические цели – представлять предметную информацию и организовывать освоение представленной информации, можно выделить два основных показателя систематизации и структуризации учеб-

ной информации в ЭУ: показатель логики представления предметной информации и показатель логики освоения представленной информации. Именно они и лежат в основе построения граф-плана ЭУ и определяют инструменты формализации образовательного процесса в высшей школе.

Блочно-модульная организация учебных материалов предполагает, что весь учебный материал ЭУ разбит на логические единицы информации, называемые *модулями*. Модули связаны между собой в некоторую *иерархическую структуру*, которая имеет вид дерева. Модуль N-уровня вместе с относящимся к нему поддеревом является *блоком N-уровня*. Для определения содержания модуля и его места в иерархии применяется строгая и однозначная основа отбора учебного материала. Например, известная всем иерархическая структура представления учебного материала в обычных учебниках – главы, параграфы, пункты, подпункты – сформирована на основе исторически сложившегося критерия – разделение на законченные смысловые единицы информации в соответствии

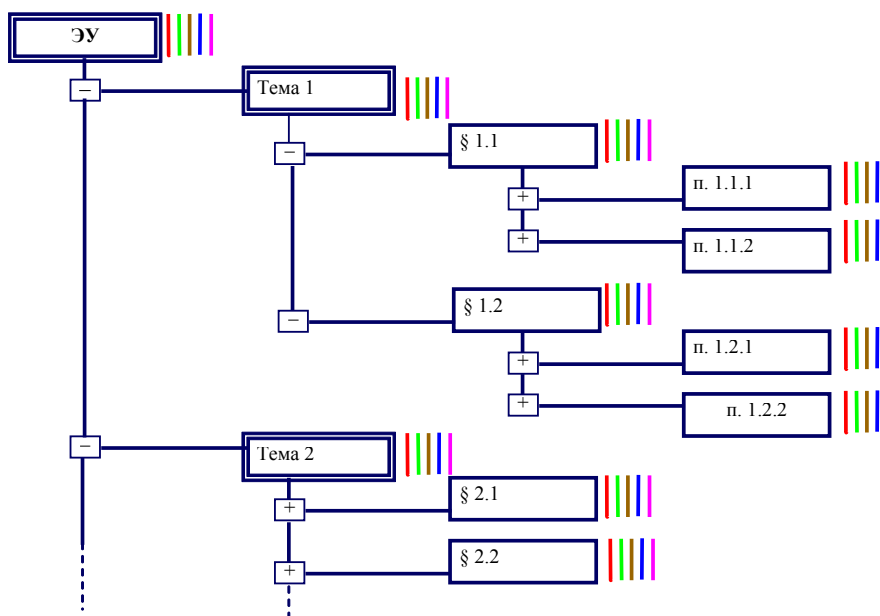


Рис. 1. Общий вид граф-плана ЭУ

с логикой естественно-научного процесса познания мира. Можно предложить и другой критерий построения иерархической структуры – степень детализации предметного материала. С ней можно связать ту глубину освещения предметного материала, которая соответствует минимальному и максимальному объему знаний учащихся по данному предмету, что актуально, например, в системе дистанционного или открытого образования. Отметим, что критерий построения иерархической структуры блочно-модульной организации ЭУ может быть определен самим преподавателем, моделирующим свой ЭУ. Существенно то, что критерий иерархии определяется *показателем логики представления предметной информации*.

Этот показатель задает дидактическое слоение. *Дидактическое слоение* учебных материалов предполагает, что все множество модулей, представляющих учебный курс, разбито на непересекающиеся подмножества в соответствии с некоторым критерием. Данные подмножества назовем *дидактическими слоями*, а критерий – *критерием дидактического слоения*. Критерии слоения определяются показателем логики освоения представленной предметной информации, и именно они позволяют автору отразить свое видение технологии образовательного процесса, организованного с использованием ЭУ.

Следует подчеркнуть, что критерий построения иерархической структуры предметной информации и критерий дидактического слоения независимы друг от друга и выбираются самим автором ЭУ. В итоге обеспечивается авторское видение не только представления предметной информации, но и технологических моментов процесса обучения. Корректировать представление предметной информации или технологических аспектов процесса обучения можно с помощью самих критериев построения граф-плана ЭУ – фактически прообраза информационной структуры ЭУ.

Отметим следующие *особенности ис-*

пользования граф-плана ЭУ как прообраза его информационной структуры.

1. *Процесс формирования граф-плана* является *первичным*, базовым моментом создания ЭУ, т.к. дальнейшее наполнение отдельных модулей и блоков ЭУ во всех дидактических слоях будет осуществляться автором на основе построенного граф-плана. Подчеркнем, что наполнение самих модулей конкретным теоретическим или дидактическим материалом на этапе построения граф-плана ЭУ не проводится.

2. В граф-плане отражается как блочно-модульная организация ЭУ, так и дидактическое слоение. Для выделения авторских составляющих процесса обучения и представления предметного материала *автором ЭУ определяются независимые между собой критерии дидактического расслоения учебного материала и построения его иерархической структуры*.

3. *Вертикальный дидактический слой ЭУ*, соответствующий такой форме учебной деятельности, как *ознакомление студента с новым теоретическим материалом*, является *первичным*. В нем отражается иерархическая структура предметной информации. Тематическая систематизация и детализация отдельных тем предметного материала являются авторской составляющей представления учебного материала в ЭУ.

4. *Каждый вертикальный дидактический слой ЭУ* имеет *свою проекцию граф-плана*, которая формируется на основе граф-плана теоретического материала. Любой модуль или блок исходного граф-плана теоретического материала помимо теоретического может иметь и дидактическое наполнение, которое определяется автором и фиксируется им на граф-плане. Последовательность действий по формированию проекции граф-плана дидактического слоя, выделенного в соответствии с показателем логики освоения представленной информации, можно увидеть на *рис. 2*. Для наглядности проекция граф-плана дидактического слоя, отражающего применение теоретического материала модулей и блоков для решения

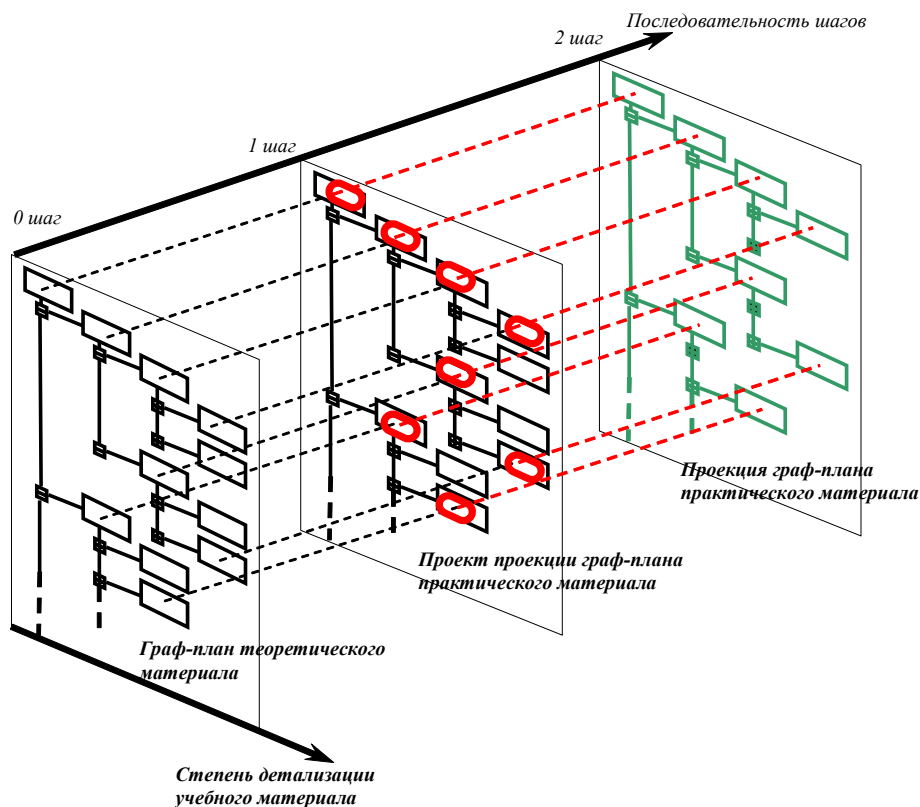


Рис. 2. Последовательность действий по формированию проекции граф-плана

практических задач, определена как проекция граф-плана практического материала.

5. Сформированный таким образом граф-план ЭУ становится *практической основой проекта образовательного процесса в высшей школе*, ибо он представляет собой опорный инструмент управления преподавателем предполагаемой учебной деятельностью студента на основе ЭУ.

6. Рассматривая граф-план с позиций преподавателя или автора, мы замечаем, что граф-план выступает инструментом:

- для модификации и развития курса на этапе его эксплуатации в соответствии с изменениями объективных факторов процесса обучения;
- для контроля тематической полноты ЭУ;
- для контроля дидактической полноты ЭУ.

ЭУ, сформированный на основе граф-плана, предусматривает возможность модификации и дополнения учебного материала непосредственно самим преподавателем на этапе эксплуатации ЭУ в учебном процессе. Это позволяет адаптировать ЭУ к изменчивости определенных объективных факторов процесса обучения, например учебных планов специальности, учебных программ курсов, контингента обучаемых, организационных составляющих процесса обучения.

Таким образом, представляя ЭУ с позиции моделирования образовательного процесса, организованного в рамках определенной дидактической системы, можно утверждать, что информационная структура ЭУ представляет собой основу проекта образовательного процесса.

**А. БОГОМОЛОВ, доцент
МГУ им. М.В. Ломоносова**

Винформационно-коммуникационных технологиях (ИКТ) сегодня видят основу для реализации современной концепции образования, базирующейся на лично-отно-ориентированном проблемном подходе, инструментарий для разработки и внедрения новых педагогических технологий.

С развитием и распространением ИКТ в целом изменились требования к современному преподавателю. Обращение к его профиограмме [1] позволяет увидеть, что в профессиональную модель педагога теперь включаются не только ряд личностных качеств, педагогических и предметных знаний-умений-навыков, всесторонняя готовность к педагогической деятельности, но и высокий уровень информационной культуры, свободное владение современными информационно-коммуникационными технологиями, среди которых все большее место занимают средства, способные расширить пространственные и временные границы традиционного обучения: теле-, аудио- и видеоконференции, чаты, форумы, электронная почта, ICQ, голосовая почта, IP-технологии и т.п.

В расчете на высокий уровень информационной культуры преподавателя в последнее время много говорят о необходимости создания электронных структурированных сред обучения различным дисциплинам. Таковые мыслятся как симбиоз комплексов компьютерных обучающих программ и различных электронных образовательных, прикладных и инструментальных средств, в том числе коммуникационных, позволяющих организовать учебное взаимодействие как постоянно контактирующих, так и разделенных пространством и временем субъектов обучения. Очевидно, что в любом случае – в очных формах обучения или дистанционных – педагогическая деятельность в подобном ИКТ-насыщенном ин-

Профессиональный портрет преподавателя в системе ДО

формационно-образовательном пространстве окажется комфортной далеко не для каждого педагога.

В данной статье сформулирована точка зрения на ряд теоретических вопросов, связанных с деятельностью преподавателя в системе ДО. Поскольку автор является преподавателем русского языка в иностранной аудитории и имеет значительный опыт организации дистанционного обучения русскому языку как иностранному (РКИ), в профессиональном портрете преподавателя ДО естественным образом прева-лирует специфика именно этой предметной области.

Прежде всего отметим, что терминологический аппарат ДО находится в стадии формирования, в связи с чем в настоящее время не существует общепринятого понимания места и роли преподавателя в системе ДО, не произведена функциональная классификация профессионалов, задействованных в этой форме обучения. Вместе с тем уже существуют различные перечни требований к ним, разработанные специалистами РАО, ЛИНК, МИЭП, МЭСИ, СГА, ТПУ. На наш взгляд, эти перечни грешат противоречивостью и неполнотой.

Одни авторы относят к преподавателям ДО только сетевых преподавателей (тьюторов), осуществляющих дистанционное обучение различным дисциплинам, другие видят в них преподавателей очных и дистанционных форм обучения, третьи включают в эту категорию разработчиков, дизайнеров, консультантов и сетевых преподавателей.

Так, например, авторы «Концепции создания и развития информационно-образовательной среды системы открытого образования России» называют преподавателя ДО обобщенным термином «тьютор» и выделяют три категории участвующих в про-

цессе дистанционного обучения: «авторы-редакторы – преподаватели, разрабатывающие электронные учебно-методические пособия; преподаватели-тьюторы – преподаватели базового учебного заведения, имеющие право вести занятия с учащимися в форме дистанционного обучения; преподаватели-консультанты – преподаватели, аттестованные базовым учебным заведением, имеющие право вести занятия в одном из региональных учебно-методических центров или филиалов базового учебного заведения, консультируя обучающихся по программам, методикам и технологиям, заданным этим базовым учебным заведением» [2].

Такая трактовка не может не вызывать возражений, так как термин «тьютор» (англ. tutor) в прямом переводе означает «индивидуальный преподаватель-консультант, инструктор».

Говоря об алгоритме действий «дистанционного преподавателя», некоторые исследователи включают в него следующие формы деятельности: перевод используемых им учебных материалов (лекций, авторских курсов, материалов для подготовки к зачетам и экзаменам) в электронную форму, размещение их на сайте вуза и проведение семинарских занятий в виде Интернет-форумов или других форм учебной коммуникации с использованием ИКТ, а также организацию зачетных и экзаменационных сессий как в очной, так и дистанционной формах обучения [3].

По нашему мнению, такое понимание роли преподавателя ДО не универсально. Оно соответствует лишь решению задач обучения теоретическим дисциплинам в рамках базового профессионального образования или в системе поствузовского повышения квалификации. При организации же дистанционного обучения дисциплинам практическим, например иностранным языкам, где на первый план выходит не лекция, а семинарское занятие, следует исходить из специфики учебной дисциплины, которая в нашем случае заключается в коммуникативно-деятельностном подходе к

формированию не только языковой, но и речевой компетенций учащихся.

Опыт показывает, что для успешного функционирования дистанционной формы обучения иностранному языку (ДО ИЯ) требуется не один, а целая группа преподавателей, которые выполняют разные функции в соответствии с такими этапами учебного процесса, как создание учебных материалов, обучение с их использованием и контроль. Исходя из этого, следует выделять как минимум три категории преподавателей ДО: методисты, разрабатывающие электронные учебные материалы; преподаватели, организующие процесс обучения как в группе, так и в индивидуальном режиме; преподаватели, осуществляющие контроль сформированности речевых навыков и умений.

Это предполагает дифференцированный подход к определению категорий преподавателей иностранного языка в системе ДО. Предложим их функциональную классификацию.

1. *Девелопер* (от англ. developer – разработчик) – методист-разработчик электронного обучающего языкового ресурса. Совместно с группой разработчиков программного обеспечения (в идеале включающей программиста, видеоинженера, звукорежиссера и художника) специалист в области преподавания иностранных языков создает концепцию электронного средства обучения для системы ДО ИЯ, определяет структуру и формирует учебно-методический контент виртуальной языковой обучающей среды дистанционного ресурса, осуществляет его постоянное обновление, консультирует преподавателей, ведущих обучение с его использованием.

2. *Тьютор* – это индивидуальный сетевой преподаватель-консультант (инструктор, наставник, куратор), организующий и осуществляющий учебное взаимодействие с учащимися в виртуальной языковой среде обучения по специально разработанной индивидуальной учебной программе. В состав компетенций тьютора также входит

умение управлять и стимулировать самостоятельную познавательную активность индивидуального сетевого учащегося.

3. *Фасилитатор* (от англ. to facilitate – облегчать деятельность, помогать в чем-либо, способствовать чему-либо) – сетевой преподаватель-координатор коллективной учебно-познавательной деятельности учащихся, занимающихся дистанционно в виртуальной учебной группе. В компетенцию фасилитатора входит умение организовать сотрудничество виртуальных учащихся между собой внутри сетевой учебной группы, стимулировать познавательную активность как каждого учащегося в отдельности, так и всей группы в целом. Являясь по сути координатором, фасилитатор организует сетевое общение учащихся в форуме, в рамках аудио-, видео- и телеконференций.

4. *Инвигилатор* (от англ. to invigilate – наблюдать за экзаменуемым во время экзамена и контролировать его деятельность) – педагог, специалист по методам контроля за результатами ДО ИЯ.

Система ДО в настоящее время еще только формируется, работа преподавателя здесь во многом носит экспериментальный, инновационный характер, поэтому наша градация в известном смысле условна. Практика показывает, что преподаватель в системе ДО часто совмещает все вышеназванные функции: он одновременно является и *методистом-разработчиком дистанционного ресурса, и сетевым индивидуальным консультантом, и координатором виртуальной учебной группы, и сетевым контролером/тестологом*. Именно так мы и предлагаем именовать всех описанных выше участников процесса дистанционного обучения. Думается, англоязычные термины в данном случае не совсем уместны и не способны точно передать стоящие за ними значения.

Комплексный характер работы преподавателя ДО предполагает наличие определенного списка профессиональных компетенций, своего рода профессиограммы спе-

циалиста в области электронного обучения. Используя результаты отечественных исследований и свой собственный опыт, назовем основные квалификационные характеристики преподавателя иностранного языка в системе ДО, которые составят в первом приближении его профессиональный портрет [4].

Основные компетенции в области использования ИКТ

В области информационных технологий:

а) пользование компьютером на продвинутом уровне: свободное владение современными прикладными программами и компьютерным инструментарием общего назначения (текстовыми, гипертекстовыми и табличными редакторами, редакторами мультимедийных презентаций, редактором веб-страниц и др.); умения в использовании готовых инструментальных программ-оболочек и иных средств создания тренажеров и практикумов с различными видами заданий;

б) ориентация в существующих электронных обучающих ресурсах по ИЯ на базе кейс-технологий (среди них – разнообразные мультимедийные издания учебного, общеобразовательного и культурного назначения на CD-ROM и DVD) и готовность их использовать в практике преподавания;

в) обладание общими представлениями о технологических основах создания электронных дистанционных средств обучения (на базе кейс-технологий, Интернет-технологий, интерактивного телевидения).

В области сетевых (телекоммуникационных) технологий:

а) владение основными средствами сети Интернет (web-браузерами MS Explorer, программами электронной почты MS Outlook Express, основными информационно-поисковыми службами и др.);

б) умение пользоваться различными коммуникационными услугами Интернета (чатами, сетевыми дневниками – онлайн-журналами, телеконференциями –

форумами) и применять их в учебном процессе;

в) владение телекоммуникационным этикетом;

г) владение методами и способами информационной деятельности (поиск информации, ее извлечение, отбор, систематизация, хранение, трансформация, представление для дальнейшей передачи и др.);

д) умение использовать сетевые инструментальные оболочки, программы-оболочки для создания сетевых средств дистанционного обучения иностранным языкам (online course software);

е) ориентация в существующих сетевых электронных обучающих ресурсах по ИЯ и умение использовать их в учебном процессе;

ж) ориентация в основных электронных ресурсах, необходимых для поддержки профессиональной деятельности;

з) общие представления о принципах создания и функционирования персональных веб-страниц, владение функциональными возможностями программ, с помощью которых создаются персональные веб-страницы.

Основные компетенции в области организации учебного процесса

- Знание специфики дистанционного обучения иностранным языкам.

- Владение методикой использования Интернет-ресурсов различного типа в преподавании иностранных языков.

- Владение приемами дистанционного управления индивидуальным и групповым учебным процессом в виртуальной языковой среде обучения.

- Готовность стимулировать учебную деятельность учащихся посредством применения новых педагогических технологий (обучение в сотрудничестве через двустороннюю коммуникацию, сотрудничество в форме взаимовыгодного информационного обмена / обмена идеями, эвристическое обучение, метод проектов, метод виртуальных дискуссий, исследовательский метод и др.).

- Умение сочетать очные и заочные формы обучения при организации и проведении ДО.

- Умение составлять индивидуальные учебные программы для сетевых обучающихся, учитывающие их коммуникативные потребности, языковую подготовку и сроки обучения.

- Умение отбирать необходимые электронные обучающие ресурсы в соответствии с потребностями конкретных учащихся / групп учащихся; оценивать их по общеметодическим, лингвометодическим, техническим и эргономическим параметрам с целью их последующего использования в учебном процессе.

- Умение осуществлять различные формы контроля учебной деятельности учащихся при ДО – телетестинг.

Психолого-педагогические компетенции в области ДО

- ◆ Знание особенностей представления и восприятия информации с использованием ИКТ.

- ◆ Знание психологических особенностей взаимодействия участников ДО, факторов, определяющих учебную активность студентов, особенностей процесса усвоения знаний.

- ◆ Умение выявлять индивидуальные стили учебно-познавательной деятельности учащихся для последующей разработки индивидуальных траекторий обучения.

- ◆ Умение оказывать психологическую поддержку учащимся на начальных этапах учебной деятельности.

- ◆ Умение оценивать и поддерживать благоприятный психологический климат в виртуальной группе, стимулировать учебную деятельность учащихся, предупреждать и разрешать конфликтные ситуации, возникающие в условиях Интернет-коммуникации.

Таким образом, преподаватель ДО в системе обучения иностранным языкам может быть квалифицирован как специалист-предметник с высоким уровнем информационно-коммуникационной компетенции, знающий психолого-педагогическую специфику дис-

танционной формы обучения данной дисциплине, способный производить отбор, давать экспертную оценку и осуществлять разработку соответствующих электронных учебных материалов и обладающий готовностью к организации учебного процесса по практическому овладению языком на расстоянии с привлечением комплекса средств ИКТ.

Литература

1. Бовтенко М.А. Профессиональная информационно-коммуникационная компетен-

ция преподавателя иностранного языка. – Новосибирск, 2005.

2. Российский портал открытого образования: обучение, опыт, организация / Отв. ред. В.И. Солдаткин. – М., 2003.

3. Теория и практика дистанционного обучения / Под ред. Е.С. Полат. – М., 2004.

4. Богомолов А.Н., Ускова О.А. Дистанционное обучение русскому языку как иностранному: обзор отечественных и зарубежных технологий и методик. – М., 2004; Богомолов А.Н. Сетевое обучение и формы его реализации в учебном процессе // Русский язык за рубежом. – 2006. – № 178.

**Н. ДНЕПРОВСКАЯ, доцент
Московский государственный
университет экономики, статисти-
ки и информатики (МЭСИ)**

Иntenсивное развитие компьютерных и коммуникационных технологий во второй половине XX в. позволило человечеству накапливать и распространять практически весь объем документированной информации в электронном виде. По оценкам экспертов в области информатики, в настоящее время удвоение общей суммы знаний происходит каждые 2–3 года [1]. Это можно было бы рассматривать как безусловно позитивную тенденцию, если бы не одно обстоятельство. Дело в том, что стремительное ускорение темпов роста информации приводит человечество к информационному кризису [2], который заключается в том, что объемы информации, хранимой в мировых информационных ресурсах и ресурсах знаний, все расширяются, а степень удовлетворенности информационных потребностей пользователя полнотой и адекватностью выдаваемой информации все ухудшается.

Основным требованием информационного общества к подготовке специалиста становится знание и умение работать с информацией в условиях единого информационного пространства. Современный специалист должен владеть *информационны-*

Стандарты информационной грамотности

ми компетенциями, которые позволят ему получать пользу от доступа к ресурсам знаний и включать опыт других в свое образование [3].

Не прошедшие соответствующее обучение не могут эффективно использовать возможности доступа к информационным ресурсам. Это подтверждено рядом исследований в данной области. В результате были выявлены основные трудности, с которыми пользователи сталкиваются при работе с информационными ресурсами:

- неправильное формулирование информационной потребности, в результате чего пользователь не может определить наиболее предпочтительные информационные ресурсы для решения поставленной задачи;

- применение ограниченного набора информационных ресурсов (как правило, пользователи используют только хорошо им знакомые);

- неэффективное построение поискового запроса при полнотекстовом поиске (не используются возможности поисковых программ, такие как индексация текстов и язык запросов);

- неадекватная оценка достоверности информации.

Приоритетной задачей высшего образования становится обучение студентов работе с информационными ресурсами, в которых содержатся новые знания.

* * *

Требования информационного общества в области обучения работе с информацией выражены в соответствующих стандартах. Стандарты информационной грамотности для высшего образования существуют в США, Великобритании, Австралии – странах, являющихся лидерами на международном образовательном рынке, чьи университеты занимают верхние позиции в мировом рейтинге образовательных учреждений.

Под информационной грамотностью в США подразумевается набор знаний и умений, необходимых человеку для того, чтобы выявить информационные потребности, определить местонахождение необходимой информации, оценить найденную информацию и эффективно ее использовать [4].

Система стандартов информационной грамотности была разработана Ассоциацией образовательных и научных библиотек (Association of Colleges and Research Libraries), поддержана Американской ассоциацией высшего образования (American Association for Higher Education) и Советом независимых колледжей (Council of Independent Colleges) [5]. Данная система состоит из пяти стандартов.

