

рассмотрены на очередном раунде переговоров о либерализации торговли, который должен состояться не позднее пяти лет с даты вступления в силу Соглашения по ВТО. Законотворческая и правоприменительная практика, таким образом, должны быть нацелены на постоянный мониторинг процессов участия России в ВТО, с тем чтобы оперативно реагировать на изменяющиеся условия такого участия.

Литература

1. Report of the Working Party on the Russian Federation. URL: http://www.wto.org/english/thewto_e/acc_e/a1_russie_e.htm
2. Стронгин Р.Г., Хохлов А.Ф. Международные образовательные программы как элемент стратегии // Высшее образование в России. 2000. № 5. С. 3–12.
3. Иванов В.Г., Парфирьева Е.А., Барабанова С.В. Россия в ВТО: возможные риски для системы образования // Высшее образование в России. 2012. № 10. С. 39–47; Оболенский В.П. Условия присоединения России к ВТО и его последствия для отечественной экономики. М.: ВАЭТ, 2012. 44 с.
4. Ларионова М.В. Риски и возможности присоединения к ГАТС для российского образования // Вестник международных организаций. 2007. № 7 (15). С. 4–13.
5. Щербак Е.Н. Административно-правовое регулирование на наднациональном уровне мирового рынка высшего профессионального образования // Российский судья. 2011. № 10. С. 37–41.

SELIVERSTOVA O.I. MODERNIZATION OF THE EDUCATION SYSTEM WITHIN THE CONTEXT OF RUSSIA' ACCESSION TO WORLD TRADE ORGANIZATION

The article is devoted to the assessment of the influence of Russia's entry to WTO on the sphere of educational services. The author analyzes the specific commitments of the Russian Federation related to incurrence on the General Agreement on Trade in Services during the reform of education legislation. In particular, the rules of the Federal Law «On Education in the Russian Federation», concerning the educational services, within the context of Russia's international obligations are considered.

Key words: World Trade Organization, General Agreement on Trade in Services, educational services, Specific Commitments.

**С.В. КОРШУНОВ, проректор
МГТУ им. Н.Э. Баумана
В.В. ЗЫРЯНОВ, зам. декана
социологического факультета
МГУ им. М.В. Ломоносова**

Введение ФГОС ВПО: первый год работы в оценках и мнениях специалистов по учебно- методической работе

Статья продолжает презентацию результатов мониторинга эффективности внедрения ФГОС ВПО, проведенного Ассоциацией классических университетов России, Ассоциацией технических университетов и Институтом комплексных исследований образования МГУ им. М.В. Ломоносова в конце 2011 – начале 2012 гг.¹ Приводятся данные, полученные в ходе очного интервьюирования учебно-методических работников факультетов, ответственных за введение ФГОС в структурном подразделении вуза. Интервьюирование проводилось по сценарию, включающему 12 вопросов, охватывающих основные аспекты готовности непосредственных участников образовательного процесса к работе по ФГОС ВПО.

¹ См.: Высшее образование в России. 2012. № 8/9. С. 3–14; № 10. С. 14–21; № 12. С. 3–12; № 12. С. 86–95; 2013. № 1. С. 3–12.

Ключевые слова: *федеральный государственный образовательный стандарт, основная образовательная программа, очное интервью, инновационные образовательные технологии, работодатели, компетентностный подход, профили, академическая мобильность, повышение квалификации, самостоятельная работа студентов.*

В рамках мониторинга эффективности внедрения ФГОС было проведено очное интервьюирование руководящих работников вузов и руководителей структурных подразделений этих учреждений, ответственных за учебно-методическую работу по теме «Внедрение ФГОС в учреждениях высшего профессионального образования». В каждом вузе (30 классических и 20 технических университетов, расположенных в 34 городах восьми федеральных округов) были опрошены по методике очного интервью не менее пяти руководителей структурных подразделений. Каждый из этих вузов осуществляет подготовку по широкому спектру образовательных программ в области естественно-научного, гуманитарного и инженерно-технического образования. Среди интервьюированных руководителей были деканы, их заместители, заведующие кафедрами, а также руководители различных методических подразделений.

Анализ полученных данных был направлен на определение основных направлений работы в вузах по созданию ООП в соответствии с ФГОС, на решение проблем, которые возникают при реализации стандартов, выявление инноваций в учебном процессе.

Начнём с оценок, отражающих настроение вузовского сообщества при переходе на ФГОС.

