

ВЫСШЕЕ образование в РОССИИ

ISSN 0869-3617 (Print)
ISSN 2072-0459 (Online)

12 /17

НАУЧНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ

Vysshee obrazovanie v Rossii / Higher Education in Russia



*Дорогие друзья! Поздравляем вас
с наступающим Новым годом!*



«Роспечать» индекс: 73060, 82521
«Пресса России» индекс: 16392, 83142

Журнал издается с 1992 года



ВЫСШЕЕ ОБРАЗОВАНИЕ В РОССИИ

www.vovr.ru; www.vovr.elpub.ru

научно-педагогический журнал

«Высшее образование в России» – ежемесячный общероссийский научно-педагогический журнал, публикующий результаты фундаментальных, поисковых и прикладных проблемно-ориентированных исследований наличного состояния высшей школы и тенденций ее развития, выполненных на стыке наук с позиций педагогики, социологии, истории, экономики и менеджмента. В журнале обсуждаются актуальные вопросы теории и практики модернизации отечественного и зарубежного высшего образования. Особое внимание уделяется проблемам подготовки и повышения квалификации научных и научно-педагогических работников высшей школы.

Целевая аудитория издания – сообщество исследователей и практиков высшего и дополнительного профессионального образования (вузовские и академические ученые, профессорско-преподавательский состав высшей школы, администрация вузов, работники органов управления системой высшего образования, соискатели ученой степени, студенчество). Авторы и читатели журнала – специалисты в области философии образования, педагогики высшей школы, социологии образования.

Миссия журнала – поддержание и развитие единого исследовательского пространства в области наук об образовании в географическом (межрегиональность) и эпистемологическом (междисциплинарность) смысле, а также укрепление межвузовского сотрудничества научно-педагогических работников. Задача – выработка общезначимого языка описания и объяснения современной образовательной реальности, который не только позволяет понимать происходящее, но и сплачивает, объединяет научно-педагогическое сообщество на основе ценностей солидарности, сотрудничества, кооперации и сотворчества.

Журнал входит в Перечень научных изданий, рекомендованных ВАК для публикации результатов исследований по следующим отраслям науки:

09.00.00 – Философские науки;

22.00.00 – Социологические науки;

13.00.00 – Педагогические науки.

«Высшее образование в России» публикует теоретические (аналитические, полемические, проблемные) статьи, а также результаты эмпирических и практико-ориентированных исследований, материалы конференций и круглых столов, научные рецензии. В своей деятельности журнал опирается на профессиональные объединения в сфере высшего образования (Российский союз ректоров, Ассоциация технических университетов, Ассоциация инженерного образования России, Ассоциация классических университетов России, Международное общество по инженерной педагогике).

ВЫСШЕЕ образование в РОССИИ

12/17

НАУЧНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ
Vysshee obrazovanie v Rossii / Higher Education in Russia

Содержание

НАПРАВЛЕНИЯ МОДЕРНИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ

- Е.В. КАРАВАЕВА. Квалификации высшего образования и профессиональные квалификации: «сопряжение с напряжением» 5
- В.С. СЕНАШЕНКО, Н.А. ПЫХТИНА. Преимущество бакалавриата и магистратуры: некоторые ключевые проблемы. 13
- С.Ю. НАУМОВ, Л.В. КОНСТАНТИНОВА. Привлечение представителей бизнеса к образовательной деятельности в вузе: проблемы и решения 26

СОЦИОЛОГИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

- О.И. КРУШЕЛЬНИЦКАЯ, М.В. ПОЛЕВАЯ. Зависимость мотивации первокурсников от направления подготовки. 35
- О.А. ДОЩАННИКОВА, Ю.Н. ФИЛИППОВ, Е.С. БОГОМОЛОВА, А.Л. ХЛАПОВ. К вопросу о совершенствовании механизмов целевой подготовки студентов медицинского вуза. 46
- М.В. ПЕВНАЯ, Д.Ф. ТЕЛЕПАЕВА. Развитие спортивного волонтерства в университетах Уральского макрорегиона. 54

ПЕДАГОГИКА ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

- О.В. ТУМАШЕВА. Методическая подготовка будущих учителей: погружение в профессиональную реальность 63
- П.Н. ВИШНЕВСКИЙ. Метод моделирования проблемных ситуаций. 71



Соучредители: Московский
политехнический
университет;
Ассоциация технических
университетов

Партнеры:
НИЯУ МИФИ,
ННГУ им. Н.И.Лобачевского,
КНИТУ,
РГГУ,
ТьГУ,
РосНОУ

Главный редактор:
М. Б. Сапунов

Зам. главного редактора:
Е. А. Гогоненкова
Н. П. Огородникова

Редакторы:
О. Ю. Миронова

Ответственный секретарь:
А. Ю. Одинокова

Корректор:
С. И. Алексеева

Технический редактор:
Д. В. Давыдова
Художник:
Н. Н. Жильцов

Адрес редакции:
127550, Москва,
ул. Прянишникова, д. 2А

Юридический адрес:
107023, Москва,
ул. Б. Семёновская, д. 38

Тел./факс: (499) 976-07-46
e-mail: vovrus@inbox.ru
vovr@bk.ru

Журнал зарегистрирован
в Роскомнадзоре
Рег. св. ПИ № ФС7754511
от 17 июня 2013 года
Подписано в печать с
оригинал-макета 28.11.2017
Усл. п. л. 11. Тираж 1000 экз.

Отпечатано в типографии
ППП «Типография
«Наука»». Зак. №
© «Высшее образование
в России»

www.vovr.ru;
www.vovr.elpub.ru

Е.В. КАЛАЧИНСКАЯ. Образовательная технология
«перевернутый класс» в преподавании дисциплины
«Русский язык и культура речи» 78

А.В. ХУТОРСКОЙ. Методологические основания
применения компетентного подхода
к проектированию образования 85

ФИЛОСОФИЯ ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ

А.В. ЩЕПИЛОВА, В.А. ГОНЧАРОВА, С.В. МИХАЙЛОВА,
А.Е. БАЖАНОВ, В.В. АЛПАТОВ. Современный
университет: от модели к российской
действительности. 92

С.М. МОРОЗ. Рационализация публикационной
среды технических наук. 102

Л.В. КАНАЕВА. Причины и коррекция публикационных
девиаций в студенческой науке 112

ИНТЕРНАЦИОНАЛИЗАЦИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

В.И. БАЙДЕНКО, Н.А. СЕЛЕЗНЕВА. Оптика взгляда
на будущее (статья 3) 120

Л.С. ГРЕБНЕВ. Learning как «обучение»: особенности
национальной терминологии (комментарий
к статьям В.И. Байденко, Н.А Селезнёвой) 133

В.Г. ИВАНОВ, А.А. КАЙБИЯЙНЕН,
Л.Т. МИФТАХУТДИНОВА. Инженерное
образование в цифровом мире 136

СТРАНИЦЫ ИСТОРИИ

А.С. ЦЫГАНКОВА. Становление и развитие НИРС
в Дальневосточном государственном университете
путей сообщения (1937–1991 гг.) 144

Указатель статей за 2017 год 154

Contents 167



Журнал входит в перечень изданий, рекомендованных ВАК при Министерстве образования и науки РФ для публикации результатов научных исследований.

Редакционная коллегия

БЕДНЫЙ Б.И. (проф., ННГУ им. Н.И. Лобачевского); **БЕЛОЦЕРКОВСКИЙ А.В.** (проф., Тверской государственный университет); **БОЛОТИН И.С.** (проф., Московский авиационный институт – национальный исследовательский университет); **ВЕРБИЦКИЙ А.А.** (проф., академик РАО, МПГУ); **ГРЕБНЕВ Л.С.** (проф., НИУ «Высшая школа экономики»); **ГРИБОВ А.А.** (проф., чл.-корр. РАН); **ДЯТЧЕНКО А.Я.** (проф., БелГУ); **ЖУРАКОВСКИЙ В.М.** (проф., акад. РАО); **ИВАНОВ В.Г.** (проф., КНИТУ); **ИВАХНЕНКО Е.Н.** (проф., РГГУ); **КИРАБАЕВ Н.С.** (проф., РУДН); **КУЗНЕЦОВА Н.И.** (проф., РГГУ); **ЛУКАШЕНКО М.А.** (проф., МФПУ «Синергия»); **МЕЛИК-ГАЙКАЗЯН И.В.** (проф., ТГПУ); **НАБОЙЧЕНКО С.С.** (проф., чл.-корр. РАН); **ПЕТРОВ В.Л.** (проф., НИТУ «МИСиС»); **САЗОНОВ Б.А.** (гл. науч. сотрудник, ФИРО); **САЗОНОВА З.С.** (проф., МАДИ); **САПУНОВ М.Б.** (журнал «Высшее образование в России»); **СЕНАШЕНКО В.С.** (проф., РУДН); **СИЛЛАСТЕ Г.Г.** (проф., Финансовый университет при Правительстве РФ); **СТРИХАНОВ М.Н.** (проф., ректор, НИЯУ МИФИ); **ФЕДОРОВ И.Б.** (акад. РАН, Президент МГТУ им. Н.Э. Баумана); **ЧУПРУНОВ Е.В.** (проф., ректор, ННГУ им. Н.И. Лобачевского); **ЧУЧАЛИН А.И.** (проф., Томский политехнический университет)

Международный редакционный совет

АЛЕКСАНДРОВ А.А. (проф., ректор, МГТУ им. Н.Э. Баумана, президент Ассоциации технических университетов); **АУЭР Михаэль** (Генеральный секретарь IGIP, проф., Университет прикладных наук Каринтии); **БАДАРЧ Дендев** (проф., директор департамента ЮНЕСКО, Париж); **де ГРААФ Эрик** (гл. ред. *European Journal of Engineering Education*, проф., Алборгский университет); **ГРУДЗИНСКИЙ А.О.** (проф., член рабочей группы по Болонскому процессу при Минобрнауки России); **ЖЕНЬ НАНЬЦИ** (акад., Харбинский политехнический университет, исполнительный директор АТУРК); **ЗГУРОВСКИЙ М.З.** (акад. НАН Украины, ректор, Национальный технический университет Украины); **ЗЕРНОВ В.А.** (проф., ректор, РосНОУ, председатель совета Ассоциации негосударственных вузов); **МАРУХЯН В.З.** (проф., ректор, Национальный политехнический университет Армении); **НЕЧАЕВ В.Д.** (проф., ректор, Севастопольский государственный университет); **ОЧИРБАТ Баатар** (ректор, Монгольский государственный университет науки и технологий); **ПРИХОДЬКО В.М.** (проф., чл.-корр. РАН, президент Российского мониторингового комитета IGIP); **РИБИЦКИС Леонид С.** (проф., акад. Латвийской академии наук, ректор, Рижский технический университет); **САДОВНИЧИЙ В.А.** (проф., акад. РАН, ректор, МГУ им. М.В. Ломоносова, президент РСР); **САНГЕР Филип** (проф., Университет Пердью, США); **ЮШКО С.В.** (проф., и.о. ректора, КНИТУ)

ИНФОРМАЦИЯ ДЛЯ АВТОРОВ

Редакция журнала «*Высшее образование в России*» поддерживает положения декларации «*Этические принципы научных публикаций*», принятой Ассоциацией научных редакторов и издателей (rasep.ru) на основе рекомендаций Комитета по этике научных публикаций (*Committee of Publication Ethics*).

Принципы рецензирования статей

1. Оценка соответствия статьи профилю журнала.
2. Оценка соответствия статьи требованиям к публикации.
3. Оценка соответствия статьи современному уровню разработки проблемы (актуальность, новизна).
4. Оценка полноты раскрытия темы научной статьи и обоснованности выводов.
5. Оценка методов исследования проблемы, качества библиографического аппарата.
6. Оценка языка, логики и стиля изложения.

Порядок рецензирования статей

1. Первичный отбор материалов
2. Предварительная экспертиза статей главным редактором и направление материалов на внешнее рецензирование, осуществляемое членами редколлегии и привлеченными экспертами – представителями РАН, вузов, ассоциаций.
3. При наличии положительной рецензии начинается редакционная подготовка к изданию:
 - работа редактора с автором по поводу доработки статьи;
 - научное редактирование;
 - согласование правки с автором;
 - литературная правка;
 - корректура верстки.

Порядок приема рукописей

К публикации принимаются статьи с учетом профиля и рубрик журнала объемом до 0,8 а.л. (30 000 знаков), в отдельных случаях по согласованию с редакцией – до 1 а.л. (40 000 знаков).

Статьи следует присылать по электронной почте на адрес: vovrus@inbox.ru. Направляемые в редакцию рукописи должны отвечать *требованиям к оформлению статей*.

Оригинал статьи должен быть представлен в формате Document Word 97-2003 (*.doc), шрифт – Times New Roman, размер шрифта – 11, интервал – 1,5). Наименование файла начинается с фамилии и инициалов автора. Таблицы, схемы и графики должны быть представлены в формате MS Word и вставлены в текст статьи. Сложные рисунки и графики должны быть сделаны с учетом формата журнала и представлены дополнительно в формате jpg или tif. В присланном файле, помимо текста статьи, должна содержаться следующая информация на *русском и английском языках*:

- сведения об авторах (ФИО полностью, ученое звание, ученая степень, должность, название организации с указанием полного адреса и индекса, адрес электронной почты);
- название статьи (не более шести–семи слов);
- аннотация и ключевые слова (отразить цель работы, методы, основные результаты и выводы, объем – не менее 100–250 слов, или 10 строк);
- библиографический список (15–20). Пристатейный список литературы на латинице (References) должен быть оформлен согласно принятым международным библиографическим стандартам. В целях расширения читательской аудитории и выхода в международное научно-образовательное пространство рекомендуется включать в список литературы зарубежные источники.

КВАЛИФИКАЦИИ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ И ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЕ КВАЛИФИКАЦИИ: «СОПРЯЖЕНИЕ С НАПРЯЖЕНИЕМ»

КАРАВАЕВА Евгения Владимировна – канд. физ.-мат. наук, исполнительный директор.
E-mail: karavaevamsu@mail.ru

Ассоциация классических университетов России (АКУР), Москва, Россия
Адрес: 119991, Москва, Ленинские горы, ГСП-1, Главное здание МГУ, к. 1006

Аннотация. В контексте анализа международной практики гармонизации профессиональных и образовательных квалификаций рассматриваются предпринятые в последние два года попытки сопряжения профессиональных стандартов с федеральными государственными образовательными стандартами. Проводится анализ особенностей формирования Национальной системы квалификаций в России и делается вывод, что отсутствие современных отраслевых рамок квалификаций не позволяет осуществлять гармонизацию требований рынка труда и компетенций выпускников программ высшего образования, которая востребована инновационным сценарием развития российской экономики.

Ключевые слова: Национальная рамка квалификаций, отраслевые рамки квалификаций, профессиональные стандарты, федеральные государственные образовательные стандарты, компетенции выпускников программ высшего образования

Для цитирования: Карavaева Е.В. Квалификации высшего образования и профессиональные квалификации: «сопряжение с напряжением» // Высшее образование в России. 2017. № 12 (218). С. 5-12.

Постановка проблемы

В конце 2017 г. должен завершиться мучительный процесс «актуализации образовательных стандартов на основе профессиональных стандартов». Между тем, как показывает дискуссия в научной литературе [1–6], и у академического, и у профессионального сообществ остается множество вопросов относительно реализации этого процесса. Позиция Ассоциации классических университетов России (АКУР) по различным аспектам «актуализации» федеральных государственных образовательных стандартов (ФГОС) неоднократно представлялась на самых разных площадках¹, поэтому не будем повторяться и вставать в позу «обиженных». Ведь ни для кого не секрет, что именно классические направления подготовки: естественнонаучные и особенно гуманитарные –

больше всех пострадали от процесса «актуализации» [7].

Посмотрим на проблему шире и вспомним, с какой целью проводится «актуализация» образовательных стандартов. Цель, безусловно, актуальная – решение проблемы гармонизации требований, предъявляемых рынком труда к квалификациям специалистов, и компетенций выпускников, обеспечиваемых профессиональными образовательными программами. Однако зададимся вопросом: будут ли компетенции выпускников программ высшего образования, реализованных на основе «актуализированных» с учётом профессиональных стандартов ФГОС ВО, способствовать построению экономики, основанной на знаниях и высоких технологиях?

Обратившись к опыту стран с развитой экономикой, мы видим, что сближение ква-

¹ <http://www.acur.msu.ru/developments.php>

лификации специалистов и компетенций, получаемых выпускниками университетов, достигается не путём сопряжения отдельных профессиональных стандартов (квалификационных справочников или должностных инструкций) с образовательными стандартами (отдельными образовательными программами), а через Национальную рамку квалификаций (далее – НРК) и через рамки квалификаций отдельных отраслей экономики или выделенных секторов занятости (далее – отраслевые рамки квалификаций, ОРК). Национальная рамка квалификаций служит «интерфейсом» между квалификациями по образованию и профессиональными квалификациями и разрабатывается с учётом международных документов, действующих как в сфере труда, так и в сфере образования. В первую очередь – это документы, разрабатываемые под эгидой ООН, – Международная стандартная классификация занятий (МСКЗ) и Международная стандартная классификация образования (МСКО). Все европейские страны формируют НРК на основе Европейской рамки квалификаций (ЕРК), утверждённой в 2008 г. Еврокомиссией [8]. Отраслевая рамка квалификаций разрабатывается профессиональным сообществом на основе уже имеющейся в стране НРК как целостная структурно-квалификационная модель отрасли, охватывающая все виды (задачи) профессиональной деятельности и все уровни профессиональных квалификаций, требуемые отрасли. В ОРК описание профессиональных квалификаций дается либо через рамочные дескрипторы деятельности (предполагающие не статичное состояние отрасли, а её инновационное развитие), либо через компетенции работников (но не через трудовые действия или функции, фиксирующие требования сегодняшнего дня). ОРК устанавливает соответствие между уровнями профессиональных квалификаций и квалификациями по основному образованию, служит основой для выстраивания траекторий профессионального развития работников данной отрасли (вклю-

чая образование в течение всей жизни) и для разработки профессиональных стандартов по отдельным видам (задачам) деятельности в данной отрасли (если это требуется).

Пирамида компетенций и отраслевые рамки квалификаций: опыт США

Органы власти, регулирующие национальные рынки труда, как правило, определяют ключевые методологические подходы для разработки ОРК, унифицируют формулировки общих для национального рынка труда компетенций работников и так называемых «soft skills» («мягких навыков» работников, общих для одной или нескольких отраслей экономики). Очень интересен в этом плане опыт США [9]. В 2008 г. Департамент занятости и профессиональной подготовки Министерства труда США разработал и опубликовал базовую модель требований к работникам в виде *Пирамиды компетенций*.

Нижние три уровня этой пирамиды – это «основные» компетенции (навыки), относящиеся практически ко всем областям занятости: *уровень 1* – компетенции, относящиеся к личной эффективности (социально-личностные); *уровень 2* – академические компетенции (как правило, приобретаются в процессе формального обучения и включают в себя когнитивные функции и способности мышления); *уровень 3* – компетенции, относящиеся к рабочему месту («soft skills»), включают в себя личные качества и мотивации, а также взаимоотношения с сотрудниками и управление собой. Следующие два уровня составляют профессиональные компетенции, относящиеся к конкретной отрасли экономики или области занятости, при этом *уровень 4* – профессиональные компетенции, относящиеся к отрасли в целом; *уровень 5* – профессиональные компетенции, относящиеся к конкретному сектору отрасли. Включение в модель компетенций, общих для отрасли в целом, облегчает перемещение работника внутри различных секторов (горизонтальную

мобильность). *Верхний уровень пирамиды* составляют компетенции управления, причём они тоже делятся на два блока: первый – это общие компетенции управления (управление кадрами, информирование, делегирование полномочий, создание сети деловых связей и контактов, предпринимательство, поддержка профессионального развития подчинённых и наставничество, стратегическое планирование, подготовка и оценка бюджетов, разъяснение ролей и задач, управление конфликтами и работа в команде, мониторинг и контроль ресурсов), а второй блок – это специализированные компетенции управления, относящиеся к конкретной отрасли.

Такую пирамиду компетенций Департамент занятости и профессиональной подготовки рекомендовал всем наукоёмким отраслям промышленности для разработки отраслевых требований к квалификациям и компетенциям своих работников. Отрасли разработали свои рамки квалификаций (компетенций), в основе которых лежат общие компетенции работников для всего национального рынка труда США, общие компетенции работников для всей отрасли и специфические профессиональные компетенции для отдельных секторов отрасли. Понятно, что такая логически выстроенная система профессиональных квалификаций и унифицированные современные подходы к описанию социально-личностных, когнитивных, коммуникативных и управленческих компетенций позволяют эффективно выстроить систему основного и дополнительного образования, удовлетворяющего требованиям рынка труда и запросам личности. Следует отметить, что в США для многих областей занятости, например для области ИТ (информационных технологий), сформированы базы образовательных модулей, являющиеся открытыми электронными ресурсами (по схеме «профессиональная задача» – «требуемые компетенции работника» – «образовательные модули») [10].

Особенности формирования национальной системы квалификаций в России

Вернёмся к заявленной в статье теме и рассмотрим особенности формирования Национальной системы квалификаций в России. Попробуем оценить адекватность основных подходов, которые применяются при актуализации ФГОС ВО на основе профессиональных стандартов.

1. В структуре НСК России до сих пор нет утверждённой Национальной рамки квалификаций как документа федерального уровня, связывающего уровни квалификаций по образованию и уровни профессиональных квалификаций. Приказ Минтруда № 148н от 12 апреля 2013 г., утвердивший «Уровни профессиональных квалификаций в целях разработки профессиональных стандартов», который многие неправомерно называют Национальной рамкой квалификаций, на деле не является НРК ни по назначению, ни по статусу. Этот документ является документом Минтруда, а не Правительства, утверждает и описывает только уровни профессиональных квалификаций, но не утверждает и не описывает уровни квалификаций по образованию.

Как ни странно, образовательные организации с самого начала не были включены в процесс формирования Национальной системы квалификаций, педагогическое сообщество до сих пор играет в этом процессе пассивную роль, фактически только исполняя уже принятые решения. Данное обстоятельство привело к тому, что в российской НСК так и не создана единая модель требований к социально-личностным, коммуникативным, общеотраслевым компетенциям работников, которую могли бы взять за основу разработчики всех профессиональных стандартов, а вслед за ними – и разработчики образовательных стандартов. В результате разработанные и утверждённые профессиональные стандарты столь резко отличаются друг от друга по использованным подходам, что при актуализации образовательных стандартов с ними невозможно работать как

с взаимосвязанной и целостной совокупностью требований. Именно поэтому обоснованная попытка Минобрнауки создать на основе ФГОС 3++ единую и согласованную по всем уровням профессионального образования систему универсальных компетенций выпускников имеет все шансы оказаться неудачной из-за отсутствия понимания этого вопроса у разработчиков системы независимой оценки квалификаций, строго основанной на профессиональных стандартах!

2. В структуре НСК России до сих пор нет ни одной Отраслевой рамки квалификаций, то есть структурно-квалификационной модели отдельной отрасли экономики или сферы занятости. Последовательность действий при формировании НСК России оказалась «перевернутой». Сначала методом «точечной застройки» были разработаны несколько сотен профессиональных стандартов, после чего к ним были «притянуты» профессиональные области, и таким образом был сформирован Реестр видов профессиональной деятельности [11]. Такой подход привел к тому, что целые области и виды профессиональной деятельности в НСК были «потеряны». Яркий тому пример – «Наука», которая вошла в НСК лишь путём добавления её в профессиональную область «Образование» и только весной 2017 г. При этом данного вида профессиональной деятельности в НСК нет до сих пор (этому вопросу мы уделим внимание в конце статьи). Зато с самого начала в Реестр в качестве отдельной профессиональной области вошла «Административно-управленческая и офисная деятельность» (ранее считавшаяся исключительно сквозным и вспомогательным видом деятельности). Однако наличие отдельной профессиональной области в Реестре Минтруда не удержало разработчиков профессиональных стандартов из других областей от того, чтобы включить в свои профессиональные стандарты административно-управленческие трудовые функции и даже создать отдельные профессиональные стандарты руководителей.

Только два этих сюжета ставят под сомнение качество проведенной «актуализации» ФГОС высшего образования (в каждом из них на уровне магистратуры присутствуют и научно-исследовательский, и организационно-управленческий виды деятельности). На какие профессиональные стандарты, рамки квалификаций или другие источники ориентировались разработчики ФГОС и примерных основных образовательных программ (ПООП) при актуализации научно-исследовательского вида деятельности? А на какие профессиональные стандарты они ориентировались при актуализации организационно-управленческого вида деятельности – на область «Административно-управленческая и офисная деятельность» или на отраслевые профессиональные стандарты?