Первый стандарт. Знания и умения, позволяющие сформулировать информационные потребности для решения конкретной задачи или проблемы:

- 1) составить общую формулировку информационных потребностей для решения данной задачи;
- 2) выявить ключевые определения и термины;
- 3) на основе анализа обобщенной информации по данной проблематике, изучения тезаурусов, отраслевых терминологических словарей, зарубежных и отечественных классификаторов уточнить формулировки информационных потребностей;
- 4) определить источники первичной,

исходной информации, необходимой для информационного обеспечения решения поставленной задачи;

- 5) определить источники вторичной информации (результаты аналитических исследований), необходимой для информационного обеспечения решения поставленной задачи;

- 6) уточнить формулировки информационных потребностей.

Второй стандарт. Компетенции, позволяющие работать на рынке информации с учетом законодательных и этических норм:

- 1) знание авторских прав на интеллектуальную собственность;

- 2) знание законных способов использования авторских материалов;

- 3) знание законодательства в области прав собственности на информацию;

- 4) знание законодательства в части права на доступ к информационным ресурсам;

- 5) знание законодательства в части защиты информационных ресурсов, отнесенных к государственной тайне и конфиденциальной информации;

- 6) знание законодательства в части сертификации информационных систем, технологий, средств их обеспечения.

Третий стандарт. Оценка полученной информации:

- 1) знание структуры и общих характеристик мировых информационных ресурсов;

- 2) знание источников метаинформации; умение находить информационные агентства, которые могут предоставить необходимые данные;

- 3) умение разработать план поиска необходимой информации и провести оценку стоимости ее получения;

- 4) навыки поиска информации в профессиональных базах;

- 5) навыки поиска деловой информации в Интернете; освоение языков запросов ведущих поисковых систем Интернета;

- 6) оценка результатов поиска по полноте, точности и достоверности;

- 7) пересмотр стратегии поиска в случае необходимости.

Четвертый стандарт. Знания и умения оценки полученной информации:

- 1) знание принципов и критериев оценки информации по полноте, точности;
- 2) знание принципов оценки достоверности полученной от источника информации;
- 3) сопоставление информации, полученной из различных источников; умение выделить информацию, основанную на пристрастиях;
- 4) умение сравнивать новые знания с имеющимися;
- 5) умение определить соответствие полученной информации поставленным целям;
- 6) умение определить выгоды от полученной информации;
- 7) умение при необходимости определить потребности в дополнительной информации.

Пятый стандарт. Использование найденной информации для решения конкретной задачи или проблемы:

- 1) умение разработать структуру отчета, аналитической справки в соответствии с поставленной целью;
- 2) умение корректно использовать полученную из мировых ресурсов информацию для обоснования выводов и предложений;
- 3) умение применять современные информационные технологии для подготовки отчета;
- 4) знание правил оформления текста, таблиц, рисунков в отчетах и аналитических справках;
- 5) умение в соответствии с существующими стандартами и правилами оформлять список литературы и источники деловых ресурсов Интернета и устанавливать ссылки на эти источники в тексте.

В Австралии стандартам информационной грамотности уделяется большое внимание, в том числе на правительственном уровне. В результате были выработаны стандарты информационной грамотности для высшего образования, которые выражаются в следующих шести требованиях к уровню компетенций [6].

1. Осознание информационной потреб-

ности и понимание структуры информационного пространства.

2. Навык эффективного и рационального поиска необходимой информации.
3. Умение критически оценить ценность, стоимость информации и самого процесса ее поиска.
4. Управление сбором информации или ее созданием.
5. Применение имеющейся и новой информации для выработки новой концепции или понимания.
6. Использование информации с пониманием и признанием культурных, этических, экономических, правовых и социальных аспектов.

Великобритания. Модель обучения информационной грамотности, предложенная SCONUL (The Society of College, National and University Libraries), основывается на семи компетенциях [7].

1. Выявление информационной потребности.
2. Определение информационных ресурсов, к которым относится искомая информация:
 - а) рассмотрение информационных ресурсов, которые могут содержать необходимую информацию, включая печатные и электронные источники;
 - б) выбор тех информационных ресурсов, которые больше всего отвечают информационной задаче и являются доступными;
 - в) понимание факторов, влияющих на доступность информационных ресурсов.
3. Построение стратегии поиска информации:
 - а) формулирование информационной потребности в соответствии со структурой используемых информационных ресурсов;
 - б) развитие системного метода поиска в соответствии с искомой информацией;
 - в) понимание принципов построения и представления информации в базах данных.
4. Осуществление доступа к информации:
 - а) выбор оптимального метода поиска, построение поискового запроса;
 - б) использование коммуникационных и информационных технологий, включая

возможности академических международных сетей;

с) использование соответствующих услуг индексирования и аннотирования информации, индексов цитирования и баз данных.

5. Оценка информации и ее сопоставление с информацией из других источников:

а) выявление ценностной нагруженности (пристрастности) информации;

б) понимание процессов рецензирования академических и научных изданий;

с) извлечение недостающей информации.

6. Применение информации, ее интеграция и передача:

а) создание ссылки на информацию в отчете или диссертации;

б) построение собственной библиографической системы;

с) применение информационных ресурсов в решении поставленной задачи;

д) передача информации эффективным способом;

е) понимание авторских прав и ответственности за плагиат.

7. Синтез информации и имеющихся сведений, способствующий выработке нового знания.

Практически во всех университетах Великобритании решается задача формирования информационных компетенций. Некоторые вузы берут за основу вышерассмотренную модель, другие разрабатывают свои собственные стандарты для всех уровней обучения.

Программы формирования информационных компетенций охватывают, как правило, не только студентов, но и сотрудников университетов, в первую очередь преподавателей.

Анализ опыта зарубежных вузов по выработке у студентов информационных компетенций позволяет выделить три направления реализации этих программ:

1) подготовка на базе библиотек;

2) обучение на базе специализированных центров;

3) интеграция дисциплин по формированию информационных компетенций в

учебные планы подготовки бакалавров и магистров.

В МЭСИ вопросам обучения студентов информационной грамотности традиционно уделяется большое внимание. С начала 1990-х гг. преподавателями университета проводятся научные исследования в области информационных ресурсов.

Более 10 лет ведется подготовка в области информационных компетенций на основе системы информационной подготовки студентов, в которую входят следующие дисциплины:

- Мировые информационные ресурсы (МИР);

- Международный информационный бизнес;

- Деловые ресурсы Интернета;

- Мировые информационные ресурсы. LexisNexis;

- Отраслевой и региональный анализ на базе МИР.

Эти курсы представляют собой блок взаимосвязанных дисциплин, отвечающих требованиям в области информационных компетенций.

Литература

1. Гендина Н.И., Колкова Н.И., Скипор И.А., Стародубова Г.А. Формирование информационной культуры личности в библиотеках и образовательных учреждениях. – М., 2003. – С.11.
2. Селетков С.Н. Мировые информационные ресурсы и проблемы поиска информации // Системы и средства информатики. – М., 2006.
3. Лау Х. Руководство по информационной грамотности для образования на протяжении всей жизни. – М., 2007. – С. 7.
4. Presidential Committee on Informational Literacy. Final Report. – Chicago: American Library Association, 1989. – <http://www.ala.org/ala/acrl/acrlpubs/whitepapers/presidential.htm>
5. The Information Literacy Competency Standards for Higher Education. – <http://www.ala.org/acrl/ilcomstan>
6. <http://www.anriil.org/index.htm>
7. Learning Outcomes and Information Literacy. – UK: SCONUL, 2004.

ДВГГУ: актуальные исследования

В Дальневосточном государственном гуманитарном университете (Хабаровск) – центре гуманитарного образования на Дальнем Востоке – разрабатывается концептуальный взгляд на качество образования (качественное образование) как гарант личностного и профессионального самоосуществления человека. Аспиранты и соискатели в своих исследованиях активно обращаются к изучению проблемы подготовки квалифицированных, востребованных на рынке труда специалистов и вопросов обеспечения эффективного развития гуманитарной культуры обучающихся как основания личностно-профессионального самоопределения и жизнедеятельности.



Ниже публикуются статьи молодых ученых университета, посвященные раскрытию актуальных аспектов данной темы.

Образовательный процесс, обретающий качества живой организации жизнедеятельностного пространства, как «иррациональная рациональность» способствует обнаружению участниками взаимодействия возможности быть индивидуально свободными, естественными, подлинными, искренними в своих убеждениях. Как отмечает Н. Соловьева, проводящая свое исследование в контексте феноменологического подхода, педагоги, «принимая аутентичность» как системное качество личности, могут способствовать определению образовательного взаимодействия как пути «навстречу друг другу». Автор проводит идею, что главным элементом организации жизнедеятельностного пространства субъекта выступает образовательная ситуация как событие, вызывающее определенные переживания, дарующее субъективный опыт, позволяющее обнаружить межсубъектные и личностные смыслы, решать личностно значимые проблемы, сохранять свою уникальность. Важным условием повышения качества образования является педагогическая тактика – способ организации образовательного процесса как жизнедеятельностного пространства, органично связанного с аутентичностью «человека познающего».

Проблеме развития информационной компетенции у студентов гуманитарного вуза посвящает свое исследование Н. Табачук. Информационная компетенция рассматривается как важный компонент профессиональной готовности студентов. По мнению автора, развитие информационной компетентности необходимо осуществлять систематически на протяжении всего периода обучения в рамках курсов по выбору за счет временных ресурсов национально-регионального компонента.

В статье Д. Кречко «базовые» педагогические категории представлены в контексте компетентностного подхода. Осмысление проблемы качества образования позволяет автору выявить некоторые тенденции в современной педагогике в русле соответствующей интерпретации соотношения категорий «образование», «воспитание», «обучение».

А. Хомылева рассматривает модульно-компетентностный подход, в обучении преподавателей вуза информационным технологиям, позволяющим организовывать образовательный процесс на уровне мировых стандартов. Предмет исследования автора – проблема перехода от «знаниевой» парадигмы в профессиональном образовании к парадигме «компетентностной». В работе предлагается модель реализации компетентностного подхода в модульной организации образовательного процесса в вузе.

Е. Ткач, доцент

Н. СОЛОВЬЕВА, ст. преподаватель

Мир превращается в действительность тогда, когда он выступает в качестве пространства для развития человека. Задача школы любого уровня – превратиться в такое пространство, организовать его так, чтобы оно стало естественным, аутентичным, жизнедеятельностным. Парадокс здесь заключается в том, что мы ищем некие рациональные аргументы для обоснования иррациональной духовной деятельности. Что же может служить нормативной инстанцией для разрешения данного противоречия? Что придаст устойчивость личностному началу, сохранению и развитию *аутентичности* человека в образовательном процессе? На мой взгляд – сам образовательный процесс, если он обретет качества *живой организации, жизнедеятельностного пространства*.

Принимая аутентичность как качество качеств, педагоги в образовательном процессе могут помочь субъектам взаимодействия выстраивать путь навстречу друг другу. Это доказывают исследования таких философов-феноменологов, как М.М. Бахтин, М. Бубер, А.Ф. Лосев, М. Мерло-Понти, Ф.Т. Михайлов, П. Рикёр, К. Ясперс, и таких психологов, как Л.С. Выготский, В.П. Зинченко, С.Л. Рубинштейн. Исходя из этого мы рассматриваем *аутентичность* как характеристику бытия и развития личности, как *честное* существование, способность *свободного умственного преобразования*, как *дух, ценность*, выраженные в подлинной жизненной ситуации.

Содержательной формой проявления аутентичности является *аутентичная речь* человека. Она не оторвана от человека, а выражает его внутренние концепты и смыслы, является способом его существования. Задачу развития такой речи можно назвать

Педагогическая тактика организации жизнедеятельностного пространства

междисциплинарной и потому типичной для любого уровня образования. Проблема сохранения и развития аутентичной речи представляется нам истинно педагогической, так как «игнорирование природы высказывания приводит к формализму и чрезмерной абстрактности, ослабляет связи языка с жизнью» (М.М. Бахтин) [1, с. 253].

Речь, позволяющую стать соучастником момента, выявляющую состояние человека «здесь и теперь», правдиво и непосредственно выражающую наши внутренние чувства, мы определяем как аутентичную. Она феноменальна так же, как *феноменален* сам человек, и связана с *личностным смыслом*. Она может «сообщать» более важную информацию о самом человеке, чем он хотел бы сообщить о себе сам. Аутентичная речь характеризуется естественностью, искренностью, неповторимыми языковыми конструкциями, многообразием смыслов, индивидуальным набором слов и характерным их произношением и употреблением, внутренней свободой, живостью языка, собственной лингвистической траекторией и т.д.

Благодаря аутентичной речи субъектов взаимодействия возникает естественная языковая стихия, являющаяся основной характеристикой *жизнедеятельностного пространства* в образовательном процессе.

В этом смысле основное требование к современному занятию как живой организации связано с коммуникативной деятельностью учащихся. Для этого необходимо создать соответствующую интеллектуальную и эмоциональную психосферу общения, атмосферу психологической поддержки, так как «нет ни одной способности души человека, которая *не рождалась, не сохранялась и не развивалась бы* взаимной

эмоциональностью тут же рождаемых смыслов при непрерывном обращении друг к другу всех представителей разных возрастных когорт и поколений» (Ф.Т. Михайлов) [2]. Суть педагогического процесса в данном случае состоит в том, чтобы обеспечить востребованность личностных проявлений человека, дать шанс, пространство выбора.

Такая позиция находится в противоречии с отчуждёнными от человека способами обучения, в основе которых лежит включение учащегося в конкретную предметную деятельность, характеризующуюся последовательным накоплением формализованного знания.

Создать, запрограммировать смысл заранее, до того, как проблема попадёт в реальное смысловое поле субъекта, невозможно. Есть все основания утверждать, что знаниево-просветительская парадигма, господствовавшая в образовании на протяжении многих веков, нуждается в модификации и обновлении. Во-первых, потому что эволюционирует наука и объём знаний с каждым годом возрастает. Во-вторых, функция образования вовсе не сводится только лишь к знаниевому уровню познающего человека, ибо в процессе познания он может познавать и совершенствоваться самого себя.

Практика показывает, что широта познаний и энциклопедичность могут легко уживаться с безответственностью, неспособностью принимать важные решения, некритическим отношением к себе и своей деятельности, неумением воспринимать объекты с разных точек зрения и т.д., то есть с недообразованностью человека в собственно человеческом аспекте. Речь, конечно же, идёт не о вреде знаний, а об ограниченности знаниевой парадигмы как стиля мышления.

Специфическим «строительным материалом» собственно личностных свойств индивида являются его *переживания, субъективный опыт*, и потому создание в учебном общении жизнедеятельностного про-

странства, которое позволяет обнаружить *межсубъектные и личностные смыслы, решить личностно значимые проблемы, сохранить уникальность личности, развить её аутентичность*, является естественным условием образования человека.

Выделим составляющие образовательного процесса как жизнедеятельностного в контексте их значений и функций.

- Главным элементом организации жизнедеятельностного пространства является *образовательная ситуация* как событие в жизни личности, дающее ей целостный жизненный опыт, в котором знание — лишь его часть.

- Организация обучения становится *совместной деятельностью* учителя и ученика. Диалог выступает здесь не как запланированная ситуация на учебном занятии, а как форма и способ жизнедеятельности субъектов в образовании.

- Образовательный процесс становится не формализованной пространственно-временной категорией, а *духовно-практической стихией*, где происходит подлинное развитие личности.

- Обучение утрачивает традиционные для него черты искусственности и внешней регламентации и приближается к *естественной жизнедеятельности человека*.

- Взаимодействие участников в образовательном процессе утрачивает формальность, функционализм и приобретает черты *межличностного, межсубъектного общения*. В силу этого педагог востребуется как личность, а не как функционер; его внутренний личностный мир становится частью содержания образования.

- Текст как фрагмент приобретаемой культуры усваивается через *контекст личностного опыта, субъективных переживаний, индивидуальных восприятий, суждений, рефлексии, посредством аутентичной речи*.

Все эти элементы не могут *прямо* воздействовать на построение содержания и выбор форм обучения. Педагогическая практика выстраивания *пространства об-*

щих смыслов, по словам А.Н. Куликовой, достаточно «деликатная» и «хрупкая» [3, с. 15]. Она в большей мере влияет на внутреннюю, смысловую организацию образовательного процесса, чем на предметно-содержательную область обучения.

Психология образовательного процесса, основанного не на искусственных проблематизациях по поводу получения некоторого учебного знания, а на ситуациях, выводящих учащегося в сферу его предельных жизненных интересов и, следовательно, задающих предельный драматизм в условиях психологически неоднородного коллектива, оказывается в значительной мере психологией самой жизненной практики «человека познающего», но представленной в образовательном процессе и создающей необходимый энергетический потенциал для возвращения собственной личности.

В традиционных формах организации учебного процесса часто происходит обратное. Наблюдения показывают, что в большинстве случаев на лекциях и практических занятиях преподаватель излагает учебный материал, сглаживая противоречия и избегая нерешенных проблем, снабжая студентов достоверным, готовым, научно обоснованным знанием, обуславливающим некритическое отношение к изучаемому материалу; тема формулируется академически, нейтрально, строго, проблематизация отсутствует; преподаватель информирует, дает образец, инструкцию, предоставляя материал для тренировки памяти; вопросы, как правило, требуют однозначных, репродуктивных ответов (их можно найти в тексте учебника); преподаватель ориентируется на выработку определенной суммы знаний и умений, готовя студента к простому выполнению функций будущей профессиональной деятельности.

В результате основная часть информации, чаще всего попадая в кратковременную память, забывается или остается репродуктивной. Происходит освоение прежде всего операционально-технических ком-

понентов деятельности. Знание, получаемое в абсолютно готовом виде, не становится личностным. Наличие заданной темы ведет к формальному ее восприятию и не затрагивает индивидуальных чувств и переживаний; отсутствие проблемы ведет к отсутствию желания и интереса к ее решению.

Между тем большинство студентов считают, что подлинный образовательный процесс – это когда учеба становится формой жизни, когда нет императивного влияния, когда все время происходит побуждение к действию, когда поощряется, поддерживается искренняя, аутентичная речь «человека познающего».

Здесь необходима особым образом организованная совместная деятельность всех участников образовательного процесса, т.к. разные модели взаимодействия порождают различные способы усвоения культуры, в конечном счете определяющие духовное развитие субъектов взаимодействия.

Таким способом организации совместной деятельности может быть *педагогическая тактика*. Мы не можем говорить о педагогической тактике организации жизнедеятельностного пространства как о некой модели, так как, во-первых, ни одна модель жизнедеятельности не может быть полной, скорее наоборот – многообразие моделей взаимодействия дает представление о вариативности жизненных стратегий. Во-вторых, системообразующим элементом жизнедеятельностного пространства каждый раз может быть *виртуальный компонент*, естественным образом возникающий в связи с какими-либо обстоятельствами. Им могут стать и нравственная коллизия, и феноменологическая редукция, и вопрос, и чья-либо ошибка и т.п.

Здесь возникает ситуация неопределенности, для преодоления которой необходимо развитие способностей, ранее отсутствовавших у каждого из субъектов такой деятельности. Это придает ей ярко выраженный *универсальный, свободный, творческий, смыслополагающий характер*.

В русле педагогической тактики «обмен информацией» уступает место специфическому «обмену возможностями», протекающему между субъектами взаимодействия. Происходит постоянное «взаимоналожение» их зон ближайшего развития друг на друга (термины В.Т. Кудрявцева). Обогащение созидательного потенциала учащегося становится условием духовного роста педагога, и наоборот. Благодаря этому между ними устанавливается подлинная общность, жизнедеятельностное пространство, развивающее аутентичность обоих.

Исходя из вышесказанного, педагогическая тактика понимается нами как *педагогическая деятельность, обусловленная идеей образовательной ситуации, индивидуализации, как совокупность приемов, встречающихся каждый раз заново, здесь и сейчас, как линия поведения для решения ситуативных задач.*

Педагогическая тактика – такое взаимодействие участников образовательного процесса, при котором педагог осознает *возможности и пределы своего влияния* на конкретного человека в конкретной ситуации. Педагогическая тактика помогает увидеть, «как» происходит процесс, результат которого *многовариантен.*

Основным смыслом и функцией педагогической тактики является организация такого жизнедеятельностного пространства, где возвращаются аутентичные способности образовательной деятельности учащихся, где развивается аутентичный человек. Такая деятельность требует от педагога интуиции, импровизации, стремления и способности к рефлексии, прогнозированию, предвосхищению, она предполагает включение чувственно-эмоциональной сферы как условия и средства «пробуждения души» учащегося и самого педагога.

Отсюда вытекает и *специфика предмета деятельности педагога* – это человек «на фоне» образовательного процесса в полноте своих проявлений (личность, субъект, индивидуальность). В самом об-

щем виде предмет деятельности педагога – это *организация жизнедеятельности «человека познающего»*, включающая создание социально-педагогических условий и системы отношений, в которых протекает его развитие, обучение, воспитание.

В соотношении со стратегией *жизнетворчества* педагогическая тактика «направлена на реализацию и развитие принципиально неисчерпаемых духовных и творческих потребностей, реализуя которые в творческом усилии, человек приумножает свой творческий потенциал и экзистенциальные основы своей жизни» [4, с. 114].

Если под педагогической тактикой понимать практику, неразрывно связанную с педагогической рефлексией, бесконечно соотносящую реальности и возможности образовательной деятельности, то ее можно представить, пользуясь термином А.С. Арсеньева, как «мыслеобраз», который способствует сохранению и развитию образовательного пространства субъекта, разрешению проблемных ситуаций, выявлению аутентичных содержаний, возвращению ценностных ориентиров конкретного человека.

Мы говорим об организации такого пространства, единицей анализа которого будет *образовательная ситуация*, возникающая в целеполагающей деятельности, которая в силу своей спонтанности становится фрагментом жизни. Такая ситуация побуждает учащегося к активности, давая ему возможность выбирать и предлагать своё решение проблемы. Она является образовательной, т.к. в ее разрешении задействованы и развивающие, и воспитательные, и учебные аспекты.

Образовательная ситуация – это ситуация образовательного напряжения, возникающая спонтанно или организуемая педагогом. Она требует своего разрешения через совместную деятельность всех её участников и предполагает учет скрытых факторов, не сразу объяснимых или обнаруживаемых. Такая ситуация обладает прямо позитивными потенциальными возмож-

ностями, но при этом характеризуется сложностью выхода в силу «умышленной искусственной организации педагогом образовательной провокации» [5]. Можно согласиться с определением термина «искусственная организация» А.В. Хуторским, но одновременно и возразить, поскольку организуя или провоцируя ситуацию, педагог опирается на природные механизмы человека, не придумывая форму, а обращаясь к рефлексии.

Смыслом образовательной ситуации является рождение учащимися образовательного результата. Таким образовательным результатом в ходе специально организованной деятельности может быть идея, проблема, гипотеза, версия, схема, опыт, текст, состояние, переживание, субъективное восприятие, внутреннее противоречие, личностная рефлексия, вопрос, эмоциональное проявление и т.п.

Получаемый в результате разрешения образовательной ситуации «продукт» непредсказуем. Педагог, как правило, сам проблематизирует ситуацию, но может предложить сформулировать проблему тому, кто «спровоцировал» эту ситуацию, а может предложить эту задачу для всех. Педагог поддерживает образовательное движение учащихся, но не определяет заранее конкретное содержание образовательных результатов, которые могут быть получены.

Виртуальными компонентами, которые провоцируют возникновение образовательной ситуации, могут быть: проблема или вопрос; непредвиденное противоречие; несоответствие полученных результатов ожидаемым; затруднения при решении задач или выполнении задания; нарушение привычных норм образовательной деятельности; педагогическая провокация; многообразие различных позиций учащихся, выражаемых аутентичным языком; «провокация» любого участника образовательного процесса, связанная с его опытом, смыслом, переживанием, состоянием, восприятием и т.п.; рефлексия деятельности и ее результатов и др.

Каждый из этих виртуальных компонентов связан с аутентичным состоянием человека, и, следовательно, природа этого виртуального компонента связана с рефлексией опыта, субъективным восприятием, переживанием, удивлением, а также с представлением аутентичного текста, в котором рефлекслируемое содержание ещё недостаточно артикулировано, с актуальным смыслом, несущим новый мотивационный поворот и помогающим определить личную проблему и найти адекватное решение.

С помощью такого средства, как образовательная ситуация, образовательное пространство становится жизнедеятельностным, так как *способствует разрешению проблемных ситуаций, выявлению аутентичных содержаний, возвращению ценностных ориентиров, обеспечивает условия для рождения у учеников собственного образовательного продукта, который включает не только личностные знания, но и собственные изменения.*

Наиболее сильной является та образовательная ситуация, в которую оказывается включён в роли участника сам педагог, а возникшая проблема становится для него не учебной, а реальной, собственной задачей, которую ему приходится решать наравне с учащимися. В этом случае он реализует себя не только как учитель, но и как «человек познающий», т.к. ему приходится всякий раз по-новому открывать для себя глубины одних и тех же образовательных объектов.

Образовательная ситуация может возникать посредством диалога, направленного на актуализацию личностных смыслов учащихся, на накопление ими опыта критического восприятия, рефлексии творческого решения волнующих проблем и т.д. Диалог предполагает размышления, которые не приводят к простым эмпирически проверяемым истинам. Диалог – это всегда разговор о смысле события для личности, о значимости самой личности. Диалог не сводится только лишь к усвоению предмета. Он надпредметен, поскольку

расширяет границы познаваемого за счёт обмена мнениями, смыслами, оценками, гипотезами.