Заместитель декана одного из факультетов Саратовского ГУ им. Н.Г. Чернышевского так обобщил процессы и проблемы перехода на уровневое образование:

- *«перестройка сознания преподавателей, привыкших к пятилетнему обучению. Очень тяжело, особенно для преподавателей пожилого возраста, перестраиваться на новые рельсы;*
- *рынок труда привык к специалистам, сейчас появляются бакалавры;*

■ *логика пятилетних программ обучения была нацелена на получение студентом университета навыков не только профессиональной, но и научно-исследовательской деятельности. Бакалавриат возможность исследовательской работы студентов резко сократил;*

■ *магистратура должна быть продолжением базового образования, но сегодня по закону можно поступать в магистратуру студенту с другим высшим образованием;*

■ *абитуриенты не совсем подготовлены к обучению по двухуровневой системе образования, потому что она предполагает большую активность со стороны студентов».*

Представитель Нижегородского ГУ: *«Эта работа позволила нам переосмыслить учебные планы, доработать их, скорректировать, все перепроверить».*

Далее приведем наиболее значимые результаты ответов респондентов на вопросы сценария интервью.

Прежде всего о том, как и когда планировалась работа по переходу на ФГОС ВПО. В начале 2013 г. этот вопрос может показаться уже неактуальным, однако в ответе на него кроются многие сегодняшние проблемы вузов.

Большинство опрошенных указывают, что работа была начата во II квартале 2010 г. Напомним, что в это время состоялась Коллегия Федерального агентства по образованию, рассмотревшая вопросы реализации в вузах положений ФГОС. В большинстве исследованных вузов был принят и реализуется комплексный план перехода на уровневую систему ВПО. В ряде вузов проделана большая работа по переходу к модульному построению курсов. Многие отмечают, что планировали закончить разработку новых ООП в III–IV кварталах 2012 г. При

этом отмечается, что разработка оценочных средств для всех курсов обучения – дело будущего. К концу 2012 г. вузы, как правило, планировали закончить разработку оценочных средств для 1–2-х курсов.

Следует отметить, что в ряде региональных вузов ведут глубоко продуманную работу по реализации ФГОС и созданию ООП. Причем она зачастую более основательна, чем в ведущих вузах, выполняющих программы инновационного развития. В качестве примера можно привести ВСГУТУ. К моменту интервьюирования здесь уже завершили работу над своими ООП. Дело в том, что сотрудники данного вуза в 2008–2009 гг. были слушателями курсов повышения квалификации по переходу на ФГОС, организованных в МГТУ им. Н.Э. Баумана, а также проходили учёбу в Монгольском университете науки и технологий (Улан-Батор), ректор которого 10 лет назад провел реформу в соответствии с положениями Болонской декларации и современными тенденциями развития уровневой системы высшего образования.

Главной заботой вузов в этот период явилась **разработка ООП**, поэтому логично остановиться на том, как вузы поняли эту работу, как она была организована и какие результаты достигнуты.

Вузы по-разному оценили масштабы усилий по разработке ООП. Как правило, отмечается, что осуществлен пересмотр структуры ООП с позиции целей обучения и компетенций выпускников, установленных ФГОС; введены новые дисциплины; пересмотрены программы дисциплин; сокращено общее число дисциплин; увеличена доля самостоятельной работы. Большинство вузов указывают на соблюдение преемственности при формировании новых ООП с учебными планами на основе ГОС-2.

В некоторых вузах (например, в МГИУ) начало подготовки новых ООП приходится на 2007–2008 гг., когда стали появляться первые проекты ФГОС. При этом представители этих вузов сетуют на постоянное

отставание федеральной нормативной базы от их потребностей в разработке внутривузовской документации. В этой ситуации ведущие в методическом плане вузы использовали при разработке ООП собственные автоматизированные системы формирования учебных планов (МАИ).

В нескольких ответах содержится информация о причинах, по которым завершение разработки ООП задерживается: *«отсутствие примерных основных образовательных программ (ПООП) по многим направлениям подготовки, отсутствие опыта подобных разработок и ограниченный объём финансирования научно-методических и учебно-методических работ»*. Первое замечание говорит о значении ПООП для вузов: с одной стороны, подчёркивается роль УМО, с другой – фиксируется недостаточная подготовленность к разработке своих ООП. По поводу финансирования замечание серьезное. Разработка так необходимых для вузов ПООП Минобрнауки России не финансировалась. Национальные исследовательские и федеральные университеты получили финансовые средства на разработку инновационных образовательных программ, остальные вузы обходятся теми же ресурсами, что и прежде.

Оценивая степень готовности ООП, представители вузов часто выделяют проблему разработки оценочных средств по дисциплинам вновь открытых образовательных программ. В Казанском (Приволжском) ФУ полагают, что *«продуманные тесты, вопросы, задания могут родиться только тогда, когда преподаватель подберет и проработает лекционный материал и материал для практических (лабораторных) работ»*. Поэтому *«оценочные средства должны составляться поэтапно по мере проработки учебных курсов преподавателями и освоения ими компетентностной модели подготовки выпускника...»*.