3. Серьёзная проблема возникает при организации взаимодействия Федеральных учебно-методических объединений (ФУМО) и Советов по профессиональным квалификациям. Несогласованный принцип «нарезки», с одной стороны, укрупнённых групп направлений подготовки и специальностей высшего образования, по которым созданы ФУМО, а с другой – областей и секторов профессиональной деятельности, по которым созданы СПК, в большинстве случаев серьёзно затрудняет взаимодействие указанных структур. На сегодняшний момент приходится констатировать, что абсолютное большинство СПК вообще не видят своих интересов в наукоёмких (фундаментальных) направлениях подготовки. К примеру, физик-исследователь оказался «не нужен» ни атомной промышленности, ни наноиндустрии, а астроном оказался «не нужен» космической отрасли, чего уж говорить о гуманитарных направлениях подготовки! Опасно ещё и то, что за огромным количеством инструкций, регламентов, распоряжений со стороны Минтруда и Рабочей группы по применению профессиональных стандартов в профессиональном образовании и обучении, которыми формализовали процедуру взаимодействия СПК и ФУМО, остались

незамеченными многие «подводные» камни «актуализации» ФГОС ВО, которые могут больно ударить по системе высшего образования в ближайшем будущем. Так, при анализе проектов документов Минтруда, связанных с допуском к сдаче квалификационных экзаменов (осень 2017 г.), обнаружилось, что факт согласования тем или иным СПК проекта актуализированного ФГОС ВО вовсе не означает, что выпускник, завершивший обучение по этому ФГОС, будет допущен к сдаче квалификационного экзамена на должность, указанную в профессиональном стандарте! Например, выпускники программ по направлениям подготовки «Почвоведение» и «Биология» могут быть не допущены к сдаче квалификационного экзамена на должности в агропромышленной отрасли. Прошу заметить – о прямом допуске к профессии выпускника программы высшего образования во многих профессиональных областях речь вообще уже не идёт! На сегодняшний день мы добиваемся того, чтобы лицо, получившее высшее образование на основе «актуализированного» ФГОС ВО, допустили хотя бы к квалификационным экзаменам по тем профессиональным стандартам, которые указаны в этом ФГОС как «сопряжённые».

4. Ещё одну проблему мы видим в узкоспециализированной нарезке профессиональных стандартов, которая в отсутствие Отраслевых рамок квалификаций может помешать осуществлению подготовки специалистов «полного цикла» в междисциплинарных отраслях экономики. Например, для обеспечения инновационной модели развития российской фармацевтической отрасли (то есть для обеспечения полного жизненного цикла лекарственного препарата) требуются специалисты из разных областей образования: молекулярные биологи, медицинские химики, фармакологи, врачи, инженеры-технологи, провизоры, биостатистики, специалисты в области фармэкономики и фармправа. Возникает вопрос: кто будет думать о всей совокупности задач деятель-

ности и требуемом наборе компетенций для обеспечения инновационного развития фармацевтической отрасли? Ведь ФУМО и СПК отвечают только за «свои стандарты».

«Наука» и исследовательские виды деятельности

В завершение хотелось бы отдельно остановиться на проблеме введения в Национальную систему квалификаций «Науки» и исследовательских видов деятельности. Как уже было отмечено, среди почти 40 областей профессиональной деятельности, вошедших в Реестр профессиональных стандартов (утверждён приказом Минтруда в 2014 г.), «Наука» не наблюдалась. Более того, в Справочнике востребованных на рынке труда новых и перспективных профессий (выпущен Минтруда в 2015 г.) среди более 1600 профессий не оказалось ни одной, связанной с научно-исследовательской деятельностью! Напомню также, что отсутствие Отраслевой рамки квалификаций в сфере научных исследований и связанных с ней научно-технической и преподавательской деятельности привело к тому, что в 2014 г. был утверждён профессиональный стандарт «Педагог профессионального обучения, профессионального образования и дополнительного профессионального образования», в котором квалификации доцента и профессора не требуют ведения научно-исследовательской работы! В том же году был утверждён профессиональный стандарт «Специалист по НИОКР», который не содержит ни одного вида деятельности, требующего 8-го уровня квалификации (то есть учёной степени кандидата наук). Отметим, что к настоящему моменту утверждено более 60 профессиональных стандартов в различных профессиональных областях, в которые включены должности научных работников или инженеров-исследователей. Однако никакой согласованности между требованиями к уровню и содержанию их профессиональных квалификаций, как и следовало ожидать, нет.

Эти факты серьёзно озаботили МГУ им. М.В. Ломоносова и Ассоциацию классических университетов России. Ректор МГУ, президент АКУР, академик РАН В.А. Садовничий 28 июня 2016 г. поднял вопрос о месте науки и исследовательских видов деятельности в Национальной системе квалификаций на заседании Национального совета при Президенте Российской Федерации по профессиональным квалификациям (НСПК). На заседании было принято решение рекомендовать Минтруда внести «Науку» в перечень профессиональных областей (как отмечалось выше, 9 марта 2017 г. профессиональная область «Образование» была переименована в «Образование и наука») и рекомендовать Минобрнауки создать Межведомственную рабочую группу по формированию системы профессиональных квалификаций в области науки (группа создана Распоряжением Минобрнауки России от 20 апреля 2017 г. под руководством замминистра образования и науки Г.В. Трубникова).

Инициативная группа МГУ и АКУР уже начала работать над основными подходами к созданию Отраслевой рамки квалификаций в области науки. Первый шаг – это определение границ и внутренних взаимосвязей самой отрасли. Мы считаем, что соответствующая ОРК должна включать в себя три основных вида деятельности: научно-исследовательскую, научно-техническую и преподавательскую, а также смежные виды деятельности – научно-экспертную, научно-предпринимательскую, научно-вспомогательную. Кроме того, при переходе на новую шкалу уровней профессиональных квалификаций, заданных в НСК, необходимо четко определить место выпускников программ бакалавриата и программ «новой аспирантуры» в сфере научного, научно-технического и преподавательского видов деятельности.

Представляется целесообразным осуществлять описание всех видов профессиональной деятельности через совокупность её актуальных и опережающих задач, а также требуемых для выполнения этих задач ком-

петенций работников. При этом желательно представлять содержание ОРК в формате, предполагающем использование многофункционального электронного ресурса, который даст работодателям возможность создать систему электронного конструирования «компетентного» портрета требуемого работника и автоматизированного создания должностных инструкций, а также позволит самому работнику эффективно планировать свое профессиональное развитие и обучение, создавать стандартизированное электронное портфолио.

Литература

1. Белоцерковский А.В. К вопросу о согласовании образовательных и профессиональных стандартов // Высшее образование в России. 2015. № 6. С. 26–31.
2. Сенашенко В.С. О соотношении профессиональных стандартов и ФГОС высшего образования // Высшее образование в России. 2015. № 6. С. 31–36.
3. Пилипенко С.А., Жидков А.А., Караваева Е.В., Серова А.В. Сопряжение ФГОС и профессиональных стандартов: выявленные проблемы, возможные подходы, рекомендации по актуализации // Высшее образование в России. 2016. № 6 (202). С. 5–15.
4. Блинов В.И., Есенина Е.Ю., Клиник О.Ф., Рыкова Е.А., Факторович А.А. Профессиональные стандарты как инструмент формирования и реализации кадровой политики образовательной организации // Высшее образование в России. 2016. № 10 (205). С. 16–23.
5. Шехонин А.А., Тарлыков В.А., Вознесенская А.О., Бахолдин А.В. Гармонизация квалификаций в системе высшего образования и в сфере труда // Высшее образование в России. 2017. № 11 (217). С. 5–11.
6. Блинов В.И., Есенина Е.Ю., Клиник О.Ф., Куртеева Л.Н., Сатдыков А.И., Факторович А.А. Профессиональные стандарты: от идеи к практике. LAP LAMBERT Academic Publishing RU, 2017. 80 с.
7. Караваева Е.В. Будет ли формирующаяся в России Национальная система квалификаций способствовать гармонизации системы российского высшего образования с мировыми образовательными системами и повышению

- качества подготовки специалистов? // Материалы Международного образовательного форума «Алтай– Азия 2016: Евразийское образовательное пространство – новые вызовы и лучшие практики»(22–23 сентября 2016 г., Барнаул): Изд-во Алт. ун-та, 2016. С. 29–33 .
8. The European Qualifications Framework for Lifelong Learning (EQF). Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities. 2008. 10 p. ISBN 978-92-79-08474-4. URL: https://ec.europa.eu/ploteus/sites/eac-eqf/files/brochexp_en.pdf
 9. Employment and Training Administration – United States Department of Labor. URL: www.doleta.gov
 10. Вольнян Н.С., Тихомиров В.В., Разгулин А.В., Парчевская Л.Н., Сергеев С.Ф., Харитонова И.Ю., Чернышченко С.В. Проектирование секторальных рамок квалификации в области «Информатика»: учебно-методическое пособие. М.: МАКС Пресс, 2015. 218 с.
 11. Сазонов Б.А. Классификация профессиональных образовательных программ: состояние и возможные перспективы // Высшее образование в России. 2017. № 11 (217). С. 20–32.
- Статья поступила в редакцию 28.10.17
С доработки 10.11.17
Принята к публикации 12.11.17*

QUALIFICATIONS OF HIGHER EDUCATION AND PROFESSIONAL QUALIFICATIONS: HARMONIZATION WITH EFFORTS

Evgeniya V. KARAVAEVA – Cand. Sci. (Phys.-Math.), Assoc. Prof., Executive Director of the Association of the Classical Universities of Russia (ACUR), e-mail: karavaeva@rector.msu.ru
Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia
Address: MSU, Main building, corp. 1006, Leninskiye Gory, Moscow, 119991, Russian Federation

Abstract. The paper focuses on the topical problem of harmonization of professional and educational qualifications. Based on the analysis of the international practice (US experience), the author considers the attempts to couple professional standards and federal state educational standards and shows their inadequacy. The paper dwells on the peculiarities of the Russian National qualifications system formation and comes to a conclusion that owing to the absence of the modern sectoral qualifications frameworks in Russia it is impossible to accomplish the harmonization of labour market requirements and university graduates' competences.

Keywords: National qualifications system, sectoral qualifications frameworks, professional standards, federal state educational standards, competences of higher education graduates

Cite as: Karavaeva, E.V. (2017). [Qualifications of Higher Education and Professional Qualifications: Harmonization with Efforts]. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. No. 12 (218), pp. 5-12. (In Russ., abstract in Eng.)

References

1. Belotserkovsky, A.V. (2015). [On Coordination of Educational and Professional Standards]. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. No. 6, pp. 26-31. (In Russ., abstract in Eng.)
2. Senashenko, V.S. (2015). [On the Correlation Between Professional Standards and Federal Educational Standards of Higher Education]. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. No. 6, pp. 31-36. (In Russ., abstract in Eng.)
3. Pilipenko, S.A, Zhidkov, A.A., Karavaeva, E.V., Serova, A.A. (2016). [On the Correlation Between Federal Educational Standards of Higher Education and Professional Standards: Problems, Possible Approaches, Recommendation on Actualization] *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. No. 6 (202), pp. 5-15. (In Russ.)
4. Blinov, V.I., Esenina, E.Yu., Klink, O.F., Rykova, E.A., Faktorovich, A.A. (2016). [The Occupational Standards as a Tool of the Human Resource Management in the Educational Organization]. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. No. 10 (205), pp. 16-23. (In Russ., abstract in Eng.)

5. Shekhonin, A.A., Tarlykov, V.A., Voznesenskaya, A.O., Bakholdin, A.V. (2017). [Harmonization of Qualification in Higher Education and in the Job Market]. *Vysshee obrazovanie v Rossii* = Higher Education in Russia. No. 11 (217), pp. 5-11. (In Russ., abstract in Eng.)
6. Blinov, V.I., Esenina, E.Yu., Klink, O.F., Kurteeva, L.N., Satdykov, A.I., Faktorovich, A.A. (2017). *Professional'nye standarty: ot idei k praktike* [Occupational Standards: From Idea to Practice]. LAP LAMBERT Academic Publishing RU. 80 p. (In Russ.)
7. Karavaeva, E.V. (2016). [Will the National qualifications system forming in Russia facilitate the process of harmonization of the Russian higher education system with the world education systems and promote raising of the quality of specialist training?] In: *Mezhdunarodnyi obrazovatel'nyi Forum «Altai-Aziya 2016: Evraziiskoe obrazovatel'noe prostranstvo – novye vyzovy i luchshie praktiki* [International Educational Forum “Altai-Asia 2016: Eurasian Educational Space – New Challenges and Best Practices: Collection of Papers]. Altai State Univ. Publ., pp. 29-33. (In Russ.)
8. The European Qualifications Framework for Lifelong Learning (EQF). Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities. 2008. 15 p. ISBN 978-92-79-08474-4. URL: https://ec.europa.eu/ploteus/sites/eac-eqf/files/brochexp_en.pdf
9. Employment and Training Administration – United States Department of Labor. URL: www.doleta.gov
10. Volpyan, N.S., Tikhomirov, V.V., Razgulin, A.V., Parchevskaya, L.N., Sergeev, S.F., Kharitonova, I.Yu., Chernyshenko, S.V. (2015). *Proektirovanie sektoral'nykh ramok kvalifikatsii v oblasti «Informatika»* [Designing the Sectoral Qualification Framework in Informatics: Students' Textbook]. Moscow: Maks Press, 218 p. (In Russ.)
11. Sazonov, B.A. (2017). [Classification of Professional Educational Programs in Russian Federation: State and Possible Perspectives]. *Vysshee obrazovanie v Rossii* = Higher Education in Russia. No. 11 (217), pp. 20-32. (In Russ., abstract in Eng.)

The paper was submitted 28.10.17

Received after reworking 10.11.17

Accepted for publication 12.11.17

 НАУЧНАЯ ЭЛЕКТРОННАЯ БИБЛИОТЕКА LIBRARY.RU	Science Index РИНЦ-2016	Общественная экспертиза	
	<i>Место в общем рейтинге</i>	<i>Место в общем рейтинге</i>	<i>Средняя оценка</i>
УСПЕХИ ХИМИИ	1	7	3,831
УСПЕХИ ФИЗИЧЕСКИХ НАУК	4	2	3,910
ВОПРОСЫ ФИЛОСОФИИ	10	8	3,827
ФОРСАЙТ	15	361	3,155
ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ НАУКА И ОБРАЗОВАНИЕ	16	558	3,008
ВОПРОСЫ ОБРАЗОВАНИЯ	24	319	3,199
СОЦИС	28	32	3,690
ПИСЬМА В ЖУРНАЛ ЭКСПЕРИМЕНТ. И ТЕОР. ФИЗИКИ	56	1	3,918
ПЕДАГОГИКА	91	90	3,532
ВЕСТНИК МЕЖДУНАРОДНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ	224	924	2,765
ВЫСШЕЕ ОБРАЗОВАНИЕ СЕГОДНЯ	300	783	2,844
ОБРАЗОВАНИЕ И НАУКА	308	514	3,036
ВЫСШЕЕ ОБРАЗОВАНИЕ В РОССИИ	313	177	3,365
АЛМА МАТЕР	477	299	3,223
УНИВЕРСИТЕТСКОЕ УПРАВЛЕНИЕ: ПРАКТИКА И АНАЛИЗ	653	900	2,776
ИНТЕГРАЦИЯ ОБРАЗОВАНИЯ	656	818	2,820
ИНЖЕНЕРНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ	950	1045	2,704

ПРЕЕМСТВЕННОСТЬ БАКАЛАВРИАТА И МАГИСТРАТУРЫ: НЕКОТОРЫЕ КЛЮЧЕВЫЕ ПРОБЛЕМЫ

СЕНАШЕНКО Василий Савельевич – д-р физ.-мат. наук, проф., кафедра сравнительной образовательной политики. E-mail: vsenashenko@mail.ru

ПЫХТИНА Наталья Александровна – канд. пед. наук, старший преподаватель. E-mail: p.vostrikova@mail.ru

Российский университет дружбы народов, Москва, Россия

Адрес: 117198 г. Москва, ул. Миклухо-Маклая, д. 6

Аннотация. В настоящей работе обсуждаются механизмы обеспечения преемственности основных образовательных программ бакалавриата и магистратуры как необходимого условия повышения качества высшего образования. Рассмотрены различные подходы к практической реализации магистерских программ, предпосылки для успешного становления системы непрерывного образования в условиях внедрения в высшей школе многоуровневой структуры образовательных программ. Отмечены трудности организации учебного процесса при несоблюдении преемственности образовательных программ бакалавриата и магистратуры.

Ключевые слова: система высшего образования, учебный процесс, бакалавриат, специалитет, магистратура, направление подготовки, образовательная программа, профиль образовательной программы, преемственность

Для цитирования: Сенашенко В.С., Пыхтина Н.А. Преемственность бакалавриата и магистратуры: некоторые ключевые проблемы // Высшее образование в России. 2017. № 12 (218). С. 13-25.

Введение

Дискуссии о роли и месте магистратуры на научных конференциях и на страницах научных журналов ведутся весьма активно с момента её появления в системе отечественного высшего образования и по настоящее время. Многие исследователи продолжают анализировать проблемы становления и развития магистратуры, предлагая различные пути решения, уточняют её целевые функции [1–8]. Положение осложняется тем, что вот уже на протяжении 25 лет высшее образование России представлено двумя образовательными подсистемами: традиционной, основой которой остается «специальность», и многоуровневой, включающей бакалавриат, магистратуру, а теперь ещё и подготовку кадров высшей квалификации, несущей конструкцией которой стало направление подготовки.

Ключевой современной проблемой совершенствования магистратуры, требующей

дальнейшего изучения, является проблема качества магистерской подготовки. В экономике оценка качества операционной деятельности предприятия происходит по принципу: «Качество – это когда возвращается покупатель, а не товар». В социальной сфере такая ёмкая формулировка не столь очевидна. Особенно сложными оказались вопросы обеспечения качества в сфере образования. В этой ситуации исключительное значение приобретает поиск механизмов сопряжения основных образовательных программ различного уровня, в частности бакалавриата и магистратуры [9; 10]. Целью настоящей работы является проведение последовательного анализа преемственности основных образовательных программ бакалавриата и магистратуры в качестве обязательного условия обеспечения качества высшего образования. Такой анализ крайне важен и актуален, поскольку государственная образовательная

политика последних лет направлена на увеличение числа обучающихся по программам магистратуры.

Ниже подробно рассматриваются вопросы разнородности образовательных траекторий магистрантов, ведь какая-то часть студентов сохраняет направление подготовки при переходе на программы второго уровня, а некоторые его меняют. Сами магистерские программы имеют разные целевые функции, их можно условно разделить на «академические» и «практико-ориентированные». В ряде случаев роль магистратуры сводится к решению проблемы повышения квалификации в рамках системы формального образования, практически переходя в разряд дополнительных профессиональных программ.

Преемственность в образовании

Преемственность в образовании всегда выступала в качестве ключевого фактора успешного становления и развития отечественной образовательной системы [7; 8]. Поэтому образовательное законодательство уделяет этому вопросу особое внимание. Так, в принятом в 2012 г. ФЗ-273 «Об образовании в Российской Федерации» в ст. 11 определено, что «Федеральные государственные образовательные стандарты и федеральные государственные требования обеспечивают преемственность основных образовательных программ». В Законе РФ «Об образовании», принятом в 1992 г., также содержалось требование преемственности основных образовательных программ. Более того, в ФЗ РФ «О высшем и послевузовском профессиональном образовании», принятом в 1996 г., непрерывность и преемственность процесса образования были объявлены одним из принципов государственной образовательной политики.

Понятие «преемственность» может быть отнесено одновременно и к философии, и к психологии, и к педагогике. Его общая трактовка подразумевает наличие связи между явлениями в процессе развития, когда но-

вое, сменяя старое, опирается на наиболее существенные уже апробированные принципы. Поэтому обеспечение преемственности основных образовательных программ высшей школы имеет исключительно важное значение при оценке реалистичности новых образовательных моделей. При этом одной из ключевых задач выступает сокращение и преодоление разрыва между различными образовательными уровнями, с уточнением их первоначальных целевых функций. Выделим наиболее существенные составляющие преемственности в сфере образования:

- преемственность целей обучения и содержания основных образовательных программ;
- преемственность педагогических технологий, используемых в учебном процессе;
- преемственность знаний, умений, навыков и компетенций, формирующихся в результате освоения образовательных программ разного уровня.

Очевидная сложность и многообразие структуры преемственности требуют единого подхода, обеспечивающего сопряжение различных компонент преемственности основных образовательных программ высшего образования в их тесной взаимосвязи и взаимодействии.

Роль и место магистратуры в системе российского образования

В настоящее время в РФ наблюдается рост числа студентов, поступающих в магистратуру, связанный с повсеместным переходом на уровневую систему высшего образования. Так, например, количество бакалавров и специалистов, поступивших в магистратуру в 2015/2016 учебном году, увеличилось в три раза по сравнению с 2011/2012 учебным годом. Подтверждением тому служат контрольные цифры приёма (КЦП), демонстрирующие динамику изменения приёма на образовательные программы бакалавриата, специалитета и магистратуры (Табл. 1).

Приведенные в *таблице 1* данные показывают, что в последние годы государство

Таблица 1

Контрольные цифры приема в бакалавриат, специалитет и магистратуру (2014–2017 гг.)

Уровни высшего образования	КЦП (тыс. чел.)			
	2014	2015	2016	2017
Бакалавриат	328,8	327	326,3	299
Специалитет	69,6	71,2	74,6	71
Магистратура	67,6	108,6	259,3	205,8
Итого:	466	506,8	660,2	575,8

Таблица 2

Число образовательных программ и численность обучающихся на программах бакалавриата, специалитета и магистратуры (2016 г.)

Наименование образовательных программ	Число реализуемых образовательных программ – всего, ед.	Численность обучающихся – всего, чел.
Образовательные программы бакалавриата	23594	3264460
Образовательные программы специалитета	4177	695401
Образовательные программы магистратуры	13305	451299

форсированно увеличивает приём в магистратуру, выделяя более трети бюджетных мест на магистерские программы. Это происходит в результате уменьшения контингента студентов, обучающихся на образовательных программах специалитета: специалитет сокращается, приём в магистратуру увеличивается. Таким образом, наблюдается вытеснение из образовательного поля высшей школы традиционных образовательных программ подготовки специалистов. Магистратура становится, по существу, ключевой программой подготовки специалистов с высшим образованием высокой квалификации.

В *таблице 2* представлены сводные данные отчёта по форме федерального статистического наблюдения ВПО-1 за 2016 г. о числе образовательных программ и численности обучающихся на программах бакалавриата, специалитета и магистратуры¹. Таким образом, в настоящее время основная часть студентов в РФ обучается по образовательным программам бакалавриата и магистратуры. Поэтому всё более актуаль-

ными становятся вопросы понимания роли и места магистерских программ в структуре высшего образования, а также их взаимосвязи с предшествующими и последующими образовательными программами. Предстоит большая разъяснительная работа о значении магистерских образовательных программ.

Трудности формирования преемственных образовательных программ

В структуре высшего образования России сегодня реализуются магистерские программы, различающиеся целевыми функциями:

- шестилетняя преемственная программа в рамках одного направления подготовки выпускника высшей школы, которая включает четырёхлетнюю образовательную программу «родственного» бакалавриата и двухлетнюю образовательную программу магистратуры;

- двухлетняя образовательная программа магистратуры, функционирующая в отрыве от «родственного» ей бакалавриата, на которую могут поступить студенты с любых направлений, имеющих в Перечне направлений и специальностей высшей школы.

В первом случае магистратура в режиме преемственности решает проблему углу-

¹ Сводный отчёт по форме федерального статистического наблюдения № ВПО-1. URL: минобрнауки.рф/министерство/статистика/информация-2016/во-2016

бления профессиональной составляющей образовательной программы бакалавриата, одновременно ориентируя магистрантов на развитие исследовательских навыков, обеспечивая их участие в научно-исследовательской работе согласно учебному плану.

Во втором случае имеет место очевидное нарушение преемственности между образовательными программами. Ведь многие выпускники бакалавриата, поступающие в магистратуру, меняют направление подготовки кардинальным образом. К сожалению, действующее образовательное законодательство позволяет это делать, так как при приёме в магистратуру рассматриваются только результаты вступительных испытаний по профильной специальности. Последние чаще всего проводятся в «щадящем» режиме, поэтому рассматривать их как инструмент отбора подготовленных к полноценному освоению соответствующей магистерской программы абитуриентов можно только с большой натяжкой. Такая «облегчённая», а точнее, – инородная по отношению к уже полученному в бакалавриате образованию профессионализация магистрантов если и возможна, то только для ограниченного набора направлений подготовки, имеющих явно выраженный междисциплинарный, практико-ориентированный характер. Вряд ли всерьёз можно обсуждать возможность подготовки из бакалавра-филолога или бакалавра-историка за два года магистра математики. Да и из бакалавра-математика магистр-филолог или магистр-историк вряд ли получится.