Вести диалог – значит приобщать другого к своей проблеме. Отклик педагога на проблему ученика служит для последнего подтверждением её значимости, стимулом для образования нового смысла. Это не просто разговор. Это – совместное дело, сотрудничество. Хотя, конечно, нами не отрицается и диалог, искусственно созданный и имитирующий проблемную ситуацию, предполагающий распределение ролей, не умаляется роль игры, имитации каких-либо проблемных ситуаций. Но более важным нам представляется именно *аутентичный диалог*, возникающий из-за потребности общения в действительной жизненной ситуации.

В связи с этим *педагогическая тактика* не есть модель или схема с наличием устойчивых элементов, расположенных в определенном порядке. Это не пошаговая инструкция к действию. Обладая *эмерджентным качеством*, то есть неся в себе то новое качество педагогической деятельности, которое может возникнуть только в данной ситуации, педагогическая тактика подразумевает педагогические решения как совокупность приемов, *выстраиваемых каждый раз заново* и помогающих разрешать образовательные ситуации «здесь и теперь».

Тактические приемы, направленные на поддержку, разрешение и усиление образовательных ситуаций, могут быть связаны с созданием образовательной напряженности, обращением к субъективному опыту, вовлечением в мыследеятельностный процесс, амплификацией смыслов, педагогической провокацией, отказом от репрессивных оценок и однозначных решений, педагогической рефлексией, принятием и

пониманием непосредственных участников этой ситуации. Но смысл заключается в том, что эти приемы обеспечивают возможность представления аутентичных текстов всеми субъектами образовательного процесса.

Благодаря аутентичному содержанию и личностным аутентичным проявлениям усиливается жизнеспособность образовательного пространства. Когда образовательная ситуация не блокируется, аутентичность становится первичной по отношению к жизнедеятельностному пространству, которое, усиливаясь, становится комфортным. Человек становится субъектом собственной деятельности и может оценивать себя именно в этом контексте.

Предлагаемая нами педагогическая тактика находится в прямой зависимости от педагогического обеспечения совместной деятельности всех участников образовательного процесса. Подчеркнем, что педагогическая тактика организации жизнедеятельностного пространства в образовательном процессе особенно необходима в период обретения молодежью жизненно важных смыслов и качеств, развитие которых естественным образом можно поддерживать и совершенствовать в высшей школе.

Литература

1. Бахтин М. М. Эстетика словесного творчества. – М., 1986.
2. Михайлов Ф.Т. Самоопределение культуры. – М., 2003.
3. Куликова Л.Н. Взаимопонимание как основная категория гуманистической педагогики // Направления гуманизации и гуманитаризации образовательных систем. – Хабаровск, 2002.
4. Общая психология: Словарь / Под ред. А.В. Петровского – М., 2005.
5. Хуторской А.В. Современная дидактика: Учебник для вузов – СПб., 2001.

Н. ТАБАЧУК, соискатель

В условиях завершающего этапа становления Европейского пространства высшего образования, введения в России многоуровневой структуры подготовки возрастает интерес педагогов и ученых к исследованию механизмов формирования личностных и профессиональных качеств будущих специалистов.

Отказ от «знаниевоцентристского» подхода в обучении и переход к компетентностной парадигме предполагает становление такого профессионала, который будет легко адаптироваться к постоянно меняющимся условиям жизни, обучаться на протяжении всей жизни, проявлять самостоятельность и творчество. Не случайно поэтому в научных исследованиях последних лет, на страницах периодической печати ведется дискуссия о компетентностном подходе, количестве и содержательной характеристике ключевых компетенций и их классификации.

Мы согласны с В. Байденко, что «существуют проблемы в определении самого понятия: неоднозначное понимание сущности компетенций как явления новой образовательной культуры; слишком расширительные или, напротив, “зауженные” их толкования; сведение понятия к этимологическим истокам или к устоявшейся семантике слов “компетенция” и “компетентный”» [1, с. 5].

Особое внимание авторы уделяют исследованию ключевых компетенций. Нам импонирует позиция Д.А. Иванова, К.Г. Митрофанова, О.В. Соколовой, которые считают, что сам термин «ключевые компетенции» указывает на то, что они являются «ключом», основанием для других, более конкретных и предметно-ориентированных, носят надпрофессиональный, надпредметный характер [2].

Перечень ключевых компетенций еще

Информационная компетенция студентов гуманитарного вуза

до конца не определен, однако многие ученые, разрабатывающие методологию компетентностного подхода, выделяют *информационную компетенцию* как «ключевую» [3–8]. Это и понятно, поскольку глобальная информатизация общества предполагает подготовку таких специалистов, которые способны решать профессиональные задачи на основе использования различных источников информации, современных информационных технологий. Практически каждому современному профессионалу необходимо ориентироваться на тенденции информационного развития, жить и работать в мире постоянно меняющегося информационного общества, овладевать новыми способами информационного обмена. Как указывают в своей статье Н.А. Войнова и А.В. Войнов, «именно новые потребности общества и личности определили информационную компетенцию как одну из базовых, ключевых» [4].

Нами были проанализированы представленные в современной литературе содержательные характеристики информационной компетенции. Из всего многообразия мы отобрали наиболее адекватные образовательным задачам в гуманитарном вузе. Среди них:

- знание информатики как предмета;
- знание особенностей информационных потоков в своей предметной области;
- умение искать, выбирать информацию из разных источников (периодическая печать, электронные коммуникации, средства массовой информации), представлять ее в различных формах;
- умение использовать в своей деятельности современные информационные технологии;
- умение работать с источниками информации;

- умение пользоваться библиотечными фондами;
- умение оценивать степень достоверности источников информации;
- умение подготовить доклад, реферат по заданной теме.

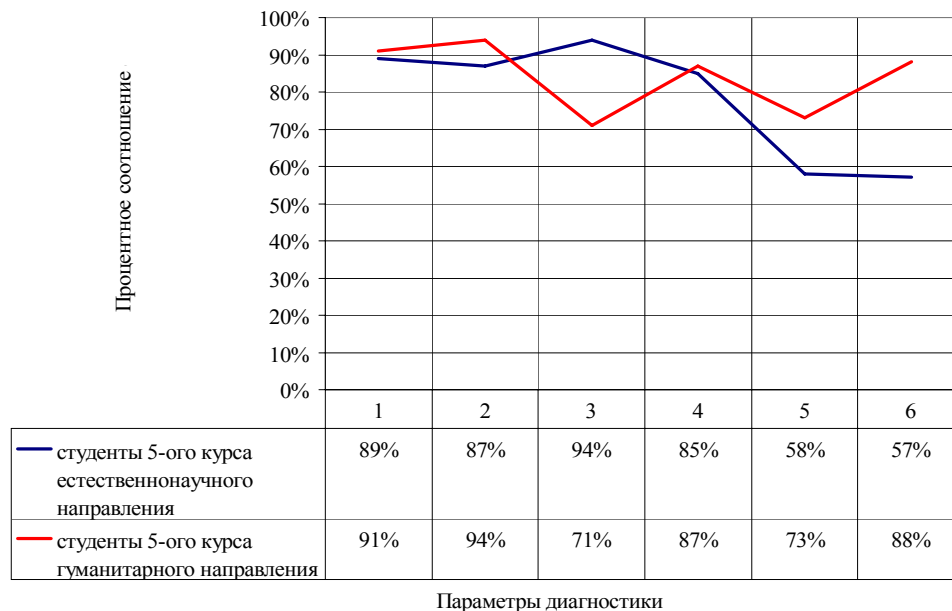
Процесс формирования информационной компетенции у студентов гуманитарного вуза имеет ряд специфических особенностей. Они связаны прежде всего с тем, что студенты-гуманитарии обладают ярко выраженным вербально-лингвистическим типом интеллекта (Х. Гарднер), широтой познавательных интересов, эрудированностью, имеют богатый словарный запас, умеют правильно его использовать.

Развитие информационной компетенции у студентов, изучающих гуманитарные дисциплины, требует наличия таких личностных качеств, как самостоятельность и критичность, для того чтобы осуществлять выбор, анализ и интерпретацию наиболее значимой информации. Гуманитарии весь-

ма охотно использовали бы в процессе обучения и своей профессиональной деятельности информационные технологии, но испытывают определенные трудности в их овладении.

Мы провели диагностические исследования в группах студентов Дальневосточного государственного гуманитарного университета. Основной целью этих исследований являлось определение на основе метода самооценки [9] уровня осознания выпускниками значимости для них информационной компетенции, а также степени ее развития. Участниками анкетирования стали студенты пятых курсов двух специальностей: математика и информатика, история. Для опроса студентов и собеседования были использованы комплекс тестов и анкета, разработанная группой ученых (О.И. Мартынюк, И.Н. Медведевой, С.В. Паньковой, И.О. Соловьевой) [6].

Результаты анкетирования приведены на диаграмме.



1 – умение работать с источниками информации; 2 – умение подготовить доклад, реферат по заданной теме; 3 – навыки работы с компьютером; 4 – умение пользоваться библиотечными каталогами; 5 – умение использовать различные формы представления информации; 6 – умение оценить степень достоверности источника информации.

Анализ полученных результатов показал следующее:

- все студенты естественно-научного и гуманитарного направлений имеют опыт работы с различными источниками информации – 89% и 91% соответственно;
- многие из них умеют подготовить доклад, реферат по заданной теме – 87% и 94%;
- подавляющее большинство имеют навыки работы на компьютере – 94% и 71%, уровень развития навыков работы с компьютером у студентов естественно-научного профиля выше;
- умение пользоваться библиотечными фондами – соответственно 85% и 87%;
- умение использовать различные письменные формы представления результатов: только 58% студентов 5-го курса естественно-научного направления определили для себя возможность такой деятельности, для большинства студентов-гуманитариев (73%) такая работа не вызывает сложностей;
- способность критически оценивать информацию, свидетельствующая о продвинутом уровне информационной компетенции, – соответственно 57% и 88%.

Разнообразные социологические методики (опрос, беседа, эссе) позволили выявить следующее:

- практически все студенты считают, что для их дальнейшей деятельности «очень важен высокий уровень информационной компетенции»;
- подавляющее большинство студентов отмечают необходимость интенсивного развития этой ключевой компетенции за время обучения в вузе.

Анализ результатов исследования обнаружил несколько проблем в организации процесса развития информационной компетенции и позволил наметить векторы их разрешения.

Во-первых, осуществлять процесс развития информационной компетенции у студентов гуманитарного вуза необходимо непрерывно на протяжении всего обучения в вузе, и не только на специальных предме-

тах, но и в рамках разрабатываемых специальных курсов по выбору, используя часы национально-регионального компонента.

Во-вторых, поскольку студенты, поступающие в университет, имеют разный уровень развития компьютерной грамотности, важно его учитывать для осуществления дифференцированного подхода в процессе обучения.

В-третьих, так как программное обеспечение, информационные технологии быстро изменяются, значимым является постоянное обновление содержания образования в рамках учебных дисциплин, программ.

В-четвертых, высокого уровня развития информационной компетенции у студентов можно достичь при условии, что преподаватели всех дисциплин будут владеть информационными технологиями и использовать их в процессе преподавания.

Литература

1. Байденко В. Компетенции в профессиональном образовании (К освоению компетентностного подхода) // Высшее образование в России. – 2004. – № 11.
2. Иванов Д.А., Митрофанов К.Г., Соколова О.В. Компетентностный подход в образовании. Проблемы, понятия, инструментарий: Учеб.-метод. пособие. – М., 2005.
3. Бурмакина В., Хорошилов А., Феданов А. Оценка информационно-коммуникативной компетентности школьников // eLearning World. – 2006. – № 1.
4. Войнова Н.А., Войнов А.В. Особенности формирования информационной компетентности студентов вуза // Инновации в образовании. – 2004. – № 4.
5. Лафионова О. Компетентность – основа контекстного обучения // Высшее образование в России. – 2005. – № 10.
6. Мартынюк О.И., Медведева И.Р., Панькова С.В., Соловьева И.О. Опыт формирования компетентностной модели выпускника педагогического вуза как нормы качества и базы оценки результатов образования (на примере физико-математического факультета) / Под науч. ред. Н.А. Селезновой: Материалы XI симпозиума

- «Квалиметрия в образовании: методология, методика, практика». – М., 2006.
7. Хуторской А.В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования // Народное образование. – 2003. – № 2.
8. Епишева О., Майер В. Управленческая компетентность вузовского руководителя // Высшее образование в России. – 2005. – № 8.
9. Шевандрин Н.И. Психодиагностика, коррекция и развитие личности. – М., 1999.

Д. КРЕЧКО, аспирант

«Образование», «воспитание» и «обучение» с позиций компетентностного подхода

Прежде чем обратиться к предмету нашего анализа, стоит определиться с категорией «компетентностный подход». Совершенно естественно, что ее трактовка производна от истолкования понятия «компетенция», которое, как известно, употребляется в современной литературе зачастую в совершенно разных смысловых контекстах. Причём нередко это делает один и тот же автор. К слову, Е.В. Доманский видит здесь некие «метафизические» основания, считая, что подобная ситуация вызвана не просто терминологической неряшливостью, а особенностью предмета, той специфической реальности, которая искала бы в данном термине свое языковое выражение. Он полагает, что отечественные «компетенции» имеют только внешнюю схожесть с европейскими, существенно различаясь в содержательной части. Природа этих расхождений, на его взгляд, носит культурно-исторический характер (например, тенденции созерцательности на Востоке).

По мнению С.Е. Шишова и В.А. Кальнея, компетентность – это способность (умение) действовать на основе полученных знаний. В отличие от ЗУНов (предполагающих действие по аналогии с образцом) компетентность предполагает опыт самостоятельной деятельности на основе универсальных знаний. Представление о компетенции меняет мышление об оценке и квалификации. Важно не наличие у индивида внутренней организации чего-то, а возможность использования того, что есть [1,

с. 85]. Понятие «компетенция» авторами интерпретируется через термин «умение»: «умение – это действие в специфической ситуации; умения представляются как компетенция в действии; компетенция – это то, что порождает умение» [1, с. 79].

А.В. Хуторской различает используемые часто синонимически понятия «компетенция» и «компетентность»: компетенция – это совокупность взаимосвязанных качеств личности (знаний, умений, навыков, способностей деятельности), задаваемых по отношению к определённому кругу предметов и процессов и необходимых, чтобы качественно и продуктивно действовать по отношению к ним. Компетентность – владение, обладание человеком соответствующей компетенцией, включающей его личностное отношение к ней и предмету деятельности [2, с. 60]. Дидакт выделяет отдельно образовательную компетенцию, определяя её как совокупность взаимосвязанных смысловых ориентаций, знаний, умений, навыков и опыта деятельности ученика, необходимых, чтобы осуществлять личностно и социально значимую продуктивную деятельность по отношению к объектам реальной действительности [2, с. 62]. Особо подчёркивается, что следует отличать просто «компетенцию» от «образовательной компетенции».

Довольно любопытный взгляд на терминологическую проблему предлагает И.Д. Фрумин. Он пишет: «Самое глупое, чем можно было бы сейчас заняться, – начать

обсуждать определение компетентности, искать разницу между компетентностью и компетенцией, рыскать по словарям и добиваться максимальной строгости. Нас интересуют рабочие представления, с которыми можно начинать разумно обновлять содержание образования. И на этом этапе дискуссий я предложил бы ограничиться рабочим представлением о компетентностях как о способностях решать сложные реальные задачи» [3].

Если подвести предварительный итог многочисленным дискуссиям, можно заметить, что компетентность рассматривается как тип образовательного результата, не сводимый к простой комбинации сведений и навыков и ориентированный на решение реальных задач. В целом компетентность в рамках образования, воспитания и обучения выступает как определённая связь двух видов деятельности (текущей – «образовательной и учебно-воспитательной» и будущей – «практической»). Здесь компетенции предстают в виде целей, а компетентности – в виде результатов, а мера их достижения – это и есть показатели компетентности.

В таком контексте компетентностный подход будет своеобразным внутренним механизмом обновления содержания образования в ответ на изменяющуюся социально-экономическую реальность. Причём имеют место три сферы проявления этих «обновлений»: познавательная (процессуальная), коммуникативная и деятельностная. В качестве субъектов выработки этих компетенций выступают педагоги, а также дети и родители; любая спущенная сверху номенклатура компетенций будет чужеродна для учителя. Поэтому мы считаем актуальным обратиться к проблеме трактовки категорий «образование», «воспитание» и «обучение» в современной педагогической литературе с их процессуальной, коммуникативной и деятельностной сторон.

Можно выделить следующие кардинально разные трактовки феномена *образования*.

- Образование как *процесс*, т. е. цело-

стное единство обучения, воспитания, развития, саморазвития личности; сохранение культурных норм с ориентацией на будущее состояние культуры; создание условий для полноценной реализации внутреннего потенциала индивида и его становления в качестве интегрированного члена общества (Б.С. Гершунский, Е.И. Казакова, Б.Т. Лихачёв и др.). Образование как процесс характеризуется изменениями учащихся на протяжении определенного периода времени и предполагает наличие специфических образовательных технологий, форм и методов для формирования социальности человека, которая включает в себя культуру, воспитанность и образованность (А.В. Хуторской). Особенно любопытна позиция О.С. и Т.Б. Гребенюк, фактически отождествляющих образование с социализацией.

- Образование как *социокультурный институт*, способствующий экономическому, социальному, культурному функционированию и совершенствованию общества посредством специально организуемой целенаправленной социализации и инкультурации отдельных индивидов и выраженный в системе, включающей образовательные учреждения, органы управления ими, образовательные стандарты, обеспечивающие их функционирование и развитие (Б.С. Гершунский, В.А. Ситаров, И.А. Рудакова, Н.В. Бордовская и др.).

- Образование как *результат*, т. е. уровень общей культуры подрастающего поколения, итог освоения того духовного и материального потенциала, который был накоплен человеческой цивилизацией в процессе своего эволюционного развития и нацелен на дальнейший социальный прогресс (И.П. Подласый, П.И. Пидкасистый, А.П. Тряпицына и др.).

В определении категории *воспитания* И.П. Подласый предлагает руководствоваться социальной и педагогической трактовками.

- В широком социальном смысле воспитание понимается как передача накопленного опыта (знаний, умений, способов

мышления, нравственных, этических, правовых норм – словом, всего созданного в процессе исторического развития духовного наследия человечества) от старших поколений к младшим, а в узком – как направленное воздействие на человека со стороны общественных институтов с целью формирования у него определённых знаний, взглядов и убеждений, нравственных ценностей, политической ориентации, подготовки к жизни [4, с. 25].

■ В широком педагогическом смысле воспитание – это специально организованное, целенаправленное и управляемое воздействие коллектива, воспитателей на воспитуемого с целью формирования у него заданных качеств, осуществляемое в учебно-воспитательных учреждениях и охватывающее весь учебно-воспитательный процесс, в узком же – процесс и результат воспитательной работы, направленной на решение конкретных воспитательных задач [4, с. 26].

В.В. Краевский, И.Ф. Харламов, П.И. Пидкасистый и другие авторы также подчёркивают множественность смыслов категории «воспитание», отмечая, что подобная неопределённость часто приводит к недоразумениям. Поэтому, как заявляет В.В. Краевский, следует каждый раз оговаривать, в каком смысле говорится о воспитании.

Обучение обычно оценивается как бы с двух позиций. В первом случае его можно обозначить как процесс, имеющий результатом формирование знаний, умений, навыков, социального опыта, личностных качеств. Во втором – как процесс взаимодействия педагогов и учащихся, направленный на усвоение знаний, умений, навыков, формирование индивидуальных и личностных качеств [5, с. 13]. Можно легко убедиться в том, что категория «обучение» большинством авторов рассматривается либо с процессуальной, либо с результатомопределяющей стороны. Так, П.И. Пидкасистый в одном из своих определений обучения рассматривает его как деятельность по подготовке обучающихся к жизни путём переда-

чи им социального опыта [6, с. 28], делая акцент на достижении конкретного результата, который будет определяться объединённой целью воспитания и обучения, – целенаправленной социализации человека.

Сходную позицию занимает В.В. Краевский. Он рассматривает обучение как подготовку к жизни, отмечая при этом, что обучение – это специальный объект дидактики, но она должна учитывать разные аспекты его рассмотрения с позиции других учебных дисциплин [7, с. 30].

Иной подход к категории «обучение» мы встречаем в работах Н.В. Бордовской и А.А. Реана. Они предлагают понимать обучение как процесс взаимодействия учителя и учащихся, в результате которого обеспечивается развитие ученика [8, с. 25]. Более глубокую разработку этого подхода мы можем найти в работах А.В. Хуторского. Он даёт следующую формулировку обучения: это целенаправленный и организованный процесс взаимодействия учеников и учителей, направленный на решение учебных задач, в результате которого учащийся овладевает знаниями, умениями и навыками, развивает личностные качества [9, с. 27].

В.А. Ситаров также делает акцент на процессуальной стороне обучения: это трансформация длительных исторических процессов развития (усвоения, познания) в индивидуальные, т. е. целенаправленный, специально организованный двусторонний процесс, выполняющий три важнейшие функции: образовательную, воспитательную, развивающую [10, с. 7].

В обозначенных выше трактовках содержится главное противоречие взаимоотношения понятий «образование», «воспитание» и «обучение». С одной стороны, мы можем отнести к образованию как к «процессу», и тогда будем вынуждены поставить его в один ряд с процессами обучения и воспитания, признав их равноправие, с другой, – и эту точку зрения мы считаем более целесообразной, – оценить его с позиции «результата», что предполагает его рассмотрение как свое-

образного конечного продукта обучения и воспитания.

Если же добавить ещё и третий аспект – «коммуникативный», то ситуация намного усложнится, ведь он касается такой уникальной сферы жизни человеческого сообщества, как общение и обмен информацией. И здесь главной категорией педагогики становится «социализация» – понятие, включающее влияние стихийных обстоятельств жизни и процесс целенаправленного педагогического формирования индивида (обучение, воспитание, развитие), – или же «воспитание», если рассмотреть его в широком социальном смысле как передачу опыта в процессе общения поколений.

Подведем итоги. В современной педагогической науке нет единства в отношении трактовки категорий «образование», «воспитание» и «обучение». Между тем вопросы категориально-понятийного аппарата относятся к методологическому научному ядру педагогики, что определяет их актуальность. Со своей стороны мы настаиваем на главенстве «образования» над «воспитанием» и «обучением», так как в рамках компетентного подхода термины «образованность» и «компетентность» во многом перекликаются и означают обладание определённым комплексом знаний, уме-

ний, навыков и личностных качеств, социально ценных для общества. Последние являются продуктом деятельности воспитания и обучения, а это значит, что они лишь часть «конгломерата» под названием «образование».

Литература

1. Шишов С.Е., Кальней В.А. Мониторинг качества образования в школе. – М., 1998.
2. Хуторской А.В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы // Народное образование. – 2003. – № 2.
3. Фрумкин И.Д. За что в ответе? Компетентностный подход как естественный этап обновления содержания образования // Учительская газета. – 2002. – № 36.
4. Подласый И.П. Педагогика. Новый курс. Кн. 1. – М., 1999.
5. Гребенюк О.С., Гребенюк Т.Б. Теория обучения. – М., 2003.
6. Педагогика / Под ред. П.И. Пидкасистого. – М., 2004.
7. Краевский В.В. Общие основы педагогики. – М., 2003.
8. Педагогика / Н. Бордовская, А. Реан. – СПб., 2003.
9. Хуторской А.В. Современная дидактика: Учебник для вузов. – СПб., 2001.
10. Ситаров В.А. Дидактика / Под ред. В.А. Сластёнина. – М., 2002.

А. ХОМЫЛЕВА, соискатель

Модульно-компетентностный подход в обучении преподавателей вуза информационным технологиям

Модернизация отечественного образования акцентирует внимание на переориентации оценки результата образования с понятий «подготовленность», «образованность», «общая культура», «воспитанность» на понятия «компетенция», «компетентность» обучающихся. Этим задается соответствующий – компетентностный – подход в образовании.

Среди наиболее значимых элементов компетентностного подхода выделяются:

1) идеи общего и личностного развития, сформулированные в контексте психолого-педагогических концепций развивающего и личностно-ориентированного образования, ставшие прообразом современных представлений компетентностного подхода;

2) категориальная система этого подхода, в которой доминируют два базовых понятия – “компетенция” и “компетентность”, при этом первое из них «включает совокупность взаимосвязанных качеств личности, задаваемых по отношению к определенному кругу предметов и процессов», а второе соотносится с «владением, обладанием человеком соответствующей компетенцией, включающей его личностное отношение к ней и предмету деятельности» [1].

3) новизна целеполагания, проявляющаяся в попытке определить ожидаемые результаты образовательного процесса через описание не знаний, умений и навыков, а новых возможностей обучаемого [2].