Многие вузы, в частности Ижевский ГТУ, считают разработку новых оценочных

средств принципиально новым шагом в реализации ФГОС. Также вузы отмечают проблемы с разработкой оценочных средств как средств оценки компетенций. Отчасти это связано с некорректными формулировками самих компетенций. Комплексные компетенции формируются не одной дисциплиной, и по завершении ее изучения не представляется возможным оценить, насколько эта дисциплина влияет на формирование компетенции. В Удмуртском ГУ преподаватели считают, что зачастую оценивают лишь *«составляющие компетенций, например, знаниевую компоненту»*, между тем как компетенция как таковая может быть оценена только в процессе работы выпускника, и *«скорее уж работодатель сможет оценить, насколько сформирована та или иная компетенция»*.

Анализируя переход вузов на уровневую систему ВПО в соответствии с ФГОС, нельзя забывать, что его успех напрямую зависит от понимания преподавателями сути происходящих перемен, их целей, средств, условий, проблем, последствий. Представители вузов часто отмечали, что переходу на компетентностную модель мешает слишком явный отказ от дидактических единиц: *«То, что вузам предоставлена большая самостоятельность в формировании ООП, то, что дидактические единицы не оговариваются в стандартах, может привести к трудностям в общении друг с другом, так как один и тот же базовый курс в разных вузах будет прочитан по-разному»*.

Относительно пересмотра структуры ООП исходя из установленных ФГОС новых целей обучения и компетенций выпускников интересные соображения высказала заместитель декана из Нижегородского ГУ. Речь шла о распределении дисциплин профессионального цикла «ушедшего» специалитета между бакалавриатом и магистратурой: идея заключается в том, чтобы часть дисциплин пятого курса специалитета оставалась в бакалавриате, для того чтобы

выпускник бакалавриата имел возможность получения профессиональных компетенций при выходе на рынок труда.

Вузы отмечают, что при разработке компетентностной модели выпускника возникла проблема, связанная с тем, что в одном направлении подготовки блок общекультурных компетенций (ОК) отличается от аналогичного перечня ОК другого направления. Очевидно, что в одном университете на одной социально-культурной базе должны формироваться одни и те же ОК. Так, например, в Казанском (Приволжском) ФУ отмечают *«отсутствие согласованности по ОК в стандартах по разным направлениям подготовки. Между тем многие ОК формируются за счет гуманитарных дисциплин социально-экономического блока, которые практически одинаковы для большинства направлений подготовки»*.

При обновлении ООП по сравнению с ГОС-2 в ряде технических университетов существенно изменился гуманитарный цикл дисциплин. Так, в Новосибирском ГТУ введены новые социально-гуманитарные дисциплины, как-то: «Социальные технологии», «Организационная психология», «Культура и личность» и пр. В других вузах вводятся новые дисциплины, необходимые для формирования компетенций выпускников в соответствии с ФГОС (Балтийский ФУ им. И. Канта).

В СПбГИТМО считают, что необходимость создания новых ООП подтолкнула к пересмотру ряда устоявшихся подходов к формированию и реализации учебных планов. Это выразилось, в частности, в пересмотре содержания, объемов и технологий преподавания ряда традиционных дисциплин (начертательной геометрии, информатики, химии и т.п.), в разделении части дисциплин цикла ЕНиМ (физики, математики и т.п.) на унифицированную для большинства направлений подготовки базовую часть и дополнительные дисциплины, углубленно раскрывающие разделы соответствующих областей знаний.

Относительно увеличения доли самостоятельной работы студента (СРС), предусмотренной в ФГОС, высказываются опасения по поводу качества реализации этой идеи. Так, заведующий кафедрой МГТУ им. Н.Э. Баумана считает, что *«существенное увеличение доли СРС является достоинством ООП, но это требует существенного расширения соответствующего учебно-методического обеспечения. Новые формы приобретают как лекции, так и семинары. Главная проблема здесь, однако, носит психологический характер: студент должен учиться по преимуществу сам, а не по принуждению. Необходимо совершенно иное отношение к учебе, чем прежде»*.

Для организации работ по новым ООП, как правило, создавалось новое или усиливалось существующее подразделение, занимающееся методическим обеспечением учебного процесса. Типичный пример – БГТУ «ВОЕНМЕХ» им. Д.Ф. Устинова, где в Учебном управлении в ноябре 2010 г. был создан Отдел основных образовательных программ, появились заместители деканов по методической работе, созданы методические комиссии по УГСН, реализуемым в вузе. Был выработан единый для университета Макет ООП бакалавриата / специалитета / магистратуры в условиях введения ФГОС.