Можно ли в таком случае рассматривать магистратуру как образовательную программу профессионализации бакалавров? Конечно, нет. Тем временем многие студенты рассматривают магистерскую программу, осваиваемую в отрыве от «родственного» бакалавриата, как возможность получить ещё одну профессию всего за 2–2,5 года, с присвоением квалификации магистра. На наш взгляд, в этом случае происходит обесценивание магистратуры как образова-

тельного института высшего образования второго уровня. Было бы более правильно позиционировать такие программы как образовательные программы дополнительного профессионального образования, как программы переподготовки с присвоением некоторой новой квалификации, но никак не квалификации «магистр». К сожалению, многие вузы в рамках своих приёмных кампаний по привлечению абитуриентов в магистратуру подчёркивают именно возможность поступления на любую магистерскую программу любого направления высшего образования.

Ясно, что выпускника высшей школы, освоившего преемственные образовательные программы бакалавриата и магистратуры, т.е. получившего шестилетнее «сквозное» высшее образование определённого профиля с присуждением квалификации магистра, по уровню подготовки нельзя сравнивать с магистром, который освоил две разнопрофильные образовательные программы: бакалавриата по одному направлению подготовки, а магистратуру – по другому. То есть в итоге получил два «усечённых» высших образования, первое – в части профессиональной составляющей, если ориентироваться на образовательные программы специалитета, а второе – в части образовательного фундамента, если ориентироваться на образовательную программу бакалавриата родственного профиля.

Результаты анализа практических аспектов реализации магистерских программ

При описании сложившейся практики функционирования магистратуры в образовательных организациях высшего образования мы определили два вида магистерских программ, а именно:

- углублённая, или сквозная профилированная программа;
- облегчённая, или усечённая, без надлежащего образовательного фундамента, программа.

Рассмотрим более подробно некоторые аспекты обучения в магистратуре каждого вида.

Таблица 3

Численность обучающихся на программах магистратуры после окончания бакалавриата или специалитета (2016 г.)

Наименование показателей	№ строки	Обучение за счёт бюджетных ассигнований федерального бюджета, бюджета субъекта РФ, местного бюджета		Обучение по договорам об оказании платных образовательных услуг	
		Подано заявлений	Принято	Подано заявлений	Принято
Всего (сумма строк 02, 04, 06, 08)	01	410114	127457	242559	105523
Поступали на базе высшего образования – с дипломом бакалавра	02	362744	110194	198343	81471
Из них получили диплом за период с 1 октября предыдущего года по 30 сентября года приёма	03	308450	98108	158105	62951
Поступали с дипломом специалиста (кроме строки 08)	04	0	0	16256	9225
Из них получили диплом за период с 1 октября предыдущего года по 30 сентября года приёма	05	0	0	3389	1235
Поступали с дипломом магистра	06	0	0	1739	950
Из них получили диплом за период с 1 октября предыдущего года по 30 сентября года приёма	07	0	0	342	136
Имели диплом, подтверждающий присвоение квалификации «дипломированный специалист»	08	47370	17263	26221	13877
Из строки 01: выпускники подготовительных курсов при данной организации	09	4542	1291	2783	865

Вступительные испытания. При существующем подходе к отбору абитуриентов, не имеющих базового образования по новому для них направлению магистратуры, чтобы минимизировать их неподготовленность к освоению магистерской программы, требуется серьёзная подготовка к вступительным испытаниям в магистратуру. В помощь им можно было бы предложить подготовительные курсы. Делать это нужно заранее, параллельно с освоением образовательных программ бакалавриата, поскольку большинство потенциальных абитуриентов заканчивают бакалаврские программы и в том же учебном году сдают вступительные экзамены в магистратуру.

Начиная с 2014 г. приём на бюджетные места в магистратуру возможен только для тех, кто получил образование по программам бакалавриата или специалитета и впервые поступает на обучение по программам магистратуры. В *таблице 3* представлены сводные данные отчета по форме федерального статистического наблюдения ВПО-1 за 2016 г. о численности обучающихся на программах магистратуры после окончания бакалавриата или специалитета за счёт бюджетных ассигнований и по договорам об оказании платных образовательных услуг. Приведённая информация показывает, что основной контингент студентов магистратуры пред-

ставлен выпускниками бакалавриата года приёма в магистратуру. В магистратуру на 2015–2016 учебный год принято 232980 чел., из них только 2156 чел. являлись выпускниками подготовительных курсов при данных образовательных организациях, что составляет менее 0,9% от общего числа поступивших. Вряд ли стоит воспринимать всерьёз «состоятельность» вступительных экзаменов в магистратуру «непрофильных» выпускников как бакалавриата, так и специалитета. Остаётся лишь надеяться, что число таких магистрантов невелико и не оказывает существенного влияния на качество приёма.

Учёт имеющегося опыта трудовой деятельности по профилю магистерской программы. Весьма актуальным, но пока не реализованным вариантом продолжения обучения в магистратуре является учёт имеющегося опыта трудовой деятельности по профилю планируемой к освоению магистерской программы. Такая возможность предусмотрена в статье 10 п. 7 Закона, согласно которой «система образования создаёт условия для непрерывного образования посредством реализации основных образовательных программ и различных дополнительных образовательных программ, предоставления возможности одновременного освоения нескольких образовательных программ, а также учёта имеющихся образования, квалификации, опыта практической деятельности при получении образования»². Однако до сих пор не разработаны нормативные документы, определяющие механизмы практической реализации такой возможности получения непрерывного образования, перерасчёта в зачётных единицах умений и навыков, полученных в ходе трудовой деятельности по профилю образовательной программы.

Научно-исследовательская работа магистрантов (НИРМ) и кадровое обеспечение магистерских программ. Уместно напомнить, что при появлении магистратуры в системе высшего образования России многие относились к магистерским программам как предшествующим подготовке к аспирантуре. В дальнейшем, при повсеместном переходе высшей школы на многоуровневые образовательные программы и исключении из «Перечня специальностей и направлений высшего образования» целого ряда специальностей, изменилось и отношение к магистратуре. Наряду с «академическим» профилем появился «практико-ориентированный». Между тем объём научно-исследовательской составляющей подготовки магистрантов, зафиксированный на раннем этапе становления магистратуры, фактически сохранился и, более того, не зависит от профиля магистерской программы.

Для наглядности приведём выдержку из ФГОС по направлению подготовки 080200 Менеджмент (квалификация (степень) «магистр»)³: «Научно-исследовательская работа обучающихся является обязательным разделом основной образовательной программы магистратуры и направлена на формирование общекультурных и профессиональных компетенций в соответствии с требованиями настоящего ФГОС ВПО и ООП вуза. Вузами могут предусматриваться следующие виды и этапы выполнения и контроля научно-исследовательской работы обучающихся:

- планирование научно-исследовательской работы, включающее ознакомление с тематикой исследовательских работ в данной области и выбор темы исследования, написание реферата по избранной теме;
- проведение научно-исследовательской работы;

² Федеральный закон N 273-ФЗ (ред. от 29.07.2017) «Об образовании в Российской Федерации» (с изм. и доп., вступ. в силу с 10.08.2017).

³ Данный стандарт был принят в 2009 г. и действовал вплоть до 2015 г. по данному направлению подготовки.

- составление отчета о научно-исследовательской работе;
- публичная защита выполненной работы.

Основной формой планирования и корректировки индивидуальных планов научно-исследовательской работы обучаемых является обоснование темы, обсуждение плана и промежуточных результатов исследования в рамках научно-исследовательского семинара. В процессе выполнения научно-исследовательской работы и в ходе защиты её результатов должно проводиться широкое обсуждение в учебных структурах вуза с привлечением работодателей и ведущих исследователей, позволяющее оценить уровень приобретенных знаний, умений и сформированных компетенций обучающихся. Необходимо также дать оценку компетенций, связанных с формированием профессионального мировоззрения и определённого уровня культуры».

Ситуация с НИРМ становится ещё более запутанной в связи с разработкой стандартов ФГОС ВО 3++, основная идея которых сводится к их увязке с профессиональными стандартами. В конце марта 2017 г. Минобрнауки направило председателям федеральных УМО в системе высшего образования по укрупнённым группам специальностей и направлений подготовки письмо с просьбой доработать и привести в соответствие ныне действующие образовательные стандарты с макетами ФГОС ВО 3++ по уровням образования «бакалавриат», «магистратура», «специалитет»⁴. Рассмотрим более детально макеты новых стандартов магистратуры и бакалавриата по двум интересующим нас аспектам: структура научно-исследовательской работы и кадровое сопровождение образовательных программ (Табл. 4).

⁴ Таблица из приложения к приказу Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 29 сентября 2014 г. № 667 н «О реестре профессиональных стандартов (перечень видов профессиональной деятельности)» (зарегистрирован Министерством юстиции Российской Федерации 19 ноября 2014 г., регистрационный № 34779).

Сравнительный анализ представленных в таблице 4 требований к НИРС бакалавров и НИРМ магистрантов, содержащихся в макетах ФГОС ВО 3++ бакалавриата и магистратуры, не обнаруживает существенных различий, за исключением объёма этого вида занятий. И в том и другом случае научно-исследовательская работа включена в раздел образовательных программ «Практики». Не обнаружено различий и в кадровом сопровождении образовательных программ бакалавриата и магистратуры. Не менее 5% преподавателей необходимо привлекать из сторонних организаций по профилю направления подготовки, и не менее 60% от общей численности привлекаемых к преподавательской деятельности должны иметь учёную степень и (или) звание.

Такое «сглаживание» ключевых требований к характеристикам образовательных программ бакалавриата и магистратуры может привести в будущем к утрате в обществе престижа уровневой структуры высшего образования. На наш взгляд, существенным отличием программ бакалавриата от магистратуры являются важность научно-исследовательской работы и кадровый состав, обеспечивающий подготовку в магистратуре [6]. Поэтому, кстати, в государственных образовательных стандартах второго поколения НИР в программе магистерской подготовки предполагалась в объёме 70% всей программы, что во многом помогало самим вузам в решении проблем обновления преподавательского состава вузов.

Неоднородность учебных групп. В настоящее время конкуренция за бюджетные места в магистратуре в основном наблюдается только в престижных вузах Москвы и Санкт-Петербурга. К выпускникам-бакалаврам здесь добавляются абитуриенты из региональных вузов, которые стремятся поступить в магистратуру столичного, более сильного вуза. Поэтому во многих региональных вузах возникает проблема заполнения бюджетных мест, а в столицах, напротив, наблюдается их дефицит.

Таблица 4

Структура научно-исследовательской работы и кадровое сопровождение образовательных программ в макетах ФГОС ВО 3++

	Бакалавриат	Магистратура
Научно-исследовательская работа	<p>В программе бакалавриата в рамках учебной и производственной практики устанавливаются следующие типы практик:</p> <p>а) учебная практика: ознакомительная практика; технологическая (проектно-технологическая) практика; эксплуатационная практика; научно-исследовательская работа (получение первичных навыков научно-исследовательской работы);</p> <p>б) производственная практика: технологическая (проектно-технологическая) практика; эксплуатационная практика; научно-исследовательская работа.</p>	<p>В программе магистратуры в рамках учебной и производственной практики устанавливаются следующие типы практик:</p> <p>а) учебная практика: ознакомительная практика; технологическая (проектно-технологическая) практика; эксплуатационная практика; научно-исследовательская работа (получение первичных навыков научно-исследовательской работы);</p> <p>б) производственная практика: технологическая (проектно-технологическая) практика; эксплуатационная практика; научно-исследовательская работа.</p>
Кадровый состав	<p>4.4.4. Не менее 5 процентов численности педагогических работников Организации, участвующих в реализации программы бакалавриата, и лиц, привлекаемых к реализации программы бакалавриата на условиях гражданско-правового договора (исходя из количества замещаемых ставок, приведённого к целочисленным значениям), должны являться руководителями и (или) работниками иных организаций, осуществляющими трудовую деятельность в профессиональной сфере, соответствующей профилю профессиональной деятельности, к которой готовятся выпускники программы бакалавриата (иметь стаж работы в данной профессиональной сфере не менее 3 лет).</p> <p>4.4.5. Не менее 60 процентов численности педагогических работников Организации и лиц, привлекаемых к образовательной деятельности Организации на условиях гражданско-правового договора (исходя из количества замещаемых ставок, приведённого к целочисленным значениям), должны иметь учёную степень (в том числе учёную степень, полученную в иностранном государстве и признаваемую в Российской Федерации) и (или) учёное звание (в том числе учёное звание, полученное в иностранном государстве и признаваемое в Российской Федерации).</p>	<p>4.4.4. Не менее 5 процентов численности педагогических работников Организации, участвующих в реализации программы магистратуры, и лиц, привлекаемых к реализации программы магистратуры на условиях гражданско-правового договора (исходя из количества замещаемых ставок, приведённого к целочисленным значениям), должны являться руководителями и (или) работниками иных организаций, осуществляющими трудовую деятельность в профессиональной сфере, соответствующей профилю профессиональной деятельности, к которой готовятся выпускники программы магистратуры (иметь стаж работы в данной профессиональной сфере не менее 3 лет).</p> <p>4.4.5. Не менее 60 процентов численности педагогических работников Организации и лиц, привлекаемых к образовательной деятельности Организации на условиях гражданско-правового договора (исходя из количества замещаемых ставок, приведённого к целочисленным значениям), должны иметь учёную степень (в том числе учёную степень, полученную в иностранном государстве и признаваемую в Российской Федерации) и (или) учёное звание (в том числе учёное звание, полученное в иностранном государстве и признаваемое в Российской Федерации).</p>

Кроме того, весьма существенной становится проблема неоднородности учебных групп в магистратуре, поскольку студенты поступают в магистратуру с разным базо-

вым образованием, полученным в разных образовательных организациях. Порой преподаватели не понимают, как работать с такими студенческими группами, хотя иногда

работа в таких нестандартных условиях позволяет моделировать уникальные учебные ситуации.

Было время, когда ведущие вузы Москвы, в частности МГУ им. М.В. Ломоносова, привлекали студентов старших курсов региональных вузов для продолжения образования, но, как правило, с зачислением на курс ниже. Например, после окончания третьего курса такой студент зачислялся снова на третий курс столичного вуза с тем, чтобы на следующем курсе обеспечить ему соответствующий уровень подготовки. Возможен и другой подход к организации учебного процесса – это индивидуальная работа с каждым студентом по индивидуальным образовательным программам. Безусловно, такая организация учебного процесса, по крайней мере на начальном этапе, потребует дополнительных финансовых вложений, необходимых для перевода высшей школы на новый технологический уровень.

Совмещение учебы в магистратуре с трудовой деятельностью и сокращение часов аудиторных занятий. Нынешнюю молодёжь мало привлекают туманные перспективы. Ключевым вопросом для неё является возможность успешного трудоустройства с точки зрения получения высокого дохода. Многие студенты в течение обучения на программах бакалавриата чётко осознают, что без опыта работы они существенно проигрывают другим соискателям при устройстве на работу. Практика, которую студенты проходят в вузе, очевидно, не может конкурировать с наличием реального опыта работы. В подавляющем большинстве случаев магистранты параллельно с обучением ведут трудовую деятельность. В результате очная форма магистратуры «явочным порядком» превращается в заочную, в лучшем случае – в очно-заочную форму обучения. Этот факт приходится учитывать преподавателям и администрации вуза. Это приводит к *сокращению часов аудиторных занятий* в неделю и увеличению часов самостоятельной работы магистрантов, что,

впрочем, является одним из требований образовательных стандартов нового поколения. Логика таких действий вполне объяснима. Чем выше уровень образовательной программы обучения, тем выше уровень самоорганизации и мотивации студентов. Отсюда появляются новые грани проблемы преемственности образовательных программ. Уже в бакалавриате необходимо активно развивать умения и навыки, благодаря которым вчерашний школьник учится самостоятельно усваивать знания, работать с информацией и учебной литературой, осуществлять самоконтроль. Вместе с тем, сокращая аудиторные занятия, необходимо для обеспечения приемлемого качества подготовки одновременно развивать новые формы организации учебного процесса, опираясь на субъект-субъектные образовательные технологии. Очевидно, эти изменения должны касаться и бакалавриата, и магистратуры, но в какой степени? Такую постановку вопроса о преемственности образовательных программ высшей школы следует рассматривать как одно из ключевых направлений совершенствования концепции непрерывности образования.

Практические аспекты преемственности бакалавриата и магистратуры

Практическое решение проблемы преемственности образовательных программ бакалавриата и магистратуры видится в необходимости введения обязательного набора характеристик каждой магистерской программы, который должен быть публично представлен на официальном сайте образовательной организации как основа для формирования учебной группы и построения её образовательной траектории. Особого внимания требует организация учебного процесса на основе индивидуальной работы с каждым студентом по индивидуальным образовательным программам.

Одновременно на основе результатов анализа практических аспектов работы магистратуры следует рассмотреть ряд харак-

теристик образовательных магистерских программ, среди которых:

- вид реализуемой магистерской программы (углублённая или сквозная, облегчённая или усечённая, междисциплинарная для студентов-бакалавров различных направлений подготовки, для лиц, имеющих опыт профессиональной деятельности, сопрягаемая с профилем «полноценной» магистерской программы, «имеющая признаки» магистерской, но со статусом программы ДПО);

- цели обучения на программе с указанием видов профессиональной деятельности согласно перечню видов профессиональной деятельности, указанных в ФГОС ВО;

- объём и характер научно-исследовательской работы в структуре магистерской программы, которые должны варьироваться в зависимости от вида образовательной программы;

- кадровый состав преподавателей, обеспечивающих учебный процесс;

- условия приёма на программу (информация о вступительных испытаниях, о требованиях к предыдущему образованию, наличие бюджетных мест);

- возможность и порядок зачета опыта трудовой деятельности по профилю магистратуры;

- информация о требованиях ФГОС ВО, о структуре магистерской программы и особенностях организации учебного процесса в магистратуре.

В течение достаточно продолжительного времени «магистр» в отечественном высшем образовании был представлен в двух ипостасях – одновременно как степень и как квалификация. Такая запись имела некую неоднозначность, но при этом всё же было ощущение «академизма» магистерских образовательных программ, их ориентированности на университетское образование. Однако ФЗ-273 «Закон об образовании в РФ» расставил квалификационные акценты иным образом. Согласно закону и «бакалавр», и «магистр» стали

квалификациями. А квалификация, как известно, определяется как «уровень знаний, умений, навыков и компетенции, характеризующий подготовленность к выполнению определённого вида профессиональной деятельности». Тем самым была достигнута определённость в проблеме профессионального предназначения магистров. В итоге мы получаем специалиста определённого уровня – «магистр-специалист». Одновременно сохраняются традиционные образовательные программы подготовки специалистов-инженеров, врачей, учителей и пр. Такой подход к формированию структуры квалификаций выпускников высшей школы приближает учебный процесс в магистратуре к образовательным программам специалитета и требует существенных изменений структуры образовательных стандартов магистратуры, в том числе объёмов и характера НИРМ.

Вместе с тем после принятия «Закона об образовании в РФ», отменившего степень магистра, появляются новые возможности определить функциональные различия магистерских образовательных программ. Так, например, освоение «практико-ориентированных» программ должно сопровождаться присуждением *квалификации* «магистр», тогда как освоение программ «академической» направленности – всё же *академической степени* «магистр». Одновременно следовало бы дополнить Закон соответствующим положением. Более того, целому ряду двухлетних магистерских программ с недостаточно представленной фундаментальной составляющей, в которых отсутствуют явные признаки междисциплинарности, можно придать статус программ дополнительного профессионального образования, подобно тому, как это было в своё время сделано с программой МВА. Результатом такого решения явилось бы существенное повышение образовательного статуса магистратуры.

Итак, проблему преемственности нужно дифференцировать по видам, сопрягая

«родственные» и «неродственные» виды бакалавриата и магистратуры. При этом должно существовать некое инвариантное ядро вне зависимости от сопрягаемых видов. Аналогичным образом нужно подходить и к проблеме сопряжения: различных видов деятельности бакалавра и магистра, компетенций выпускников бакалавриата и магистратуры, трудовых функций выпускников бакалавриата и магистратуры.

Проблему преемственности бакалавриата и магистратуры можно решить в полном объёме лишь с учётом рассмотрения всех перечисленных составляющих.

Заключение

Реализация принципа преемственности предполагает разные варианты сопряжения магистратуры с образовательными программами высшей школы других уровней. Такой подход порождает новые проблемы в вопросах преемственности ООП бакалавриата и магистратуры, а также генерирует разнообразие профессионально-образовательных траекторий в системе многоуровневого высшего образования. Естественно возникает вопрос, следует ли все программы второго уровня считать магистерскими. Чтобы получить вразумительный ответ, необходимо провести тщательный сравнительный анализ аккредитационных требований, требований ФГОС ВО, а также квалификационных требований Минтруда РФ, выявить уровень сопряжения образовательных и профессиональных стандартов для каждого направления подготовки.

Что касается сложностей с двухгодичной магистратурой, реализуемой в отрыве от родственного ей бакалавриата, то для её легализации без потери престижа магистратуры как образовательного института потребуются решить ряд вопросов концептуального характера. Создание системы непрерывного высшего образования предполагает также решение целого ряда вопросов учебно-методического и организационного характера [11].

Несмотря на многочисленные разработки и методические рекомендации, учебный процесс в бакалавриате и магистратуре всё ещё остаётся без единых методологических оснований в смысле отсутствия целостности в осмыслении реалий уровневой структуры основных образовательных программ высшей школы. Особая роль должна быть отведена созданию единой профессиональной среды, обеспечивающей преемственность образовательных программ различного уровня. Это масштабная работа, затрагивающая все образовательные институты страны и нуждающаяся в поддержке не только со стороны профессионального сообщества, но и со стороны государства.

Литература

1. *Бедный Б.И., Кузенков О.А.* Интегрированные образовательные программы «Академическая магистратура – аспирантура» // Высшее образование в России. 2016. № 5(201). С. 21–32.
2. *Мотовилов О.В.* Проблемы подготовки кадров в магистратуре // Высшее образование в России. 2016. № 2 (198). С. 38–45.
3. *Постников С.Н.* Сквозная модель магистерской подготовки в инженерной области // Высшее образование в России. 2016. № 2 (198). С. 46–53.
4. *Роботова А.С.* Уроки магистратуры: непрерывное самообразование преподавателя // Высшее образование в России. 2016. № 2 (198). С. 54–60.
5. *Байков А.А., Пичков О.Б.* Магистерская подготовка в МГИМО: традиции и новаторство // Высшее образование в России. 2016. № 4 (200). С. 136–143.
6. *Сенашенко В. С., Халин В.Г.* О некоторых проблемах и трудностях реформирования магистратуры в России // Известия МАН ВШ. 2007. № 4. С. 43–57.
7. *Сенашенко В.С., Конькова Е.А., Васильева С.Е.* Роль и место магистратуры в современной модели инженерного образования // Высшее образование в России. 2012. № 11. С. 16–22.
8. *Сенашенко В.С., Халин В.Г.* О тенденциях реформирования магистратуры в структуре

- российской высшей школы // Высшее образование в России. 2008. № 3. С. 9–22.
9. *Сенашенко В.С., Пыхтина Н.А.* Проблемы преемственности основных образовательных программ бакалавриата и магистратуры // Материалы IX Международной научно-практической конференции «Высшая школа: опыт, проблемы, перспективы». Москва, РУДН, 20–21 апреля 2017 г. М., 2017. С. 348–351.
 10. *Сенашенко В.С., Кузнецова В.А., Вострикова Н.А.* Преемственность и сопряжение образовательных программ и образовательных технологий в системе непрерывного образования // Высшее образование в России. 2009. № 10. С. 3–10.
 11. *Сенашенко В.С.* Преемственность общего среднего и высшего профессионального образования // Высшее образование в России. 1997. № 1. С. 53–56.

Статья поступила в редакцию 25.10.17

С доработки 03.11.17

Принята к публикации 05.11.17

CONTINUITY OF UNDERGRADUATE AND GRADUATE PROGRAMS AS A KEY FACTOR OF THE QUALITY ASSURANCE IN HIGHER EDUCATION

Vasily S. SENASHENKO – Dr. Sci. (Phys.-Math.), Prof., Comparative education policy department, e-mail: vsenashenko@mail.ru

Natalia A. PYKHTINA – Cand. Sci. (Education), Senior lecturer, e-mail: n.vostrikova@mail.ru
Peoples' Friendship University of Russia, Moscow

Address: 6, Miklukho-Maklaya str., Moscow, 117198, Russian Federation

Abstract. The paper discusses the conditions and mechanisms to ensure the continuity of basic undergraduate and graduate educational programs as a prerequisite for quality assurance in higher education. The authors consider various approaches to the practical realization of master's programs, the requirements for successful formation of the system of continuous education in the conditions of introduction of multilevel structure of educational programs. The paper dwells on the specificity of educational process organization, especially on the difficulties caused by the non-compliance of the continuity principle in coupling undergraduate and graduate programs.