Применительно к профессиональной деятельности преподавателя вуза наиболее обобщенной является педагогическая компетентность, в состав которой, по мнению Н.В. Кузьминой, входят: специальная – в области преподаваемой дисциплины; методическая – в области формирования знаний, умений, навыков у учащихся; психолого-педагогическая – в сфере обучения; дифференциально-психологическая – в области мотивов, способностей, направленности обучаемых; рефлексивная, или аутопсихологическая, – как умение осознавать уровень собственной деятельности, своих способностей, знание способов профессионального самосовершенствования, умение видеть причины недостатков в своей работе, в себе, стремление к профессиональному росту [3].

Э.Ф. Зеер в составе профессиональной компетентности называет: социальную, коммуникативную, информационную, когнитивную, специальную, персональную [4].

Не вдаваясь в детальное соотнесение представленных «наборов» компетентностей, отметим, что принципиально важным, с нашей точки зрения, является взаимообусловленность названных компетентностей в ходе их развития в образовательном процессе.

Покажем, как это происходит при обу-

чении преподавателей вуза информационным технологиям в Дальневосточном государственном гуманитарном университете в рамках системы повышения квалификации. Актуальность курса «Информационные и коммуникационные технологии в образовании» очевидна: профессиональная деятельность вузовского преподавателя требует умения работать в современной информационной среде, что актуализировано созданием вузами собственных информационных пространств. Педагогу уже недостаточно только компьютерной грамотности, ему необходимо использовать информационные технологии как в процессе преподавания, так и в научных исследованиях.

Наиболее адекватно целям развития профессиональной компетентности отвечает *модульная технология организации образовательного процесса*. Модульно-компетентностный подход в высшем профессиональном образовании представляет собой концепцию организации учебного процесса, где в качестве цели обучения выступает профессиональная компетентность, а в качестве средства ее достижения – модульное построение содержания и процесса профессионального обучения [5].

В отечественной педагогике модульное обучение стало предметом изучения в конце 80-х гг. благодаря трудам С.Я. Батышева, Р.С. Бекировой, Н.В. Борисовой, Д.Е. Назарова, М.А. Чошонова и др. Модуль было принято рассматривать как полный, логически заверченный блок информации по определенному разделу знаний [6].

Однако современная концепция модульного обучения, основываясь на взаимосвязи личностного и деятельностного подходов, расширяет его трактовку, в рамках которой модуль понимается как важная часть особой дидактической системы, призванной улучшить качество обучения. В его структуру входят: тема; цели и задачи ее освоения; характеристики компетентностей, развитию которых способствует данный модуль; диагностика стартового, промежуточного и итогового уровней развития

данных компетентностей; информационный блок; практические задания; работа по их выполнению; рефлексивно-оценочные процедуры.

Изучение преподавателями вуза информационных технологий содержит в себе возможности развития практически всей совокупности компетентностей. И если основное содержание модулей ориентировано на информационную и когнитивную компетентности, то способы деятельности, организуемые в рамках модуля, – на коммуникативную (социальную) и аутопсихологическую. Содержательно-процессуальное единство модуля способствует развитию специальной (методической) компетентности.

В контексте представляемого курса когнитивная компетентность рассматривается нами как знаниевый фундамент всего комплекса компетентностей. Она включает в себя освоение новых знаний, умений, развитие способностей в области информационных технологий.

Информационную, коммуникативную (социальную), специальную (методическую) и аутопсихологическую компетентности можно представить как способность, готовность и умение соответственно а) осуществлять деятельность в новой информационной среде; б) взаимодействовать в микрогруппах и в сетевых сообществах; в) эффективно применять информационные технологии в преподаваемой дисциплине; г) осознавать себя субъектом, самостоятельно решающим задачи собственного образования; подвергать рефлексии собственную деятельность как в рамках обучающего курса, так и за его пределами, фиксировать собственные барьеры в освоении новой для себя среды и средств профессионального труда, а также намечать пути их преодоления.

Содержание курса включает в себя следующие темы: работа с информацией, представленной в электронном виде; рациональные методы поиска и хранения информации в современных информационных мас-

сивах; представление информации в Интернет; организация и проведение учебных занятий с использованием телекоммуникационных технологий; организация самостоятельной работы студентов посредством интернет-технологий; использование телекоммуникационных технологий с учетом специфики учебного предмета [7]. Однако они предлагаются не в готовом, а преимущественно в проблемном виде, как содержательные комментарии к самостоятельным попыткам участников курсов выполнить те или иные практические задания.

Основными характеристиками процессуальной стороны данных курсов являются: групповой способ работы; индивидуальные и групповые консультации по запросам обучающихся; рефлексивные, диагностические и взаимооценочные процедуры, связанные как с выявлением объективных показателей продвижения участников, так и с их субъективным восприятием и осознанием различных ситуаций, возникающих в ходе курсов.

Представим схематично модульную программу курса «Информационные и коммуникационные технологии в образовании».

Темы *первого модуля*: состав персонального компьютера и назначение основных устройств; операционная система Windows, работа с файлами и папками; офисные программы Word, Excel, Power Point. Целевые установки данного модуля могут быть раскрыты в терминологии компетентностного подхода следующим образом: овладение базовыми знаниями в области информационных технологий (когнитивная компетентность); осознание неисчерпаемых возможностей информационного пространства (информационная); установление контактов и общение между участниками курсов – преподавателями разных дисциплин (коммуникативная); осмысление возможностей использовать информационные технологии в преподавании любого предмета (специальная, или методическая); фиксация и рефлексия субъектив-

ного состояния при погружении в пространство модуля (рефлексивная, или аутопсихологическая).

Обозначенные шаги в развитии разных компетентностей взаимообусловлены. Так, открытие участниками курсов неисчерпаемости информационного пространства становится следствием приобретения ими первоначальных знаний. Осознание этой неисчерпаемости и экзистенциальное ощущение противоречия между неограниченностью возможностей информационного пространства и заданностью, ограниченностью собственных возможностей порождают состояние тревожности, неуверенности, что, в свою очередь, актуализирует потребность в общении с коллегами, в групповом обсуждении переживаемых чувств, во взаимной поддержке. Постепенное разрешение названного противоречия позволяет отнестись к изучаемому курсу и с прагматической точки зрения, видя в информационных технологиях методический ресурс для своей преподавательской деятельности.

В процессе освоения данного модуля участники выполняют следующие задания: работа в операционной системе, использование утилит, операционных оболочек; освоение текстового и табличного редакторов как средств подготовки учебно-методических материалов; подготовка презентаций как инструмента визуализации и структуризации учебного материала. В ходе практических занятий преподаватели создают своё личное информационное пространство, которое наполняют визитками, поручными планами, экзаменационными вопросами и билетами, отчетами об успеваемости, карточками с заданиями и другими документами.

Но особый интерес для нас представляют изменения, происходящие во внутреннем мире обучающихся. Педагог (особенно зрелый, опытный в своей научной и предметной области), приходя на курсы, оказывается в позиции ученика – неуверенного, незнающего, не всегда легко «схваты-

вающего» новое. Это положение неизбежно порождает внутренние барьеры, преодоление которых, с нашей точки зрения, является важным шагом на пути развития профессиональной компетентности, особенно ее аутопсихологической составляющей.

Общая тема *второго модуля* – «Использование интернет-технологий в образовании».

Представим его цели в той же логике, как это было сделано нами применительно к первому модулю: овладение знаниями о компьютерных сетях и сети Интернет (когнитивная компетентность); более глубокое осознание возможностей информационных технологий и компьютерных сетей (информационная); активное освоение информационного пространства через общение не только с коллегами по обучению, но и с удаленными пользователями с помощью электронной почты, форумов, чатов, сетевых сообществ (коммуникативная); выработка умений работать с образовательными ресурсами с использованием эффективных методов поиска и отбора учебно-методической информации; апробация способов организации самостоятельной работы студентов посредством интернет-технологий (специальная компетентность).

Адекватными названным целям являются следующие задания, предлагаемые участникам курсов: поиск педагогической и учебной информации с использованием современных сетевых технологий; хранение и обработка полученной информации; работа с электронной почтой как средством организации педагогического взаимодействия. Эти задания имеют проблемный характер, т.к. очевиден разрыв между их сложностью и уровнем подготовленности преподавателей к их выполнению. Иными словами, данные задания лежат в зоне ближайшего развития большинства участников курсов.

Психолого-педагогическим смыслом второго модуля является преодоление барьеров, связанных уже не столько со стра-

хом перед новой – компьютерной – реальностью, сколько с восполнением дефицита собственных знаний и умений, необходимых для выполнения практических заданий. Именно это становится содержанием развивающейся аутопсихологической компетентности.

Тематика *третьего*, заключительного, модуля – «Использование информационных технологий в предметных областях». Цели данного модуля состоят в дальнейшем развитии (в заданной выше логике) соответствующих компетентностей. Но здесь эти цели достигаются на новом содержании – на содержании конкретных учебных предметов и на новом для многих участников – проектном способе деятельности.

В качестве заданий этого модуля выделим: подготовку проекта занятия по своей учебной дисциплине с использованием офисных программ и телекоммуникационных технологий; разработку методических рекомендаций и инновационных электронных учебных материалов (в том числе веб-сайтов) к проектируемому занятию.

Погружаясь в пространство третьего модуля, преподаватели возвращаются в «родную» для них предметную среду, но это возврат на качественно ином уровне – в состоянии возросшей профессиональной компетентности как совокупности когнитивной, информационной, коммуникативной, специальной и аутопсихологической ее составляющих.

Важным компонентом каждого модуля является блок диагностических и рефлексивных процедур. Посредством первых

осуществляется фиксация и мониторинг промежуточных объективных результатов обучения. При помощи вторых удается выявлять субъективные состояния участников курсов. Совместное обсуждение и тех, и других позволяет реализоваться субъектной позиции преподавателей, т.к. они становятся не потребителями новой информации и реализаторами чужих замыслов, а активными соучастниками образовательного процесса на всех его этапах: от смысло- и целеполагания до корректировки его хода.

Литература

1. Бермус А.Г. Проблемы и перспективы реализации компетентностного подхода в образовании // Интернет-журнал «Эйдос». – 2005. – <http://www.eidos.ru/journal/2005/0910-12.htm>
2. Лебедев О.Е. Компетентностный подход в образовании // Школьные технологии. – 2004. – № 5.
3. Кузьмина Н.В. Профессионализм деятельности преподавателя и мастера производственного обучения. – М., 1990.
4. Зеер Э.Ф. Психология профессионального образования: Учеб. пособие. – М., 2003.
5. Кобтун Е.Н. Научные подходы к созданию образовательно-профессиональных программ на модульной основе в сфере гуманитарного образования. – <http://www.msu.ru/innovation/nmo/oor.pdf>
6. См.: Белухин Д.А. Личностно-ориентированная педагогика. – М., 2005.
7. Исеева К.В. Информационная компетентность преподавателя вуза как фактор повышения качества образовательных программ вуза. – <http://www.rea.ru/portal/main.nsf/index>



РЕДАКЦИОННАЯ ПОЧТА

Т. САФОНОВА, доцент
*Ульяновское высшее авиационное
училище гражданской авиации
(институт)*

Оптимальным путём решения проблемы качества метеорологической подготовки курсантов – будущих пилотов является использование контекстного подхода, разработанного в трудах А.А Вербицкого [1, 2].

Целью и результатом контекстной метеорологической подготовки будущих пилотов является формирование их готовности использовать метеоинформацию и оценивать метеообстановку в будущей профессиональной деятельности.

Технология контекстной метеорологической подготовки включает четыре взаимосвязанных этапа: информационный, практический, этап самостоятельной работы и диагностический. Специфика технологии заключается в том, что на каждом из них предполагается переход от учебной деятельности курсантов к учебно-профессиональной или квазипрофессиональной совместной деятельности преподавателя и курсантов и курсантов друг с другом. Содержание каждого этапа включает основную цель, ведущие контекстные методы, формы и средства.

В авиационных высших учебных заведениях авиационную метеорологию преподают, как правило, бывшие или действующие авиационные синоптики, имеющие богатый опыт работы на авиационных метеостанциях. Технология контекстной подготовки позволяет использовать этот опыт в моделируемых ситуациях профессиональной деятельности пилотов в целях обеспечения перехода от учебной деятельности к учебно-профессиональной (осуществляемого на лекциях), а также перехода от учебной деятельности к учебно-профессиональной, реализуемого на лабораторных занятиях в

Технология контекстной подготовки пилотов

форме деловой (ситуационно-ролевой) игры или имитационного тренинга.

На *информационном этапе*, основной целью которого является формирование теоретической готовности будущих пилотов, происходит трансформация учебной деятельности в совместную учебно-профессиональную деятельность, благодаря реализации семиотической обучающей и социальной воспитывающей моделей. Семиотическая обучающая модель, являясь результатом моделирования предметного и нормативного содержания деятельности пилотов, включает содержание нормативных документов и учебника контекстного типа по авиационной метеорологии, описание ситуаций деятельности пилотов; задачи и задания; вербальные, наглядные, аудиовизуальные средства. При реализации семиотической модели применяются проблемный, информационный, дискуссионный и диалогический методы. Теоретическая готовность включает не только знание метеорологических факторов и форм предоставления метеоинформации, но также нормативные и процедурные знания, т.е. знания о том, почему и как пилоты должны анализировать и оценивать метеообстановку.

Социальная воспитывающая модель, отражающая социальное содержание профессиональной деятельности пилотов, используется в качестве средства формирования мотивационной готовности и социально-профессиональной компетентности будущих пилотов. Социальная модель включает ситуации диалогического общения и межличностного взаимодействия пилотов между собой и с метеорологами, являясь средством формирования у будущих пило-

тов профессиональных мотивов, социальных ценностей, ответственности, дисциплинированности, толерантности.

Социальная модель реализуется не только на информационном, но и на практическом этапе, основной целью которого является формирование практической метеорологической готовности будущих пилотов. *На практическом этапе* происходит трансформация учебной деятельности в квазипрофессиональную совместную деятельность преподавателя и курсантов и курсантов друг с другом посредством реализации имитационной обучающей модели как основного средства формирования практической метеорологической готовности будущих пилотов. Наиболее ярко квазипрофессиональная деятельность представлена в деловой игре, в которой разыгрываются реальные ситуации профессиональной деятельности пилотов.

Квазипрофессиональная деятельность характеризуется тем, что преподаватель исполняет роль авиационного синоптика, курсанты действуют в имитируемых производственных ситуациях почти как пилоты, ясно осознавая свои задачи и функции. Квазипрофессиональная деятельность отличается от учебно-профессиональной тем, что курсанты всегда ясно осознают свою позицию пилотов, играя их роль, поэтому в квазипрофессиональной деятельности наиболее интенсивно происходит приобщение курсантов к профессиональной деятельности пилотов. Имитационная обучающая модель, включающая способы практических действий пилотов, отчасти применяется на информационном этапе подготовки, но на практическом этапе эта модель является ведущим средством.

На этапе самостоятельной работы происходит трансформация самостоятельной учебной деятельности курсантов в учебно-профессиональную в процессе их подготовки к лекциям, лабораторным занятиям в форме деловой игры, в ходе выполнения курсовой работы и при подготовке докладов к научно-практической конференции. Учебно-профессиональная деятельность

курсантов на этапе самостоятельной работы называется самостоятельной условно, поскольку организатором этой деятельности является преподаватель. Движению деятельности на этом этапе способствуют следующие факторы: 1) исполнение роли авиационного синоптика преподавателем; 2) смыслообразующие контексты профессиональной деятельности пилотов. Ведущим методом является исследовательский, а основным средством формирования метеорологической готовности – семиотическая обучающая модель.

Диагностический этап выполняет рефлективную функцию и функцию обратной связи в системе этапов, корректируя процесс подготовки, стимулируя, благодаря модульно-рейтинговому методу, самостоятельную учебно-профессиональную деятельность курсантов. На этой стадии происходит переход от рефлексии учебной деятельности курсантов к рефлексии учебно-профессиональной деятельности преподавателя и курсантов, в процессе которой оцениваются уровни сформированности мотивационной, теоретической и практической метеорологической готовности курсантов. Педагогические условия для трансформации создаются благодаря использованию при составлении заданий контрольной работы, тестовых заданий, экзаменационных вопросов, ситуаций профессиональной деятельности пилотов.

Опытно-экспериментальная работа по реализации технологии контекстной метеорологической подготовки курсантов в *Ульяновском высшем авиационном училище гражданской авиации* показала, что эта подготовка является более успешной, чем традиционное обучение авиационной метеорологии.

Литература

1. *Вербичкий А.А.* Контекстное обучение в компетентностном подходе // Высшее образование в России. – 2006. – №11.
2. *Вербичкий А.А.* Компетентностный подход и теория контекстного обучения: Материалы к четвертому заседанию методологического семинара 16 ноября 2004 г. – М., 2004.

**Е. СИЗОВА, профессор
Челябинский государственный
институт музыки
им. П.И. Чайковского**

С логико-методологической точки зрения моделирование представляет собой решение триединой задачи. Сначала те или иные характеристики системы-объекта, полученные при ее предварительном изучении, воспроизводятся на модели. Затем модель как совокупность воспроизведенных характеристик системы-оригинала всесторонне исследуется, результатом чего является получение новых знаний об этих характеристиках, а нередко и о системе в целом. И наконец, знание, полученное на модели, переносится на оригинал, в результате чего знание о системе-оригинале обогащается, углубляется и расширяется. Это новое, обогащенное посредством изучения модели знание может быть использовано на практике [1].

Звучащее музыкальное произведение можно считать оригиналом, а его нотную запись – моделью, выполненную в специальном языке. Музыкальное произведение может стать прототипом и для другой модели – стилизации или пародии на него. Совокупность музыкальных произведений определенного художественно-эстетического стиля может выступать как прототип для создания обобщенной модели этого стиля, которая затем реализуется в творческой деятельности композиторов, исполнителей, воплощаясь во множестве различных индивидуально-художественных музыкальных образцов.

Знаковые модели обладают большой степенью абстрактности и обобщения. Как правило, они имеют отношение отнюдь не к какому-то единичному объекту, а к классу объектов или даже к классу классов (нотная запись является моделью любого класса музыкальных объектов, созданных на протяжении последних пятнадцати веков).

Знаковые модели могут создаваться при

Моделирование в структуре учебной деятельности

решении какой-либо конкретной задачи на основе уже имеющейся теории и знаковой системы. Примером данного рода задачи может являться построение типовых гармонических моделей различных музыкальных стилей, форм, жанров, создание модели метроритмической или синтаксической организации музыки конкретной исторической или национальной ориентации и т.п.

Метод моделирования приобрел огромное значение в обучении. В этой связи моделирование можно рассматривать с двух сторон:

- как содержание, которое учащиеся должны усвоить;
- как учебное действие, средство, без которого невозможно полноценное обучение.

В первом случае модель выполняет демонстрационную функцию (макет, схема, чертеж, таблица и пр.), связанную с облегчением усвоения уже готового знания и иллюстрацией уже существующей теории. Во втором случае моделирование используется в целях исследования воспроизводимого объекта, для построения новых теорий и их доказательства, а следовательно, для получения нового знания. Именно в этом случае моделирование выполняет собственно исследовательскую функцию.

Моделирование всегда занимало весомое место в истории науки и образования, в частности и музыкального. Известно, что в средние века в церковных школах певчих обучали музыкальной грамоте по «Гвидоновой руке» (лат. manus Guidonis), используя человеческую руку как дидактическую модель для демонстрации звуковой системы. В XV–XVII вв. для обучения игре на лютне, гитаре и других струнных щипковых инструментах использовались так называемые табулатуры – графические модели, отражающие расположение струн и пальцев рук на грифе инструмента.

Широко используются модели и в современном образовании. Учитель физики строит модель ядра, чтобы объяснить свойства и явления ядер. Экономист создает математическую модель отдельных элементов экономической структуры, чтобы объяснить их функционирование. Искусствовед проектирует модель художественной картины мира определенной исторической эпохи, чтобы объяснить закономерности бытования тех или иных форм художественно-эстетического социума и т.д.

Метод моделирования лежит в основе концепции знаково-контекстного обучения, получившей большое распространение в современной педагогике. «Сущностной характеристикой знаково-контекстного обучения, – пишет А.А. Вербицкий, – является моделирование с помощью всей системы форм, методов и средств обучения предметного и социального содержания будущей профессиональной деятельности специалиста» [2, с. 39]. Усвоение абстрактных знаний как знаковых систем здесь изначально включено в деятельность. Студент постепенно переходит от наиболее абстрактных знаковых моделей, реализуемых главным образом в рамках отдельно взятых учебных дисциплин и обеспечивающих фундаментальную подготовку, к конкретным предметным и межпредметным моделям, благодаря чему в итоге осуществляется переход от учения к труду.

На первом этапе обучения преобладают традиционные обучающие процедуры типа лекций или семинарских занятий; на втором студент выполняет профессиональную деятельность, имеющую черты как учения, так и труда (например, в деловой игре); на третьем он, не переставая быть обучающимся, через формы научно-исследовательской и творческой работы, через производственную практику непосредственно включается в реальные трудовые процессы и производственные отношения, осуществляет учебно-профессиональную деятельность. Это позволяет выпускнику вуза уже в качестве молодого специалиста естественно войти в профессиональную деятельность.

Метод моделирования как одна из форм знаково-контекстного обучения начал активно использоваться в последние годы в высшем музыкальном образовании, в частности в историко-стилевых курсах музыкально-теоретических дисциплин. Подобные курсы ориентированы на создание целостного представления о художественной культуре определенной исторической эпохи и основаны на синтезе философских, религиозных, этических, эстетических и музыкальных идей. Интеграционной категорией, объединяющей многочисленные данные в единое целое, здесь выступает категория «стиль».

Изучение стилиевых особенностей осуществляется практически: посредством интонационного погружения в каждый из историко-культурных стилей с помощью пения, различных форм музицирования, слухового анализа, творческих работ и т.д. Метод моделирования при этом выступает как основополагающий, призванный развивать умение студентов воспроизводить в своих собственных ученических сочинениях (импровизациях, творческих работах и пр.) различные музыкальные стили по заданным моделям.

В музыкально-педагогической деятельности данный метод позволяет выделять и моделировать множество художественных явлений:

- различные исторические типы звуковысотных систем (барочный, классицистский, романтический и т.д.);
- техники письма (полифонию строгого стиля, полифонию свободного стиля, неомодальность, расширенную тональность, додекафонную технику и т.д.);
- музыкальные стили (эпохальные, национальные, индивидуальные);
- музыкальные жанры, формы и т.п.

Подчеркнем, что творческое моделирование в данном случае выступает как одна из форм знаково-контекстного обучения и в известном смысле определяет будущую профессиональную деятельность. Преподавание музыки сегодня требует от выпуск-

ника музыкального вуза не только крепких теоретических знаний, но и особых практических навыков: хорошего владения инструментом, основами композиции и импровизации, конкретного представления музыкально-стилевых особенностей и атрибутов, умения быстро подобрать аккомпанемент в соответствующей жанру фактуре, сделать стиливую аранжировку и т.д. Всему этому и учатся студенты в процессе воспроизведения в своих сочинениях и творческих работах тех или иных музыкальных стилей, форм, жанров по заданным моделям.

Таким образом, моделирование в структуре учебной деятельности музыкального

вуза выступает не только как метод изучения музыкальных явлений и процессов, но и как инструмент *познания закономерностей и основ музыкального мышления*, а также как *одна из форм знаково-контекстного обучения*, призванная подготовить выпускников к будущей практически-творческой деятельности.

Литература

1. Моделирование // *Философский энциклопедический словарь*. – М., 1983.
2. *Вербицкий А.А.* Психолого-педагогические особенности контекстного обучения. – М., 1987.

**Н. КОСОВА, доцент
Арзамасский филиал
Волго-Вятской академии
государственной службы**

Управление проектом как элемент подготовки госслужащего

Требования к профессиональной подготовке государственных служащих сегодня претерпевают существенные изменения. Высшая школа и в этой сфере не может не учитывать характер развития социальной реальности, запросы институциональных и социально-профессиональных структур. Изменяется сам образ государственной службы [1]. От командно-административной системы нелегко перейти к форме, основанной на принципах демократии с опорой на инициативу людей, новые методы работы с населением, поднимающие его активность, оперативно и точно учитывающие его потребности.

Сегодня многое делается, чтобы найти оптимальный вариант программы подготовки профессионала, представляющего государство и служащего народу. Из курсов фактически изъята идеологическая, партийная нагрузка учебного материала. Главным видится обучение критическому и аналитическому мышлению, вооружение научным знанием – в первую очередь социологии, психологии, менеджмента, истории культуры, этики и т.п. Профессия госслу-

жащего с учетом исторического опыта и мировых стандартов предполагает становление высокоответственного, квалифицированного менеджера, способного не только заниматься административной деятельностью, быть функционером линейно-штабной структуры, но и создавать социальные проекты и управлять ими. Для этого студенты должны освоить социальное проектирование с привлечением узких специалистов и общественности. В этом нет никакого пафоса, если задуматься над смыслом сказанного. Речь идет об искусстве социальной инженерии, которая отнюдь не занята осуществлением масштабных революционных преобразований, повергающих в шок массы, а сконцентрирована на обеспечении условий эффективного социального изменения, продвижения «малых дел», слагающих повседневную жизнь человека. В этом заключается одна из важнейших целей государственного управления на современном этапе. Госслужащий – это прежде всего организатор, интегратор людей, умеющий пробудить их инициативу, подвинуть к общественному обустройству.