В ряде вузов распределение зачетных единиц по дисциплинам производилось на основе базового соотношения «1 з.е. соответствует 36 часам» с учетом важности дисциплины в общем учебном плане специальности или направления подготовки. Следует отметить, что в ответах специалистов вузов содержится мало информации о проблемах или, напротив, успехах перевода оценки трудоемкости учебного процесса в зачетные единицы. Поэтому особенно ценно мнение заместителя директора института Казанского (Приволжского) ФУ: *«Институт участвовал в эксперименте по внедрению Болонских принципов в органи-*

зацию учебного процесса, поэтому учебные планы специалитета уже с 2005 г. были сформированы в системе з.е. При переходе на двухуровневую систему их пришлось лишь сократить (для бакалавриата).

Плюс системы з.е. в том, что она позволяет унифицировать способы оценки различных видов учебной работы (аудиторную работу, практики, ВКР, СРС, подготовку к экзаменам и т.д.).

Минусы:

- *резкая дифференциация по трудоемкости дисциплин с разными формами итоговой аттестации (т.к. на подготовку к зачету кредиты не предусмотрены). Поэтому многие преподаватели склонны иметь зачет вместо экзамена, чтобы выиграть часы на семестровую работу;*
- *для направлений подготовки с летними учебно-полевыми практиками каникулы обычно составляют 7 недель, т.е. минимум из возможного диапазона. Для других направлений она часто максимальна, т.е. 10 недель. Разница в три недели в год соответствует 4,5 кредитам, а за три года это 13,5 кредитов. Следовательно, общая трудоемкость учебного года «полевых» направлений подготовки превышает отведенные на год 60 кредитов, что, с одной стороны, является следствием больших, по сравнению с неполевыми направлениями, трудозатрат студента, а с другой – противоречит принятым нормам. Чтобы сделать учебный год равным 60 кредитам, разработчики ООП вынуждены разбивать дисциплину на части не по логике изложения материала, а формально, т.к. она не помещается в отведенные 60 кредитов, а в другой семестр полностью ее перенести нельзя, т.к. там на нее также не хватает свободных кредитов.*

Еще абсурднее обстоит дело с многосеместровыми дисциплинами: чтобы получить 60 кредитов в год, часто приходится «перетаскивать» СРС из семестра в семестр. При

этом часто оказывается, что в одном семестре объем аудиторной работы не подкреплен СРС, а в другом, наоборот, при небольшом объеме аудиторных часов сконцентрирована практически вся СРС;

- *физкультуру лучше было бы вообще оставить «бескредитной», чем давать ей непонятно откуда взявшиеся 2 кредита».*

В организационном плане в Новосибирском ГТУ (аналогично поступили и в СПбГИТМО) для разработки компетентностных моделей по образовательным программам были созданы несколько категорий рабочих групп: представители выпускающих кафедр (разработка профессиональных компетенций и содержания дисциплин соответствующего блока), временный творческий коллектив для разработки универсальных структуры и содержания цикла ГСЭ (для технических и естественно-научных направлений подготовки), временный творческий коллектив для проработки содержания цикла ЕН.

Представители инженерных вузов отмечают **участие работодателей в разработке ООП** в той или иной форме. Например, Пензенский ГУ анкетировал работодателей при ранжировании компетенций. Ежегодно университет осуществляет почтовое анкетирование не менее 50 ведущих предприятий области по вопросам востребованности выпускников, качеству их подготовки, корректировки учебных планов. По инициативе БГТУ «ВОЕНМЕХ» им. Д.Ф. Устинова работодатели участвовали в разработке ООП в части формирования вариативной части программ, в области согласования рабочих программ учебных дисциплин, программ практик, тематики курсовых проектов, в общей экспертизе ООП.

Ряд вузов в привлечении работодателей к участию в разработке и экспертизе ООП указали на такую проблему, как непонимание работодателем сути компетентностного подхода, и на то, что большое количество компетенций не востребованы работо-

дателем. Чаще всего требования работодателей привязаны к текущей ситуации в отрасли, не содержат стратегического видения. Кроме того, имеет место переоценка со стороны работодателей роли практических навыков, желание получить выпускника, способного сразу решать практические задачи. Интервьюируемые отмечают, что в большинстве случаев инициатива по участию работодателей в разработке ООП и решении других вопросов учебного процесса исходила от вуза.