Keywords: higher education system, continuous education, multilevel structure, undergraduate programs, specialty, master's degree programs, direction of training, educational program profile, continuity

Cite as: Senashenko, V.S., Pykhtina, N.A. (2017). [Continuity of Undergraduate and Graduate Programs as a Key Factor of the Quality Assurance in Higher Education]. *Vysshee obrazovanie v Rossii* = Higher Education in Russia. No. 12 (218), pp. 13-25. (In Russ., abstract in Eng.)

References

1. Bednyi, B.I., Kuzenkov, O.A. (2016). [Integrated «Academic Master's – PhD» Educational Programs]. *Vysshee obrazovanie v Rossii* = Higher Education in Russia. No. 5 (201), pp. 21-32. (In Russ., abstract in Eng.)
2. Motovilov, O.V. (2016). [Problems of Master's Degree Training in Economics]. *Vysshee obrazovanie v Rossii* = Higher Education in Russia. No. 2 (198), pp. 38-45. (In Russ., abstract in Eng.)
3. Postnikov, S.N. (2016). [Successive Model of Master Training in Engineering]. *Vysshee obrazovanie v Rossii* = Higher Education in Russia. No. 2 (198), pp. 46-53. (In Russ., abstract in Eng.)
4. Robotova, A.S. (2016). [Lessons for University Teacher]. *Vysshee obrazovanie v Rossii* = Higher Education in Russia. No. 2 (198), pp. 54-60. (In Russ., abstract in Eng.)
5. Baykov, A.A., Pichkov, O.B. (2016). [Master Training: Tradition and Innovations]. *Vysshee obrazovanie v Rossii* = Higher Education in Russia. No. 4 (200), pp. 136-143. (In Russ., abstract in Eng.)
6. Senashenko, V.S., Khalin, V.G. (2007). [About Some Problems and Difficulties of Reforming Master's Programs in Russia]. *Izvestiya MAN VSh* [Proceedings of International Higher Education Academy of Sciences (IHEAS)]. No. 4. pp. 43-57. (In Russ.)

7. Senashenko, V.S., Kon'kova, E.A., Vasilieva, S.E. (2012). [Graduate School in the Modern Model of Engineering Education]. *Vysshee obrazovanie v Rossii* = Higher Education in Russia. No. 11, pp. 16-22. (In Russ., abstract in Eng.)
8. Senashenko, V.S., Khalin V.G. (2008). [Tendencies in Reforming Graduate School in the Russian Higher Education System], *Vysshee obrazovanie v Rossii* = Higher Education in Russia. No. 3, pp. 9-22. (In Russ.)
9. Senashenko, V.S., Pykhtina, N.A. (2017). [Problems of Undergraduate and Graduate Basic Educational Programs Continuity]. *Materialy IX Mezhdunarodnoy nauchno-prakticheskoy konferentsii «Vysshaya shkola: opyt, problemy, perspektivy»* [Proc. 10th Int. Sci. and Practical Conference «Higher School: Experience, Problems, Perspectives»]. Moscow, Peoples' Friendship University of Russia, April 21-22, pp. 348-351. (In Russ., abstract in Eng.)
10. Senashenko, V.S., Kuznetsova, V.A., Vostrikova, N.A. (2009). [Succession and Adjacency of the Main Educational Programs in the Structure of Continuing Education]. *Vysshee obrazovanie v Rossii* = Higher Education in Russia. No. 10, pp. 3-10. (In Russ., abstract in Eng.)
11. Senashenko, V.S. (1997). [Continuity of General Secondary and Higher Vocational Education]. *Vysshee obrazovanie v Rossii* = Higher Education in Russia. No. 1, pp. 53-56. (In Russ.)

*The paper was submitted 25.10.17
Received after reworking 03.11.17
Accepted for publication 05.11.17*

 НАУЧНАЯ ЭЛЕКТРОННАЯ БИБЛИОТЕКА **LIBRARY.RU** **Пятилетний импакт-фактор РИНЦ-2016, без самоцитирования**

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ НАУКА И ОБРАЗОВАНИЕ	2,015
ВОПРОСЫ ОБРАЗОВАНИЯ	1,449
СОЦИОЛОГИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ	1,412
ВЫСШЕЕ ОБРАЗОВАНИЕ В РОССИИ	1,001
ВОПРОСЫ ФИЛОСОФИИ	0,938
ПЕДАГОГИКА	0,726
ОБРАЗОВАНИЕ И НАУКА	0,642
УНИВЕРСИТЕТСКОЕ УПРАВЛЕНИЕ: ПРАКТИКА И АНАЛИЗ	0,630
ВЕСТНИК МЕЖДУНАРОДНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ	0,562
ИНЖЕНЕРНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ	0,552
ЭКОНОМИКА ОБРАЗОВАНИЯ	0,525
АЛМА МАТЕР	0,400
Интеграция образования	0,383
Высшее образование сегодня	0,367
ЭПИСТЕМОЛОГИЯ И ФИЛОСОФИЯ НАУКИ	0,284
ФИЛОСОФСКИЕ НАУКИ	0,202

ПРИВЛЕЧЕНИЕ ПРЕДСТАВИТЕЛЕЙ БИЗНЕСА К ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ВУЗЕ: ПРОБЛЕМЫ И РЕШЕНИЯ

НАУМОВ Сергей Юрьевич – д-р истор. наук, проф., директор. E-mail: rector@seun.ru

КОНСТАНТИНОВА Лариса Владимировна – д-р социол. наук, проф., заместитель директора. E-mail: kostkas@yandex.ru

Саратовский социально-экономический институт (филиал) Российского экономического университета имени Г.В. Плеханова, Россия

Адрес: 410003, г. Саратов, ул. Радищева, 89

Аннотация. В статье рассматриваются вопросы привлечения представителей бизнеса к образовательной деятельности в вузе в контексте повышения качества высшего образования и развития кадрового потенциала малого и среднего бизнеса. Определяются необходимые институциональные механизмы, обеспечивающие условия взаимодействия представителей бизнеса с вузами, в том числе нормативно-правовая база и организационные условия. Выявляются основные проблемы, препятствующие полноценному использованию нормативно установленных возможностей привлечения представителей бизнеса к образовательной деятельности. Формулируются предложения по решению данных проблем с учётом опыта вуза, который представляют авторы, а также с учётом возможностей участия общественных объединений работодателей, в частности Торгово-промышленной палаты Российской Федерации.

Ключевые слова: образовательная деятельность в вузе, участие бизнеса в образовательной деятельности, взаимодействие работодателей с вузами, институциональные механизмы взаимодействия бизнеса с вузами, общественные объединения работодателей

Для цитирования: Наумов С.Ю., Константинова Л.В. Привлечение представителей бизнеса к образовательной деятельности в вузе: проблемы и решения // Высшее образование в России. 2017. № 12 (218). С. 26-34.

Постановка проблемы

Проблема привлечения представителей бизнеса к образовательной деятельности не теряет своей актуальности. Это связано с тем, что повышение качества высшего образования возможно только при условии активного участия работодателей в образовательном процессе. Можно выделить несколько основных контекстов обсуждения данной темы.

Один из традиционных связан с анализом взаимодействия вузов с предприятиями-работодателями как одного из основных факторов трудоустройства выпускников. В этом плане отмечается рост заинтересованности предприятий в непосредственном участии в подготовке специалистов нуж-

ного профиля в условиях инерционности системы образования, рассматриваются информационные модели взаимодействия вузов с предприятиями, организация временной занятости и стажировок студентов [1, с. 208]. В качестве механизма успешного трудоустройства выпускников предлагается рассматривать формат социального партнёрства образовательного учреждения и рынка труда, где основными формами выступают: организация практики и стажировок студентов; участие специалистов-практиков в учебном процессе; участие работодателей в определении требований к выпускникам, в итоговой оценке качества выпускников; стажировка преподавателей на предприятиях; совместные научные

проекты и т.д. [2, с. 7–8]. Ещё один традиционный контекст обсуждения связан с рассмотрением взаимодействия вузов и предприятий при организации практик. Как известно, уровень организации практик принимающей стороной (предприятиями – базами практик) зачастую недостаточен для приобретения студентами реального опыта работы. Причина этого, по мнению авторов, кроется в том, что связи вузов с работодателями, как правило, носят формальный характер [3, с. 126].

Инновационный контекст связан с рассмотрением взаимодействия образовательных учреждений и бизнес-структур в системе проектного обучения студентов, что наиболее перспективно при взаимодействии с предприятиями малого и среднего бизнеса [4, с. 420]. Новым вектором обсуждения проблем интеграции вузов и предприятий реального сектора стал вопрос о создании и функционировании базовых кафедр вузов на предприятиях, которые рассматриваются как инструмент усиления практико-ориентированной направленности учебного процесса [5]. Наряду с отдельными направлениями и формами взаимодействия активно дискутируются комплексные модели интеграции вузов и рынка труда, включающие в себя различные аспекты сотрудничества [6]. Анализируются мнения экспертов по поводу действующих моделей [7], рассматриваются перспективы и способы их совершенствования [8], в том числе с учётом зарубежного опыта [9]. Заметим, что при обсуждении и анализе проблем взаимодействия вузов с рынком труда, с бизнес-структурами очень мало внимания уделяется роли общественных объединений работодателей в данных процессах, хотя они могли бы оказывать значимое влияние на определение путей решения многих существующих проблем.

За последние годы созданы необходимые правовые механизмы, обеспечивающие условия взаимодействия работодателей, в том числе представителей бизнеса, с вуза-

ми, механизмы участия бизнеса в образовательном процессе. В частности, в ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» созданы нормативно-правовые рамки и определены основные формы взаимодействия работодателей и высших учебных заведений, которые позволяют говорить об институционализации процесса привлечения представителей бизнеса к образовательной деятельности. Важными документами, нормативно определившими необходимость привлечения представителей бизнеса к образовательной деятельности, стали ФГОС по направлениям высшего образования. Данными стандартами установлено обязательное требование к кадровому обеспечению образовательных программ, а именно: в каждом стандарте установлена определённая доля работников из числа руководителей и сотрудников партнёрских организаций в общем числе преподавателей, реализующих программу. То есть установлено, что к реализации образовательной программы, наряду с преподавателями вуза, обязательно в определённом количестве должны привлекаться специалисты-практики из профильных организаций. Данное требование стало необходимым для прохождения государственной аккредитации образовательных программ. Институциональные механизмы, обеспечивающие условия взаимодействия работодателей с организациями профессионального образования, формируются также за счёт введения в действие с 1 июля 2016 г. профессиональных стандартов, разработанных профессиональным сообществом. Они теперь становятся тем недостающим связующим звеном между работодателями и вузами, без которого ранее сложно было соотносить содержание образовательных программ с требованиями профессиональной деятельности. Профессиональные стандарты, наряду с ФГОС ВО, теперь являются основой для определения перечня профессиональных компетенций. В настоящее время вступает в силу новое поколение федеральных госу-

дарственных образовательных стандартов, получивших название ФГОС 3++, включающих данные требования. В связи с этим вузы начали работу по актуализации своих образовательных программ. Сегодня проблемы приведения ФГОС и образовательных программ в соответствие с вступающими в силу профессиональными стандартами, а также роль работодателей в этом процессе активно обсуждаются [10].

Для реализации нормативно установленных требований в последние годы в вузах идёт процесс создания и совершенствования деятельности структурных подразделений, занимающихся взаимодействием с работодателями и содействием трудоустройству выпускников. Аналогичные структуры, нацеленные на взаимодействие с образовательными организациями, сформированы и работают в общественных объединениях работодателей. Примером является Комитет по профессиональному и бизнес-образованию в структуре Торгово-промышленной палаты Российской Федерации. В структуре РСПП есть Комитет по профессиональному обучению и профессиональным квалификациям, в «Деловой России» – Комитет по профессиональному образованию и подготовке кадров. И это серьёзная организационная основа для развития всей системы привлечения бизнеса к образовательной деятельности.

Предлагаемые решения

Созданные институциональные механизмы и установленные требования сегодня реализуются [11], однако сохраняются серьёзные барьеры, препятствующие полноценному использованию нормативно установленных возможностей привлечения представителей бизнеса к образовательной деятельности. На них стоит остановиться отдельно.

1. Активное взаимодействие по всем указанным выше направлениям осуществляется в основном с предприятиями крупного бизнеса, в структуре которых есть подраз-

деления, занимающиеся управлением и развитием персонала, формированием кадрового резерва, где есть свои корпоративные университеты. Об этом свидетельствует опыт многих вузов, а также проводимые в данной области исследования [12, с. 11]. Средний и малый бизнес в меньшей степени включён в эту систему взаимодействия в связи с отсутствием, как правило, специализированных подразделений управления персоналом, большей подверженностью рыночной конъюнктуре, нестабильностью и другими факторами. Хотя со стороны вузов потребность в таком взаимодействии существует, в частности – с позиции создания условий для развития предпринимательских компетенций у студентов. Существует такая потребность и с точки зрения развития кадрового потенциала для малого и среднего бизнеса.

В решении данной проблемы активную роль могли бы сыграть территориальные подразделения Торгово-промышленной палаты, объединяющие представителей малого и среднего бизнеса. Наиболее перспективны сетевые проекты, объединяющие вокруг вуза различные профильные малые и средние предприятия. Торгово-промышленные палаты в регионах могли бы стать своеобразными площадками для кооперации вузов и малых и средних предприятий. При этом востребованы инновационные формы взаимодействия вузов с малыми и средними предприятиями, носящие проектные, подвижные, гибкие форматы. Вряд ли здесь подойдет модель базовой кафедры.

В качестве примера такой новой формы взаимодействия можно привести инициативу, которая сейчас внедряется в Саратове. Это совместный образовательный проект Саратовского социально-экономического института (филиала) РЭУ имени Г.В. Плеханова и Торгово-промышленной палаты Саратовской области, направленный на создание центра предпринимательских компетенций, – «Предпринимательский кампус». Проект предполагает формирование

под эгидой ТПП совместных проектных групп из числа студентов, тьюторов от вуза и тьюторов от предприятий малого и среднего бизнеса для разработки стартап-проектов. Командой определяется последовательность действий для разработки бизнес-идеи. В случае необходимости получения дополнительных знаний разрабатывается график работ и участия в проекте, предусматривающий образовательные блоки, которые могут реализовываться как преподавателями вуза, так и представителями профессионального сообщества (на базе образовательной организации и на базе ТПП). Данный проект пока носит пилотный характер, и сейчас завершается его первый этап, на котором определен контингент участников проектов, идет формирование команды тьюторов-преподавателей и бизнес-тьюторов и создается банк проектов (бизнес-идей), предложенных как самими студентами, так и предпринимателями. На втором этапе будет проведено распределение участников-студентов по проектным группам, закрепление за проектными группами тьюторов-преподавателей и бизнес-тьюторов, сформированы планы-графики реализации каждого проектного задания. На третьем этапе будет осуществляться реализация проектов, которая завершится оформлением результатов (созданием готового оформленного проекта реализации бизнес-идеи) и защитой проектов перед конкурсной комиссией из представителей бизнес-сообщества. В настоящее время данный проект осуществляется в рамках реализации программы проектного обучения студентов, за пределами основного образовательного процесса. После завершения пилотной стадии его реализация планируется в рамках учебных дисциплин профессиональной направленности и производственной практики студентов, обучающихся по программам высшего образования.

Данный проект представляет собой модель сетевой кооперации вуза, предприятий малого и среднего бизнеса и Торгово-про-

мышленной палаты региона, выступившей в качестве объединяющей площадки, где найдены точки пересечения взаимных интересов всех участников.

2. Сохраняется проблема привлечения представителей бизнеса к учебному процессу в качестве преподавателей-практиков. Несмотря на то, что данное требование установлено в ФГОС, у вузов есть большие сложности с привлечением реальных руководителей и специалистов из бизнеса к образовательному процессу. Во многом это связано с отсутствием мотивации у представителей бизнеса участвовать в образовательном процессе в качестве преподавателей. Существенным барьером является забюрократизированный процесс оформления представителя бизнеса на работу в вуз по совместительству или на условиях гражданско-правового договора: необходимо получение справки об отсутствии судимости; прохождение конкурсных процедур избрания на должность либо процедур в рамках закупочной деятельности и т.п. Заработная плата, которую вуз может предложить специалисту-практику, также снижает его мотивацию. В соответствии с требованиями ФГОС в среднем от 5 до 15% преподавателей по каждой программе бакалавриата и магистратуры должны быть из числа руководителей и специалистов предприятий-работодателей. То есть это теперь массовое явление, а вуз может предложить оплату труда как у рядового преподавателя в зависимости от наличия у работника учёной степени и звания. Поэтому мотивация представителей бизнеса прийти в вуз может быть связана только с осознанием ответственности за подготовку кадров для своих предприятий и заинтересованностью принимать участие в этом процессе, чтобы впоследствии получить молодых специалистов, подготовленных под решение практических задач предприятия или организации. То есть в данном случае речь может идти о проявлении социальной ответственности бизнеса.

В решении данной проблемы свою роль могли бы сыграть общественные объединения работодателей. Они могли бы оказывать вузам посредническую помощь в подборе преподавателей-практиков, представителей малого, среднего и крупного бизнеса путём формирования пулов или создания баз данных практических работников из реального сектора экономики, которые желают и имеют возможность работать в вузах, с их предложениями по спецкурсам, практикумам и другим видам занятий. Пользуясь сведениями, сформированными объединениями работодателей, вузы могли бы выбирать и приглашать к себе на работу заявленных работников уже на основе взаимного интереса. То есть речь идёт о своеобразном рекрутинговом посредничестве общественных объединений работодателей в сфере привлечения представителей бизнеса к образовательной деятельности.

В этой связи представляется целесообразным проанализировать и использовать опыт привлечения представителей бизнеса на программы дополнительного профессионального образования, где, возможно, он более эффективен. Например, по опыту Саратовского социально-экономического института (филиала) РЭУ имени Г.В. Плеханова на программах ДПО объём учебных часов, освещаемых практиками из бизнеса, в среднем составляет 30% от общего количества. В реализацию данных программ и руководители, и эксперты включаются более активно, так как такие программы в большей степени встроены в непосредственные бизнес-процессы и реализуются по заказам предприятий. Так, например, институтом совместно с ООО «Роснефть-Учёт» в г. Саратове реализуется программа повышения квалификации для студентов старших курсов «Учёт расчётов с персоналом», выстроенная под конкретные технологические задачи компании, с привлечением специалистов-практиков компании. Выпускники-бакалавры, освоившие данную программу параллельно с основной обра-

зовательной программой, успешно трудоустроиваются в ОАО «НК «Роснефть»». Данный опыт свидетельствует о том, что такие программы необходимы предприятиям и востребованы ими, но они могут реализовываться не только как дополнительные профессиональные программы, но и быть встроены как отдельные модули в вариативную часть основных образовательных программ под заказ конкретных предприятий и реализовываться с их участием.

3. Несмотря на то, что вуз обязан включать в учебный процесс преподавателей-практиков, существуют весомые риски, которые снижают его мотивацию в данной сфере. Связаны они с необходимостью выполнения показателей «дорожной карты» по соотношению численности студентов и преподавателей, а также показателей мониторинга эффективности деятельности вуза по соотношению общего объёма привлечённых средств от выполнения НИОК к численности научно-педагогических работников. Это заставляет вузы сдерживать рост или даже сокращать штатную численность преподавателей и одновременно предъявлять сложновыполнимые требования (например, по НИР) к представителям бизнеса, привлекаемым на преподавательские должности.

Дело в том, что существует определённая правовая коллизия. Практический работник, привлекаемый на должность ППС, должен соответствовать не только квалификационным требованиям по своей основной профессии и должности, но и одновременно квалификационным требованиям к должностям научно-педагогических работников. То есть кроме преподавания или руководства практикой он должен заниматься наукой, вести методическую работу и т.д., так как это установлено Федеральном законом «Об образовании в Российской Федерации», квалификационными требованиями, профессиональным стандартом преподавателя вуза. Данные требования нецелесообразны и невыполнимы для практических работников. А для вуза возникает проблема: если привлека-

ется практик на должность преподавателя, то научную и методическую работу, необходимую для достижения всех требований и показателей, за него должны выполнять другие преподаватели вуза.

Другая проблема связана с тем, что оформление практических работников на условиях гражданско-правового договора для предоставления образовательных услуг рискованно для вуза в плане соблюдения требований трудового законодательства, которым не допускается замена трудовых отношений гражданско-правовыми. На практике, по сути дела, именно это и происходит. Для решения данной проблемы следует вынести на общественное обсуждение вопрос о внесении изменений и дополнений в соответствующие нормативные правовые акты, профессиональные стандарты. В частности, можно предложить дифференцированный подход к должностным обязанностям и требованиям к научно-педагогическим работникам вуза и к работникам, привлекаемым для преподавания из числа руководителей и сотрудников профильных предприятий и организаций. Либо можно предложить введение в перечень должностей педагогических работников профессиональных образовательных организаций должности преподавателя-практика с иным характером должностных обязанностей и статусом аттестации. Следует заметить, что такой опыт активно реализуется за рубежом. Инициатива в рамках трудового законодательства могла бы быть связана с выработкой предложений по обеспечению более легитимных условий привлечения преподавателей-практиков в вузы на условиях гражданско-правового договора.

4. Ещё одна проблема, на которую стоит указать при рассмотрении вопроса о взаимодействии бизнеса и вузов, связана с тем, что механизмы целевого приёма пока не дают необходимого эффекта. Хотя они постоянно совершенствуются с целью повышения степени ответственности направляющих организаций и самих студентов за

выполнение основных условий договора, связанных с трудоустройством по окончании вуза, не в полной мере работает идея о включении в договор мер дополнительной социальной поддержки, оказываемой предприятиями студентам, поступившим в рамках целевого приёма. Предприятия, заключившие договора и прописавшие такие меры, на деле не всегда их реализуют, а у вузов нет никаких рычагов для воздействия на эту ситуацию. Конечно, есть объективные причины того, что эффективность договоров о целевом приёме остается низкой. Они заключаются в том, что в условиях нестабильной экономики организациям и предприятиям очень сложно прогнозировать потребность в кадрах определённого профиля на четыре–пять лет вперёд, в первую очередь это относится к малым и средним предприятиям. Очень сложно определиться на этапе приёма, ещё не погрузившись в профессию, с окончательными профессиональными предпочтениями и абитуриентам. В ближайшее время планируется внести поправки в Федеральный закон в части заключения договоров о целевом приёме, сделав их трёхсторонними (направляющая организация, вуз и студент), а не двухсторонними, как сейчас (направляющая организация и вуз), но вряд ли это устраним существующие трудности. Такая практика уже существовала ранее, но никак не влияла на решение указанных проблем.

В то же время остаётся недовостребованным другой предусмотренный законом механизм – договор о целевом обучении, который может быть заключён между потенциальным работодателем и студентом на старших курсах и который уже в большей степени будет ориентирован на реальные ближайшие потребности предприятий в кадрах и на сформировавшиеся ориентации выпускников в области трудоустройства. В силу слабой информированности о такой возможности предприятия и бизнес-структуры практически не используют этот механизм. Для усиления взаимодействия

предприятий и вузов в области подготовки и трудоустройства выпускников целесообразно более широко использовать практику заключения договоров о целевом обучении не только с поступающими в рамках целевого приёма, но и со студентами, самостоятельно поступившими в вуз по общему конкурсу на бюджетные и коммерческие места, особенно со студентами старших и выпускных курсов. Объединения работодателей совместно с вузами могли бы взять на себя функции по информированию и разъяснению предприятиям возможностей и преимуществ заключения договоров о целевом обучении со студентами старших курсов вузов.

Заключение

Следует отметить, что сегодня наблюдается тенденция подмены выбора профессии выбором вуза. При этом внимание обращается на качество образования, престиж, доступность и так далее, а не на содержание получаемых знаний и навыков. Формирование рынка образовательных услуг заставляет учебные заведения ориентироваться не столько на потребности экономики в специалистах определенных профилей и квалификации, сколько на запросы потенциальных потребителей – абитуриентов и их родителей. Остаётся только надеяться, что потребности развития экономики постепенно скорректируют рыночное предложение профессионального образования [13, с. 59].

В данной статье была затронута лишь часть проблем, связанных с привлечением представителей бизнеса к образовательной деятельности, предложены лишь некоторые пути их решения, а также представлен некоторый имеющийся опыт. Думается, что данная тема будет находиться в актуальной повестке дня и далее. Видится целесообразным постоянный обмен опытом по данному вопросу между всеми заинтересованными сторонами на различных площадках, проведение его анализа с целью обобщения и последующего тиражирования лучших практик.