Принципы разработки государственных образовательных стандартов 3-го поколения ориентируют на формирование новой педагогической культуры, направленной не на процесс обучения, а на его результат, в них предусматривается установление требований к компетенциям выпускника, отказ от жесткой регламентации содержания образовательных программ, право вуза формировать междисциплинарные и практико-ориентированные программы и т.д. [2]. В целом формирование новых подходов к процессу подготовки специалистов с высшим профессиональным образованием нацелено на повышение его качества.

Компетентностный подход означает пересмотр образовательной парадигмы, творческий синтез традиционных и инновационных технологий обучения. Под компетентностью/компетенцией подразумеваются самые различные качества специалиста. Это не только знание определенных научных дисциплин, необходимых для профессиональной деятельности. Сюда можно включить, например, следующие умения и способности: работать в группе в тесной кооперации, беря на себя ответственность за участие в принятии решений по достижению желаемых результатов; работать самостоятельно, без руководящих указаний; видеть проблему и найти пути ее решения; анализировать новую ситуацию, используя соответствующие знания; быть готовым действовать в неопределенной ситуации, добывая необходимую информацию [3]. Не менее важны компетентность в общественно-гражданской, бытовой, духовно-нравственной сферах, умение общаться с людьми и быть толерантным к межкультурным различиям. Конечно, для профессии госслужащего значимы в широком смысле социальные компетенции, в том числе организационная, культурная и коммуникативная.

Проблема соединения предметной и социальной компетенции в процессе подготовки специалиста поставлена при обосновании теории и технологий контекстного обучения [4]. При этом основное противоречие профессионального образования видится в том, что образование является искусственной моделью реальной жизни и професси-

ональной деятельности, а овладение последней должно протекать в рамках качественно другой – учебной – деятельности. Для преодоления этого противоречия предлагается ряд моделей и технологий контекстного обучения: «Контекстным является такое обучение, в котором на языке наук и с помощью всей системы форм, методов и средств обучения – традиционных и новых – последовательно моделируется предметное и социальное содержание будущей профессиональной деятельности студентов. Овладение профессией осуществляется как процесс динамического движения от учебной деятельности академического типа через квазипрофессиональную и учебно-профессиональную к собственно профессиональной деятельности» [5].

Учиться управлять человеческими ресурсами, на наш взгляд, гораздо сложнее, чем, например, материальными, производственными, финансовыми. Здесь важна организационно-управленческая практика, причем в фокусе государственных, общественных задач, помогающая студенту приобрести соответствующие компетенции, научить применять полученные знания в профессиональной деятельности. Для ее проведения можно использовать технологии управления социальным проектом, представленные в научной литературе [6]. Любой проект – это всегда построение целерациональной деятельности, ее моделирование на основе расчета, скажем так, калькуляция ее осуществимости, рисков. Исходная позиция при этом состоит в определении проблемной ситуации, постановке цели и способности прогнозирования результатов коллективной деятельности, возможных побочных последствий, ошибок. Направление социальных действий на цель предполагает также осмысленность индивидуальных актов, а для этого не менее значимо выдвижение конкретных задач, позволяющих объединить людей, вовлечь их в осуществление проекта.

Если говорить кратко, то проект – схема принятия и реализации технологических и управленческих решений по изменению социальной среды исходя из потребностей и интересов людей. Этот процесс в конечном счете можно представить в виде, например, строительства промышленного или жилого

объекта, организации помощи детям-сиротам, благоустройства территории и т.п. Конечно, подготовить имитацию проекта можно в виде деловой, стратегической игры в академических стенах, но, на наш взгляд, необходим и опыт его реализации в жизни.

В Арзамасе имеется такой опыт использования социального проекта в качестве учебной ситуации [7]. Студенты привлекались к участию в формировании гражданских инициатив жителей микрорайона. Целью проекта было решение бытовых проблем жителей. Работа проектной группы состояла в проведении сходов, выстраивании диалога в обсуждении повседневных вопросов. Организовывались инициативные группы делегатов-жителей для конструктивных переговоров с представителями государственных и муниципальных учреждений для решения насущных проблем. Студенты также осуществляли сбор, обработку поступающей от жителей информации, ее оформление в виде предложений, программ. В результате появились различные проекты, реализация которых требует участия как жителей, так и местных властей: чистые подъезды, ухоженная территория, красивый, благоустроенный микрорайон. Таким образом, мы стремимся ввести сту-

дентов в круг профессиональной практики, связать учебный процесс с общественно-полезной деятельностью.

Естественно, применение опыта управления проектом в программе подготовки государственных служащих нуждается в осмыслении и дальнейшем совершенствовании, но начало положено.

Литература

1. Шабров О.Ф. Реформа государственной службы: открытость или эффективность? // Социология власти. – 2006. – № 6.
2. Розина Н. О разработке нового поколения государственных образовательных стандартов // Высшее образование в России. – 2007. – № 3.
3. Равен Дж. Компетентность в современном обществе. – М., 2002.
4. Вербицкий А.А. Новая образовательная парадигма в высшей школе и контекстное обучение. – М., 1999.
5. Вербицкий А. Контекстное обучение в компетентностном подходе // Высшее образование в России. – 2006. – № 11. – С. 44.
6. Тернер Дж. Родни. Руководство по проектно-ориентированному управлению. – М., 2007.
7. Дубов А., Косова Н. Мой микрорайон. – Арзамас, 2000.

Д. САБИРОВА, доцент
Татарский государственный гуманитарно-педагогический университет

Для нашего времени значима тенденция продолжения обучения и после окончания вуза. Она особенно актуальна для профессии учителя, поскольку идет постоянное обновление учебных планов и программ, совершенствуются технические средства обучения, появляются новые педагогические технологии, а также возрастают темпы роста научной информации.

В условиях развития Европейского пространства высшего образования осмыслению подлежит накопленный опыт наших зарубежных коллег, консолидирующий

Пробный год работы в школе

передовые теоретические и практические разработки. С этой точки зрения интерес представляет организация педагогического образования в Великобритании. Первоначальная подготовка к профессии здесь рассматривается лишь как базовая стадия в процессе образования учителей. Вторым уровнем системы непрерывного педагогического образования является *пробный год работы* – период адаптации выпускника университета или колледжа к условиям школы. Хотя необходимость данного звена педагогической подготовки признается в

официальных документах с 1970–80-х гг., организация стажировки выпускников продолжает выдвигать массу нерешенных вопросов, которые широко обсуждаются в специальной литературе. В 1990-е гг. предприняты эффективные шаги по их решению. На мой взгляд, показательна реализация педагогической поддержки выпускников на базе британских школ, практикуемая местным отделом управления образованием графства Норфолк (NCPS) [1].

«Стажировка» в педагогической литературе характеризуется как процесс, в результате которого выпускники получают развивающую поддержку для того, чтобы продемонстрировать свои умения и способности в период первого года преподавания (термин «развивающая поддержка» нередко используется как синоним слова «стажировка»). Предлагаемая программа стажировки, рассчитанная на становление учителя как специалиста-профессионала, имеет, по мнению многих исследователей, большое будущее, поскольку основана на прогрессивной модели обучения.

Программа стажировки (IDP – Induction Development Programme) отдела образования графства Норфолк составлена в результате многочисленных дискуссий членов инспекторской и консультационной служб (IAS – Inspectorate and Advisory Service), представителей учебных заведений начального и высшего педагогического образования, старших учителей и молодых специалистов. Местные органы управления образованием являются координаторами и исполнителями программы, осуществляющими следующие функции: стратегическое планирование, распределение бюджета, связь со школами и колледжами, мониторинг проекта, маркетинговое обеспечение проекта.

Указанные функциональные обязанности выполняются совместно с другими ответственными лицами, связанными с работой органов управления, однако за реализацию первой и второй фаз обучения учителей отвечает координатор проекта. Сфор-

мированы также группы консультантов, оказывающие поддержку стажерам и учителям-тьюторам (наставникам). Каждая группа имеет в своем составе старшего консультанта, координатора педагогического центра и специалиста, отвечающего за прохождение стажировки, а также за организацию встреч в Центре послевузовской подготовки (County INSET Centre). Одна из основных задач консультанта – предоставление помощи в виде консультаций, когда это невозможно осуществить в школе или колледже; он также дает рекомендации, касающиеся вопросов учебного плана и ведения уроков, которые по какой-либо причине не могут быть решены на месте.

В реализации программы стажировки можно выделить три направления, гарантирующих трудоустройство выпускников: внутришкольная поддержка, региональная программа, осуществляемая в пяти педагогических центрах; программа центра повышения квалификации учителей графства.

Внутришкольная педагогическая поддержка представляет собой процесс взаимодействия исследовательского характера на уровнях ученик – учитель, учитель – ученик, который осуществляется в практической деятельности по реализации учебного плана, а также состоит в применении педагогом умений и навыков в роли учителя-предметника и организатора. В осеннем семестре подобная поддержка начинающему учителю проводится в условиях конкретного класса в школе или колледже. В весеннем семестре молодым специалистам предоставляется возможность посещать другие школы и колледжи, для того чтобы выявить и подобрать для себя различные подходы к обучению в расчете на их использование в будущем. Местные органы образования обеспечивают методическую помощь во время этих посещений, комплектуя необходимый школам штат преподавателей. В летний период стажеры посещают также прочие профилированные учебные заведения. После этого они составляют детальный отчет с предложениями по всем инте-

ресующим их проблемам. На всех этапах прохождения стажировки молодых учителей опекают учителя-наставники (тьюторы).

Тьюторы – это, как правило, опытные, высококвалифицированные преподаватели, которые выступают в качестве примера для молодых специалистов; чтобы стать таковыми, учителя должны пользоваться большим уважением и признанием со стороны учеников и студентов, старших преподавателей, директоров школ и колледжей, а также родителей. Они обязаны владеть дидактическими умениями, способностью раскрывать и актуализировать для стажеров личностные, философские и концептуальные аспекты педагогической школьной практики. Необходимо отметить, что все школы и колледжи получают подробные указания по вопросам деятельности учителя-наставника в рамках педагогической поддержки, которая должна осуществляться с первого дня стажировки начинающего учителя.

Предпринимаются меры по повышению статуса учителей-наставников, получивших новую квалификацию, связанную с работой в классах школ и колледжей. Вопросы материального обеспечения и реализации подобной программы взял на себя Сити Колледж г. Норвича, который по условию и должен выдавать тьюторам диплом о прохождении специальных курсов повышения квалификации (ADPD – Advanced Diploma in Professional Development). Такой диплом обязывает его владельца иметь документы о проведении исследовательской деятельности, равной по объему 150 часам курса повышения квалификации. Тем самым тьюторам и стажерам вменяется в обязанность совместное сотрудничество в ходе изучения проблем школьного обучения. Для учителей-наставников с дипломом ADPD открывается возможность повысить свой статус, получив следующую степень в одном из высших учебных заведений восточного региона, в данном случае в Политехническом университете Новой Англии. Органы образования графства Норфолк рассматривают данный сер-

тификат как один из способов совершенствования педагогической поддержки и помощи начинающим учителям. Немаловажно также, что его наличие служит основанием для повышения заработной платы.

В педагогических центрах графства поддержка начинающих учителей организуется в основном в форме практикумов. Молодые учителя заранее выбирают тот или иной педагогический центр в зависимости от расположения их школы или колледжа. Практикумы организуются опытным персоналом, ведущим совместное планирование, методическую работу и аттестацию учителей. Руководители практики стремятся выполнить все запросы стажеров, касающиеся их деятельности, и при помощи тьюторов, координаторов, а также в самих консультационных центрах обеспечивают их необходимой методической помощью. Учителя-наставники ориентированы на посещение практикумов, где они могут демонстрировать примеры сотрудничества, обозначенного в утвержденном учебном плане. Темы обсуждения, относящиеся к тьюторам, включают вопросы поискового характера учебной деятельности, наблюдения за классом, написания докладов, определения целей и задач стажировки, а также совместного формулирования предложений.

Практикумы в осеннем семестре проходят под руководством учителей-практиков или старших учителей, многие из которых сами несут полную учебную нагрузку, в весеннем семестре – под руководством учителей-консультантов из муниципального центра INSET; проводимые в летний семестр возглавляются консультантами, делегированными местными органами образования.

Во время весеннего семестра для стажеров в муниципальном центре INSET проводятся две конференции, на которых обсуждаются вопросы методического и учебного характера, исходящие из тематики Национального учебного плана и поставленные стажерами, а также их коллегами-предшественниками. Вопросы, как правило, сфокусированы на проблемах педагогического

мастерства и учебно-воспитательного процесса.

Начинающим учителям и их кураторам дается возможность оценивать плюсы и минусы программы стажировки. Оценка может быть как индивидуальной, так и совместно выработанной (в устной и в письменной форме). По окончании стажировки в педагогических центрах организуются индивидуальные встречи стажеров, учителей-наставников и координатора проекта для подведения итогов. На таких собраниях в течение недели участники знакомятся с результатами школьных, региональных и центральных программ. При этом также проводится анкетирование с оформлением протокола, который затем подается старшему консультанту (INSET/FE), консультанту по первому этапу стажировки и координатору проекта. Старший инспектор докладывает координатору проекта о результатах педагогической практики в свете реализации программы. В последующем в течение следующего года инспекторы местных отделов образования информируют

вышестоящие органы о дальнейшем профессиональном росте учителей, прошедших стажировку.

Программа профессиональной поддержки начинающих учителей выступает важным ориентиром для стажеров и тьюторов при определении их учебной программы, а также стратегий их дальнейшего профессионального и административного развития. По существу, NCPS представляет собой уникальное образовательное поле, в котором осуществляется деятельное объединение различных учебных проектов, нацеленных на педагогическую развивающую поддержку студентам, стажерам, высококвалифицированным и опытным учителям.

Литература

1. Norfolk County Education Committee. A Statement of Policy for the Curriculum, 5–16. – Norwich, 1989; Norfolk County Council. Norfolk Education Department Corporate Plan: A Guide for Staff. – Norwich, 1990; Norfolk LEA. Making the Most of Curriculum Development Days. – Norwich, 1991.

Г. ПОПОВА, доцент
Набережночелнинский филиал
КГТУ им. А.Н. Туполева

За последнее десятилетие существенно изменилась практика организации воспитательной работы в вузах. На смену социоцентрическому и авторитарному по характеру построению воспитательного процесса приходит гуманистическая, личностно развивающая парадигма. Воспитание, на наш взгляд, должно соответствовать практико-ориентированному обучению, компетентностному подходу, суть которых определена в государственных образовательных стандартах нового поколения. Подготовка специалиста в высшей школе не может результативно осуществляться без формирования так называемой социальной, комму-

Студенческое самоуправление: система и диагностика

никативной компетентности, которая предполагает развитие личностных качеств, включая готовность к сотрудничеству, инициативность, ответственность за участие в общем деле, культуру общения, гражданскую позицию и т.п. Во многом решению этой задачи способствуют инновационные воспитательные проекты, в частности налаживание и совершенствование студенческого самоуправления.

В *Набережночелнинском филиале КГТУ им. А.Н. Туполева* студенческое самоуправление является неотъемлемой частью общевузовской системы управления и реализует важнейшие функции организа-

ции студенческой жизни. Исходя из современных разработок тематики самоуправления в научной литературе, мы предлагаем следующее рабочее определение: *студенческое самоуправление (ССУ)* – это форма самоорганизации студентов и аспирантов, представляющая собой автономный, упорядоченный элемент системы управления учебным заведением, основанный на самостоятельности, выборности, инициативности, системности, целенаправленности, добровольности, сбалансированности полномочий и направленный на решение вопросов в данной сфере деятельности. Естественно, в контексте вопроса о взаимодействии администрации учебного заведения и органов ССУ непременно фигурирует так называемый режим соуправления, определяющий меру полномочий последних, средства и способы их функционирования и представляющий собой тип отношений, ориентированный на сотрудничество с администрацией и общественными организациями в решении задач оптимизации жизнедеятельности образовательного учреждения.

В структуре органов студенческого самоуправления в нашем филиале можно выделить уровни академической группы, факультета и филиала. В *академических груп-*

пах ССУ представлено профгруппоргом, старостой блока общежития, членом молодежной службы безопасности (МСБ), членом студенческого научного общества (СНО), членом студенческого инновационного агентства (СИА) и старостой группы.

Факультетский уровень представлен следующей схемой (рис.). В структуре студсовета заметное место занимает Клуб авангардных интеллектуалов (КАИ). В его цели входят содействие воспитанию компетентных, нацеленных на саморазвитие специалистов-профессионалов, выработке навыков критического, проектного, нестандартного исследовательского мышления, повышение социальной активности, агитация и пропаганда здоровых форм отдыха студенческой молодежи и т.д. При студсоветах формируются различные комиссии, службы контроля, редколлегии, секторы, отвечающие за организацию отдельных мероприятий, в том числе культурно-массовых и спортивных, за воспитательную работу. В их задачи также входит помощь в решении административных, учебных и иных вопросов, возникающих у студентов.

Уровень ССУ филиала представлен заместителем председателя профсоюзной организации по работе со студентами, председателем студенческого совета общежи-

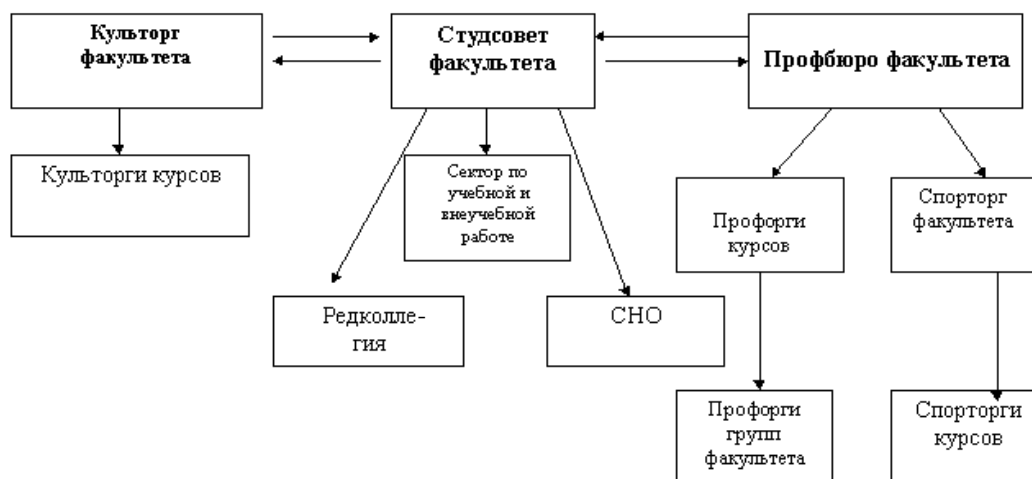


Рис. Факультетский уровень студенческого самоуправления

тия, командиром МСБ, председателем СНО, председателем СИА, председателем совета студентов и аспирантов.

В качестве методов обучения навыкам самоуправления в филиале используются различные формы совместной деятельности. Так, лучшие студенты факультетов, выиграв выборы, становятся членами Студенческого парламента. В план его рабочих заседаний включены психологический тренинг и групповая работа над специализированными заданиями (проведение мероприятия или реализация проекта), организация деятельности комитетов, налаживание взаимодействия между студенческими советами различных факультетов. Другая форма обучения самоуправлению – Академия студенческого актива, комплексное выездное мероприятие на базе отдыха, направленное на овладение студентами навыками планирования, организации и проведения внеучебных мероприятий. Студенты сами организуют быт и вырабатывают основные правила жизнедеятельности лагеря, что уже является неплохой школой самоуправления.

Заметим, ССУ – это не самоцель, а лучшее средство осуществления задач по подготовке молодых специалистов с «функциональным» образованием, метод самовоспитания действительной самостоятельности, активности, стремления к лидерству, что отвечает современным требованиям рынка труда. Эффективность функционирования данной системы видится в степени сформированности профессионально значимых личностных качеств, соотнесенности полученных результатов с целями и прошлыми достижениями. К ее диагностированию привлекаются преподаватели, кураторы групп, а также директор филиала, его заместители, социальные педагоги, психологи, медработники, консультанты по самоуправлению, руководители базовых предприятий (работодатели). Для оценки эффективности используются как мониторинг – многолетнее исследование с неизменными критериями и методиками на протяжении всего периода, так и экспресс-методики.

На основе определенных концептуальных принципов нами разработана технология диагностирования эффективности ССУ, в которой применяются следующие критерии и показатели. Критерий «самоактуализация личности студента» предполагает выявление таких показателей, как: 1) стремление к познанию, проявление и реализация способностей; 2) креативность личности студента, наличие высоких достижений в одном или нескольких видах деятельности; 3) выбор нравственных форм и способов самореализации и самоутверждения; 4) наличие положительной самооценки, уверенность в своих силах и возможностях; 5) способность к рефлексии. Критерий «удовлетворенность субъектов образовательного процесса участием в деятельности по самоуправлению» определяется по показателям степени участия студентов в ССУ и удовлетворенности преподавателей вуза участием в педагогическом самоуправлении. Критерий «удовлетворенность субъектов образовательного процесса жизнедеятельностью в институте» оценивается по показателям комфортности, защищенности личности студента, его отношения к основным сторонам жизнедеятельности в филиале, по степени удовлетворенности преподавателей содержанием, организацией и условиями трудовой, педагогической деятельности, взаимоотношениями в студенческом сообществе, а также по уровню удовлетворенности родителей результатами обучения и воспитания своего сына или дочери в студенческом коллективе.

В настоящее время известно значительное количество диагностических методик, которые используются в исследовательской и практической деятельности педагогов. Назовем лишь некоторые из применяемых нами: тест Н.Е. Щурковой «Размышляем о жизненном опыте», определяющий нравственную направленность личности; методика С.М. Петровой, показывающая направленность развития личности; методика выявления коммуникативных склонностей; методы экспертной оценки педагогов и са-

мооценки обучаемых; методика А.А. Андреева, измеряющая степень удовлетворенности обучаемых жизнедеятельностью в образовательном учреждении; методика Е.Н. Степанова – для исследования удовлетворенности педагогов, родителей жизнедеятельностью в образовательном учреждении; методика М.И. Рожкова, определяющая уровень развития самоуправления в образовательном учреждении; методика И.А. Зимней, Б.Н. Боденко, Н.А. Морозовой, оценивающая место и роль управления и самоуправления в воспитательной деятельности образовательного учреждения.

Оценка эффективности ССУ обычно определяется по трем уровням его качества: В (высокий) – имеется в наличии, полностью обеспечено; С (средний) – имеется частично, обеспечено частично; Н (низкий) – отсутствует. По этим параметрам можно судить о наличии в вузе модели самоуправления, программы такой модели, о том, на каком уровне осуществляется самоуправление (уровни филиала и студенческих групп), о степени включенности всех структур в реализацию программы самоуправления, о том, разводится ли самоуправление на учебное и внеучебное, степени контроля за реализацией программы самоуправления, уровне разнообразия форм воспитательной деятельности, степени исполнения программы самоуправления.

После проведения процедуры оценивания по предложенным критериям и показателям производится подсчет показателей и формулируется результат оценивания.

1. Если суммарное число показателей В и С от общего числа показателей составляет 75% и более, то в данном образовательном учреждении самоуправление обеспечено полностью.

2. Если суммарное число показателей В

и С от общего числа показателей составляет не менее 50%, можно констатировать его частичное обеспечение.

3. Если суммарное число показателей В и С от общего числа показателей составляет менее 50%, налицо необеспеченность самоуправления.

Как свидетельствуют проведенные по данной методике исследования и оценка уровня развития студенческого самоуправления в Набережночелнинском филиале КГТУ им. Туполева, суммарное число показателей В и С от общего числа показателей составило 85%. Это позволяет сделать вывод, что, с одной стороны, в филиале практически полностью обеспечено студенческое самоуправление, а с другой – предложенная методика диагностики оказывает реальное корректирующее влияние на процесс формирования профессионально значимых качеств личности студента в системе ССУ. Так, анализ эффективности работы по самоуправлению на третьих курсах филиала выявил: на первом этапе развития коллектива студенческой группы («все начинается с интереса») находятся 20% от общего числа групп, на втором этапе («все делай творчески – иначе зачем?») – 45%, на третьем этапе («жить для радости людей») – 45%. Анкетирование среди студентов, преподавателей и родителей четвертых курсов по нашей методике также обнаружило высокий уровень развития ССУ в филиале.

Повышение эффективности и качества деятельности ССУ, привлечение студентов к непосредственному участию в управлении делами филиала создают реальные условия для достижения поставленной цели – формирование сплоченного и жизнеспособного разновозрастного коллектива, в котором все чувствуют себя успешными.



КРУГОЗОР

**В. ШМИДТ, доцент
Дипломатическая академия
МИД России**

Озаботившись вопросами национальной идентичности, сохранения духовного наследия и культурных ценностей, российское сообщество вновь оказалось в «рассейании», впало в состояние смятения, хаотичного поиска утраченных реалий, а в своих отчетно-выборных моделях настоящего приобретает лишь иллюзии должного.