Относительно взаимоотношений вузов с работодателями достаточно четко высказалась руководитель Учебно-методического управления Тверского ГТУ: *«Отсутствие на федеральном уровне необходимых профессиональных стандартов привело к ситуации, когда нарушается логика связей образовательных стандартов с профессиональными. Фактически получается так, что система профессионального образования вынуждена формировать перечень компетенций сама для себя».*

Как правило, работодатель не имеет четкого представления о требуемых компетенциях и зачастую идет на поводу у ФГОС ВПО, вместо того чтобы отстаивать в этом вопросе свои профессиональные требования. Одной из наиболее успешных организационных форм взаимодействия университета с работодателями является обучение студентов по целевым индивидуальным образовательным программам на основе договоров между вузом, студентом и предприятием. Там напрямую учитываются требования конкретных работодателей, но, как правило, это все далеко от компетентностного подхода».

Надо отметить положительный опыт взаимодействия властей региона с вузами. Так, Новосибирский ГТУ участвует в решении проблем социально-экономического развития Новосибирской области. Для обеспечения промышленности Новосибирска квалифицированными кадрами Правительство области выбрало НГТУ в качестве

одного из базовых вузов для реализации постановления «О порядке организации целевой контрактной подготовки магистров в высших учебных заведениях, расположенных на территории Новосибирской области, за счет средств областного бюджета Новосибирской области» и с сентября 2011 г. осуществляет финансирование целевой подготовки магистров для нужд инновационных предприятий.

Стоит согласиться с мнением заместителя декана Удмуртского ГУ о роли работодателя в деле совершенствования образования: *«Положительные стороны, безусловно, есть, они состоят в востребованности наших программ. Отрицательные в том, что работодатель – это фигура условная. Мы ориентируемся на государственные и муниципальные органы либо на крупные предприятия, но не факт, что студенты-выпускники пойдут на работу именно туда. Мы говорим “работодатель”, а это, скорее всего, “потребитель кадров”. Очень часто работодатель сам не знает, чего он хочет».*

Проблема формирования списка профилей в бакалавриате вызвала интерес вузов и продемонстрировала противоречивость нормативных документов. Вузы не из числа ведущих университетов выбирали профили, как правило, из приведенных в ПООП. Этот перечень коррелировал с составом кафедр на факультетах, что естественно: заведующие кафедрами при сокращении числа специальностей стремятся обозначить на кафедре свой профиль, гарантирующий, по их мнению, закрепление студентов за кафедрой. На выбор профилей в бакалавриате влияли также наименования специальностей, не попавших в новый Перечень направлений подготовки (специальностей). В инженерных вузах наименования профилей, как правило, согласовывались с работодателями. Отмечены и тревожные факты. Так, в Нижегородском ГУ число профилей по сравнению со специ-

ализациями даже увеличилось (по одной из программ, например, с 8 до 14).

Еще один критерий выбора профилей сформулировал заместитель декана факультета Саратовского ГУ им. Н.Г. Чернышевского: *«Мы должны придумать такой профиль, который был бы привлекателен для абитуриентов, чтобы студенты шли к нам».*

В ответах на вопрос об используемых в учебном процессе инновационных образовательных технологиях встречается большое разнообразие.

Интересны замечания заместителя декана Пензенского ГУ, который считает, что до сих пор нет устоявшегося определения, раскрывающего содержание инновационных образовательных технологий: *«Одной из них является интерактивная технология – это программное обеспечение, работающее в режиме диалога с пользователем и позволяющее управлять процессом обучения. Это в корне меняет роль преподавателя. Из “транслятора” знаний он становится руководителем и планировщиком учебного процесса. Студент же – не просто “приемник” знаний, а исследователь, сам добывающий их».*

Заместитель декана филологического факультета Нижегородского ГУ полагает, что все по-разному понимают, что такое инновационные образовательные технологии. Вместе с тем использование инновационных технологий – веление времени: *«Уже новое поколение студентов не будет нас воспринимать, если мы не начнем использовать новые технологии».*

Какие же технологии в вузах называют инновационными?

Так, в БГТУ «ВОЕНМЕХ» им. Д.Ф. Устинова широко используются комбинаторные инновационные технологии, при которых учебный процесс строится как *«поиск познавательного-прикладных, практических сведений (новых инструментальных знаний о способах профессиональной деятельности, новых концепций и парадигм).*

Активно используется модель учебной дискуссии».

Большинство представителей вузов приводят примеры использования информационных образовательных технологий, систем тестирования знаний, сети Интернет как средств организации online-взаимодействия со студентами. В Ижевском ГТУ им. М.Т. Калашникова наиболее эффективным среди подобных образовательных технологий считают создание сайта с материалами по дисциплинам. В ПензГТА *«применяются электронные мультимедийные учебники и учебные пособия, методы, основанные на изучении практики (case studies), используются проблемно-ориентированный междисциплинарный подход к изучению наук, проектно-организованные технологии обучения работе в команде для комплексного решения практических задач».*

В большинстве случаев преподаватели понимают, что различные по характеру дисциплины требуют различных методов и образовательных технологий.