Литература

1. *Ильясов Е.П.* Взаимодействие вузов и работодателей в условиях развития рыночных отношений в экономике и проблема трудоустройства выпускников учреждений профессионального образования // Ученые записки Казанского государственного университета. Гуманитарные науки. 2008. Т. 150, кн. 4. С. 208–221.
2. *Булаева Т.В.* Взаимодействие вуза с работодателем как фактор успешного трудоустройства выпускников // Устойчивое развитие: наука и практика: Международный электронный журнал. 2014. Вып. 1 (12). С. 1–9. URL: <http://www.yrazvitie.ru/?p=1386>
3. *Лысенко Н.Н.* Анализ организации взаимодействия предприятий-работодателей и вуза // Профессиональное образование в России и зарубежный опыт. 2015. № 3 (19). С. 125–129.
4. *Сагинава О.В., Гришина О.А., Штышко Д.А.* Проектное обучение студентов на основе заказов малых и средних предпринимательских структур // Российское предпринимательство. 2017. Т. 18. № 3. С. 417–425.
5. *Родионов А.А., Рулевский А.Д.* Условия эффективности деятельности базовых кафедр вузов // Вестник ЮУрГУ. Серия «Образование. Педагогические науки». 2016. Т. 8. № 1. С. 87–93.
6. *Гуськова М.В., Звонников В.И.* Взаимодействие работодателей и вузов: вчера, сегодня, завтра // Вестник КГУ им. Н.А. Некрасова. 2012. № 6. С. 48–52.
7. *Морозова Е.А.* Взаимодействие вузов и работодателей как условие качественной подготовки выпускников: мнения экспертов // Вестник КемГУ. Серия: Политические, социологические и экономические науки. 2016. № 1. С. 70–75.
8. *Ревзина Е.М.* Потребность в формировании новых информационно-коммуникационных моделей интеграции вузов и рынка труда в России // Коммуникология. 2016. Т. 4. № 6. С. 186–195.
9. *Кекконен А.А., Сигова С.В.* Развитие моделей сотрудничества высшего образования и бизнеса: европейский и российский опыт // Инновации. 2016. № 3 (209). С. 82–87.
10. *Пилитенко С.А., Жидков А.А., Караваева Е.В., Седова А.В.* Сопряжение ФГОС и профессиональных стандартов: выявленные проблемы, возможные подходы, рекомендации

- по актуализации // Высшее образование в России. 2016. № 6 (202). С. 5–15.
11. Мотовилов О.В. Формирование системы взаимоотношений между вузом и работодателями // Высшее образование в России. 2016. № 11 (206). С. 17–27.
 12. Ендовицкий Д.А., Коменденко С.Н. Предприятия и вузы: мониторинг сотрудничества // Высшее образование в России. 2016. № 2. С. 5–13.
 13. Зарубина Н.Н. Молодёжь в условиях анонии: кто примет ответственность за будущее России? // Общественные науки и современность. 2016. № 2. С. 52–63.
- Статья поступила в редакцию 15.08.17*
С доработки 27.10.17
Принята к публикации 05.11.17

INVOLVEMENT OF BUSINESS REPRESENTATIVES IN EDUCATIONAL ACTIVITIES OF UNIVERSITIES: PROBLEMS AND SOLUTIONS

Sergey Yu. NAUMOV – Dr. Sci. (History), Prof., Director, e-mail: rector@seun.ru

Larisa V. KONSANTINOVA – Dr. Sci. (Sociology), Prof., Deputy Director, e-mail: kostkas@yandex.ru

Saratov Socio-Economic Institute of Plekhanov Russian University of Economics, Saratov, Russia
Address: 89, Radischeva str., Saratov, 410003, Russian Federation

Abstract. The paper considers the issues of attracting business representatives to educational activities of higher educational institutions in the context of the improvement of the quality of higher education and personnel development of small and medium-sized businesses. The paper determines the required institutional mechanisms ensuring interaction of business representatives with higher educational institutions. These mechanisms include regulatory framework and organizational conditions. The authors identify the main problems that prevent the full use of normatively established opportunities for attracting business representatives to educational activities. The article formulates the problem-solving proposals for these challenges based on the experience of the higher educational institution represented by the authors, as well as the opportunities for participation of public associations of employers, in particular the Chamber of Commerce and Industry of the Russian Federation.

Keywords: educational activities of higher education institutions, attracting business representatives to the educational activities, cooperation of employers with universities, institutional mechanisms of cooperation, public associations of employers

Cite as: Naumov, S.Yu., Konstantinova, L.V. (2017). [Involvement of Business Representatives in Educational Activities of Universities: Problems and Solutions]. *Vysshee obrazovanie v Rossii* = Higher education in Russia. No. 12 (218), pp. 26-34. (In Russ., abstract in Eng.)

References

1. Il'yasov, E.P. (2008). [The Interaction of Universities and Employers in the Development of Market Relations in the Economy and the Problem of Employment of Graduates of Professional Education Institutions]. *Uchenye zapiski Kazanskogo gosudarstvennogo universiteta. Gumanitarnye nauki* [Scientific Notes of Kazan State University. Humanities]. Vol. 150. Book 4, pp. 208-221. (In Russ., abstract in Eng.)
2. Bulaeva, T.V. (2014). [Interaction of University with Employer as a Factor in the Successful Employment of Graduates]. *Ustoichivoe razvitiye* [Sustainable Development: Science and Practice. International Electronic Journal]. No. 1 (12), pp. 1-9. Available at: <http://www.yrazvitie.ru/?p=1386> (In Russ., abstract in Eng.)
3. Lysenko, N.N. (2015). [The Analysis of the Organization of Interaction Between Employers and the University]. *Professional'noe obrazovanie v Rossii i zarubezhnyi opyt* [Professional Education in Russia and Foreign Experience]. No. 3 (19), pp. 125-129. (In Russ., abstract in Eng.)

4. Saginova, O.V., Grishina, O.A., Shtykhno, D.A. (2017). [Project-Based Learning of Students on the Basis of Orders of Small and Medium Business Structures]. *Rossiiskoe predprinimatel' stvo* [Journal of Russian Entrepreneurship]. Vol. 18. No. 3, pp. 417-425. (In Russ., abstract in Eng.)
5. Rodionov, A.A., Rulevskii, A.D. (2016). [The Conditions of the Efficiency of the Activity of Basic Departments of Universities]. *Vestnik YuUrGU. Seriya "Obrazovanie. Pedagogicheskie nauki"* [Bulletin of the South Ural State Univ. Series "Education. Educational Sciences"]. Vol. 8. No. 1, pp. 87-93. (In Russ., abstract in Eng.)
6. Gus'kova, M.V., Zvonnikov V.I. (2012). [The Interaction between Employers and Universities: Yesterday, Today, Tomorrow]. *Vestnik KGU im. N.A. Nekrasova* [Vestnik of KSU n.a. N. Nekrasov]. No. 6, pp. 48-52. (In Russ.)
7. Morozova, E.A. (2016). [The Interaction between Universities and Employers as a Condition for High-Quality Training of Graduates: Expert Opinions]. *Vestnik Kem.GU. Seriya: Politicheskie, sotsiologicheskie i ekonomicheskie nauki* [Bulletin of Kemerovo State University. Series: Political, Sociological and Economic Science]. No. 1, pp. 70-75. (In Russ., abstract in Eng.)
8. Revzina, E.M. (2016). [The Need to Build New ICT Models of Integration of Universities and Labor Market in Russia]. *Kommunikologiya* [Communicology]. Vol. 4. No. 6, pp. 186-195. (In Russ., abstract in Eng.)
9. Kekkonen, A.L., Sigova, S.V. (2016). [The Development of Cooperation Models of Higher Education and Business: European and Russian Experience]. *Innovatsii* [Innovation]. No. 3 (209), pp. 82-87. (In Russ., abstract in Eng.)
10. Pilipenko, S.A., Zhidkov, A.A., Karavaeva, E.V., Sedova, A.V. (2016). [On the Correlation Between Federal Educational Standards of Higher Education and Professional Standards: Problems, Possible Approaches, Recommendation on Actualization]. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. No. 6 (202), pp. 5-15. (In Russ., abstract in Eng.)
11. Motovilov, O.V. (2016). [The Formation of a System of Relationship Between Educational Institutions and Employers]. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. No. 11 (206), pp. 17-27. (In Russ., abstract in Eng.)
12. Endovitskii, D.A., Komendenko, S.N. (2016). [Companies and Universities: Ranking of Cooperation Performance]. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. No. 2, pp. 5-14. (In Russ., abstract in Eng.)
13. Zarubina, N.N. (2016). [Youth in Anomie: Who Will Take Responsibility for the Future of Russia?]. *Obshchestvennyye nauki i sovremenost'* [Social Sciences and Modernity]. No. 2, pp. 52-63. (In Russ., abstract in Eng.)

*The paper was submitted 15.08.17
Received after reworking 27.10.17
Accepted for publication 05.11.17*

ЗАВИСИМОСТЬ МОТИВАЦИИ ПЕРВОКУРСНИКОВ ОТ НАПРАВЛЕНИЯ ПОДГОТОВКИ

КРУШЕЛЬНИЦКАЯ Ольга Игоревна – канд. психол. наук, доцент кафедры менеджмента и социально-экономических дисциплин. E-mail: okrush@gmail.com
Московский государственный институт индустрии туризма им. Ю.А. Сенкевича, Москва, Россия

Адрес: 125499 г. Москва, Кронштадтский б-р, д. 43 А

ПОЛЕВАЯ Марина Владимировна – д-р экон. наук, доцент, завкафедрой управления персоналом и психологии. E-mail: m-v-p@list.ru

Финансовый университет при Правительстве Российской Федерации, Москва, Россия

Адрес: 125993, Москва, Ленинградский просп., 49

Аннотация. Целью исследования является выявление особенностей мотивации современных первокурсников к получению высшего образования, в том числе – в зависимости от выбранного направления подготовки. В исследовании принимали участие студенты первых курсов 12 вузов и филиалов разных регионов России. Студенты оценивали относительную значимость мотивов методом прямого ранжирования. Выявлены мотивы, которые являются наиболее значимыми для первокурсников всех направлений подготовки, и мотивы, которые являются наименее значимыми. Рассмотрены особые черты мотивации первокурсников каждого из направлений подготовки. Особенности мотивации первокурсников, выбравших то или иное направление подготовки, находятся в тесной связи с социально-экономическим положением в стране и отражают не только субъективные стремления и ожидания студентов, но и их реальные интересы.

Ключевые слова: мотивация первокурсников, мотивация студентов, особенности мотивации, мотивационный профиль, комплекс мотивов, ведущие мотивы, значимость мотива

Для цитирования: Крушельницкая О.И., Полевая М.В. Зависимость мотивации первокурсников от направления подготовки // Высшее образование в России. 2017. № 12 (218). С. 35-45.

Введение

Выбор молодыми людьми профиля обучения, серьезность отношения к учёбе зависят от многих факторов, связывающих результаты обучения с перспективами их последующей жизни. Своевременная (на начальных курсах) диагностика мотивационной структуры и дальнейшая работа по формированию мотивации студентов могут повысить успешность и общественную полезность будущей профессиональной деятельности выпускников. Индивидуальный подход затруднителен, поскольку высшее образование сегодня является массовым, а в нашей

стране к тому же носит групповой характер. Однако студенчество не является однородной группой, и ограничиваться исследованиями мотивации студентов в целом можно лишь для решения глобальных задач. Диагностика будет более точной, если изучать и учитывать особенности мотивации конкретных социальных групп внутри студенчества. В том числе важно учитывать особенности мотивации студентов в зависимости от выбранных ими направлений подготовки.

Результаты исследований мотивации быстро устаревают, поскольку мотивация студенчества, как и любой другой социальной

группы, находится в тесной связи с социально-экономическими процессами в обществе. Поэтому исследования особенностей мотивационной сферы студентов должны проводиться регулярно – тем чаще, чем динамичнее меняется общество. При этом полученные данные не теряют своей ценности, ведь сравнение старых и новых данных позволяет извлечь ценную информацию о происходящих в обществе процессах.

Современных исследований мотивации к получению высшего образования относительно немного. На общем фоне своей основательностью выделяется многоаспектное исследование мотивации учащихся выпускных классов школ к продолжению образования, выполненное в 2014 г. под руководством Д.А. Константиновского. Информационную базу составили преимущественно данные опроса учащихся школ девяти субъектов РФ. Анкета для учащихся включала в себя вопрос: "Почему Вы собираетесь учиться?" Оказалось, что среди основных мотивов, определяющих формирование образовательных ориентаций старшеклассников, ключевым является «Чтобы получить работу, соответствующую интересам и склонностям» (78,8% учащихся одиннадцатого класса отметили его как «очень важный», 98,4% – как «очень важный» и «важный» в сумме). Существенны мотивы: «Чтобы найти хорошо оплачиваемую работу» (73,6% – «очень важный», 97,4% в сумме), «Чтобы получить престижную работу» (69,5% – «очень важный», 95% в сумме), «Чтобы легко найти работу в нашей стране» (60,7% – «очень важный», 92,6% в сумме), «Чтобы стать компетентным работником» (68,4% – «очень важный», 96,5% в сумме). Молодые люди готовы инвестировать свои усилия и время в ту деятельность, которая им нравится и интересна: мотив «Мне нравится учиться» также занимает высокие позиции в общей структуре мотивов (23,6% – «очень важно», 58,3% – «важно»). Принимая «правила игры» на сегодняшнем рынке труда, старшеклассники отмечают: «Так приня-

то» и «Надо получить "корочки", без этого сегодня никуда» («очень важно» – 20,5% и 26,8% соответственно, «важно» – 40,5% и 37,8%). При этом влияние родителей проявляется весьма существенно: мотив «Этого хотят родители» был выбран как «очень важный» в 14% случаев, как «важный» – в 40,4%. Дальнейшее образование воспринимается как один из возможных ресурсов формирования сети необходимых контактов и, возможно, будущего трудоустройства [1, с. 142]. Напомним, что респондентами выступали ученики выпускных классов школ, а вопрос касался продолжения образования после школы (не только в вузе).

Особенности мотивации к получению высшего образования в России в начале 2000-х гг. представлены в статье О. Богословской [2]. В течение 2005 г. кафедра сравнительной образовательной политики РУДН в рамках проекта Минобрнауки РФ проводила социологическое исследование, в котором участвовали студенты вузов Москвы, Орла и Твери (учащиеся разных курсов технических, естественнонаучных и гуманитарных факультетов). По итогам анкетирования ведущим мотивом для большинства респондентов в этих городах оказался мотив получения диплома. Вторым по уровню значимости является ответ «высшее образование даёт хорошую профессию в будущем», а третьим – «высшее образование само по себе принесёт успех в жизни в дальнейшем». Автор обращает внимание на то, что результаты данного опроса вошли в противоречие с показателями локального опроса студентов РУДН (2005 г.), согласно данным которого доминирующими мотивами для них являются «возможность хорошего заработка в будущем» и «получение определённого статуса в обществе».

В течение последних пяти лет выполнен ещё ряд исследований на небольших выборках [3–7]. На основании полученных результатов можно утверждать, что ведущим мотивом получения высшего образования является мотив материального благополучия (высо-

кая зарплата, хорошо оплачиваемая работа). Этот мотив занимает первое место не только у студентов очной формы обучения [3–5], но и у выпускников школ [1], абитуриентов [6] и «белых воротничков» [7]. Кроме того, высокозначимыми для многих студентов являются мотивы успеха, самореализации (работа по интересам и склонностям) и профессионализации (стать квалифицированным специалистом, компетентным работником). Мотив получения диплома об окончании вуза сохранил высокую значимость для студентов заочной формы обучения [8; 9].

Обзор более ранних исследований мотивации к получению высшего образования (60–90-е гг. XX в.) можно найти в статье Е.В. Щепкиной [10]. Анализ литературы привёл её к следующим выводам. В 1920–1940 гг. среди мотивов учёбы выделялись такие, как тяга к знаниям, культурным ценностям, интерес к образованию как таковому. Молодёжь шла в вузы «за знаниями». В 1970-е гг. ведущим стал мотив получения профессии. В 1980-е гг. высоко ценилась возможность заниматься интересной, содержательной работой, полностью применять свои способности, а также возможность завоевать уважение в коллективе. На переломном этапе истории нашей страны, в начале 1990-х гг., лидирующим мотивом стало желание просто получить диплом об окончании вуза. Автор особо отмечает тот факт, что в 1960-е гг. устойчивое место в первой тройке ценностей занимала ориентация на общественную полезность труда. В 1980-е гг. её значимость резко падает: она перемещается на 8-е место, в 1990-е гг. – на 10-е место в той же шкале ценностей. В 1994 г. эта ценность опускается до 11-го места из 12 позиций, предложенных для ранжирования. Её отметили всего 4% респондентов [10, с. 69].

Целью исследования является выявление особенностей мотивации к получению высшего образования современными первокурсниками, в том числе в зависимости от выбранного направления подготовки (специальности).

Исследуемые. В исследовании принимали участие студенты первых курсов 12 вузов и филиалов России разных регионов России, обучающиеся по программам подготовки бакалавров и специалистов (N = 543). Исследование проводилось на протяжении двух лет в марте-мае 2016, 2017 гг. (второй семестр обучения) во время занятий в учебных группах в анонимной форме. Пол и возраст испытуемых в рамках данного исследования специально не отслеживались в соответствии с предположением, что они соответствуют обычным для данного направления обучения.

Методика. На первом этапе исследования был составлен предварительный список мотивов, которые могут являться значимыми и актуальными для большинства студентов, получающих высшее образование в очной форме. Выбор мотивов осуществлялся в соответствии со следующими теоретическими основаниями: соответствие всем уровням иерархии потребностей (по А. Маслоу); наличие внешних и внутренних мотивов; наличие мотивов достижения и избегания. Затем были подобраны утверждения, каждое из которых соответствовало одному из мотивов и являлось вариантом ответа на вопрос: «Для чего Вы получаете высшее образование?» Результатом этой работы стал список из 12 утверждений для предъявления студентам:

- пожить свободной студенческой жизнью;
- стать профессионалом, который может гордиться результатами своей работы;
- повысить свой общекультурный уровень, расширить кругозор;
- выработать самостоятельный взгляд на вещи, собственное мировоззрение;
- получить больше возможностей для самореализации;
- стать руководителем и иметь власть;
- обеспечить себе материальное благополучие в будущем;
- всегда быть востребованным на рынке труда;

Таблица 1

Ранги мотивов получения высшего образования. Медиана

Мотивы Направление подготовки Укрупненные группы	N	Свободная студенческая жизнь	Профессионализм	Общесультурный уровень	Самостоятельный взгляд	Самореализация	Руководство и власть	Материальное благополучие	Востребованность на рынке труда	Свой в кругу интересных людей	Стать уважаемым человеком	Надежды родных	Без диплома неприлично
Экономика и управление	159	11	4	6	6	5	7	2	6	9	6	8	11
Образование и педагогические науки	106	9	3	4	5	4	10	5	6	9	7	7	11
Сервис и туризм	91	10	4	6	7	4	7	2	5	9	6	8	10
Сельское, лесное и рыбное хозяйство	61	10	3	3	5	5	8	5	6	7	7	8,5	11
Ядерная энергетика и теплофизика	65	11	2	6	6	4	9	3	5	9	7	7	11
Информационная безопасность	24	9,5	4,5	5	7	3,5	8	2	3,5	8,5	8	6	12
Политология	19	10	5	4	3	5	8	5	5	8	8	7	11
Фундаментальная медицина	18	11	2	6	5	3,5	9	4	5,5	9	6	7	11
	543												

– стать своим в кругу людей, которые мне интересны и приятны;

– стать уважаемым человеком. Повысить свой социальный статус;

– воплотить надежды моих родных, реализовать их ожидания;

– в наше время не иметь диплома о высшем образовании неприлично.

Далее по тексту мы будем использовать сокращенные формулировки этих утверждений (Табл. 1). Студенты оценивали относительную значимость мотивов методом прямого ранжирования. Каждый студент получал набор из 12 карточек с утверждениями из вышеприведенного списка (без цифрового или буквенного маркера). Инструкция давалась преподавателем в устной форме: «Вопрос, на который Вы отвечаете: “Для чего Вы получаете высшее образование?”. Ваша задача – разложить карточки с ответами по степени важности (значимости) лично для вас. Сначала вы выберете ту карточку, на которой написано самое важное лично для вас. Она получит первый ранг. Затем вы выберете второе по важности утверждение.

Так вы ранжируете все карточки. Перепишите на листок под номерами от 1 до 12 тот список, который у вас получился». Собранные результаты заносились в базу данных, где каждому мотиву ставилась в соответствие совокупность ранговых значений. Каждое значение отражало выбор одного студента.

Результаты. Прежде всего анализировались меры центральной тенденции. Общим для всех направлений подготовки является то, что три первых места по уровню значимости занимают мотивы обеспечения материального благополучия в будущем, профессионализма, получения больших возможностей для самореализации ($2 \leq$ медиана ≤ 5). При этом мотив получения больших возможностей для самореализации ни для одной из групп респондентов не является наиболее значимым, но для первокурсников всех направлений является вторым или третьим по уровню значимости с относительно небольшим разбросом значений медианы ($3,5 \leq$ медиана ≤ 5). Наименее значимыми для первокурсников всех направлений подготовки являются мотивы: пожить свободной

Таблица 2

Значимость мотива профессионализма, %

Направление подготовки	Значимость	Очень значим	Значим	Незначим	Совсем не значим
Экономика и управление		40,2	35,2	18,9	5,7
Образование и педагогические науки		60,9	23,8	12,4	2,9
Сервис и туризм		46,1	29,7	20,9	3,3
Сельское, лесное и рыбное хозяйство		51,7	32,3	12,8	3,2
Ядерная энергетика и теплофизика		70,8	23,0	6,2	0,0
Информационная безопасность		45,9	25,0	20,8	8,3
Политология		31,6	31,6	31,6	5,2
Фундаментальная медицина		83,2	11,2	5,6	0,0

студенческой жизнью; в наше время не иметь диплома о высшем образовании неприлично ($9 \leq \text{медиана} \leq 12$).

Обратимся к рассмотрению особенностей мотивации получения высшего образования в зависимости от выбранного направления подготовки (специальности). Для простоты обработки и наглядности ранговые значения соотношены с четырьмя группами укрупненных рангов: ранги 1, 2, 3 – очень значимо лично для меня; ранги 4, 5, 6 – значимо лично для меня; ранги 7, 8, 9 – не значимо лично для меня; ранги 10, 11, 12 – совсем не значимо лично для меня.

В первую очередь обратим внимание на различия в уровне значимости ведущих мотивов: профессионализма (Табл. 2), самореализации (Табл. 3) и материального благополучия (Табл. 4). Каждому из направлений подготовки поставлены в соответствие проценты от общего числа респондентов, обучающихся по данному направлению.

По уровню значимости для респондентов мотива профессионализма направления подготовки можно разделить на четыре группы.

1. *Фундаментальная медицина. Ядерная энергетика и теплофизика.* Мотив профессионализма является высокосignificant для 83,2% и 70,8% респондентов соответственно. К значимым его отнесли 11,2% и 23,0%, к незначимым – 5,6% и 6,2%. Ни у кого из респондентов, обучающихся по этим направлениям, мотив профессионализма не попал в группу совсем не значимых.

2. *Образование и педагогические науки. Сельское, лесное и рыбное хозяйство.* Мотив профессионализма является высокосignificant для 60,9% и 51,7% респондентов соответственно. К значимым его отнесли 23,8% и 32,3%, к незначимым – 12,4% и 12,8%. К совсем не значимым – 2,9% и 3,2% соответственно.

3. *Сервис и туризм. Экономика и управление. Информационная безопасность.* Мотив профессионализма является высокосignificant для 46,1%, 40,2% и 45,9% респондентов. К значимым его отнесли 29,7%, 35,2% и 25%, к незначимым – 20,9%, 18,9% и 20,8%. К совсем не значимым мотив профессионализма отнесли 3,3%, 5,7% и 8,3% соответственно.

4. *Политология.* Мотив профессионализма является высокосignificant для 31,6% респондентов, обучающихся по этому направлению. К значимым его отнесли 31,6%. Для 31,6% респондентов он попал в группу незначимых, и еще для 5,2% – совсем не значимых.

По уровню значимости для респондентов мотива самореализации направления подготовки можно разделить на три группы. Обращает на себя внимание, что разброс показателей между направлениями подготовки для данного мотива самореализации меньше, чем для предыдущего.