Наше историческое прошлое дает ряд серьезных примеров и уроков, о которых не стоит забывать, обсуждая перспективы будущего и нашу роль в грядущем. Останемся на наиболее значимом для нашей исторической жизни периоде – эпохе Патриарха Никона.

В общественно-научном сознании XVII век связывается, как правило, со Смутой и церковно-гражданским расколом, а о духовно-культурных достижениях и наследии этого века почти не говорят. Заметим, что до настоящего времени все еще не высказано вразумительных доводов в пользу того, чтобы жестко увязывать беспрецедентные по своим масштабам и жестокости гонения на старообрядцев¹ – последователей русской религиозно-обрядовой традиции «стоглавого» толка – с именем Патриарха Никона. Это историко-полюемическое заблуждение, присущее не столько «старообрядцам», сколько массовой культуре и научной критической традиции, было заложено тайным представителем Католической конгрегации пропаганды веры митрополитом Газским Паисием Лигаридом в его «Истории Московского собора 1666–

¹ Термины «старообрядец», «старообрядчество» вошли в современный обиход лишь в начале XX в. в соответствии с указом Императора Николая II «Об укреплении начал веротерпимости» от 17.04.1905 г.

Эпоха Патриарха Никона в контексте истории и культуры

1667 гг.», а также логикой и механикой организации «судного дела» Патриарха Никона [1]. Впоследствии именно эта традиция была активно и недвусмысленно подхвачена, последовательно внедрена в русскую историческую память трудами С.М. Соловьева, митрополита Макария (Булгакова), Н.Ф. Каптерева и др. [2]. Поэтому и «никониане», и «старообрядцы» в большей или меньшей степени являются ее заложниками.

Для преодоления этого псевдогосударственного, антинационального и антицерковного наследия нужно затратить не только множество духовно-интеллектуальных сил, но и физического, исторического времени. Также заметим, что «Судное дело» Патриарха Никона является залогом нашего будущего: скрупулезный разбор «Дела» и его комплексный анализ поможет понять суть не только и не столько нашего духовного и гражданского разорения, метафизики национально-государственной катастрофы и «маятникообразия» нашей истории, отделить врагов от друзей, но и, наконец, увидеть историческую миссию ряда государств на мировой арене. Так что «Дело» Никона принадлежит не сугубо русской истории, а имеет характер и значимость вселенского масштаба. И это хорошо понимали, когда «Дело» хранили сперва в приказе Тайных дел, а затем в печатанных сундуках Министерства иностранных дел, когда допускали к его материалам «по Высочайшему повелению» и когда в середине XIX в. издавали наследие великого Патриарха не где-нибудь, не в России, а в Великобритании [3] (у нас же оно было издано лишь к 400-летию памяти Патриарха Никона – в 2004 г.)...

Продолжая, подчеркнем: нужно помнить о важном историческом факте с далеко идущими последствиями – инициированное антигосударственными и антиправославными силами «Судное дело» Патриарха Никона вызвало к жизни цепную реакцию разно- и многоуровневых катастроф. Государственно-боярская бюрократия в политических целях использовала сопротивление и непослушание архипастырю со стороны отдельных представителей клира, усиленное царским и гражданским клятвopреступлением, – была поругана Святительская честь: лишенный Святительского сана Патриарх Никон почти 15 лет «за Святую Церковь и слово Божье бе в тюрьме» (этот неразделимый в своих основаниях социально-гражданский и гражданско-церковный грех так и остается нераскаянным – под клятвopреступлением своему Первоиерарху). Так с Патриархом, как в некую ссылку, ушли и донныне под спудом греха остаются погребенными стяжаемая Святая Русь и создаваемый в «традиции святых отец и законах благочестивых православных Царей и Великих Князей» Третий Рим. На следующем этапе, после превращения Церкви в один из социально-политических институтов с бюрократическим аппаратом, было упразднено Патриаршество, и это обескровило духовные силы народной самости. А далее угроза нависла уже над собственно гражданской властью – Царством [4]: самочинно сакрализованная и обездуховленная гражданская власть была сокрушена буйством *physis* – природно-плотского человеческого естества. В свое время Первосвятитель пророчески-назидательно указывал «собинному другу» Алексею Михайловичу на грядущую катастрофу: «и явились в тонком видении Никону Святители Московские в Успенском соборе Кремля и просили известить Царю не расширяться над Церковью Божией... А не послушает – будет пожар в пределах Царства»... Не внял Царь Святительским словам – спустя чуть более месяца «было огненное запаление на Царском дворе» [5]. Россия погружалась в историю

«охоты на ведьм» с кострами, социально-гражданскими реформами, бунтами, революционными движениями – были положены основания к сокрушению колосса, поскольку утверждался он на «глиняных ногах» [6]...

Московская Русь в этот период совершенствовала-трансформировала принципы и механизмы своего государственно-политического устройства, церковно-государственного и церковно-общественного взаимодействия, законодательную, военно-политическую, социально-экономическую сферы, формировала национальные центры просвещения и образования. Все это было вызвано грандиозностью надвигавшихся перемен в общецивилизационном контексте. Нетрадиционное для древнерусского образа жизни и восприятия «цивилизационное время» требовало активных и масштабных действий, которые и были предприняты главой Русской Церкви в симфоническом согласии с Царем. По сути, Патриарх Никон ничего экстравагантного и по-реформаторски нового, как об этом часто говорят, не вводил в церковно-гражданскую жизнь, он лишь возвращался сам и возвращал богодарованную российскую паству к живущей в Предании и восточной святоотеческой традиции кафолической, апостольской Церкви.

Размышляя о вселенском, Никон предпринимал усилия и использовал возможные средства, чтобы в масштабе «премения царств» восстановить, сохранить и обеспечить единство Вселенского Православия в лоне Московско-Ромейского царства. Так что, по сути, русские призывались к восстановлению кафоличности, которую они в ходе своей исторической самоизоляции и национально-духовного партикуляризма практически утратили, не потеряв главного – ощущения, что Русское православное царство есть истинное, от века предуготованное и что «Русская Церковь – часть Церкви Вселенской, и отношения Русской Церкви ко Вселенской – основной смысл... русской истории».

В данном историко-цивилизационном контексте разве было что-то иное, нежели как единственно возможное – сохранение католической Церкви? Поэтому вся церковная и гражданско-политическая (государственная) деятельность Патриарха Никона сводилась к тому, чтобы в «симфоническом» соделании властей духовной и светской – церковной и государственной – осуществлять дольний мир по образу горнего, завершить осуществление Третьего Рима новым Израилем, символом и образом которого становился Воскресенский монастырь Нового Иерусалима со всем его богатейшим духовно-нравственным, культурно-просветительским, художественно-интеллектуальным, технико-технологическим и миссионерским наследием.

Также стоит напомнить, что на рубеже XVI–XVII вв. наша культура претерпевает сущностные трансформации – меняется картина мира средневекового человека [7]. Эти трансформации находят свое отражение и в строе языка – появляются книжно-научные своды грамматики, риторики, диалектики, логики, богословия и философии (последние не то что не изучены, но и практически неизвестны современной науке), формируются словники и лексиконы, в просодии вычленяется-абстрагируется интонирование, приводя к появлению музыки и поэтики в современном их понимании, и т.д. Патриарх Никон предпринял успешную попытку по созданию синопсиса русского богослужебного пения, кодификация которого спустя век привела к появлению богослужебных сборников современного типа; «руку приложил» и к укреплению исторической памяти народа, стимулировав работы по переводу на славяно-русский язык Библии, агиографических, летописных источников, хроник и т.д.

Вся эта масштабная деятельность свидетельствовала о процессах секуляризации общественного сознания, при которых символ-образ заменялся предметным зрением, так что подвергалась трансформации и картина мира с ее моделями бытия, антро-

посоциума и метафизическими концептами [8]. Ярким примером подобного процесса, но более раннего периода может служить замена глаголицы кириллицей – глаголической азбуки кириллической. Символо-образ – языковая христоцентричная графика глаголицы – был замещен более простым знаком, в гранях которого нужно было знать-понимать его содержательную часть.

Естественно, динамический регресс от символа к знаку вызывает серьезную обеспокоенность любого типа культуры: культура как бы борется за себя, но и побарывает самое себя своим же «модернизированным» сознанием. И лишь человек в его Тео-антропо-центричности способен хоть как-то микшировать этот энтропийный процесс. Такая обеспокоенность была исторически явлена и на Стоглавом соборе, и при Патриархе Иосифе, и при Патриархе Никоне – на соборах, одобрявших книжные и церковно-обрядовые справы, и при митрополите Московском Филарете, радевшем о «догматическом достоинстве» Елисаветинской Библии и требовавшем ее «охранительного употребления», и при Патриархе Тихоне, да и сегодня, когда доминантой массовой культуры становятся симулякры и ценности либертального релятивизма и социал-детерминизма.

Историческая сверхзадача человека (*лучше сказать: его онтологическая ответственность – ответственность перед бытием*) в отношении высокой культуры и языка, при всех морфологических и орфографических изменениях последнего, должна быть, как неизбежное, устремлена на сохранение и оберегание лексико-семантического фонда и символической чистоты языка картины мира (именно здесь, в этой смысло-содержательной части нельзя допустить утраты, подмены, размытия того самого «аз»! Именно в этом заключается то роковое для всякой культуры «ни единого “аз”», в отличие от «старообрядческого» ни единого «аз», которое было лишь “аз”-ом формы). И вновь ярчайшим примером по-

добной онто-ответственности служит деятельность Патриарха Никона, повелением которого была переведена на славяно-русский язык знаменитая «Скрижаль» (1656) [9]. Она осветила и наполнила глубочайшим духовным смыслом то, что считалось на Руси священной традицией, переданной с верой от Греческой Церкви, дала опыту русского мирозерцания символическое, таинственное толкование храма и Божественной литургии, которое, в свою очередь, подытоживает развитие византийской теории образа (Дионисий Ареопагит, Василий Великий, Григорий Богослов, Иоанн Златоуст, Максим Исповедник, Иоанн Дамаскин, Феодор Студит, Исидор Пелусиот). Прочитируем здесь знаменитейшую книгу XVII в. «Жезл Правления»: «по отзыву же одного из просвещеннейших современников, за Скрижаль Патриарх Никон *достоин вечнаго благодарения от Церкви*». Вот так – ни больше ни меньше...

Подводя краткий итог, отметим, что величие этих деяний и масштаб наступавших социальных преобразований выразились и в титуловании Патриарха Никона Великим Государем и уравнивании его в социально-государственной иерархии с царем (многие от лукавых видят в этом папо-цезаристские устремления Святейшего и обвиняют его в гордости.)

Всеобщая неподготовленность русского общества на всех уровнях его социальных групп, выражавшаяся в приверженности догматичному охранению традиционного уклада и образа мысли, а также политическое слаболие, личностная нерешительность, стремление к «тихости» и обеспокоенность сохранением династической преемственности со стороны Царя вызвали процесс, границами которого стал социальный аутизм значительных групп людей, которые в будущем проименуются «старобрядцами», с одной стороны, и лишение Патриаршего достоинства и ссылка Святейшего Никона – с другой.

Сейчас можно лишь удивляться, как столь просвещенные и ревностные патри-

аршие соплеменники и сослужбники, многие от прежних «ревнителей благочестия», оказались не среди пастырей, полагающих душу свою за «овцы Моя», а уводящими паству от Пастыря из Церкви Его; как среди них не нашлось тех, кто мудро и по-пастырски кротко назидал бы паству, пребывая в послушническом сомыслии и соработничестве со своими архипастырями и всей католической Церковью? (Хотя, правда, чему удивляться? Ведь и в наше время есть немало подобных явлений, которые не так заметны в общей информационной хаотичности времетока при душевно-чувственной разнузданности и духовной слабости.)

Из всего сказанного очевидно, что основные вопросы церковно-гражданского и социокультурного разделения в XVII в. связаны не столько с Патриархом Никоном, его церковно-общественным и государственным служением, сколько с процессами общекультурными и цивилизационными, вопросами церковно-государственных отношений и государственно-гражданского взаимодействия.

Обозревая исследования в области освоения наследия Патриарха Никона, можно уверенно говорить, что устремленное к Богу русское общество искало и нашло в себе силы, чтобы, преодолевая смутные времена, стать мощнейшим государством на евразийском континенте и активно влиять на политику и духовную жизнь народов, окончательно осознать себя историческим преемником Римского царства и хранителем наследия Вселенского Православия, защитником и государственно-политическим гарантом Православной эйкумены. Наши предки с их государством и Церковью выработали и укоренили в нашу историческую память-жизнь модель миропорядка, восходящую к миссионерско-экклезиологическим и ортодоксально-аксиологическим основаниям, полагая себя неотъемлемой частью Мира с особой функцией устремленной ответственности и обеспечения международной стабильности посредством сочленения полюсов этого мира в ас-

пекте не только физиократическом, но всегда более актуальном – метафизическом.

XVII век – эпоха Патриарха Никона – явился не только рубежом между Русью Древней и Россией Нового времени, между Русью, состоявшей из множества удельных княжеств, и централизованным православным Московско-Ромейским царством, обремененным ответственностью за Вселенское Православие и Православную экумену. Это была эпоха, во время которой были сформированы основы и положены начала дальнейшей национально-государственной, и даже шире – государственно-экуменической (имперско-экклесиологической) политики, с активным участием в складывающейся Вестфальской системе международных отношений. Этот век, эта эпоха для последующего развития России приобрела черты стратегической исторической и духовно-культурной значительности, наследие которой оказывало и продолжает оказывать серьезное влияние на совокупную жизнь с заботами о национально-государственной безопасности и перспективах международных отношений в меняющихся системах миропорядка.

Благодаря выработанному в этот период кросснациональному и кросскультурному наследию (ответственность за сохранение онто-аксиологических ценностей – фундаментальных ценностей бытия и общества) и сформированной двувекторности «север–юг» и «запад–восток» Россия стала мощнейшей мировой державой, стратегические интересы которой заключены в удержании онто-социальной стабильности и полиэтнической, поликонфессиональной, поликультурной открытости миру. Именно бремя этого наследия России обеспечивает перспективу существования и сохранения миропорядка «осевого времени», и именно с этим «ромейским» наследием она так неудобоварима «нищенскому» миру с его стесненной формой квази-бытия духом, жаждущим расширения и разменивающим онто-аксиологические ценности на социально-экономические и либеральные

ценности социал-детерминизма в их глобалистических и энтропийных тенденциях, с духом, вождеющим мир в его ресурсах и рынках сбыта и утрачивающим Красоту.

Патриарх Никон своим служением Богу, Его Церкви и народу, Отечеству и Православной экумене оказался в ряду величайших сынов человечества и Церкви, какими являются святители Иоанн Златоуст и Патриарх Фотий. По весьма точным словам крупнейшего специалиста в области государства и права М.В. Зызыкина, «проблема Патриарха Никона есть проблема не только русского прошлого, но и русского будущего, связанная с проблемой действенной силы Православия в мире... Падение Никона – та точка, тот перелом, около которых должно было обращаться дальнейшее религиозное и политическое развитие многих поколений». Так оно неминуемо будет.

Литература

1. Гиббенет Н. Историческое исследование дела Патриарха Никона: В 2 ч. СПб., 1882–1884; Шмидт В.В. Дело об оставлении Патриархом Никоном Патриаршего престола...// Патриарх Никон. Труды/ Сост. и общ. ред. В.В. Шмидта. – М., 2004.
2. Соловьев С.М. История России с древнейших времен. – Т. I–XI. – М., 1860; Макарий (Булгаков), митрополит. История Русской Церкви: В 12 т. – Т. XII. – СПб., 1882; Кантепов Н.Ф. Патриарх Никон и Царь Алексей Михайлович: В 2 т. – Сергиев Посад, 1909–1912.
3. Palmer W. The patriarch and the tsar. – London, 1871–1876. – Vol. 1–6.
4. См.: Зызыкин М.В. Царская власть в России. – М., 2004; Самодержавное царство первых Романовых / Под ред. С.В. Перевезенцева. – М., 2004.
5. Житие Никона, Святейшего Патриарха Московского / Предисл. В.В. Шмидта, В.А. Юрченкова, В.Б. Смирновой. – Саранск, 2005.
6. Патриарх Никон: История и современность: Материалы Всероссийской научной конференции, посвященной 400-летию со дня рождения Святейшего

- Патриарха Никона. Саранск, 27–28 октября 2005 г. – Саранск, 2007.
7. Патриарх Никон: Стяжание Святой Руси – созидание государства Российского / Сост. и общ. ред. В.В. Шмидта: В 2 ч. – М., 2007.
8. См.: Ячин С.Е. Слово и феномен. – М., 2006;
- Романенко Ю.М. Бытие и естество: Онтология и метафизика как типы философского знания. – СПб., 2003; Карпенко Л.Б. Священная азбука Кирилла. – Самара, 2004.
9. Муретов С.Д. Греческий подлинник Никоновской скрижали. – М., 1892.

**И. ЗАДОРЖНИЮК, доцент
Современная гуманитарная
академия**

Место религиозного компонента в образовательном процессе всех уровней – проблема давняя и многосоставная. Вектор ее решения сводится к тому, что в светских образовательных системах этот компонент вытесняется законодательно. При этом к однозначным и необратимым решениям дело не сводится, а компромиссы достигаются непросто, что можно видеть из опыта решения указанной проблемы в США с учетом особого статуса, который там придается такому политико-идеологическому феномену, как гражданская религия.

Следы подобной религии отыскиваются во все эпохи, сам же термин «гражданская религия» был введен Ж.-Ж. Руссо в конце XVIII столетия. В США она зародилась со времен освоения колоний и приобрела достаточно четкие формы с достижением их независимости. Надо сказать, что в Российской империи с такой религией по многим параметрам совпала идеология «православие, самодержавие и народность», а также более понятный народу ее вариант «за веру, царя и отечество».

Достаточно полно этот феномен описан в 1967 г. культурологом Р. Беллахом [1], который говорил об особом боге – том верховном существе, чьей основной миссией являлось покровительство «избранному народу», то есть гражданам США. Убеждение в подобной «избранности» прививается американцам, а также прибывающим иммигрантам с самых ранних лет их жизни.

Гражданская религия и патриотическое воспитание в системе образования США

Во всей полноте оно предстает в публичных школах, финансируемых из федерального бюджета, средств штатов и местных общин, которые трактуются как главные агентства по приобщению подрастающих поколений к ценностям американского образа жизни. Религиозные школы поддерживаются главным образом верующими родителями и церквями; в США есть и система духовных учебных заведений: от семинарий к теологическим академиям. Здесь также приобщают к основоположениям гражданской религии, но этот вопрос следует рассматривать отдельно.

Именно с полученным в публичных школах багажом гражданско-религиозных представлений американцы приходят в высшие учебные заведения, где студентам по первому впечатлению религиозный элемент глубоко безразличен: они ведь платят за получение научных знаний, чаще всего индивидуально. Однако всей системе вузов при президенте Р. Рейгане предписывалось выделять немалые средства из государственного бюджета на оборудование модельных помещений – обходя первую поправку к Конституции США, в соответствии с которой церковь отделена от государства. Верующие многих конфессий могут уединяться в комнатах для молитв, поочередно сменяя друг друга. Таких студентов много – помещений мало, но в них, помимо конфессионального господства, отыскивается всегда Бог, покровительствующий

США. Его признают и католики, и лютеране, и англикане, и православные, и даже приверженцы ислама или буддизма. По крайней мере, они не отворачиваются от находящегося в данной комнате государственного флага страны, в обязательной присяге которому есть слова о «нации под Богом». В своей знаменитой статье Беллах писал, что есть две версии гражданской религии: консервативная и либеральная [2]. Этот же тезис он повторил треть столетия спустя, призывая «спасти нашу демократическую республику от тисков имперской власти» [3]. Что касается современных университетов, то обучение в них ориентировано на инструментальную рациональность и прививает ценности релятивизма; чем лучше университет, замечает Беллах, тем полнее в нем проявляется соответствующий этос. Однако не должны отбрасываться, по его убеждению, и ценности демократического идеализма, а также гражданско-религиозный пафос в его либеральном оформлении, как он закладывается в публичных школах. При этом надо избегать опоры на любую вероисповедную книгу, включая Библию, – но не отвергать, с одной стороны, религиозного наследия пуритан, а с другой – наследников просветительства: ведь и те и другие боролись за демократическую республику. С учетом этого, заключает Беллах, «школы – всех степеней – должны готовить учащихся к стандартам высокой гражданственности» [Там же].

Убежденность в покровительстве Бога над народом США, «вера в Америку» в течение всей истории страны надстраивается над любой разновидностью христианства или иной религии; более того, данная «вера» может быть присуща и гражданам страны, индифферентно и даже враждебно относящимся к традиционным вероисповеданиям. Эта вера и является своеобразным политико-идеологическим ядром патриотического воспитания в системе образования США.

Можно выделить и специфическое культовое оформление гражданской религии, которое включает религиозную символику, ряд гимнов и церемоний; ее элементы нали-

чувствуют во многих общегражданских действиях, а также при обосновании общественных акций. Ряд фактов, начиная от обязательных обращений всех президентов США к Богу – покровителю страны и заканчивая лозунгами религиозного содержания на долларовых банкнотах («В Боге мы верны»), указывает на наличие указанного культа.

Вследствие этого можно утверждать, что убежденность в богоизбранности, навязываемая американцам с детских лет и особо укрепляемая в публичных школах, осуществляет в первую очередь функции политической идеологии, эксплуатируя для этой цели приверженность американцев к религии. Гражданская религия представляет общество США на всех стадиях его развития как уникальную, не раздираемую социальными противоречиями «неделимую нацию под Богом», граждане которой едины по крайней мере в своем поклонении покровительствующей стране высшей силой.

Патриарх американской социологии религии В. Герберг (1898–1977) еще до Беллаха подчеркивал, что особая роль в привитии сакрализованных ценностей американского образа жизни отводится системе начального и среднего образования. Здесь, по его мнению, юному американцу прививают основные положения «цивильной» религии («civic religion»). Он утверждал на этом основании: «Публичные школы стали почти священным объектом американского народа; они помогали создавать американцев, и не было ничего важнее этой задачи. Американизм – если этим словом можно обозначить глубокое желание быть американцами – позже заместил религию как важнейшую их характеристику, хотя это обесценивание религии маскировалось при помощи новой концепции, в соответствии с которой религия и образование – процессы параллельные, встречающиеся лишь в конечном счете» [4, р. 23]. Согласно Гербергу, в Америке оформилась целая «религия публичного образования», которая явилась более значимым фактором для большинства американской молодежи, чем

религия церквей. Здесь обучают не христианству, а «религии демократии», религии американского образа жизни.

Более чем 50 лет спустя эти тезисы фактически повторил социолог В. Бойер, правомерно подчеркивая, что религия публичных школ – вера скорее в капитализм, чем в демократию: «Большинство американцев – убежденные приверженцы капитализма, как если бы он являлся религией, а множество американских социальных институтов коренятся в вере, опирающейся на капиталистические устои. Даже наши школы выступают как подобного рода институты, формируя умения вносить достойный вклад в капиталистический экономический порядок, хотя учащиеся в них убеждают, что те живут лишь для демократии» [5, р. XIII].

До 1917 г. в школах Российской империи учебный день должен был начинаться молитвой. Американские школьники вместе «Отче наш...» каждое утро читают молитву следующего содержания: «Я верю в Соединенные Штаты Америки как правительство народа, из народа и для народа; чья прочная сила производна от согласия управляемых; в демократию в республике; в суверенную Nation под Богом многих суверенных штатов; в совершенный союз, единый и неделимый; установление тех принципов свободы, равенства и справедливости, за которые американские патриоты жертвовали своими жизнями и счастьем. Я поэтому верю, что моей обязанностью является любить страну, поддерживать ее Конституцию, повиноваться ее законам, почитать ее флаги и защищать ее против всех врагов» [6, р. 175].

В английском укороченном варианте она выглядит так: «I pledge allegiance to the flag of the United States of America and to the Republic for which it stands, one nation under God, indivisible, with liberty and justice for all». Клятву написал в 1887 г. баптистский священник Ф. Беллами, бывший одновременно председателем комитета по образованию штата Нью-Йорк. Впервые ее произнесли 12 октября 1892 г. 12 миллионов американских школьников в честь 400-летия открытия Америки Колумбом. По на-

стоянию «Рыцарей Колумба» – ультрапатриотической организации – в клятву в 1954 г. были внесены и слова «нация под Богом», чтобы отделить Соединенные Штаты от «безбожного атеистического Советского Союза». Произнесение клятвы сначала сопровождалось поднятием правой руки, но из-за похожести данного жеста на гитлеровское приветствие его заменили прикладыванием руки к сердцу. Такой ритуал присущ не только школьникам: руку прикладывают банкиры и президенты, солдаты и студенты, практически все добропорядочные американцы.

Данная клятва звучала поначалу громко, но в 1963 г. Верховный суд предписал повторять ее молча, про себя. Почему? Ситуация проясняется обращением к реалиям того времени, что подтверждает справедливость замечания французского мыслителя Ш. Пегю о том, что за всякой мистикой скрывается политика. Если добавить, что слова «нация под Богом» были введены после того, как в СССР прошли успешные испытания ядерного оружия, то смысл данного замечания становится весьма прозрачным в плане понимания особенностей консервативной гражданской религии...