В ВСГУТУ используется методическое обеспечение перехода к инновационному обучению на основе наукоемких образовательных технологий. Целевая подготовка осуществляется на основе интегрированной системы обучения, предполагающей сочетание теоретического обучения студента в вузе с производственной подготовкой на предприятии. Студенты должны проходить обучение с одновременным оформлением в штат предприятий на неполный рабочий день. Такой подход отличается от традиционной практики возможностью адаптации к условиям реальных производственных отношений еще во время учебы в вузе. Если же проследить последующие эффекты, то он обеспечивает интеграцию образования, науки и производства, прогнозирование трудоустройства выпускников, наличие современной лабораторной и экспериментальной базы, реализацию непрерывной системы подготовки и повышения квалификации кадров, в том числе и преподавательских,

возможность отслеживать карьеру выпускников с целью корректировки содержания учебного процесса.

В ряде вузов акцентируют внимание на введении балльно-рейтинговой системы организации учебного процесса в семестре и оценки промежуточных результатов обучения (МГТУ им. Н.Э. Баумана, УфГАТУ, НовосибГТУ, СПбГИТМО, ТвГТУ, Балтийский ФУ им. И. Канта, Казанский (Приволжский) ФУ, Пермский национальный исследовательский политехнический университет, Удмуртский ГУ, Курганский ГУ и др.), что позволяет «сохранить» контингент студентов при высоких требованиях к качеству учебного процесса и сократить сессионный период.

Представители вузов отмечали также применение дистанционных образовательных технологий. В качестве базовой системы для построения виртуальной информационной образовательной среды вуза часто называется комплексная информационная система поддержки дистанционного обучения, построенная на базе Moodle.

Богатый спектр инновационных образовательных технологий задействован в Белгородском НИУ, о чем привёл данные заместитель декана факультета психологии: *«Более 80% преподавателей факультета используют в своей работе следующие инновационные технологии и техники: диалоговая лекция, проблемная лекция, лекция-провокация, лекция-конференция, игровой семинар: семиотический подход (бинарные оппозиции), семинар – дискуссионная площадка, немецкие модерационные техники, рефлексивные техники, авторские методические системы, а также игровые методы (деловые игры, симуляционные игры, интерактивные игры, ролевые игры); методы коллективной работы (методы групповой дискуссии: мозговой штурм, фокус-группа); методы коллективной работы над исследовательскими проектами (кейс-стади, моделирование проблемных ситуаций, создание соци-*

альных проектов). Эффективными являются методы активизации исследовательского потенциала студентов: разработка и защита проектов и отчетов; проведение внеаудиторных практических занятий на базе учреждений и предприятий, внедрение в содержание семинарских занятий элементов исследования, а также использование в обучении визуальных методов исследования: 1) анализ фото-, видео-, кинодокументов; 2) создание фильмов и презентаций, рекламных проспектов и видеороликов».

Актуальным в условиях сокращения аудиторной и лекционной нагрузки является более широкое применение в учебном процессе уже известных активных и интерактивных форм ведения занятий. В БГТУ «ВОЕНМЕХ» им. Д.Ф. Устинова практикуют такие интерактивные формы, как проблемные лекции, дискуссии, лекции-консультации, компьютерные контрольно-обучающие программы, case-study, мастер-классы, индивидуальные творческие задания, ролевые игры, совместное решение проблем (об аналогичном опыте сообщили представители ПензГУ, МЭИ).

Преподаватели выпускающих кафедр ПензГТА в числе активных и интерактивных форм обучения, в которых задействован потенциал работодателей, называют следующие:

- «семинары, вебинары по актуальной тематике, в том числе по направлениям деятельности учебно-образовательных центров, созданных ПГТА совместно с ведущими предприятиями региона;
- выполнение студентами проектов в команде в рамках хоздоговорных НИР, ОКР, проводимых НОЦ, научными коллективами ПензГТА с публичной защитой этих проектов перед комиссией;
- выполнение курсовых проектов, ВКР по заявкам предприятий».

Вместе с тем, интегрально оценивая ответы специалистов вузов, следует отметить методическую и организационную неразви-

тость в использовании активных и интерактивных методов. В частности, это касается таких традиционных уже средств обучения, как интерактивные доски, плазменные панели.

Повышение квалификации сотрудников по вопросам реализации ФГОС ВПО – это чрезвычайно важный и актуальный вопрос, учитывая множество инноваций, вносимых ФГОС. Большинство респондентов обращают внимание на регулярность прохождения сотрудниками повышения квалификации. При этом отмечается положительная роль, которую сыграли в начальный период работы над проектами ООП курсы повышения квалификации, которые реализовали АТУ и АКУР, УМО по университетскому политехническому и УМО по классическому университетскому образованию, Координационный совет УМО и НМС совместно с Исследовательским центром проблем качества подготовки специалистов. Наконец, часто приводились примеры курсов повышения квалификации, которые организовывались базовым вузом соответствующего УМО.