1. *Информационная безопасность. Фундаментальная медицина. Ядерная энергетика и теплофизика.* Мотив самореализации

Таблица 3

Значимость мотива самореализации, %

Значимость	Очень значим	Значим	Незначим	Совсем не значим
Направление подготовки				
Экономика и управление	36,5	37,1	22,6	3,8
Образование и педагогические науки	42,8	28,6	21,9	6,7
Сервис и туризм	42,8	33,0	17,6	6,6
Сельское, лесное и рыбное хозяйство	29,1	32,2	25,8	12,9
Ядерная энергетика и теплофизика	41,6	41,5	13,9	3,0
Информационная безопасность	50,1	29,1	20,8	0,0
Политология	42,0	26,4	21,1	10,5
Фундаментальная медицина	49,8	27,9	22,3	0,0

Таблица 4

Значимость мотива материального благополучия, %

Значимость	Очень значим	Значим	Незначим	Совсем не значим
Направление подготовки				
Экономика и управление	68,5	22,7	8,2	0,6
Образование и педагогические науки	34,3	36,2	24,7	4,8
Сервис и туризм	64,5	31,1	4,4	0,0
Сельское, лесное и рыбное хозяйство	35,5	30,7	29,0	4,8
Ядерная энергетика и теплофизика	61,6	23,1	13,8	1,5
Информационная безопасность	66,6	29,2	4,2	0,0
Политология	26,4	42,2	31,4	0,0
Фундаментальная медицина	44,3	27,8	22,3	5,6

является высокосignificant для 50,1%, 49,8% и 41,6% соответственно. К значимым его отнесли 29,1%, 27,9% и 41,5%, к незначимым – 20,8%, 22,3%, 13,9%. К совсем не значимым – только 3,0% обучающихся по направлению «Ядерная энергетика и теплофизика».

2. *Экономика и управление. Сервис и туризм.* Мотив самореализации является высокосignificant для 36,5% и 42,8% респондентов соответственно. К значимым его отнесли 37,1% и 33%, к незначимым – 22,6% и 17,6%. К совсем не значимым – 3,8% и 6,6% соответственно.

3. *Сельское, лесное и рыбное хозяйство. Образование и педагогические науки. Политология.* Мотив самореализации является высокосignificant для 29,1%, 42,8% и 42,0% соответственно. К значимым его отнесли 32,2%, 28,6% и 26,4%, к незначимым – 25,8%, 21,9%, 21,1%. К совсем не значимым – 12,9%, 6,7, и 10,5% соответственно.

По уровню значимости для респондентов мотива материального благополучия направления подготовки можно разделить на

три группы. Наиболее отчётливо различия между студентами разных направлений подготовки видны в данных первого и третьего столбцов («очень значимые» мотивы, «незначимые» мотивы). Немногие респонденты, независимо от направления подготовки, отнесли материальное благополучие к числу совсем не значимых факторов.

1. *Экономика и управление. Сервис и туризм. Ядерная энергетика и теплофизика. Информационная безопасность.* Около 2/3 респондентов в каждой из этих групп считают мотив материального благополучия очень значимым (68,5%, 64,5%, 61,6% и 66,6% соответственно). К значимым его отнесли 22,7%, 31,1%, 23,1% и 29,2%, к незначимым – 8,2%, 4,4%, 13,8% и 4,2%. К совсем не значимым этот мотив отнесли 1,5% обучающихся по направлению «Ядерная энергетика и теплофизика».

2. *Фундаментальная медицина.* Мотив материального благополучия является высокосignificant для 44,3% обучающихся. К зна-

чимым его отнесли 27,8%, к незначимым – 22,3%, к совсем не значимым – 5,6%.

3. *Образование и педагогические науки. Сельское, лесное и рыбное хозяйство. Политология.* Мотив материального благополучия является высокозначимым для 34,3%, 30,7% и 26,4% респондентов соответственно. К значимым его отнесли 36,2%, 39,7% и 42,2%, к незначимым – 24,7%, 29,0% и 31,4%. К совсем не значимым – 4,8%, 4,8% и 0% соответственно.

Рассмотрим подробнее весь комплекс особенностей, отличающих каждое направление подготовки от других (мотивационные профили групп).

Экономика и управление. Первое место по уровню значимости с большим преимуществом перед другими мотивами занимает мотив материального благополучия (медиана – 2) на фоне средне-низкой значимости мотива профессионализма и более высокой, чем у большинства других групп, значимости мотива «стать руководителем и иметь власть». Относительно значимости мотива профессионализма внутри группы нет единства мнений (велик разброс мер центральной тенденции: среднее арифметическое – 4,5, медиана – 4, мода – 1).

Образование и педагогические науки. Первое место по уровню значимости занимает мотив профессионализма (при этом его значимость ниже, чем у респондентов, обучающихся по направлениям «Ядерная энергетика» и «Фундаментальная медицина»). Группу отличает экстремально низкая значимость мотивов материального благополучия (медиана – 5) и экстремально низкая значимость стремления к руководству и власти при высокой значимости мотивов повышения общекультурного уровня и мотива «пожить свободной студенческой жизнью».

Сервис и туризм. Первое место по уровню значимости занимает мотив материального благополучия (медиана – 2). Характерна высокая значимость мотива «стать руководителем и иметь власть» при низкой значимости мотива профессионализма. В этом они очень похожи на студентов, обучающихся по направлению «Экономика и управление». От

«экономистов» эту группу отличает большая значимость мотивов самореализации и владения «корочкой» диплома о высшем образовании при низкой значимости мотива «выработать самостоятельный взгляд на вещи, иметь собственное мировоззрение».

Сельское, лесное и рыбное хозяйство. Характерной особенностью группы является её неоднородность. Наиболее значимыми оказываются сразу два мотива: профессионализма и повышения общекультурного уровня. При этом среднее арифметическое для мотива профессионализма – 4; медиана – 3, мода – 1. Второе место по уровню значимости занимают сразу три мотива: выработка самостоятельного взгляда на вещи, самореализация, материальное благополучие. Отличительной особенностью этой группы является высокая значимость мотива повышения общекультурного уровня – наиболее высокая среди всех групп.

Ядерная энергетика и теплофизика. Первое место по уровню значимости занимает мотив профессионализма (медиана – 2) с небольшим разбросом мер центральной тенденции. Второе место занимает мотив материального благополучия. Третье место – мотив самореализации. Группа демонстрирует однородность мотивации. Для большинства мотивов характерен маленький разброс значений среднего арифметического, медианы и моды, за исключением мотива востребованности на рынке труда (среднее арифметическое – 5,4, медиана – 5, мода – 2).

Информационная безопасность. Первое место по уровню значимости занимает мотив материального благополучия (медиана – 2). Особенностью этой группы является высокая значимость мотивов самореализации и востребованности на рынке труда (делят второе место). Мотив профессионализма оказывается лишь на третьем месте (арифметическое среднее – 4,8; медиана – 4,5; мода – 1). К числу незначимых или совсем не значимых его отнесли 29% респондентов. Другими отличительными особенностями группы являются самая высокая среди других групп значимость

мотива «воплотить надежды моих родных» и самая низкая среди других групп значимость мотива обладания «корочкой» диплома.

Политология. Первое место по уровню значимости занимает мотив «выработать самостоятельный взгляд на вещи» с экстремально высоким значением (медиана – 3). Вторым по значимости является мотив повышения общекультурного уровня (медиана – 4). Мотивы профессионализма, самореализации, материального благополучия, востребованности на рынке труда делят между собой третье место (медиана – 5). При этом уровень значимости таких мотивов, как материальное благополучие и профессионализм, является экстремально низким среди всех групп. Профессионализм отнесли к числу незначимых или совсем не значимых мотивов почти 37% респондентов.

Фундаментальная медицина. Наиболее значимым для группы является мотив профессионализма (медиана – 2). Вторым по значимости является мотив самореализации (медиана – 3,5). На третьем месте мотив материального благополучия (медиана – 4).

Анализ результатов

При сравнении результатов нашего исследования с результатами других надо иметь в виду различия в параметрах выборок, диагностическом инструментарии, формулировках мотивов. Например, формулировка «высшее образование даёт хорошую профессию в будущем» [2] допускает такие интерпретации слова «хорошая», как высокооплачиваемая, интересная, высоко-статусная, востребованная. А мотив «иметь хорошую работу» может быть поставлен в соответствие таким мотивам, как материальное благополучие, самореализация, высокий социальный статус или успех. Тем не менее осторожное сравнение возможно.

Результаты исследования свидетельствуют о том, что существует определенная преемственность в мотивации студенчества к получению высшего образования, если сравнивать данные, относящиеся к концу

прошлого века и к настоящему времени. Так, мотив получения профессии, отмеченный в исследованиях 1970-х гг. и далее, в начале 2000-х гг., к настоящему времени сохранился и укрепился. Также сохранился и получил развитие мотив полного применения своих способностей (самореализации) в работе, отмеченный как высокозначимый в 1980-х гг. прошлого века. Мотив хорошего заработка в будущем, отмеченный в качестве ведущего в Москве (РУДН) в 2005 г., в настоящее время стал ведущим для большинства первокурсников страны (в нашем исследовании мы использовали несколько иную формулировку – «материальное благополучие в будущем»). Не вызывает сомнений, что высокая значимость для студентов этого мотива является отражением общих настроений в современном российском обществе.

В то же время можно отметить, что на протяжении последних 10 лет произошло, как минимум, одно существенное изменение в мотивации студентов: мотив получения диплома, который в начале 2000-х гг. являлся для многих студентов наиболее значимым, для студентов очной формы обучения сегодня утратил свою значимость. Вероятно, это связано с девальвацией ценности диплома как документа в современном российском обществе. Если в глазах предыдущих поколений диплом являлся гарантией качества образования и квалификации работника, то теперь ни работодатели, ни студенты не верят, что наличие диплома является гарантией чего бы то ни было. Наличие высшего образования или высшего образования по соответствующему профилю остаётся в квалификационных требованиях на ряд должностей. Поэтому диплом по-прежнему сохраняет свою ценность для работающих людей и для заочников. Однако диплом из необходимого и достаточного условия превратился в одно из многих требований к соискателю престижного рабочего места.

Интересно, что среди наименее значимых мотивов получения высшего образования оказался мотив «пожить свободной студен-

ческой жизнью». Сами студенты, объясняя такой выбор, говорят, что у них просто нет времени. Однако с точки зрения старшего поколения это выглядит странным. Кажется, что современная жизнь, гораздо более обустроенная с бытовой точки зрения, должна оставлять достаточно свободного времени и сил. Возможно, причина в том, что многие современные студенты продолжают жить с родителями, общаются небольшими компаниями, проводят большую часть свободного времени у компьютера. Это, действительно, не ассоциируется с традиционным пониманием свободной студенческой жизни как времени первых по-настоящему самостоятельных решений, попыток на своём опыте всё узнать и всё попробовать, широкого круга общения, оптимизма и безграничных перспектив.

Наше предположение, что мотивационные профили студентов разных направлений подготовки имеют существенные различия, нашло подтверждение в результатах исследования. Прежде всего, мы зафиксировали существенные различия в мотивационных профилях специалистов и бакалавров. Студенты, которые обучаются в специалитете, ориентированы на то, чтобы стать профессионалами в конкретной области. Студенты, обучающиеся в бакалавриате, вполне адекватно оценили его специфику (широкие возможности трудоустройства за счет отсутствия узкой специализации). От 15% до 37% респондентов, обучающихся в бакалавриате, в зависимости от направления подготовки, отнесли профессионализм к числу незначимых и совсем не значимых мотивов получения высшего образования.

Специфические мотивационные профили мы увидели у студентов, обучающихся по направлениям «Экономика и управление», «Сервис и туризм», «Информационная безопасность». Респонденты ориентированы прежде всего на материальное благополучие в будущем. В числе наиболее значимых этот мотив оказался для 68,5%, 64,5% и 66,6% респондентов соответственно. В то же время профессионализм отнесли к числу очень значимых только 40,2%, 46,1%, 45,9% респон-

дентов соответственно. Около четверти респондентов отнесли его к числу незначимых или совсем не значимых. Мотив руководства и власти при этом имеет большее значение для студентов, обучающихся по этим направлениям, чем для студентов любых других направлений подготовки. В связи с этим возникает вопрос о том, на чём предполагают основывать своё будущее материальное благополучие студенты данных направлений, если не на профессионализме. Что, как они полагают, будет основой их реальной власти?

Особенные черты имеют мотивационные профили студентов, обучающихся по направлениям «Образование и педагогические науки», «Сельское, лесное и рыбное хозяйство». Значимость мотива материального благополучия у них ниже, чем у студентов любых других направлений подготовки. В числе наиболее значимых он оказался у 34,3% и 35,5% соответственно. Профессионализм отнесли к числу очень значимых 60,9% и 51,7%. При этом в числе наиболее значимых у студентов этих направлений оказался мотив повышения общекультурного уровня. Мотивационный профиль студентов, обучающихся по направлению «Сельское, лесное и рыбное хозяйство» является довольно размытым. Возникает предположение, что вместе обучаются студенты, имеющие очень разные представления о том, для чего им необходимо высшее образование. В то же время профиль «педагогов» вполне определённый. Наряду с вышеперечисленными у него есть еще одна характерная черта – минимальная по сравнению со студентами других направлений значимость мотива руководства и власти. Как сложится будущая профессиональная жизнь этих студентов, которые пришли получать высшее педагогическое образование с мотивацией на профессионализм, общекультурный уровень и самореализацию, но без мотивации на материальное благополучие и руководство? Какой процент из них станет педагогами-подвижниками, а какой не станет трудоустроиваться по специальности или уйдет из профессии через пару-тройку лет? Трудно предположить, что

две трети первокурсников соответствующих вузов – бесребреники по своей натуре.

Выводы

1. Для студентов-первокурсников 2016–2017 гг. всех направлений подготовки ведущими являются следующие мотивы: «обеспечить себе материальное благополучие в будущем»; «стать профессионалом, который может гордиться результатами своей работы»; «получить больше возможностей для самореализации».

2. Наименее значимыми для первокурсников всех направлений подготовки являются мотивы: «пожить свободной студенческой жизнью»; «в наше время не иметь диплома о высшем образовании неприлично».

3. Мотивация первокурсников каждого из направлений подготовки имеет особенные черты. Различия существенны. Для эффективного воздействия со стороны общества на мотивацию учащихся высшей школы их важно учитывать.

4. Особенности мотивации первокурсников, выбравших то или иное направление подготовки, находятся в тесной связи с социально-экономическим положением в стране.

Литература

1. *Константиновский Д.А.* Новая молодежь в новой реальности образования // Образование и наука в России: состояние и потенциал развития. М.: ИС РАН, 2016. С. 106–162.
2. *Богословская О.* Мотивация получения высшего образования в контексте выбора про-

фессии // Высшее образование в России. 2006. № 5. С. 44–47.

3. *Гордеева И.В.* Критерии выбора профессии и мотивация получения высшего образования студентами УрГЭУ // Культура и образование. 2014. № 12. URL: <http://vestnik-rzi.ru/2014/12/2730>
4. *Крушельницкая О.И., Третьякова А.Н.* Мотивация получения высшего образования у студентов первого и выпускного курсов (сравнительный анализ) // Высшее образование в России. 2017. № 2 (209). С. 70–77.
5. *Селиверстова С.Ю.* Специфика профессионально ориентированной мотивации студентов экономико-управленческого профиля // Научное мнение. 2016. № 11 С. 111–116.
6. *Миляева Л.Г., Бавыкина Е.Н.* Методика построения мотивационного профиля потенциальных абитуриентов вузов // Гуманизация образования. 2013. № 5. С. 48–53.
7. HR бренд и мотивация персонала. URL: <http://hrpuls.ru/2016/10/hr-brend-i-motivatsiya-personala>
8. *Крушельницкая О.И.* О мотивации студентов заочной формы обучения к получению высшего образования // Alma mater (Вестник высшей школы). 2016. № 2. С. 36–42.
9. *Лушкина С.А., Боровик О.В.* Невербальная оценка мотивации студентов при получении заочного образования // Бюллетень научных работ Брянского филиала МИИТ. 2012. № 2 (2). С. 96–100.
10. *Щеткина Е.В.* Опыт историко-социологического анализа мотивации студентов // Высшее образование в России. 1997. № 2. С.68–78.

Статья поступила в редакцию 08.08.17

С доработки 27.09.17

Принята к публикации 25.10.17

DEPENDENCE OF FIRST-YEAR STUDENTS' MOTIVATION ON THE CHOSEN AREA OF TRAINING OR SPECIALTY

Olga I. KRUSHELNITSKAYA – Cand. Sci. (Psychology), Assoc. Prof., e-mail: okrush@gmail.com
Moscow State Institute for the Industry of Tourism n.a. Yu.A. Senkevich, Moscow, Russia
Address: 43A, Kronshtadt blvd, Moscow, 125499, Russian Federation

Marina V. POLEVAYA – Dr. Sci. (Economy), Assoc. Prof., Head of the Department of Human Resource Management and Psychology, e-mail: m-v-p@list.ru
Financial University under the Government of the Russian Federation, Moscow, Russia
Address: 49 Leningradsky prosp., Moscow, 125993, Russian Federation

Abstract. The purpose of the study is to identify the peculiarities of the motivation for obtaining higher education by modern first-year students, including those depending on the chosen area of training (specialty). The students of the first courses of 12 universities and branches of Russia from different regions of Russia took part in the study. The students estimated the relative importance of motives by direct ranking. The study has identified the motives which are the most significant for freshmen of all training areas, and which are the least significant. There were revealed special features of the motivation of freshmen of each of the training areas. The features of motivation of first-year students who have chosen this or that direction of preparation are in close connection with the social and economic situation in the country, and reflect not only the subjective aspirations of students, but also their real expectations. The quantitative data obtained in this study can be used as a basis for analyzing the structure of motivation for higher education.

Keywords: motivation of first-year students, motivation of students, features of motivation, motivational profile, set of motives, leading motives, significance of a motive

Cite as: Krushelnitskaya, O.I., Polevaya, M.V. (2017). [Dependence of First-Year Students' Motivation on the Chosen Area of Training or Specialty]. *Vysshee obrazovanie v Rossii* = Higher Education in Russia. No. 12 (218), pp. 35-45. (In Russ., abstract in Eng.)

References

1. Konstantinovskiy, D.L. (2016). [New Youth in the New Reality of Education]. In: *Obrazovaniye i nauki v Rossii: sostoyaniye i potentsial razvitiya Moskva* [Education and Science in Russia: State and Development Potential], Moscow: Institute of Sociology of RAS Publ., pp. 106-162. (In Russ.)
2. Bogoslovskaya, O. (2006). [Motivation of Receiving Higher Education in the Context of Profession Choice]. *Vysshee obrazovanie v Rossii* = Higher Education in Russia. No. 5, pp. 44-47. (In Russ.)
3. Gordeeva, I.V. (2014). [Criteria of Profession Choice and Motivation of Receiving Higher Education by Students]. *Kul'tura i obrazovanie* [Culture and Education]. No. 12. Available at: <http://vestnik-rzi.ru/2014/12/2730> (In Russ.)
4. Krushelnitskaya, O.I., Tret'yakova, A.N. (2017). [Motivation to Receive Higher Education: The Results of Student Poll (Comparative Analysis)]. *Vysshee obrazovanie v Rossii* = Higher Education in Russia. No. 2 (209), pp. 70-77. (In Russ., abstract in Eng.)
5. Seliverstova, S.Yu. (2016). [Specificity of the Profession-Oriented Motivation of Economics and Management Students]. *Nauchnoe mnenie* [Scientific Opinion]. No. 11, pp. 111-116. (In Russ., abstract in Eng.)
6. Milyaeva, L.G., Bavykina, E.N. (2013). [The Method of Constructing the Motivational Profile of Potential University Entrants]. *Gumanizatsiya obrazovaniya* [Humanization of Education]. No. 5, pp. 48-53. (In Russ.)
7. *HR brend i motivatsiya personala*. [HR Brand and Motivation]. Available at: <http://hrpuls.ru/2016/10/hr-brend-i-motivatsiya-personala> (In Russ.)
8. Krushelnitskaya, O.I. (2016). [On Motivation of Students of Postal Tuition Form of Study for Receiving Higher Education]. *Alma Mater (Vestnik vysshey sbkoly)* [Alma Mater (Bulletin of High School)]. No. 2, pp. 36-42. (In Russ., abstract in Eng.)
9. Lushkina, S.A., Borovik, O.V. (2012). [Non-Verbal Assessment of Students' Motivation When Receiving Distance Education]. *Byulleten' nauchnykh rabot Bryanskogo filiala MIIT* [Bulletin of Scientific Works of Bryansk Branch of Engineering]. No. 2 (2), pp. 96-100. (In Russ.)
10. Shchepkina, E.V. (1997). [Experience of Historical and Sociological Analysis of Students' Motivation]. *Vysshee obrazovanie v Rossii* = Higher Education in Russia. No. 2, pp. 68-78. (In Russ.)

*The paper was submitted 08.08.17
Received after reworking 27.09.17
Accepted for publication 25.10.17*

К ВОПРОСУ О СОВЕРШЕНСТВОВАНИИ МЕХАНИЗМОВ ЦЕЛЕВОЙ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ МЕДИЦИНСКОГО ВУЗА

ДОЩАННИКОВА Ольга Александровна – ассистент. E-mail: dorozhkinao@mail.ru

ФИЛИППОВ Юрий Николаевич – д-р мед. наук, проф., завкафедрой.

E-mail: profphilippov@inbox.ru

БОГОМОЛОВА Елена Сергеевна – д-р мед. наук, завкафедрой. E-mail: olenabgm@yandex.ru

Нижегородская государственная медицинская академия Министерства здравоохранения Российской Федерации, Нижний Новгород, Россия

Адрес: 603005, г. Нижний Новгород, пл. Минина и Пожарского, д. 10/1

ХЛАПОВ Александр Львович – канд. мед. наук, начальник управления по правовой и кадровой работе. E-mail: hlapov-a@yandex.ru

Министерство здравоохранения Нижегородской области, Нижний Новгород, Россия.

Адрес: 603082, г. Нижний Новгород, ул. Нестерова, д. 7

Аннотация. Статья посвящена совершенствованию механизмов подготовки специалистов, поступающих в медицинский вуз на условиях целевого приёма. Проанализировано состояние современной нормативно-правовой базы, касающейся целевого обучения в медицинских вузах, показана динамика квоты целевого приёма. Проведена сравнительная оценка проходного балла на местах целевого приёма и общего конкурса в зависимости от факультета. Прослежена траектория обучения студентов целевой подготовки. Изучены частота и структура причин отчисления студентов целевой подготовки из медицинского вуза. Проанализированы договоры о целевом обучении с оценкой мер социально-экономической поддержки. Сформулированы предложения по совершенствованию мероприятий целевой подготовки врачебных кадров.

Ключевые слова: медицинский вуз, врачебные кадры, целевая подготовка, целевой прием

Для цитирования: Дощанникова О.А., Филиппов Ю.Н., Богомолова Е.С., Хлапов А.А.

К вопросу о совершенствовании механизмов целевой подготовки студентов медицинского вуза // Высшее образование в России. 2017. № 12 (218). С. 46–53.

Состояние кадровых ресурсов является одним из основополагающих факторов, определяющих эффективность работы системы здравоохранения. При этом восполнение дефицита кадров в медицинских учреждениях, особенно сельской местности, остаётся одной из наиболее трудновыполнимых задач [1]. Как показали исследования, до настоящего времени существуют многочисленные как объективные, так и субъективные причины, определяющие негативное отношение молодых специалистов к работе на селе. К наиболее часто встречающимся из них можно отнести профессиональную изолированность специалиста, отсутствие

возможностей профессионального роста, тяжёлые условия труда, слабую материально-техническую оснащённость медицинских организаций, плохие социальные условия и т.п. Как следствие, молодые специалисты-врачи после окончания вуза предпочитают искать работу в городских государственных или частных медицинских организациях.

Одним из актуальных проектов, имеющих своей целью комплектование медицинскими кадрами государственных учреждений здравоохранения сельской местности, в настоящее время признана система целевой подготовки специалистов [2–4]. Механизмы его реализации определены статьей 56 ФЗ

№ 273 «Об образовании в Российской Федерации» и Постановлением Правительства Российской Федерации от 27.11.2013 г. № 1076 «О порядке заключения и расторжения договора о целевом приёме и договора о целевом обучении». Однако, несмотря на достаточно длительный период существования нормативной базы системы целевой подготовки специалиста, постоянную работу по её совершенствованию, а также корректировку практической составляющей процесса, до настоящего времени остаётся много факторов, негативно влияющих на реализацию целей этого направления работы. По мнению П.В. Глыбочко и Е.Н. Колесниковой, для повышения эффективности целевой подготовки необходимо закрепление и развитие новых принципов организации целевого приёма и обучения врачебных кадров в медицинских вузах страны, основанных на активном внедрении системы целевой контрактной подготовки [5; 6].

Материал и методы

Материалом для проведения данного исследования послужили данные о подготовке студентов *Нижегородской государственной медицинской академии*, поступивших в вуз на условиях целевого приёма. Проведён ана-

лиз динамики квоты целевого приёма. Проложенные баллы зачисленных указывались в виде среднего (M) и стандартного отклонения (σ). При сравнении независимых выборок применялся однофакторный дисперсионный анализ с использованием статистической программы Statistika 6.0. Статистически значимыми считались различия при $p < 0,05$. С целью прогнозирования применялась полиномиальная линия тренда с определением коэффициента аппроксимации.