Все же в 1960-е гг. актуализировалась как раз либеральная ее версия. Дело в том, что прорыв человека в космос связывался с высокой эффективностью советской системы образования. Это и выявил штаб президента-католика Дж. Кеннеди, который неоднократно заявлял: «Не будет преувеличением сказать, – исход битвы, которую мы ведем, будет решен в классных комнатах Америки». Мало того, по многим наблюдениям, в трети всех законодательных предложений Кеннеди то или иное место занимали вопросы образования. «Наш прогресс как страны, – подчеркивал он, – не может быть быстрее, чем прогресс в образовании. Среди всех ресурсов на первом месте стоит интеллект» [7].

Неудивительно, что вопрос о молитвах в публичных школах был отодвинут на задний план, а либеральные верховные судьи приняли решение сосредоточиться на учебе, а не на молитвах.

Двадцать лет спустя ситуация поменялась. Президентство Рейгана характеризовалось призывами к «возврату Бога в школьные классы». Так, власти штата Кентукки потребовали введения таблички с 10 заповедями во всех школах страны для «поднятия морального духа народа». Чтобы обойти первую поправку к Конституции США, равно как и решение Верховного суда от 1963 г., поборники этого введения называли заповеди «фундаментальным легальным кодексом западной цивилизации и общим законом Соединенных Штатов» [8].

Отвечая на вопрос, будет ли использована президентская власть для введения молитв в публичных школах, Рейган заявил: «Мы есть нация под Богом, на нашей печати все еще стоит: “В Боге наша сила”, божественное Провидение упоминается в наших наиболее важных документах, в Декларации независимости и Конституции. Ведь некоторые проявления атеизма – я не касаюсь права верить или не верить – проявляют себя как религия и требуют себе поклонения» [9].

Рейган призывал напоминать не только школьникам, но и студентам, что именно вдохновенные верой в Америку патриоты учили, как жертвовать своими жизнями и счастьем, что их обязанностью является любить страну, поддерживать ее Конституцию, повиноваться ее законам, почитать ее флаг и защищать ее от всех врагов. Была создана целая инфраструктура, обеспечивающая такого рода воздействие на умы и сердца учащихся.

Не отставали от президента и другие политики. Сенатор-республиканец Дж. Хелмс утверждал, что признание и прославление Христа – часть национального наследия, а ежедневная молитва – важнейшее условие образовательного процесса; при этом право вводить молитвы в школы принадлежит не федеральным судьям, а родителям и учителям. Сенатор-демократ Д. Мойнихен поддерживал «религиозный надзор» за системой образования. Сотрудничество государства с религиозными группами в данном направлении конституционно; главное, чтобы тезис о «благословен-

ной нации» был введен в практику обучения [10, р. 182].

Против рекомендуемого введения молитв выступил либерально ориентированный лютеранский священник Ч. Бергстром, подчеркивая, что никого нельзя принудить молиться, так как это неприемлемо с позиций моральной ответственности и социальной справедливости. Основа религии – личная приверженность Богу, а групповая активность политиков, ориентированная на введение молитв, даже если она поддерживается массовыми настроениями «за» (а это 76% американцев в конце 1980 г., согласно данным опроса института Гэллага), не аргумент. «Если бы 99% всего народа приветствовали введение молитв, Конституция должна защищать право оставшегося 1% против любого давления в данном вопросе». Тем более что шестилетнему ребенку трудно, оказавшись в группе молящихся, не подчиняться ей [11].

Середина 1980-х гг. – время активного обсуждения в Америке новых способов донесения учащимся религиозных идей с учетом того, что «вбрасывание» молитв в школьные комнаты так и не состоялось. Усилилось требование установить систему особых школ, которые будут учить «подлинному патриотизму и истинной вере». Подобных школ, однако, появилось не так уж много. В них, в частности, перед детьми ставилась задача рассказывать о флаге США, обосновывать, почему Америка является лучшей страной мира, убеждать, что религиозный авторитет лежит в основе политических дел. Фактически в подобных школах внедрялась версия консервативной гражданской религии, «вера в то, что Бог или Иисус правит страной, переносится на президента как секулярную фигуру» [12, р. 228]. Если в школьных учебниках не упоминается о Боге, это «сохраняет ситуацию систематического отрицания истории, наследия, верований и ценностей подавляющего большинства американского народа» [13]; публичным школам в связи с этим предлагались учебники типа «Религии и история», «Философия религии». Такого рода учебник объявлялся не религиозной кни-

гой, а книгой о религии. В 1988 г. телеповедник П. Робертсон утверждал, что система образования не должна строиться «на рефлексах Павлова, которые русскими проверялись на собаках, потому что это не соответствует путям господним». Такое образование приводит к моральному релятивизму граждан Америки и «духовной слабости» страны [14].

Это в негативе. В позитиве – стихи и песнопения во славу Бога-покровителя Америки, напоминания, что американцы живут в привилегированной стране, религиозные интерпретации политических процедур и т. п. Школьники отвечали на вопрос о том, кто хозяин страны, следующим образом: «Бог или Иисус» – 24%, «президент» – 16%, «полиция» – 1%, «правительство» – 5%, «другие политики» – 16%, «не знали или не дали ответ» – 38% [15, р. 35].

Еще не полностью выявившаяся и в XXI в. тенденция в системе образования юных американцев заключается в том, чтобы взаимно усилить религиозные и патриотические элементы воспитания. Вопрос о значимости публичных школ в культивировании добродетелей веры в Америку обрел новое звучание в период очередного возврата к старым консервативным ценностям, главной из которых считается христианская вера. Кооперация патриотизма и набожности при этом представляется американскому истеблишменту средством оживления «духа 1960-х».

Однако практика политического воспитания подрастающего поколения встретила с новой ситуацией – наплывом иммигрантов, включая приверженцев «прогрессивного ислама», японского и тибетского буддизма, сикхизма, индуизма. 12,5 млн. выходцев из стран Азии и Тихоокеанского региона – немалый поток новых граждан в публичные школы, с трудом приживающихся в новых условиях. Так, приверженцы буддизма не склонны произносить даже молчаливые молитвы, поскольку слова о «нации под Богом» не согласуются с их немонотеистическим менталитетом. Против фетишизации патриотизма выступают и мусульмане, а ведь задача публичных школ

– преодолевать границы, устанавливаемые между «нами» и «ними». И возникают вопросы: «Каким мифам надо обучать детей в этих школах? Какие национальные обычаи надо принимать?» [16, р. 6].

В 2006 г. вышла книга по результатам конкретного социологического исследования, проведенного американскими политологами. Основная его гипотеза заключалась в том, что качество коллективного обучения в публичных школах определяет степень и характер индивидуальной вовлеченности студентов в гражданскую жизнь и, в частности, в процессы голосования на выборах. В ходе изучения феномена политической социализации на уровне поведенческих проявлений оказалось, что воздействие образцов коллективного поведения сохраняется на протяжении 10–15 лет [18, р. 18]. Гражданская миссия школы, как свидетельствовали данные исследования, сводится к тому, чтобы «идеологическая и этническая гетерогенность покрывалась общеамериканской гомогенностью... опорой на нацию в целом» [17, р. 27].

Ранее строящаяся на этом мотивация способствовала интеграции в американскую жизнь католической иммиграции, в конце XX в. она способствует приобщению к ценностям американского образа жизни выходцев из Азии с их многочисленными религиями. «Школы должны организовывать свою внутреннюю жизнь так, чтобы укоренять основополагающие гражданские добродетели, в первую очередь личную и социальную ответственность, обеспечивая более высокий уровень вовлеченности в политическую жизнь студентов» [17, р. 200]. Усвоение в публичных школах гражданских норм с использованием ценностей веры в Америку – не только ключевой фактор политического воспитания учащихся, но и предпосылка надежного вхождения студентов в политическую жизнь.

Каковы же самые последние известия в избранной для рассмотрения теме? На слушаниях в Верховном суде 7 апреля 2004 г. рассматривался вопрос об общих громких молитвах перед едой, произносимых кадетами Военного института в Виргинии. Та-

ковые имели место со времени его основания в 1839 г., но в 2001 г. их отменили. Решение было бурно опротестовано христианами фундаменталистами и приверженцами консервативной гражданской религии, но осталось в силе: допустимыми считаются лишь индивидуальные добровольные молитвы, осуществляемые молча. Большинство из поддержавших их судей выразили несогласие с этим, подав особое мнение, однако...

Что касается молитв в публичных школах, то и здесь борьба обостряется. В марте 2006 г. палата представителей штата Миссури приняла резолюцию, в соответствии с которой «добровольные молитвы в публичных школах, религиозные плакаты в общественных местах и признание христианского Бога не являются свидетельствами слияния церкви и государства». По данным опросов за август 2006 г., более двух третей американцев (69%) согласны с мнением, что «либералы зашли слишком далеко в стремлении изгнать религию из школ и правительственных заведений». 58% считают возможным введение библейского креационизма в преподавание биологии, а теория эволюции, как и в 1920-е гг., подвергается нападкам. Это направление – за укрепление статуса религии в сфере образования.

Свободомыслящие, религиозные либералы и представители некоторых нехристианских конфессий действуют в противоположном направлении. Один из них, М. Ньюдой, начал в 2000 г. дело против школьного округа и добился того, что суд Сан-Франциско в 2002 г. признал слова «нация под Богом» нарушающими первую поправку к Конституции США. Он же довел его в 2004 г. до Верховного суда. Суть его претензии – не допускать в школе никаких молитв, даже молчаливых.

Верховный суд своим решением не стал на сторону ни первых, несмотря на сокрушающие данные опросов, ни вторых, избегая покушения на молитвы. Защитниками клятвы, в частности, было выражено мнение, что она коренится в «церемониальном деизме», присущем и процедуре открытия заседаний Верховного суда, на которой зву-

чат слова: «Господи, благослови Соединенные Штаты и этот уважаемый суд». Противники замечали, что клятва не может не восприниматься как молитва, а она мало совместима с убеждениями, например, буддистов, пантеистов или секулярных гуманистов [19].

Рассмотрение дела на 2007 г. оставлено без последствий, так что Бог в качестве покровителя американской нации в школьных классах остается.

Литература

1. *Bellah R.* Civil Religion in America // *Daedalus*. – 1967. – № 1.
2. См.: *Задорожнюк И.Е.* Гражданская религия в США: крах либеральных чаяний и триумф консерваторов // *Вопросы философии*. – 1984. – № 1.
3. *Bellah R.* Religion, citizenship and crisis in public education. – robertbellah.com/lectures_3.htm
4. *Herberg W.* Religion and Education in America // *Religious Perspectives on American Culture*. – Princeton, 1961.
5. *Boyer W.* *Myth America: Democracy vs. Capitalism*. – N. Y., 2005.
6. *Brogan D.* *The American character*. – N. Y., 1975.
7. *Яковлев Н.Н.* Силуэты Вашингтона. – М., 1983. – С. 232, 255.
8. *Time*. – 1980. – December 1.
9. *Time*. – 1981. – January 5.
10. *Moynihan D.* *Counting our blessings. Reflections on the future of America*. – Boston, 1986.
11. Allow prayer in public school? // *U. S. news and world report*. – 1982. – Nov. 15.
12. *Moore S., Lare J., Wagner K.* The child's political world. A longitudinal perspective. – N. Y., 1986.
13. *Vitz P.* Religion and traditional values in public school textbooks // *Public Interest*. – 1986. – № 84, Summer.
14. *Задорожнюк И.Е.* Последнее «ура» новых правых // *Новое время*. – 1988. – № 14. – С. 22–23.
15. *Trailing clouds of glory. Spiritual values in children literature* / Ed. by M. L'Engle, A. Brooke. – Philadelphia, 1995.
16. *A Nation of Religions. The Politics of pluralism in Multireligious America*. – University of Carolina Press, 2006.
17. *Campbell D.E.* *Why we vote: how schools and communities shape our civic life*. – Princeton, 2006.
18. www.newsru.com/religy/20apr2007

НАУЧНЫЙ ДЕБЮТ

Т. КАМЕНЕВА, соискатель
*Северо-Осетинский государственный
университет им. К.Л. Хетагурова*

Тема методологической культуры педагога актуализировалась в самое последнее время [1]. Современная педагогическая теория и практика характеризуются переходом от так называемой репрессивной парадигмы к подходам, в основании которых заложены принципы личностно ориентированного обучения, индивидуального развития, субъект-субъектных отношений, диалога. Профессиональный педагог в наши дни постоянно ощущает себя в ситуации неопределенности, необходимости выбора дидактического инструментария с целью установления, скажем так, «гуманитарных» взаимоотношений с учащимися. Он вынужден рефлексировать над своей деятельностью, т.е. становится методологом. А для этого нужны специфические умения и навыки. Таким образом, под вопрос ставятся традиционная роль учителя и сложившиеся представления о педагогике как науке. Сама педагогика формируется как комплексная, междисциплинарная наука, построение и освоение которой требует философских, социологических, культурологических, психологических знаний.

Смена жесткого социально-ролевого способа воспитания и обучения интерактивностью субъектов диалога определяет усложнение функций учителя. Современный педагог-исследователь начинает воспринимать себя находящимся в процессе бесконечного диалога, где позиция каждого участника становится предметом комментирования, оценки и интерпретации. Ведущим признаком такой культуры являются готовность к пониманию, открытость всему новому, другим взглядам, процедурам истолкования. И важно развивать эту чуткость, готовность к эмоциональной и интеллекту-

О методологической культуре будущего педагога

альной рефлексии, умение и способности все замечать, чувствовать, слышать. «Понимающая» педагогика в своих целях исходит из того, что пребывание в вузе, совместное ученичество в классе – это не подготовка к жизни, а сама жизнь, насыщенная альтернативными выборами и новациями.

Студенческий семинар, например, может стать культурно-методологическим, если после «содержательного» этапа наступает рефлексивный, когда под вопрос ставится сам способ докладывания, понимания, критики, организации материала, когда индивидуальные затруднения мысли вырастают в проблему, когда в основе дискуссии лежит культура задавания вопросов рефлексивного типа, а условием «осмысленного пребывания» каждого студента в полилоге выступает опора на определенные критерии и нормы. При этом процесс осмысления часто складывается из «прыжков сознания» – образности, метафоричности, символичности и т.п. – и предполагает усиление игровых элементов и приемов искусства (к примеру, театрализации) в учебном процессе.

Рассматриваемая культура проявляется в различных педагогических умениях: в умении описывать ситуацию на языке педагогической науки, отличать научное описание действительности от художественного, различать объекты педагогической реальности и объекты реальной жизни и т.д. Мы выделяем как необходимые и достаточные следующие компоненты: конструирование и проектирование учебно-воспитательного процесса; осознание, формирование и творческое решение педагогических задач; методическую рефлексивность. Их сформированность позволяет судить о степени готовно-

сти осуществлять педагогическую деятельность творчески, самостоятельно.

Деятельность учителя многогранна, и, конечно, студенты получают определенную информацию о ней. Объединить знания в систему студент может на основе целостного видения всех аспектов образовательного процесса: единство обучения и воспитания, преподавание, обучение и учение, связь содержательной и процессуальной сторон образования, науки и практики и др. Знание подобных взаимосвязей, имеющих методологическое значение, помогает учителю конструировать и реализовывать полноценный учебно-воспитательный процесс.

Методологическая культура педагогов как развитие их профессиональной жизнедеятельности состоит из множества компонентов. Она представлена не только в системе их духовных ценностей, в профессиональных и социально-психологических нормах, но и в установках, особенностях профессионального поведения. Нельзя забывать и то, что формирование методологической культуры будущего педагога происходит в контексте становления педагогики как полипарадигмальной науки, что значительно усложняет данный процесс.

Значимым показателем методологической культуры педагога является умение осуществлять критическую рефлексию, которая проявляется в умении определять причины своих успехов и неудач, обобщать результаты и выработать правила и принципы собственной деятельности, анализировать и применять к себе опыт других учителей и т. д., а главное – использовать теоретические знания для осмысления принципов своей работы. Исходным моментом в осуществлении данной рефлексии является неудовлетворенность своей деятельностью, которая выявляется в процессе самоанализа, самооценки, самоконтроля, а это предпола-

ет индивидуальный выбор концепции обучения и воспитания.

Методологическая культура учителя задает современный стиль научно-педагогического мышления, в котором выделяются: профессиональная зрелость, профессиональная продуктивность, профессиональная результативность, профессиональная эффективность [2]. Зрелость характеризует возможности учителя адекватно познавать и оптимально разрешать педагогические проблемные ситуации. Продуктивность свидетельствует о количественных и качественных показателях позитивных результатов профессионализма педагога, об их соответствии профессиональным и социальным требованиям. Результативность выражается в нахождении учителем наиболее конструктивного решения учебной задачи, которое характеризуется экономичностью и наименьшими временными, моральными и материальными издержками для себя и учеников. Короче, под результативностью понимается принятие правильных и быстрых решений в педагогической проблемной ситуации. Осмысление реального результата позволяет учителю своевременно осуществить необходимую коррекцию педагогической деятельности. Эффективность нацелена на получение максимально достижимого образовательного результата.

Рассмотренные характеристики методологической культуры педагога, хочется надеяться, послужат определенным поводом для продолжения изучения данной проблематики.

Литература

1. См.: Краевский В.В. Методология педагогики: прошлое и настоящее // Педагогика. – 2002. – № 1.
2. Лихачев Б.Т. Педагогика: Курс лекций. – М., 1992.

Е. ГИНГЕЛЬ, ст. преподаватель
Омский институт (филиал)
РГТЭУ

Разработка и внедрение в образовательный процесс новых форм и технологий обучения невольно возвращают нас к старой проблеме педагогики – дефициту диалога. Возможно, сказываются и некоторые особенности развития современной цивилизации, чрезвычайно повышающие роль диалогизации различных сфер жизни и деятельности людей. Диалог способен создать условия, в которых предметные знания, необходимые будущему специалисту, строятся, обретают смысл и объединяются в единый образ, имеющий духовно-практическое значение. Он может, на наш взгляд, рассматриваться в качестве специфической среды вуза, в которой происходит подготовка профессионала на основе сотрудничества преподавателей и студентов.

И это особенно важно для студентов-первокурсников, вступающих в новый социокультурный мир, где значимо не просто накопление готовых знаний, умений, навыков, а культура их формирования и изменения, трансформации и преобразования. Здесь важна культуuroобразующая роль образовательных учреждений, когда учебно-воспитательный процесс становится процессом культууроёмкого развития личности, где совершается переход от «образованного человека» к «человеку культуры». Ведь в культуре главное не предметы и знания, но ценности и нормы, способы мышления и творчество. Диалог для начинающих студентов – это форма поиска самих себя в новом для них мире, вузовском сообществе, способ познания мира и освоения основ студенческой жизни, способ «самоопределения», «самоосуществления», «самовоздействия». Диалогическая концепция образования заключается в руководстве само-дотраиванием личности в общении.

В последнее время всё большую популярность приобретают коммуникативные

Диалог как фактор адаптации первокурсников

технологии обучения, ролевые игры, методики проектов, в которых важен диалог как между преподавателем и студентом, так и студентов между собой. Обмен мнениями, поиск совместных решений, общие усилия – всё это необходимо для развития личности студента. Чувство личной ответственности перед группой, желание внести посильный вклад в коллективное дело, возможность неограниченной инициативы и творчества – вот основные составляющие положительной мотивации обучения и развития.

Являясь организатором такого общения, преподаватель в то же время выступает в качестве партнёра и человека, облегчающего диалог, что предполагает преобразование позиции «учитель – ученик» в позицию сотрудничающих людей. Такое преобразование связано с изменением ролей и функций участников педагогического процесса. Диалог позволяет каждому студенту выделить из общей ситуации свою личностно значимую проблему и, создав барьер, побуждает активно искать выход из состояния трудности. Смена позиции приводит к возникновению познавательной потребности, активизирует деятельность, повышает уровень притязаний и способствует развитию познавательного интереса. Преподаватель не учит, не воспитывает, а активизирует, стимулирует стремление студента раскрыть свои потенциальные возможности, формирует мотивацию к саморазвитию, создаёт условия для самодвижения. Безусловно, это даёт возможность студенту, особенно первого курса, ощутить удовлетворение от осознания собственного роста, от достижения собственных целей, побуждает выработать дальнейшую стратегию своего совершенствования.

Преподаватели, применяющие работу в парах, групповые, кооперативные, командные формы обучения, отмечают, что подоб-

ная деятельность активизирует и ускоряет обмен информацией, стимулирует познавательный процесс, повышает усвоение материала, позитивно сказывается на межличностных контактах студентов. Кроме того, расширяется круг возможностей и преподавателя, и студентов, раскрывается их творческий потенциал. Сотрудничество в системе «преподаватель – студент» и «студент – студент», «студент – группа» способствует снятию тревожности обучающихся, более полному развитию их познавательной активности и самостоятельности. В диалоге с преподавателями, сокурсниками каждый студент формирует свой неповторимый взгляд на мир, свою позицию, своё «Я». Результатом совместного творческого поиска становятся новые чувства, идеи, взаимоотношения.

Диалог может использоваться в качестве способа повышения эффективности процесса подготовки студентов на начальных курсах обучения в вузе в силу того, что он, во-первых, способствует установлению субъект-субъектных отношений между участниками педагогического процесса, во-вторых, влияет на повышение коммуникативной активности студентов и, в-третьих, создаёт предпосылки к развитию их познавательного интереса. Вместе с тем он возможен не только на академических занятиях, но и во внеаудиторной деятельности. Формирующаяся культура студента включает в себя элементы культуры тех отношений, в которые он вступает в процессе своего общения за стенами аудиторий. Студент должен научиться жить в условиях множества культур, типов сознания, логик, точек зрения. Можно согласиться, что «осознанная жизнь есть участие в непрерывном диалоге бытия, который предполагает умение слушать и вопрошать, спорить и убеждать, соглашаться и сомневаться» [1, с. 43–44].

Если рассматривать образование как процесс развития и саморазвития студента в качестве личности, становится ясно, что это невозможно реализовать без принципа культурной преемственности на всех уров-

нях обучения и воспитания. В процессе обучения и воспитания осуществляется не просто взаимодействие преподавателя и студента – происходит диалог людей разных поколений и культур. Каждая культура есть двуликий Янус. Её лицо столь же напрямую обращено к иной культуре, сколь и внутрь, вглубь себя. Это свойство культуры, получившее наименование амбивалентности, по мнению М.М. Бахтина, присуще каждой культуре, и смысл его заключается в стремлении изменить и «дополнить своё бытие» [2, с. 13]. Чем богаче культура преподавателя, тем интереснее этот диалог для студента, тем глубже он осознаёт богатство человеческой культуры. Чем выше профессиональная культура преподавателей, тем разнообразнее и эффективнее диалог, в котором нет места императивности и авторитарности. Сотрудничество и партнерство нельзя организовать насильно. Диалогическое взаимодействие осуществляется при деликатно созданной атмосфере доверия и взаимопонимания. Преподаватель и студент равноправны, самоценны как участники диалога культур.

Чтобы диалог имел положительные результаты, его участники должны руководствоваться определёнными правилами и владеть культурой диалогического взаимодействия. Одним из условий его установления признаётся наличие проблемы, проблемной ситуации, «принципиальной возможности альтернативной точки зрения» [3, с. 57]. Немаловажное значение имеет такое качество общения, как активное двустороннее взаимодействие, при котором собеседники нуждаются друг в друге, каждый внимателен к слову другого, чутко реагирует на всё происходящее в диалоге. Высказывания участников диалогического общения строятся в зависимости от высказываний собеседников, под их влиянием и оказывают на них воздействие.

Современная педагогика все чаще обращается к идее гармонизирующего диалога. Суть его сводится к тому, что нужно не завоёвывать собеседников, а сотрудничать с

ними. В процессе диалогического взаимодействия имеет место не просто усвоение одной стороной диалога точки зрения другой, но и уточнение, исправление, улучшение её (корректирующая функция), а также развитие и обогащение собственных идей посредством объединения взаимодействующих результатов (синтезирующая функция).

Итак, принимая во внимание уникальность и полифункциональность диалога, можно рассматривать его как условие вхождения личности в культурно-образовательную среду вуза и мир культуры; как основу педагогического общения; как метод активизации учебно-познавательной деятельно-

сти; как способ формирования гуманитарного мышления. Диалог на уровне содержания обучения и воспитания, методов учебно-воспитательного процесса, на наш взгляд, может и должен стать стержневой и оригинальной идеей в системе работы вуза.

Литература

1. Доманский В.А. Литература и культура: Культурологический подход к преподаванию словесности. – М., 2002.
2. Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества. – М., 1986.
3. Буш Г.Я. Диалогика и творчество. – Рига, 1985.

**Г. ВЛАСЮК, соискатель
Московский педагогический
государственный университет**

Профессиональная адаптация молодых специалистов в новых, поствузовских условиях выступает сегодня как комплексная проблема. Прежде всего вызывает озабоченность, что, по данным различных исследований, приблизительно 50% получивших высшее профессиональное образование работают не по специальности. Значит ли это, что адаптации к рынку труда не произошло? Если да, то что помешало? Конечно, многое здесь решает спрос экономики, общества, личности на те или иные специальности, кадры, а также требования, предъявляемые к качеству образования, компетентности выпускника высшего учебного заведения. Но есть и другие грани проблемы. Помимо всего прочего, выбор первого рабочего места – это не только профессиональная, но и экзистенциальная проблема – «жизненная адаптация». И социальный фактор здесь немаловажен.