Чрезвычайно важна в новых условиях сокращения объема аудиторной нагрузки организация **самостоятельной работы студентов (СРС)**. Речь идет и о методическом обеспечении, и о контроле за СРС. Как правило, специальных подразделений и мероприятий вузы в этом направлении не предусматривают, однако со стороны учебных управлений существует контроль за нагрузкой преподавателя. Вместе с тем вузы отмечают важность создания системы методического обеспечения и контроля за СРС, включающей положение по СРС, методические рекомендации к самостоятельному выполнению мероприятий учебного плана, критерии оценки качества СРС. Наиболее трудоемкой является разработка учебно-методических материалов по организации СРС. Без адаптированных учебных пособий, электронных учебников, лабораторий удаленного доступа, работы в Интернете, орга-

низации средств коммуникации преподавателя со студентами невозможно качественное овладение соответствующими компетенциями. При правильной организации СРС нагрузка преподавателя возрастает, а контакт преподавателя со студентами on-line становится постоянным.

Вот пример современного подхода к контролю за СРС в РГАУ–МСХА им. К.А. Тимирязева: *«Он реализуется посредством использования технологий дистанционного обучения: промежуточные тестирования, «выкладка» методических указаний по выполнению практических заданий, написанию курсовых работ и проектов, программ практик, ВКР с возможностью on-line и/или off-line консультаций с преподавателем, однокурсниками на форуме, через электронную почту».*

Созданная и эффективно работающая система контроля СРС описана в ответах представителей СПбГИТМО: *«Система управления СРС в рамках каждой конкретной дисциплины в обязательном порядке отражается в программе. УМК дисциплин комплектуются необходимыми пособиями, заданиями для самопроверки и т.д.».*

Представитель Удмуртского ГУ справедливо сетует на отсутствие исследований по обоснованию затрат времени студента на самостоятельную работу, на подготовку к занятиям. В советские времена такие НИР проводились, и соотношение времени студента на самостоятельную и аудиторную работу нужно было обосновывать.

В интервью также был поднят вопрос о развитии в вузах академической мобильности студентов и преподавателей.

В ряде вузов таких возможностей студентам не предоставляется. Однако не надо забывать о предписаниях режимного порядка, ограничивающих прием иностранных студентов на обучение, стажировку преподавателей в зарубежных вузах, обмен студентами с зарубежными вузами. Но есть примеры и противоположного свойства.

Например, в Ижевском ГТУ им. М.Т. Калашникова работает развитая инфраструктура международного управления. Активная позиция вуза на рынке образовательных услуг Восточной Европы позволила привлечь в вуз иностранных студентов, в основном магистров, во многом – благодаря большой вариативной части циклов ФГОС.

Из ответов респондентов видно, что зачастую вопрос о переводе из другого вуза по-прежнему решается путём сравнения учебных планов, что категорически неверно в условиях компетентностного подхода. В очных интервью вопрос о выдаче выпускнику приложения к диплому европейского образца затрагивался достаточно редко. Вузы отмечают более налаженную систему направления студентов на обучение в другой вуз в магистратуру после бакалавриата. Включенное же обучение с согласованием учебных планов отработано далеко не везде.

Многие вузы помогают студентам, планирующим и имеющим возможность поехать на обучение в зарубежный вуз. Так в Донбасском ГТУ создан Центр консалтинга и мониторинга международного образования, который проводит ежегодные обучающие семинары по оценке иностранных документов об образовании. В перечень услуг входят: экспресс-анализ, проверка подлинности и проверка комплектности пакета иностранных документов об образовании, оформление и выдача Общевропейского приложения к диплому, перевод оценок знаний, умений и навыков из зарубежной национальной шкалы в российскую и наоборот.

В РГАУ–МСХА им. К.А. Тимирязева подчеркивают роль европейских программ в развитии академической мобильности: *«В настоящее время в университете реализуются два проекта, направленные на разработку уровней образовательных программ по экологическому инжинирингу, безопасности и качеству пищевых продук-*

тов в рамках программы ТЕМПУС. Одновременно университет является участником проекта Эразмус Мундус в области естественных наук. Кроме того, реализуются Российско-голландский проект совместно с Университетом Вагенинген и совместная с Берлинским университетом им. Гумбольдта при поддержке DAAD образовательная программа двойных дипломов».