Изучена структура причин отчисления студентов целевой подготовки. Проанализированы договоры о целевом обучении с оценкой мер социально-экономической поддержки, указанных в договорах.

Результаты исследования

Нижегородская государственная медицинская академия проводит целевую подготовку студентов по всем программам специалитета в пределах квоты, утверждаемой ежегодно Министерством здравоохранения Российской Федерации в соответствии с заявками регионов. Анализируя практику целевого приёма НижГМА с 2011 по 2016 гг., можно отметить неуклонную тенденцию роста квоты целевого приёма по основным врачебным специальностям (лечебное дело, педиатрия, стоматология) – с 36,0% до 70,0%. С



Рис. 1. Динамика квоты целевого приёма
Figure 1. Dynamics of quota of the target admission

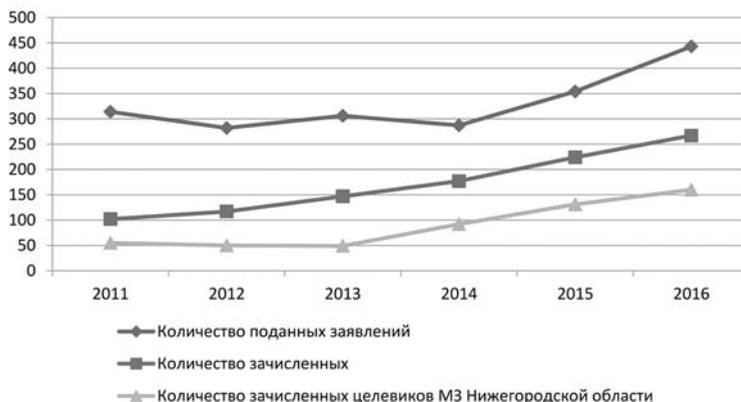


Рис. 2. Динамика количества поданных заявлений на целевые места
Figure 2. Dynamics of applications submitted to target sites

2011 г. количество целевых мест значительно выросло по всем специальностям: более чем в два раза (с 36,3 до 78,5%) – по специальности «Лечебное дело», почти в два раза (с 34,3 до 61%) – по специальности «Педиатрия», в 3,5 раза (с 24,0 до 86,7%) – по специальности «Стоматология». При сохранении данной тенденции и в дальнейшем можно прогнозировать рост востребованности целевой формы подготовки по основным направлениям подготовки специалистов (Рис. 1).

Непосредственно в НижГМА рост квоты целевого приёма в данный временной интервал происходил преимущественно за счёт увеличения количества мест для организаций-работодателей Нижегородской области (58,4% из 70% мест общей квоты целевого приёма в 2016 г.). При этом с 2014 г. количество целевых мест, выделяемых вузом Министерству здравоохранения Нижегородской области по специальностям «Лечебное дело», «Педиатрия», «Стоматология», увеличилось практически в два раза, по остальным организациям количество целевых мест оставалось достаточно стабильным. Одновременно с ростом квоты целевого приёма увеличивалось количество претендентов на целевые места – 443 заявления на целевые места от абитуриентов в 2016 г., при 314 – в 2011 г. (Рис. 2).

Министерством здравоохранения Нижегородской и Департаментом здравоохранения Владимирской областей стабильно обеспечивалось условие конкурсности при направлении претендентов на места целевого обучения (1,5–2,0 чел. на место от Министерства здравоохранения Нижегородской области и до 5 чел. на место – от Департамента здравоохранения Владимирской области). Проводимая руководством этих регионов работа по комплектованию абитуриентов на места целевого приёма позволяла поддерживать более высокий средний проходной балл и, таким образом, принимать в вуз более подготовленных кандидатов. Однако ряд организаций-заказчиков, которым в соответствии с их заявками Министерством здравоохранения Российской Федерации также выделялись места в пределах квоты целевой подготовки, представляли единственного претендента на место, что исключало возможность какого-либо конкурса. Крайним вариантом неисполнения заявленных планов целевого приёма были случаи отсутствия кандидатов на целевые места. Показатели проходного балла на места для целевого приёма в сопоставлении с баллом общего конкурса представлены в таблице 1.

За период с 2011 по 2016 гг. проходной балл на места для целевого приёма

Таблица 1
Table 1

Сравнительная оценка проходного балла на местах целевого приёма и общего конкурса
Comparative evaluation of the passing score in the field of the target admission and the general competition

Год	Факультеты					
	Лечебный		Педиатрический		Стоматологический	
	Общий конкурс	Целевое направление	Общий конкурс	Целевое направление	Общий конкурс	Целевое направление
2011	260±11,6	232,8±13,7	238,7±9,4	210,6±18,1	277,4±10,3	235,1±16,6
2012	259,9±10,7	235,7±22,4	242,4±11,3	226,1±9,9	279,9±11,5	240,6±23,0
2013	278,2±6,2	242,3±18,4	262,4±7,1	236,8±14,0	286,0±6,9	250,2±20,1
2014	267,5±11,6	229,6±21,4	251,8±8,9	223,3±10,9	289,5±8,9	232,4±18,8
2015	275,3±10,2	226,9±22,1	255,8±7,2	217,1±21,9	291,1±6,1	219,9±21,3
2016	269,5±12,9	231,4±21,3	243,6±11,6	218,8±18,9	282,5±5,6	230,1±19,7

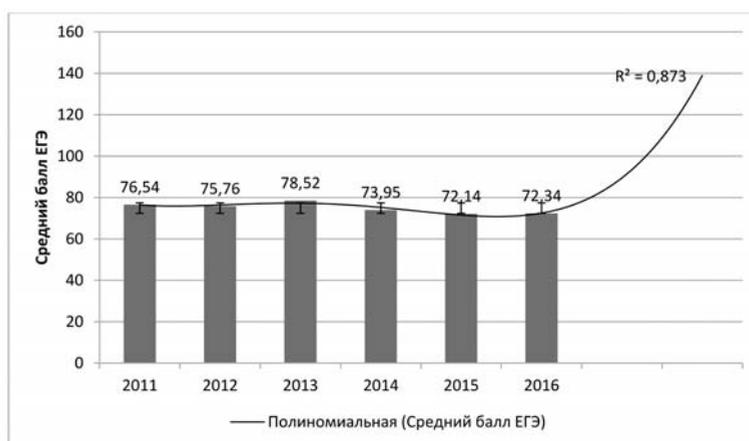


Рис. 3. Динамика баллов ЕГЭ у абитуриентов, поступающих в ФГБОУ ВО НижГМА по целевому направлению

Figure 3. Dynamics of scores of the unified state examination for applicants entering Nizhny Novgorod State Medical Academy in the targeted direction

был значимо ниже, чем проходной балл по общему конкурсу по всем специальностям ($p < 0,05$). Так, по общему конкурсу максимальный средний проходной балл за исследуемый период выявлен на стоматологическом факультете; также на том же факультете с 2011 по 2014 гг. прослеживался самый высокий средний проходной балл для целевиков, однако он был значительно ниже (284,4±8,2 и 239,6±19,6 соответственно). В 2015–2016 гг. максимальный средний проходной балл на места для целевого при-

ёма зафиксирован на лечебном факультете (229,2±21,6). Наименьшие средние проходные баллы выявлены на педиатрическом факультете.

Следует констатировать невысокое значение средних баллов ЕГЭ у зачисленных целевиков в последние годы, однако методы статистического анализа позволяют надеяться на улучшение данной ситуации в ближайшие периоды ($R^2 = 0,873$) при организации более прицельного отбора претендентов на места целевой подготовки (Рис. 3).

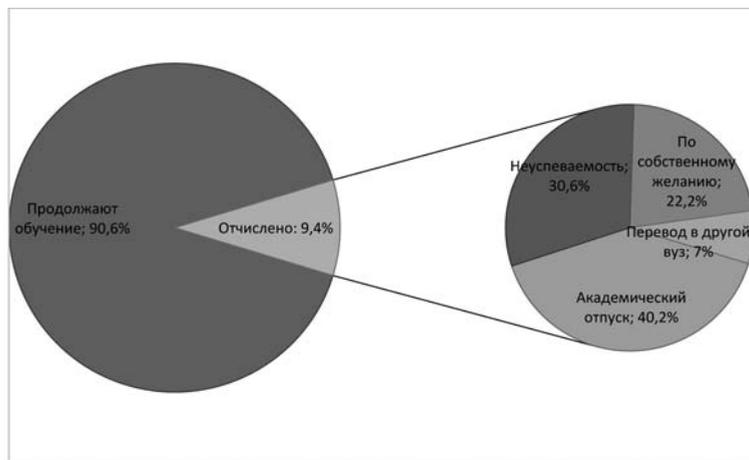


Рис. 4. Структура причин отчисления студентов целевой подготовки
Figure 4. Structure of the reasons for the dismissal of students of targeted training

Анализ траектории обучения студентов-целевиков в НижГМА показал, что их успеваемость относительно невысока и варьируется в разной степени: от «удовлетворительно» до «хорошо». Средний балл промежуточных аттестаций на всех факультетах увеличивается от первого к шестому курсу. Наиболее высокий средний балл по результатам сессий показали будущие специалисты стоматологического факультета (3,57–4,76 балла). Далее по убыванию среднего балла – лечебный (3,37–4,31 балла) и педиатрический (3,35–4,07 балла) факультеты.

Одним из критериев оценки базовой подготовки абитуриента, а также способности и мотивации обучающихся к усвоению материала является изучение частоты и структуры причин отчисления в процессе обучения. За период с 2011 по 2015 гг. из медицинского вуза отчислено 72 студента, поступивших в вуз на условиях целевого приёма, что составляет 9,4% от общего числа обучающихся этой группы. Основная доля отчислений наблюдалась на лечебном факультете и составила 10,4% от количества зачисленных на данный факультет, с педиатрического факультета отчислено 8,6% целевиков, со стоматологического факультета – 3,8%. В структуре причин значительную долю составляли:

отчисления за неуспеваемость – 30,6% обучающихся, по собственному желанию – 22,2%, по причине перевода в другой вуз – 7%; преобладающей причиной прекращения обучения стало оформление академического отпуска – 40,2% (Рис. 4).

Представляет интерес изучение содержания договоров, дававших возможность абитуриентам поступать в вуз на условиях целевого приёма, а также гарантировавших им последующее трудоустройство и обязывающих их эти условия исполнить. Все договоры о целевой подготовке специалиста, заключённые за период с 2011 по 2016 гг., содержали сведения о месте последующего трудоустройства, однако единого подхода в понимании сроков трудоустройства специалиста, прошедшего подготовку на условиях целевого приёма, у организаций-заказчиков не было. Как результат, эти сроки варьировали от 3 до 5 лет, а в части договоров эта обязательная часть документа отсутствовала совсем.

Не все организации включили в статьи заключаемых договоров меры социально-экономической поддержки направляемых на целевое обучение претендентов (в том числе стипендии, выплаты, оплату проезда, оплату образовательных услуг, оплату

или предоставление жилья и др.). Данные гарантии были предусмотрены в договорах с Департаментами здравоохранения Владимирской, Костромской, Тульской, Пензенской областей, ФБУЗ ЦГиЭ в Республике Мордовия и Кировской области. Так, в частности, Министерство здравоохранения Тульской области обеспечивает своих целевиков дополнительной стипендией 3000 руб. ежемесячно, а для целевиков из Пензенской области объём дополнительной выплаты к стипендии составляет 500 руб. ежемесячно. Будущим специалистам Владимирской области и Республики Мордовия осуществляется единовременная компенсационная выплата по завершении обучения, равная 5000 руб.

Обсуждение

Целевая форма подготовки молодых специалистов здравоохранения является общепризнанным методом гарантированного формирования кадрового потенциала для медицинских организаций. Однако, несмотря на свою актуальность и длительный период отработки механизмов реализации, остаётся ещё достаточно много резервов, использование которых могло бы значительно повысить её эффективность. Одним из них является повышение уровня подготовки специалистов. Как показало проведённое исследование, базовая подготовка абитуриентов, поступающих на места целевого приёма, значительно отстаёт в сравнении с лицами, поступающими по общему конкурсу, о чём убедительно свидетельствуют цифры проходного балла. Отсутствие серьёзных санкций в отношении организаций-заказчиков, не обеспечивающих реального конкурса на заявленные ими места целевого приёма, позволяет слабо подготовленным и недостаточно мотивированным абитуриентам занять выделенные по квоте места. Как результат, каждый десятый из них, не закончив подготовку, отчисляется из вуза. Соответственно, организация не получает требуемого специалиста, а бюджетные средства оказываются бесполезно израсходованными.

Другим не менее важным моментом представляется процедура закрепления специалиста-целевика на заявленном рабочем месте. Отсутствие в договорах о целевой подготовке чётких условий о сроках последующего трудоустройства, а также недостаточно весомые материальные стимулы в последующем значительно затрудняют, а подчас делают просто невозможным принуждение выпускника к выполнению обязательств по работе в учреждениях заказчика, дискредитируя при этом всю систему целевой подготовки специалиста.

С 1 сентября 2016 г. Министерство образования и науки Российской Федерации проводит анализ практики целевого приёма и обучения в российских вузах, в том числе анализ договоров о целевом обучении и судебной практики, связанной с невыполнением целевиками обязанностей по трудоустройству. Для реализации мониторинга целевого приёма и обучения разработан модуль информационно-аналитической системы «Мониторинг приёмной кампании» – «Мониторинг целевого приёма» и новая информационно-аналитическая система «Мониторинг целевого обучения», предназначенная для сбора информации о гражданах, поступающих и обучающихся в рамках целевой подготовки.

В указанные информационно-аналитические системы представляются сведения о каждом зачисленном и обучающемся целевике, в том числе: общая информация (идентификационный номер, пол, год зачисления, год окончания обучения, год заключения договора о целевом обучении, средний балл ЕГЭ при зачислении); информация о договорах о целевом обучении (сведения об организации, заключившей договор о целевом обучении, информация о мерах социальной поддержки, предусмотренных договором о целевом обучении, сведения об организации, куда обеспечивается последующее трудоустройство в соответствии с договором о целевом обучении); траектория обучения (сведения об успеваемости за всю историю

обучения, об отчислении с указанием причин) и др. Безусловно, данный мониторинг будет способствовать повышению качества подготовки специалиста и ответственности организации-заказчика за реализацию государственных средств, потраченных на его подготовку.

Выводы

1. Целевая подготовка специалистов является перспективной формой комплектования организаций здравоохранения кадрами, подготавливаемыми профильными вузами за счёт федерального финансирования.

2. Повышение ответственности организаций-заказчиков за обеспечение конкурса при направлении в вуз абитуриентов, поступающих на условиях целевого приёма, безусловно, будет способствовать росту качества подготовки специалистов. Высокий конкурс, исключение случаев отсутствия конкурса освободят вуз от необходимости принимать на обучение слабо подготовленных и недостаточно мотивированных обучающихся, а государственные средства будут расходоваться максимально эффективно.

3. Предельно чёткие формулировки требований о сроках обязательного последующего трудоустройства, а также положений о мерах материальной поддержки подготавливаемого специалиста, содержащиеся в договоре на целевую подготовку, позволят организации-заказчику обоснованно и в полной мере привлекать специ-

алиста-выпускника к отработке положенного срока в учреждении, направившем его на обучение за государственный счёт, и, таким образом, реализовывать цели, положенные в основу этой формы кадрового комплектования.

Литература

1. Проблемы здравоохранения села: учебное пособие / В.И. Стародубов, А.А. Калининская, К.Х. Дзугаев, В.В. Стрючков. М.: Академия естествознания, 2012. 207 с.
2. Вишнякова Е.А., Исаев Ю.Н., Маслова Т.Д., Холуянов К.К. Анализ организации и управления целевым приёмом (на примере СПбГЭТУ) // Проблемы современной экономики. 2012. № 4. С. 410–413.
3. Ким М.С. Целевой приём в медицинских вузах России // Вопросы политической науки: материалы II Международной научной конференции (г. Санкт-Петербург, июль 2016 г.). СПб.: Свое издательство, 2016. С. 18–21.
4. Короткова М.Н. Социальная политика государства: о перспективах целевого приёма в медицинских вузах России // Политика и общество. 2016. № 5. С. 680–686.
5. Глыбочко П.В. Регионы не хотят заниматься целевиками, направленными в медвузы. URL: <http://doctorpiter.ru/articles/10344/>
6. Колесникова Е.Н. Совершенствование содержания технологий целевого обучения студентов в интересах организаций оборонно-промышленного комплекса. URL: <http://fkc-orp.ru/Content/docs/pp/Минобрнауки%20презентация.pdf>

Статья поступила в редакцию 23.09.17

Принята к публикации 30.10.17

TO THE QUESTION OF IMPROVING MECHANISMS OF TARGETED TRAINING OF MEDICAL STUDENTS

Olga A. DOSHCHANNIKOVA – Assistant lecturer, e-mail: dorozhkinao@mail.ru

Yuri N. PHILIPPOV – Dr. Sci. (Medicine), Prof., Head of the Department of Public health and health care, e-mail: profphilippov@inbox.ru

Elena S. BOGOMOLOVA – Dr. Sci. (Medicine), Head of the Department of Hygiene, e-mail: olenabgm@yandex.ru

Nizhny Novgorod State Medical Academy, Nizhny Novgorod, Russia

Address: 10/1, Minin and Pozharsky Square, Nizhny Novgorod, 603005, Russian Federation

Alexandr L. HLAPOV – Cand. Sci. (Medicine), Head of the Department for Legal and Personnel Work, e-mail: hlapov-a@yandex.ru

The Ministry of Health of Nizhny Novgorod Region, Nizhny Novgorod, Russia

Address: 7, Nesterov str., Nizhny Novgorod, 603082, Russian Federation

Abstract. The article addresses the problem of improvement mechanisms of training at medical university on the conditions of the target admission. The authors analyze the current state of regulatory framework regarding target teaching aspects, explore the dynamics of target admission quota. The comparison was made of entrance score of target group students and the general competition depending on the faculty. The paper traces the learning trajectory of the students of targeted training. Special attention is paid to the frequency and structure of reasons for targeted training students' dismissal from the university. The authors have analyzed the agreements on target training as well as measures for socio-economic support of this group of students. In conclusion the paper formulates suggestions for improving the target training of medical personnel.

Keywords: medical university, medical personnel training, target admission, targeted training

Cite as: Doshchannikova, O.A., Philippov, Yu.N., Bogomolova, E.S., Hlapov, A.L. (2017). [To the Question of Improving Mechanisms of Targeted Training of Medical Students]. *Vyshee obrazovanie v Rossii* = Higher Education in Russia. No. 12 (218), pp. 46-53. (In Russ., abstract in Eng.)

References

1. Starodubov V.I., Kalininskaya, A.A., Dzugaev K.Kh., Stryuchkov, V.V. (2012). *Problemy zdavookhraneniya sela*. [Problems of the Health Care in Rural Districts: Students' Textbook]. Moscow: Academy of Natural Sciences Publ., 207 p. (In Russ.)
2. Vishnyakova, E.A., Isaev, Yu.N., Maslova, T.D., Kholuyanov, K.K. (2012). [The Analysis of Organization and Management of Students' Target Admission]. *Problemy sovremennoy ekonomiki* [Problems of Modern Economics]. No. 4. Pp. 410-413. (In Russ.)
3. Kim, M.S. (2016). [Target Enrollment in Medical Universities of Russia]. *Voprosy politicheskoy nauki: materialy II Mezhdunarodnoy nauchnoy konferentsii* [Issues of Political Science: Proceedings of the II International Scientific Conference]. Saint Petersburg, July 2016. St. Petersburg: One's Own Publishing House, pp. 18-21. (In Russ.)
4. Korotkova, M.N. (2016). [Social Policy of the State: On the Prospects of Target Admission in Medical Universities of Russia]. *Politika i obschestvo* [Politics and Society]. No. 5, pp. 680-686. (In Russ.)
5. Glybochko, P.V. *Regiony ne khotyat zanimat'sya tselevikami, napravlennymi v medvuzy*. [Regions Do Not Want to Deal with Target Groups, Directed to Medical Universities]. Available at: <http://doctorpiter.ru/articles/10344/> (In Russ.)
6. Kolesnikova, E.N. *Sovershenstvovaniye sodержaniya tekhnologiy tselevogo obucheniya studentov v interesakh organizatsiy oboronno-promyslennogo kompleksa*. [Improvement of the Content of Technologies for Targeted Education of Students in the Interests of Organizations of the Defense Industry Complex]. Available at: <http://fkc-opk.ru/Content/docs/pp/Минобрнауки%20презентация.pdf> (In Russ.)

The paper was submitted 23.09.17

Accepted for publication 30.10.17

РАЗВИТИЕ СПОРТИВНОГО ВОЛОНТЁРСТВА В УНИВЕРСИТЕТАХ УРАЛЬСКОГО МАКРОРЕГИОНА

ПЕВНАЯ Мария Владимировна – д-р социол. наук, доцент. E-mail: m.v.pevnaya@urfu.ru

ТЕЛЕПАЕВА Дарья Фёдоровна – магистрант, главный специалист центра молодежных проектов и программ. E-mail: daria.telepaeva@urfu.ru

Уральский федеральный университет имени первого Президента России Б.Н. Ельцина, Екатеринбург, Россия

Адрес: 620002, г. Екатеринбург, ул. Мира, 19

Аннотация. В статье ставится актуальная в практическом плане проблема роли спортивного волонтерства в развитии российского студенчества и добровольческого движения в университетской среде. Представлены основные тенденции включения волонтерства в повседневные практики, а также в систему управления университетами в нашей стране. Опираясь на широкую эмпирическую базу социологических данных по Уральскому федеральному округу, авторы ставят перед собой цель конкретизировать особенности личностного развития студентов, имеющих опыт участия в различных мероприятиях в качестве спортивных волонтеров. В публикации анализируются результаты массового опроса студентов (2017; N=1860, выборка квотная). Представленные данные демонстрируют расфространённость спортивного волонтерства среди студентов университетов Уральского макрорегиона. Авторы анализируют специфику этого направления деятельности, показывают степень вовлечённости молодёжи в добровольческое движение, обуславливающую развитие определённых личностных характеристик у студентов – спортивных волонтеров, а именно их готовность доказывать свою конкурентоспособность, адаптироваться к постоянному изменению условий и правил жизнедеятельности, изменять свою личную образовательную траекторию.

Ключевые слова: волонтерство, студенческое добровольчество, спортивное волонтерство, добровольческая деятельность, ресурсные центры

Для цитирования: Певная М.В., Телепаева Д.Ф. Развитие спортивного волонтерства в университетах Уральского макрорегиона // Высшее образование в России. 2017. № 12 (218). С. 54-62.

Постановка проблемы

Последние десять лет в современной России стремительно развивается волонтерское движение. Самодеятельные инициативы такого рода получают с каждым годом всё большую поддержку от государства, добровольчество становится предметом публичного внимания. По поручению Президента РФ разработан план мероприятий по развитию волонтерского движения¹. Агентство стра-

тегических инициатив представило стратегическую программу «Развитие волонтерства (добровольчества) в регионах», результатом выполнения которой должны стать разработка мер государственной поддержки добровольчества, основанная на лучших практиках, а также обеспечение групп населения всех возрастов доступом к возможностям добровольчества в регионах. Ключевую роль в реализации этих планов должны сыграть ресурсные центры добровольчества. Основной акцент сделан на организованном волонтерстве, которым люди могут заниматься благодаря деятельности этих некоммерческих организаций. Данные структуры

¹ План мероприятий по развитию добровольческого движения в России, утвержден 05.07.2017 № 4723п-П44 // Федеральный портал «Добровольцы России». Москва, 2017. URL: <https://добровольцыроссии.рф/?indexnew=1/>

начали активно развиваться в конце первого десятилетия XXI в. на базе высших учебных заведений. Импульсом к этому процессу послужили международные спортивные мероприятия, где Россия выступила страной-организатором. Для XXVII Всемирной летней универсиады 2013 г. во многих вузах страны началась активная подготовка спортивных волонтеров-студентов. Развитие спортивного волонтерства российской молодежи, безусловно, связано с XXII Зимними Олимпийскими и Паралимпийскими играми в г. Сочи [1]. Благодаря этим масштабным спортивным мероприятиям в стране началось построение и активное развитие инфраструктуры олимпийского волонтерства. За 7 лет подготовки к проведению Игр была создана и получила развитие специальная программа по работе с волонтерами «Сочи – 2014», реализация которой началась в 2011 г. с создания центров подготовки волонтеров на базе 25 высших учебных заведений и одного среднего специального учебного заведения.