Результаты статистики профессиональной адаптации так или иначе анализируются. Однако известно, что факты и цифры можно интерпретировать по-разному. Одно

Профессиональная и социальная адаптация выпускника

из важных соображений, задающих направленность современной государственной образовательной политике, исходит из существующей неадекватности содержания и структуры профессиональной подготовки кадров современным потребностям рынка труда [1]. В качестве аргумента фигурирует пресловутая доля занятых не по специальности. Есть также мнение работодателей, что 50% выпускников нуждаются в профессиональной переподготовке или повышении квалификации. Можно сделать вывод, что, с одной стороны, на образование затрачиваются ощутимые для страны интеллектуальные и финансовые ресурсы, а с другой – увеличивается масса специалистов, не имеющих должной профессиональной подготовки. С этой точки зрения, конечно, ситуация близка к критической фазе.

Однако на процент «неудачно» адаптировавшихся можно посмотреть иначе. Выпускники выбирают работу, не связанную с полученной специальностью (около 40%), либо регистрируются в качестве безработных (до 10%) [2]. На прошедшем недавно

(июль 2007 г.) заседании круглого стола «Кадры решают все. Профессиональное образование: анализ спроса и предложения», где обсуждались результаты Делового рейтинга высшего образования (ДреВО), близкие цифры назвал Н. Брусникин – руководитель данного проекта. По его данным, у 30% считающих, что работают не по своему профилю, первое место работы чаще всего связано с тем, чему учили в вузе. Помочь исправить ситуацию может изменение каналов подбора кадров: если в 1990-е гг. работодатели предпочитали найм «по знакомству», то сегодня преобладают формальные схемы – через кадровые агентства.

Что касается требований, предъявляемых к выпускнику при приеме на работу, то они, естественно, стали, скажем так, более жесткими. Работодатель ожидает специалистов, уже готовых к выполнению профессиональных обязанностей. Его ожидания нередко бывают обмануты отчасти по простой причине: вуз готовит специалиста в искусственных условиях, и потому ему требуется «доводка» в процессе реальной профессиональной деятельности. От этого вряд ли можно избавиться. Другое дело, что помимо предметных знаний и умений, необходимых для профессии и, безусловно, высоко ценимых работодателем, важны социальная, коммуникативная компетентность. А вот с ней у выпускника не всегда благополучно.

Социальная компетентность предполагает, что у человека есть умения и способности работать в команде, тесной кооперации, отвечать за качество своего участия в общем деле, ставить проблемы и решать их даже в ситуации неопределенности, добывая при этом самостоятельно необходимую информацию и пр. [3]. Наконец, нужно быть гражданином, владеющим определенным запасом культуры, в конце концов – духовно-нравственным человеком. Выделяют и коммуникативную компетенцию, куда входит все, что касается умения выстраивать общение, диалог, а также способность к пониманию партнера [4]. Исследования и

ранее показывали, что по крайней мере коммуникативные навыки у выпускников значительно отстают от предметной компетентности [5]. Подобные компетентности по-разному оцениваются в различных регионах и отраслях. Социальной, коммуникативной компетентности придается большое значение там, где наблюдается высококонкурентная среда соискателей вакансий [6].

Компетентностный подход к подготовке специалиста в высшей школе, как представляется, заметно облегчит профессиональную и социальную адаптацию выпускника к рынку труда. Его продвижению способствуют как предоставление вузам права формировать практико-ориентированные программы, так и теоретические и технологические разработки инновационных форм обучения, в частности контекстные модели [7]. Заметим, что указанное слабое звено в образовательном процессе оказалось возможным, вероятно, в силу заметного ослабления внимания вузов к социально-гуманитарным дисциплинам, принижения значимости интерактивных, диалоговых методов проведения занятий.

Вместе с тем в противоречии между рынком образовательных услуг и рынком труда есть фактор, который поддерживает его и который неустраним. Это человек, его интересы и потребности. Будучи заброшенным в непростые условия динамичного рынка, он вынужден делать выбор между стратегиями профессиональной и социальной адаптации; последняя для него представляется, несомненно, более ценной в жизненном плане. Ему важны размер дохода, социальный престиж, который в конечном счете измеряется деньгами, приобретение жилья, материальных благ. Нужно обустроиться так, чтобы была возможность планировать семью, рождение детей. Иначе говоря, социальная адаптация вступает в противоречие с так называемой ценностью профессионального призвания, и трудоустройство по специальности оказывается чем-то второстепенным, даже третьестепенным. Рынок труда предлагает альтернати-

вы, которые привлекают именно материальным успехом.

При рассмотрении стратегий, определяющих отношение студентов к своей учебе, обнаружен феномен, заключающийся в возрастающем расхождении между образовательными и профессиональными ценностями. Значительная часть студентов занимается «не-учебой», т.е. работой, досугом, молодежным потреблением, затрачивая минимальные усилия на занятия в вузе. Только 17% студентов российских вузов высказались за упорную учебу, требующую определенных самоограничений. Остальные не видят в этом нужды, считая, что смогут реализоваться в профессиональной карьере, успех в которой для них рассматривается как нечто обособленное от процесса обучения, не связанное с ним [8].

Как свидетельствуют социологические исследования, образованная молодежь весьма адаптивна и мобильна. Ее перемещения на рынке труда мотивированы поиском более высоких заработков, достижением карьерного роста, социального престижа. Часть уходит в бизнес. Естественно, интеллектуальный и культурный капитал, полученный в вузе, рассматривается как необходимая предпосылка избранной социально-профессиональной стратегии. Перемена профессии при этом понятна – «невостребованность, проявляющаяся в отсутствии адекватной работы или адекватной зарплаты» [9]. Так, среди физиков, математиков, проработавших некоторое время по своей специальности, по этим показателям лидирует низкая заработная плата, а среди химиков, химиков-технологов, биологов, биотехнологов, физиологов, специалистов в области электро- и радиотехники, электроники, приборостроения, инженеров машиностроительных отраслей нередко встреча-

ется мнение, что для них профильной работы нет вообще, их профессия не нужна. Таким образом, можно усомниться в безусловной верности положения, согласно которому рынок труда – критерий качества образования.

Проблематика профессиональной и социальной адаптации выпускников проливает свет и на более масштабные процессы, связанные со структурой российской экономики (где доминируют добывающий и сервисный сектора), рынком труда в отдельных регионах. Но это тема особого разговора.

Литература

1. Розина Н. О разработке нового поколения государственных образовательных стандартов // Высшее образование в России. – 2007. – № 3.
2. Российская молодежь. Реалии и прогнозы // Аналитический вестник Совета Федерации ФС РФ. – 1999. – № 6 (94).
3. Равен Дж. Компетентность в современном обществе. – М., 2002.
4. Егловцева Н. О коммуникативной компетенции социального работника // Высшее образование в России. – 2007. – № 4.
5. Шмаров А., Федюкин И. Выпускник для работодателя: Социологическое исследование отношения работодателей из бизнеса к выпускникам российских вузов / Аналитический центр ЭКСПЕРТ. – М., 2004.
6. Артюшина И. Инструмент коммуникации между вузами и рынком труда // Высшее образование в России. – 2006. – № 6.
7. Вербичский А. Контекстное обучение в компетентностном подходе // Высшее образование в России. – 2006. – № 11.
8. См.: Проблемы доступности высшего образования / Отв. ред. С.В. Шишкин. – М., 2003.
9. Александрова О. Высшее образование и структура российской экономики // Высшее образование в России. – 2006. – № 5.

**Е. ЗВЕРЕВА, аспирант
Вятский государственный
гуманитарный университет**

Организация самостоятельной деятельности студентов в университете – сложный и многомерный процесс, который включает в себя и формирование мотивации, профессиональной позиции будущих специалистов, и органичное включение самостоятельной деятельности в процесс освоения содержания учебных дисциплин, и интеграцию самостоятельности студентов с опытом использования современных педагогических технологий, методов, форм.

Самостоятельность личности – это самостоятельная деятельность человека, которая выполняется им по собственной инициативе на основе знаний и умений, приобретенных в процессе обучения или на практике. В ней проявляется личность человека с ее отношением к содержанию деятельности и стремлением мобилизовать свои нравственно-волевые усилия на реализацию общественно ценных и лично значимых целей. Качествами самостоятельной личности являются: самостоятельность, инициативность, организованность, целеустремленность, ответственность, творческое отношение к деятельности.

В качестве средства развития самостоятельности могут выступать творческие задания, позволяющие выработать необходимые навыки для дальнейшего самостоятельного пополнения своих знаний и опыта путем самообразования и саморазвития. В процессе выполнения таких заданий одни студенты приобретают знания и умения творчески решать поставленные преподавателем задачи, другие продолжают этот процесс, используя умения и навыки на других дисциплинах. Третьи, открыв в себе новые возможности, самореализуются в различных видах деятельности.

По нарастанию сложности предъявляемых студентам проблемных ситуаций, мыслительных действий, по способам самовыражения, степени самостоятельности при их

Творческие задания

выполнении, необходимым временным затратам нами определены типы заданий, направленные на развитие самостоятельности.

- Задания с элементами творчества – требующие проявления самостоятельности в знакомой ситуации, выполнения деятельности на основе алгоритма, направленные на усвоение знаний и способов деятельности.
- Продуктивные задания – требующие проявления инициативности, самостоятельности при применении знаний в новой ситуации, способствующие приобретению и накоплению опыта самостоятельности.
- Истинно творческие задания – требующие проявления высшего уровня самостоятельности, создания новых продуктов и способов деятельности.

Анализ основных психологических новообразований и характера ведущей деятельности исследуемого возрастного периода позволил выделить следующие возможные процедуры творческой деятельности студентов: познание, освоение, преобразование, исследование, разработка, проектирование, создание объектов (продуктов, способов деятельности, ситуаций). В соответствии с процедурами творческой деятельности нами были определены виды творческих заданий, направленные на развитие самостоятельности студента (*табл. 1*).

Каждый вид творческих заданий актуализирует одновременно несколько качеств самостоятельной личности. Задания на познание и освоение в большей степени актуализируют самостоятельность, ответственность, организованность студентов. Развитию целеустремленности и инициативности в большей степени способствуют задания на преобразование, разработку и исследование. На формирование творческого отношения к деятельности направлены задания на проектирование и создание объектов, ситуаций, явлений.

Таким образом, осуществление деятель-

Таблица 1

Классификация творческих заданий (по степени самостоятельности)

Типы творческих заданий	Виды творческих заданий	Развиваемые компоненты	Характер и степень самостоятельности студентов
Задания с элементами творчества	Задания на познание	Умение познавать объект путем изменения его количественных и качественных характеристик, прогнозировать развитие объекта и его функции	Самостоятельный отбор и систематизация информации
	Задания на освоение	Умение менять точку зрения на объекты с помощью заданных условий	Выполнение заданий по образцам и алгоритмам
Продуктивные задания	Задания на преобразование	Умение генерировать максимальное количество идей в рамках заданной темы, оригинально решать задачи, производить оценку идей и детализировать наиболее удачные	Самостоятельное выделение и формулирование проблемы в заданной ситуации, раскрытие новых сторон объектов; высказывание собственных суждений
	Задания на разработку	Стимулируют поиск новых способов и средств раскрытия объектов, приводящих к получению новой информации, умение выдвигать новые вопросы или видеть новые проблемы в стандартных ситуациях	Самостоятельный поиск решения обозначенной педагогом проблемы, самоанализ
	Исследовательские задания	Формируют способность к широкому переносу принципов, методов познания в новые ситуации, развивают исследовательские умения	Самостоятельный поиск направления исследовательской деятельности и составление алгоритма деятельности, совместная с педагогом реализация проекта
Истинно творческие задания	Задания на проектирование	Умение видеть проблему в новой ситуации, выдвигать гипотезу, находить нестандартные решения; умение распределять обязанности в процессе коллективной творческой деятельности	Самостоятельное проектирование объектов; самостоятельная разработка алгоритма действий и реализация проекта; самостоятельный поиск средств взаимопомощи и взаимоконтроля
	Задания на создание	Умение создавать оригинальный продукт, новый способ или стратегию деятельности	Самостоятельное создание объектов; разработка тематики деятельности и методики ее выполнения, самоанализ, самоконтроль

ности на основе творческих заданий приводит к качественному изменению ее самой: из репродуктивной она превращается в продуктивную и творческую. По мере приобретения студентами умений организации и осуществления деятельности педагог уве-

личивает долю опосредованного руководства, благодаря чему возрастает доля самостоятельности, инициативы, творчества студентов, происходит развитие самостоятельности, становление творческой личности студента.



РЕЦЕНЗИИ. ИНФОРМАЦИЯ

**А. ИВАНОВ, профессор
Марийский государственный
университет**

В ряду современных вузовских учебников заметно выделяется трехтомное учебное пособие по истории России с древнейших времен до начала XXI в.¹, подготовленное авторским коллективом известных специалистов ведущих кафедр исторического факультета МГУ им. М.В. Ломоносова профессоров Л.В. Милова, Б.Н. Флоры, Н.В. Козловой, Н.И. Цимбаева, А.С. Барсенкова, А.И. Вдовина, С.В. Воронковой, доцента Л.Н. Вдовиной под руководством академика РАН профессора Л.В. Милова. Издание рекомендовано УМО по классическому университетскому образованию студентам высших учебных заведений, обучающимся по специальности «История». Вместе с тем оно может быть востребовано аспирантами, преподавателями и профессионалами-историками. В отличие от многих работ подобного рода оно насыщено обширным фактическим материалом, учитывает новейшие достижения отечественной исторической науки, а общий объем трехтомника составляет около 132 п. л. Это поистине гигантский труд!

Главной особенностью учебного пособия является оригинальное концептуальное построение курса, в котором существенная роль в историческом развитии российского социума на протяжении столетий отводится влиянию природно-климатического и географического факторов на его социально-экономическую жизнь, го-

¹ История России с древнейших времен до конца XVII века / Л.Н. Вдовина, Н.В. Козлова, Б.Н. Флоря / Под ред. Л.В. Милова. – М.: Эксмо, 2006. – 768 с.; История России XVIII – XIX веков / Л.В. Милов, Н.И. Цимбаев / Под ред. Л.В. Милова. – М.: Эксмо, 2006. – 784 с.; История России XX – до начала XXI века / А.С. Барсенков, А.И. Вдовин, С.В. Воронкова / Под ред. Л.В. Милова. – М.: Эксмо, 2006. – 960 с.

История России: учебное пособие для профессионалов

сударственный строй, внутреннюю и внешнюю политику, культуру и быт. В предисловии к первому тому акад. Л.В. Милов специально подчеркивает, что во всех «трех книгах предпринята попытка анализа как непосредственных, так и опосредствованных проявлений воздействия природно-климатического фактора на исторический процесс в нашей стране» (с. 5). Сразу замечу, что эта идея последовательно проводится в разделах по истории России с древнейших времен до конца XVIII в.; в меньшей степени она повлияла на трактовку дальнейшей истории страны.

В первом томе показан исторический путь России с древнейших времен до начала петровских реформ. На основе анализа разнообразных источников и полевых исследований здесь по-новому раскрыты характерные черты жизни народов, живущих на данной территории, прежде всего русского народа.

Первый раздел содержит подробное описание начального периода в истории нашей страны, заостряет внимание читателя на первых политических образованиях и рисует величественную картину истории Восточной Европы и Сибири в эпоху великого переселения народов. Комплексный анализ различных типов источников (вещественных, письменных, лингвистических и др.) позволил автору (Б.Н. Флоря) воссоздать и научно аргументировать целостную картину сложнейших процессов далекого прошлого, происходивших на огромных пространствах. При этом подчеркивается, что в это время роль природно-климатического и географического факторов была во многом определяющей. В частности, это относится к периоду конца IV в. нашей эры, когда началось сильное похолодание (особенно суровым был V в.), сопровождавшее-

еся наступлением Балтийского моря на сушу, поднятием грунтовых вод, повышением уровня рек и озер, заболачиванием больших пространств, затоплением полей и поселений, вымыванием плодородного слоя почвы. Эти экологические катаклизмы вызвали постоянный отток населения из Висло-Одерского региона, привели к миграции славян и других народов. Разумеется, значение других факторов великого переселения народов не умалчивается.

Во втором разделе освещена история восточных славян и других народов Восточной Сибири в эпоху раннего Средневековья, показано становление их государственности, охарактеризованы первые политические объединения и государственные образования на этой территории, выявлены предпосылки и представлен сам процесс формирования Древнерусского государства, определена его социально-экономическая и социально-политическая структура, дана взвешенная оценка исторической литературы и дискуссий относительно призвания варягов на Русь, охарактеризована деятельность древнерусских князей Владимира, Святослава, Ярослава Мудрого и других, рассмотрены причины распада древнерусской государственности и состояние древнерусских земель в эпоху политической раздробленности XII–XIII вв. на материалах Ростово-Суздальской и Новгородской земель, а также княжеств Южной и Западной Руси. Новизной отличается сам подход к исследованию древнерусского общества, общественной мысли и культуры Древней Руси, а также освещение истории неславянских народов Восточной Европы и Сибири в данную эпоху. Примечательно, что сложнейшие социально-экономические и социально-политические процессы рассматриваются в тесной связи с природно-географическим фактором и проблемой совокупного прибавочного продукта.

Своеобразное влияние природно-климатических условий на общественное развитие и на характер аграрного производства нашло отражение и в третьем разделе, посвященном истории восточных славян в эпоху монгольского нашествия начала XIII

в., а также периоду золотоордынского ига и возрождения русской государственности (XIV–XV вв.). Экологический фактор в известной мере определил два пути развития русского общества на северо-востоке и северо-западе Руси. Разумеется, он наложил отпечаток на материальную и духовную культуру русского и других народов Восточной Сибири в эпоху Золотой Орды. Еще более наглядный материал о влиянии природно-климатического фактора на ход русской истории представлен в обширном четвертом разделе «Русское государство во второй половине XV – начале XVII вв.».

Заключительный раздел «Российская монархия в XVII веке», написанный Н.В. Козловой и А.Н. Вдовиной, на богатой фактической основе характеризует социально-экономическое развитие страны, политический строй и государственное управление, взаимоотношения церкви и государства, внутреннюю и внешнюю политику самодержавия, социальные движения и культуру. В тексте приведены убедительные свидетельства того, что особенности российского исторического процесса того времени были неразрывно связаны с природно-климатическими и географическими условиями, в частности что «континентальное положение, вялый характер торговли, низкая плотность населения, ограниченный объем совокупного прибавочного продукта определяли медлительность процесса общественного разделения труда» (с. 509). Видимо, своя специфика проявления выявленных факторов была характерна не только для территорий с великорусским населением, но и для других регионов и народов. К сожалению, отсутствие главы по истории нерусских народов XVII в. (это относится и к XVIII–XIX вв.) не позволяет что-либо сказать об этом.

Исходная парадигма исследования нашла свое воплощение в первых двух разделах второй книги (автор Л.В. Милов), где применительно к XVIII в. на богатейшем эмпирическом материале и с учетом новейших исследований наглядно показано влияние природно-климатического и географического факторов на русский исторический

процесс. В предисловии к этой книге Л.В. Милов, определяя XVIII–XIX вв. в истории страны как время «могущества Российской империи», проводит мысль, что это могущество было достигнуто «ведущими силами общества прежде всего на основе исторически сложившихся “механизмов”, радикально восполнявших ущербные следствия суровых природно-климатических условий Восточной Европы. Эти “механизмы” выживания общества с минимальным объемом совокупного прибавочного продукта – крепостное право и соседская община – были унаследованы от предыдущих столетий» (с. 5). Приведенный конкретный материал свидетельствует о том, что в XVIII столетии Россия по-прежнему оставалась социумом с весьма ограниченным совокупным прибавочным продуктом. Заметим, что авторский текст данных разделов («Россия при Петре I» и «Россия при преемниках Петра I») отличается большей оригинальностью и всесторонне освещает социально-экономическую жизнь, социально-политическое развитие, внешнюю политику, культуру и быт страны в XVIII в.

На основе многолетнего опыта преподавания и исследования истории Российской империи XIX в. в третьем разделе последовательно, аргументированно и в доступной форме освещены история дореформенной и пореформенной экономики, особенности внутренней и внешней политики российских императоров начиная от Александра I и кончая началом царствования Николая II, развитие общественной жизни и культуры (автор Н.И. Цимбаев).

Анализ непростого и противоречивого периода отечественной истории XX – начала XXI в., проделанный С.В. Воронковой, А.И. Вдовиным, А.С. Барсенковым, базирующийся, как и предыдущие две книги трехтомника, на достижениях российской исторической науки, в том числе на ранее неизвестных документах, отличается помимо других его достоинств такими чертами, как взвешенность и корректность изложения дискуссионных тем и проблем. В крат-

ком предисловии (Л.В. Милов) определены итоги «разнообразных исканий и борений различных слоев русского общества», вылившиеся в «три русские революции» и победу «радикальных левых идей» в начале XX в. (с. 7). Советская власть, совершив в кратчайшие сроки модернизацию страны, тем не менее не смогла, по мнению автора, решить до конца аграрную проблему, что было связано и с непониманием сущности «аграрного вопроса».

В первом разделе «Российская империя в конце XIX – начале XX в.» смысл исторических событий раскрыт, на первый взгляд, в традиционном русле. Это касается социально-экономического развития, внутривластного положения страны, русской культуры, международных отношений, русско-японской войны, первой русской революции 1905–1907 гг. и Февральской революции 1917 г. В то же время особо подчеркивается, что «разнообразие географических зон и их естественных ресурсов создавали объективные предпосылки для процветания страны, но природно-климатические факторы обусловили существенные трудности в ее экономическом и социально-политическом развитии» (с. 10), причем суровость климата стоит на первом месте.

Занимающий наибольший объем второй раздел «Советское государство. 1917–1991», в отличие от некоторых современных конъюнктурных изданий по истории советского периода, отмечен глубокой добросовестностью, патриотической и гражданской позицией авторов. Сказанное относится и к характеристике России на современном этапе (1992–2005 гг.).

Каждый том завершается хронологической таблицей. На мой взгляд, содержание каждого раздела следовало бы дополнить небольшим перечнем основной учебной литературы и опубликованных источников.

Выход в свет данного учебного пособия является весьма своевременным. Приходится только сожалеть о небольшом тираже издания.

Приглашаем к сотрудничеству



В современном мире высшее образование является главным ресурсом социальной и профессиональной мобильности, обеспечивающим индивиду высокий общественный статус, личный престиж и карьерный рост.

В связи с динамичным расширением российского IT-рынка многие компании испытывают острый недостаток в высококвалифицированных, обладающих профессиональными навыками специалистах. Чтобы получить дополнительные преимущества для успешного трудоустройства, молодые специалисты пользуются обучающими программами известных образовательных центров.

Международная компания **Aptech Worldwide** (Индия) играет ключевую роль в процессе адаптации отдельных людей, организаций и даже стран к возрастающим требованиям информационного общества. На протяжении двух десятилетий Aptech разрабатывает образовательные программы, помогающие частным лицам и организациям достичь наилучших результатов.

Компания начала свою деятельность в 1986 г. с единственного центра, расположенного в Дели. Позиционировав себя как поставщика высококачественного профессионального образования в сфере информационных технологий, уже в скором времени компания обрела достойную репутацию на рынке образовательных услуг и вышла на мировую арену. Сегодня корпорация объединяет около 3200 образовательных центров в более чем 54 странах.

В России первый международный образовательный центр Aptech был открыт при Саратовском государственном техническом университете в 1990-х гг. На базе Aptech-СГТУ осуществляется академическая поддержка учебной деятельности центров Aptech в РФ и странах СНГ. В настоящее время сеть авторизованных центров охватывает почти всю страну, и количество университетов-партнеров ежегодно растет. Это стало возможным благодаря успешной деятельности официального представителя Aptech в России, держателя права на торговую марку, компании Meridian Technologies (Великобритания) при поддержке посольства Индии в России.

Наибольшую популярность получила трехгодичная программа **Aptech Certified Computer Professional (АССР)**, используя которую качественное современное образование получают специалисты по программированию, базам данных, Интернет-технологиям, системному администрированию. Модульное построение программы позволяет организовывать краткосрочные курсы обучения, а также внедрять ее в структуры университетского образования.

Образовательная программа **Arena Multimedia** позволяет обучать технологиям создания графики, анимации, работе с изображениями и звуком. Данный курс обеспечивает серьезную профессиональную подготовку дизайнеров, аниматоров, специалистов по работе со спецэффектами.

Программа **Aptech Plus** разработана специально для преподавания в школах. Она рассчитана на все время обучения и охватывает весь спектр информационных технологий.

Совмещение традиционных программ профессионального высшего образования с международными программами Aptech дает возможность выпускникам российских вузов получать два диплома: государственный диплом РФ и международный диплом Aptech.

Aptech заботится о вашем будущем в мире информационных технологий, готова предоставить студентам и специалистам шанс выстроить отличную карьеру в наиболее динамично развивающейся сфере современного мира.