Новосибирский ГТУ приводит примеры реализации в своем вузе международных летних школ (три недели, июль–август), где рабочим языком является английский. Занимательность иностранных партнеров в сотрудничестве подкреплена договорами с Университетом им. Лейбница (г. Ганновер), Университетом г. Зиген, Высшей технической школой г. Дюссельдорфа.

При явной актуальности вопроса всеми отмечается нехватка нормативной документации по перезачету периодов обучения студентов в другом вузе. Характерным в этом плане выглядит ответ представителя Казанского (Приволжского) ФУ: *«Вопрос об академической мобильности и о признании кредитов является весьма болезненным, т.к. юридически он не решен. Необходимо контролировать качество кредитов, привозимых из-за рубежа или из другого российского вуза. Необходимо определить количество дисциплин (а лучше кредитов), которые студент может проходить на стороне. Дисциплины базовой части каждого блока ФГОС студент не может заменять на дисциплины с другим названием (если учился за рубежом), даже если они работают на те же компетенции»*.

Справедливо ставится также вопрос о разрешении командирования студентов в другие вузы, в том числе зарубежные. В настоящее время, поскольку студенты не находятся в трудовых отношениях с вузом, их нельзя командировать в другую организацию.

Из интервью следует, что академичес-

кая мобильность преподавателей расширяется. Юридически такие процессы регулируются договорами. Например, Ижевский ГТУ ежегодно направляет около 100 преподавателей в зарубежные вузы для проведения различного рода работ. Однако мобильность преподавателей существенно зависит от профиля факультета: преподавателям технических и естественно-научных дисциплин обычно проще найти приложение своим знаниям в зарубежных вузах. Большинство представителей вузов считают, что главной проблемой, сдерживающей развитие мобильности преподавателей (особенно с зарубежными вузами), является низкое государственное финансирование этого процесса.

В связи с развитием электронных носителей информации и с учетом склонности молодежи к работе с электронными ресурсами чрезвычайно важно развитие **электронно-библиотечных систем (ЭБС)**. Представители вузов отмечают важность использования ЭБС в учебном процессе, а также расширения доступа студентов к сети Интернет. При этом проблемным является полное покрытие ресурсами одной ЭБС потребностей в учебной электронной литературе по всем специальностям и направлениям подготовки, особенно в многопрофильных вузах. Многие из них видят выход в создании и эксплуатации ЭБС собственной разработки. Несмотря на оптимистические ответы, ясно, что проблема полного обеспечения учебной литературой на электронных носителях или посредством сетевых технологий по большинству специальностей остается по-прежнему актуальной.

В некоторой степени стандартен способ её решения, предлагаемый МАДИ:

1. *«В университете создана Полнотекстовая электронная библиотека (ПЭБ), которая находится в открытом доступе на сайте научно-технической библиотеки. В библиотеку включается учебно-методическая литература. Права на эти издания принадлежат университе-*

ту. Это оговорено в договоре при оформлении на работу. Все издания проходят редакционно-издательскую обработку, имеют выходные данные, представлены в ПЭБ в полном соответствии с печатным вариантом.

2. Университетом приобретена ЭБС «Университетская библиотека онлайн», принадлежащая ООО «Директ-Медиа». Доступ открыт для всех учащихся, преподавателей и сотрудников НТБ из любой точки, в которой имеется выход в Интернет».

Далеко не во всех вузах это условие

ФГОС обеспечивается так же успешно. Есть проблемы даже с доступом студентов к Интернету. Преподаватели же нуждаются в повышении квалификации по пользованию электронными сетевыми ресурсами.

Примеры удачных преобразований в вузах показывают, что при должном внимании руководства вузов к повышению квалификации для менеджеров и преподавателей, при стимулировании перехода на новые образовательные программы и технологии быстрый вывод образования на требуемый уровень возможен.

KORSHUNOV S.V., ZYRYANOV V.V. INTRODUCTION OF FEDERAL STATE EDUCATIONAL STANDARDS OF HIGHER EDUCATION: THE FIRST YEAR OF WORK IN ESTIMATIONS AND OPINIONS OF EXPERTS

The article continues to present the results of monitoring the implementing effectiveness of the Federal State Educational Standards conducted by the Association of Classical Universities of Russia, Association of Technical Universities and the Comprehensive Research Institute of Education MSU in late 2011 – the beginning of 2012. The article provides the data obtained in the course of direct interviewing the teaching faculty employees who are responsible for the introduction of the FSES in the structural units of the university. Interviewing has been carried out according to the scenario, which included twelve questions covering the main aspects characterizing the preparedness of educational process participants to work in accordance with FSES of higher education.

Keywords: federal state educational standards, basic education program, direct interview, innovative educational technologies, employers, competence approach, profiles, academic mobility, raising skills of teaching staff, students' self-dependent work, e-library system.