Буквально в последние годы Россия стала одной из самых активных стран-организаторов крупных спортивных мероприятий. Изменились и центры подготовки волонтеров, увеличилось не только их число, но и существенно расширились направления деятельности. В Ассоциации волонтерских центров РФ зарегистрировано 65 000 волонтеров разного профиля, среди них – 25 000 олимпийских волонтеров и 4 000 волонтеров эстафеты олимпийского и паралимпийского огня. Благодаря такой организации в структуре практически каждого крупного российского вуза сформированы центры по развитию молодежных или спортивных добровольческих программ. Они выступают сегодня своеобразными «центрами компетентности» в этой сфере [2]. Наибольшее число спортивных волонтеров в нашей стране – среди студенчества. Такая ситуация характерна и для других стран. Например, 47 % молодых англичан-добровольцев имеют опыт именно спортивного волонтерства [3]. Очевидным становится социальный и

экономический эффект организованного в стране волонтерского движения.

Цель данной статьи – выявить специфику спортивного волонтерства и конкретизировать особенности личностного развития студентов, имеющих опыт участия в добровольческих мероприятиях.

Волонтерство как объект научных исследований

Российские и зарубежные экономисты и социологи изучают спортивное волонтерство в нескольких аспектах. Во-первых, во многих странах спортивное волонтерство является неотъемлемой частью функционирования различных спортивных клубов, в которых на локальном уровне выстроена работа с добровольными помощниками, вовлеченными в организацию и проведение спортивных мероприятий в местных сообществах [4]. Во-вторых, интерес представляют социально-экономические последствия проведенных в разных странах мегаспортивных мероприятий, в том числе связанные с активностью спортивных волонтеров. Социологи из разных стран *исследуют спортивное волонтерство как инструмент формирования внешнего и внутреннего имиджа территории* [5]. *В-третьих, интерес представляют механизмы, которые работают на эффективность управления спортивными волонтерами в конкретных проектах и после их реализации* [6]. *В-четвертых, особый интерес вызывают и сами волонтеры, психологические и эмоциональные характеристики которых исследуют социологи* [7] как во время, так и после проведения таких мероприятий [8].

Целая серия исследований посвящена изучению проблемы мотивации спортивных волонтеров из числа молодежи [4; 9]. *Мотивация студентов, принимавших участие в спортивных мегасобытиях в качестве волонтеров, чаще всего изучается в контексте достижения ими каких-либо личных результатов. К таким положи-*

тельными результатами молодых волонтеров исследователи относят уверенность в собственных силах и повышение самооценки; развитие креативности и гибкости, умения слушать и слышать; формирование способностей к саморазвитию и самопродвижению, умений общаться и представлять свои идеи, работать в команде; развитие предпринимательских навыков и умения выстраивать формальные контакты и сети; формирование представлений о том, как принимаются управленческие решения местными органами власти и т.д. [10]. Так как в нашей стране спортивное волонтерское движение среди российских студентов только начинает набирать обороты, важно проанализировать его количественные и качественные характеристики. Для этого представим некоторые результаты регионального исследовательского проекта.

Социологическое исследование

Статья основана на материалах опроса студентов Уральского федерального округа. В генеральную совокупность входили студенты 51 вуза. Квотная выборка формировалась на основе статистических данных об образовательных общностях УФО. Внутри каждого региона осуществлялось квотирование по направлениям подготовки. Объем выборки (студенты 3–4-х курсов) – 1860 чел. В статье представлены данные, демонстрирующие решение ряда исследовательских задач: выявлена степень вовлеченности студентов вузов Уральского макрорегиона в разные виды волонтерской деятельности, определена специфика именно спортивного волонтерства, выявлены особенности молодых добровольцев – студентов вузов УФО, имеющих опыт спортивного волонтерства. В исследовании были проанализированы оценки студентов 19 вузов макрорегиона, в каждом из которых официально занимаются организацией добровольческой деятельности студентов. В добровольческих центрах девяти вузов

спортивное волонтерство является одним из приоритетных направлений.

Следует отметить, что мы рассматриваем волонтеров в двух контекстах – как неоплачиваемый труд и как особый вид досуговой деятельности. Такое понимание зафиксировано в определении канадского социолога Р. Стеббинса, который трактует волонтерство как «деятельность, реализуемую без внешнего принуждения на альтруистических основаниях в свободное время, целенаправленную и продуктивную, погруженную в социокультурный и исторический контекст» [11, р. 10]. Для того чтобы определить, насколько волонтерство сегодня распространено среди студенческой молодежи УФО, в опросе был задан поливариантный вопрос: «Что из перечисленного ниже Вам приходилось делать безвозмездно и по собственному желанию за последние два-три года?». Предложенные альтернативы отражали самые распространенные виды волонтерства. Респонденты могли отметить любое число вариантов, выделив таким образом число направлений добровольческой деятельности, в которые они были вовлечены. Исследование показало, что волонтерство в целом является достаточно популярным среди студентов всех вузов УФО, какой-либо вид этой деятельности отметили 70,3 % респондентов. Среднее число сделанных выборов – 1,92, т.е. студенты, имеющие опыт волонтерства, вовлечены в среднем в два направления добровольческой деятельности. Из организованных видов добровольчества спортивное волонтерство по частоте встречаемости в ответах респондентов занимает второе место после социального добровольчества. Практически каждый третий студент-волонтер (37 %) помогал в организации и проведении массовых спортивных мероприятий. Виды волонтерства, в которые были вовлечены студенты вузов УФО, представлены в *таблице 1*.

Среди студентов с опытом спортивного волонтерства 30% отметили, что участвова-

Таблица 1

Виды волонтерской деятельности, в которые вовлечены студенты вузов УрФО

Альтернативы ответов	Виды волонтерства	Число ответивших, %	Число сделанных выборов, №
Помогал в организации и проведении массовых спортивных мероприятий	Спортивное	37	485
Участвовал в социальных проектах, оказывал нуждающимся детям, старикам, инвалидам, больным людям помощь конкретными делами	Социальное	23	300
Помогал конкретными делами в детском саду, школе, досуговых учреждениях		31	401
Помогал организовывать и проводить спектакли, концерты, кинопоказы	Культурное	31	407
Участвовал в организованных экологических проектах	Экологическое	16	213
Участвовал в выборах как наблюдатель, агитатор, журналист	Политическое	16	203
Помогал сотрудникам НКО в их основной деятельности	Профессиональное	5	70
Участвовал в мероприятиях, помогая людям в чрезвычайных ситуациях (пожары, наводнения и т.д.)	Волонтерство в чрезвычайных ситуациях	6	80
Бесплатно обучал чему-либо незнакомых людей	Образовательное	28	363
Итого		193	2522

ли в организации концертов, спектаклей, кинопоказов и т.д.; 28% – были задействованы в образовательных проектах; 15% указали, что имеют опыт социального волонтерства, и только 5% принимали участие в экологических проектах. Менее 2% студентов данной группы занимались политическим волонтерством и помогали сотрудникам НКО.

Опыт спортивного волонтерства, в отличие от участия студентов в каких-либо других направлениях добровольчества, сильно влияет на регулярность их волонтерской деятельности. Среди всех студентов, имеющих какой-либо опыт волонтерства, только каждый десятый респондент принимает участие в волонтерских проектах и акциях не реже, чем один раз в месяц. Среди спортивных волонтеров таких активных студентов практически в два раза больше (19,5%). Несколько раз в год занимаются волонтерской деятельностью 41% из числа спортивных волонтеров. Среди респондентов, имеющих опыт волонтерства по другим направлениям,

таких студентов оказалось только 34%. Существенно меньше доля тех, кто участвовал в проектах и добровольческих акциях 1-2 раза за последние два-три года, среди студентов с опытом спортивного волонтерства (39,5%), чем среди студентов, вовлеченных в другие виды этой деятельности (56%).

Таким образом, именно спортивные волонтеры серьезнее вовлечены в добровольческое движение, чем студенческая молодежь, занимающаяся другими видами волонтерства. Данная тенденция может быть связана с профессионализацией управления волонтерством в центрах добровольчества, организованных на базе российских университетов. Именно по спортивному волонтерству в ресурсных центрах запускаются серьезные программы рекрутинга, специального обучения, мотивации, командообразования среди студентов, которые участвуют в качестве волонтеров в крупных спортивных соревнованиях. Такие студенты не только глубоко погружены в проблематику

Таблица 2

Готовность студентов жить, учиться и работать в условиях постоянно меняющейся среды жизнедеятельности (в % от числа опрошенных)

Критерии	Индекс готовности	
	Опыт спортивного волонтерства	Опыт других видов волонтерской деятельности
Готовность постоянно доказывать свою конкурентоспособность	2,05	1,24
Готовность постоянно изменять свою образовательную траекторию	1,88	1,66
Готовность реагировать на постоянные изменения условий и правил разных видов деятельности	2,07	1,69

спортивных соревнований и хорошо знают особенности различных видов спорта, но и характеризуются как «лучшие из лучших» по своим профессиональным, личностным, коммуникативным качествам.

Выделим специфику именно этого направления добровольчества. Во-первых, затрачиваемые государством на развитие спортивного волонтерства ресурсы (брендинг, подготовка, обеспечение, содержание инфраструктуры и т.д.), наряду с активной информационной кампанией в стране, делают этот вид добровольчества не только одним из известных и популярных, но и престижным, а также привлекательным среди студенческой молодежи. Во-вторых, не следует забывать о тех требованиях, которые сегодня выдвигаются к участникам. Международные стандарты их деятельности, ответственность за имидж страны-организатора объясняют многоуровневую систему отбора по этому направлению, серьезно ограничивающую доступ к спортивному волонтерству всех желающих. По нашему мнению, именно это направление добровольчества, в отличие от всех других направлений, способствует становлению особых личностных характеристик участвующих в нём студентов.

В ходе опроса респондентам задавались три вопроса, по ответам на которые выявлялась самооценка респондентов в отношении их адаптивности к условиям социальной неопределённости, постоянно меняющейся среды жизнедеятельности современного человека. Мы учли риски некорректности ис-

следовательских выводов путем исключения равных возможностей влияния всех видов волонтерства на анализируемые личностные характеристики студентов, имеющих опыт волонтерской деятельности. Для решения этой задачи был рассчитан индекс готовности жить, учиться и работать в условиях «текущей» повседневности. Мы выделили две подобности: «студенты, имеющие опыт спортивного волонтерства», и «студенты, имеющие опыт в других направлениях волонтерской деятельности». Далее в данных группах был рассчитан индекс по трём критериям: «готовность постоянно доказывать свою конкурентоспособность», «готовность постоянно изменять свою образовательную траекторию», «готовность реагировать на постоянные изменения условий и правил деятельности»². Данные представлены в *таблице 2*.

Результаты исследования показывают, что по всем трём критериям самооценка спортивных волонтеров в плане их готовности жить, учиться и работать в условиях социальной неопределённости выше, чем среди тех, кто имеет опыт участия в волонтерских проектах и акциях по другим направлениям. Выявленные нами личностные особенности ещё более наглядно проявились при сравнении студентов, которые отметили своё участие в спортивном волонтерстве, с теми респондентами, которые никогда не были

² Индекс рассчитан как условная средняя по порядковой шкале от 0 до +3.

задействованы в таком направлении добровольчества.

Опыт спортивного волонтерства коррелирует с уверенностью студентов в своей конкурентоспособности, с их готовностью постоянно доказывать такую жизненную позицию. Отвечая на вопрос: «Легко ли Вам постоянно доказывать свою конкурентоспособность?», – 14% из числа студентов, не имеющих опыта спортивного волонтерства, заявили о том, что им легко это делать. Среди студентов – спортивных волонтеров таких респондентов оказалось в два раза больше (28%). В целом позитивно ответили на этот вопрос 78% из числа спортивных волонтеров и только 54% респондентов, не имеющих опыта участия в спортивном волонтерстве. Корреляция выявлена между опытом спортивного волонтерства студентов и их самооценкой в отношении своих возможностей изменять личную образовательную траекторию. О том, что они готовы приспосабливаться к постоянным изменениям образовательной траектории, заявил 71% студентов, работавших спортивными волонтерами, и только 59% респондентов, не имеющих такого опыта.

Прослеживаются определённые взаимосвязи между опытом спортивного волонтерства и готовностью студентов адекватно реагировать на постоянные изменения условий и правил в разных сферах жизнедеятельности. Среди студентов – спортивных волонтеров 33% отметили, что они готовы к этому и им не составляет особого труда реагировать на постоянные изменения условий и правил; 46% респондентов данной группы заявили о том, что они готовы к такому поведению, даже несмотря на то, что это нелегко; 15% – не готовы, но им приходится реагировать на постоянные изменения правил и условий деятельности, и только 6% спортивных волонтеров не готовы и не хотят этого делать. В группе студентов, которые не принимали участия в спортивном волонтерстве, только каждый пятый респондент (21%) заявил о том, что он готов и ему легко реагировать

на постоянные изменения правил и условий деятельности, 43% в этой группе готовы это делать, хотя это и нелегко. Практически каждый четвёртый студент без опыта спортивного волонтерства (23%) не готов к такой ситуации, но ему приходится к ней постоянно приспосабливаться, 13% – не готовы и не хотят жить, учиться и работать в таких условиях.

Заключение

Можно констатировать, что спортивное студенческое волонтерство в России переходит в новую стадию своего развития. В стране запланирована целая серия крупных международных мероприятий. В 2018 г. в 11 российских городах пройдет чемпионат мира по футболу. В 2019 г. в Красноярске состоятся всемирные международные студенческо-молодёжные соревнования. Рекрутинг и подготовка к этим мероприятиям проводятся именно на базе крупнейших университетов. Активно продолжают развиваться ресурсные центры, где работа с волонтерами из числа студентов выстраивается в соответствии с высокими международными стандартами, требуя от всех заинтересованных сторон вложения определённых ресурсов. От государства идет финансирование, от университетов требуются ресурсы на развитие и поддержание организационной инфраструктуры, на проведение исследований и мотивационной работы со студентами, от студентов ждут не только желания, но и усилий, знаний, умений и времени.

Два вида волонтерства – спортивное и культурное – имеют много общего в управлении добровольцами, так как являются неотъемлемой частью ивент-индустрии. Во многом такое единство влияет и на предпочтения спортивных волонтеров, которые гораздо чаще участвуют в культурных проектах, нежели выбирают какие-либо другие направления волонтерской деятельности.

Спортивное волонтерство способствует распространению волонтерской деятельности в молодёжной среде. Оно достаточно

популярно в силу своих особенностей и часто основывается на стремлении студентов быть причастными к крупным мировым событиям. Однако оно требует определенных усилий со стороны самих студентов; последние должны проходить отбор, тратить больше других студентов времени на образовательную подготовку по своему направлению. По мнению экспертов, вовлечённых в организацию спортивных мегасобытий, волонтерская деятельность является ненормированной, сопряжена с большим психоэмоциональным напряжением и требует от добровольцев высокой социальной активности, значительной работоспособности, коммуникативности, дисциплинированности и ответственности [12].

Современная государственная политика в сфере образования ориентирует вузы на решение вопросов, связанных с формированием у выпускников практических компетенций, умений оперативно реагировать на новые веяния в социально-экономическом развитии. Спортивное волонтерство «работает» на развитие определённых личностных характеристик студентов, а именно – их готовности постоянно доказывать свою конкурентоспособность, адаптироваться к смене условий и правил жизнедеятельности, изменять свою образовательную траекторию.

Литература

1. Опыт развития спортивного волонтерства в России и за рубежом / Под ред. Ж.В. Фоминой. Волгоград: Сфера, 2017. 158 с.
2. Сухарькова М.П. Олимпийское волонтерское движение после игр в России // XVII Апрельская международная научная конференция по проблемам развития экономики и общества: В 4 кн. / Отв. ред. Е.Г. Ясин. Кн. 3. М.: Изд. дом НИУ ВШЭ, 2017. С. 84–91.
3. Russell I. A national framework for youth action and engagement: Report of the Russell Commission, London: The Russell Commission, 2005. 20 p.
4. Nichols G., Knight C., Mirfin-Boukouris H., Uri C., Hogg E., Storr R. Motivations of Sport Volunteers in England. A review for Sport England. England, 2016. 179 p. URL: <http://www.sportengland.org/media/10205/motivations-of-sport-volunteers.pdf>
5. Event Volunteering: International Perspectives on the Event Volunteering (Routledge Advances in Event Research Series) / K.A. Smith, L. Lockstone-Binney, K. Holmes, T. Baum (Eds.). London, 2014. 230 p.
6. Benson A.M., Dickson T.J., Terwiel A., Blackman D. Training of Vancouver 2010 volunteers: A legacy opportunity? Special Issue: The Olympic Legacy; Contemporary Social Science // Journal of the Academy of Social Sciences. 2014. No. 9. P. 210–226.
7. Gorlova N.I., Starovoitova L. I., Troska Z. A., Tyapkina T.Yu. Model of stress resistance formation in volunteers through participation in the «Sochi 2014» project // Indian Journal of Science and Technology. 2016. Vol. 9 (14). P. 106–112. DOI: 10.17485/ijst/2016/v9i14/91097
8. Сухарькова М.П. Наследие Олимпийских и Паралимпийских игр для института волонтерства в России // Олимпийское наследие и крупномасштабные мероприятия: влияние на экономику, экологию и социокультурную сферу принимающих дестинаций. Сочи, 2016.
9. Nassar N.O., Talaat N.M. Motivations of Young Volunteers in Special Events // International Multidisciplinary Journal of Tourism. 2009. No. 4 (1). P. 145–152.
10. Ockenden N., Stuart J. Review of evidence on the outcomes of youth volunteering, social action and leadership. London: Institute for Volunteering Research, 2014. 37 p.
11. The Palgrave Handbook of Volunteering, Civic Participation, and Nonprofit Associations. Vol. 1 / Smith D.H., Stebbins R.A., Grotz Ju. (Eds.). Houndmills: Palgrave Macmillan, 2016. 1144 p.
12. Дьяконова Т.М., Галицын С.В., Вдовина В.В. Особенности подготовки спортивных волонтеров // Ученые записки Университета им. П.Ф. Лесгафта. 2015. № 9 (127). С. 96–101.

Благодарности. Статья подготовлена при финансовой поддержке РГНФ, проект № 16-03-00016 «Динамика российского волонтерства: перспективные практики, проблемы и возможности управления».

Статья поступила в редакцию 19.08.17
Принята к публикации 30.10.17

**DEVELOPMENT OF SPORT VOLUNTEERING AT UNIVERSITIES OF THE URAL
FEDERAL DISTRICT**

Maria V. PEVNAYA – Dr. Sci. (Sociology), Head of the Chair of sociology and public administration technologies, e-mail: m.v.pevnaya@urfu.ru

Daria F. TELEPAEVA – master's degree student, specialist of youth project management office, e-mail: daria.telepaeva@urfu.ru

Yeltsin Ural Federal University, Ekaterinburg, Russia

Address: 19, Mira str., Ekaterinburg, 620002, Russian Federation

Abstract. The article considers the topical problem of the role of sports volunteering in the development of the Russian students and the volunteer movement in the University environment. The authors present the main trends regarding the inclusion of volunteering in everyday practice and in the University management. Relying on a wide empirical base of sociological data in the Ural Federal district, the authors aim at concretizing features of personal development of students who have had an experience of participation in various activities as sports volunteers. This publication presents the results of mass survey of students (2017; N=1860, quota sampling). The presented data demonstrate the prevalence of sports volunteering among University students of the Ural macro-region. The researchers show the specificity of this activity and determine the degree of youth involvement in volunteerism, and development of certain personality characteristics of sports volunteers, and their willingness to constantly prove their competitiveness, adapt to permanently changing conditions and rules of life, change their personal educational path.

Keywords: volunteering, student volunteering, sports volunteering, volunteerism, resource centres

Cite as: Pevnaya, M.V., Telepaeva, D.F. (2017). [Development of Sport Volunteering at Universities of the Ural Federal District]. *Vysshhee obrazovanie v Rossii* = Higher Education in Russia. No. 12 (218), pp. 54-62. (In Russ., abstract in Eng.)

References

1. Fomina, Zh. V. (Ed) (2017). *Opyt razvitiya sportivnogo volonterstva v Rossii i za rubezhom* [Experience in the Development of Sports Volunteering in Russia and Abroad]. Volgograd: Sfera Publ., 158 p. (In Russ.)
2. Suharkova, M.P. (2017). [The Olympic Volunteer Movement after the Games in Russia]. In: *XVII Aprel'skaya mezhdunarodnaya nauchnaya konferenciya po problemam razvitiya ehko-nomiki i obshchestva* [XVII April Int. Sci. Conf. on the Development of Economy and Society: Collection of papers]. E.G. Yasin (Ed). In 4 vol. Vol. 3. Moscow: Publ. House of HSE, pp. 84-91. (In Russ., abstract in Eng.)
3. Russell, I. (2005). A National Framework for Youth Action and Engagement: Report of the Russell Commission, London: The Russell Commission, 20 p.
4. Nichols, G., Knight, C., Mirfin-Boukouris, H., Uri, C., Hogg, E., Storr, R. (2016). Motivations of Sport Volunteers in England. A Review for Sport England. England, 179 p. Available at: <http://www.sportengland.org/media/10205/motivations-of-sport-volunteers.pdf>
5. Event Volunteering: International Perspectives on the Event Volunteering (Routledge Advances in Event Research Series). (2014). Smith K.A., Lockstone-Binney L., Holmes K. and Baum T. (Eds.). London, 230 p.
6. Benson, A.M., Dickson, T.J., Terwiel, A., Blackman, D. (2014). Training of Vancouver 2010 Volunteers: A Legacy Opportunity? Special Issue: The Olympic Legacy; Contemporary Social Science. *Journal of the Academy of Social Sciences*. No. 9, pp. 210-226.
7. Gorlova, N.I., Starovojtova, L.I., Troska, Z.A., Tyapkina, T.Yu. (2016). Model of Stress Resistance Formation in Volunteers Through Participation in the «Sochi 2014» Project. *Indian Journal of Science and Technology*. Vol. 9(14), pp. 106-112. DOI: 10.17485/ijst/2016/v9i14/91097

8. Suharkova, M.P. (2016). *Nasledie Olimpiiskikh i Paralimpiiskikh igr dlya instituta volonterstva v Rossii* [The Legacy of the Olympic and Paralympic Games for the Institute of Volunteerism in Russia]. In: *Olimpiiskoe nasledie i krupnomasshtabnye meropriyatiya: vliyaniye na ekonomiku, ekologiyu i sociokul'turnuyu sferu primayushchikh destinatsii*, Sochi. (In Russ., abstract in Eng.)
9. Nassar, N.O., Talaat, N.M. (2009). Motivations of Young Volunteers in Special Events. *International Multidisciplinary Journal of Tourism*. No. 4(1), pp. 145-152.
10. Ockenden, N., Stuart, J. (2014). Review of Evidence on the Outcomes of Youth Volunteering, Social Action and Leadership. London: Institute for Volunteering Research, 37 p.
11. The Palgrave Handbook of Volunteering, Civic Participation, and Nonprofit Associations (2016). Vol. 1. Smith D.H., Stebbins R.A., Grotz Ju. (Eds). Houndmills: Palgrave Macmillan, 1144 p.
12. D'yakonova, T.M., Galicyн, S.V., Vdovina, V.V. (2015). [Features of Training of Sports Volunteers]. *Uchenye zapiski universiteta im. P.F. Lesgafta* = Scientific Theory Journal "Uchenye zapiski universiteta imeni P.F. Lesgafta". No. 9 (127), pp. 96-101. (In Russ., abstract in Eng.)

Acknowledgement. The study was supported by Russian Humanitarian Science Foundation, project No. 16-03-00016 "Dynamics of the Russian Volunteering Movement: Perspective Practices, Problems and Management Possibilities".

*The paper was submitted 19.08.17
Accepted for publication 30.10.17*



НАУЧНАЯ ЭЛЕКТРОННАЯ
БИБЛИОТЕКА
LIBRARY.RU

Science Index РИНЦ-2016

ВОПРОСЫ ФИЛОСОФИИ	8,525
ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ НАУКА И ОБРАЗОВАНИЕ	6,925
ВОПРОСЫ ОБРАЗОВАНИЯ	4,847
СОЦИОЛОГИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ	4,706
ПЕДАГОГИКА	2,884
ФИЛОСОФСКИЕ НАУКИ	1,811
ВЕСТНИК МЕЖДУНАРОДНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ	1,601
ЭПИСТЕМОЛОГИЯ И ФИЛОСОФИЯ НАУКИ	1,491
ВЫСШЕЕ ОБРАЗОВАНИЕ СЕГОДНЯ	1,331
ОБРАЗОВАНИЕ И НАУКА	1,298
ВЫСШЕЕ ОБРАЗОВАНИЕ В РОССИИ	1,287
ЭКОНОМИКА ОБРАЗОВАНИЯ	1,013
АЛМА МАТЕР	0,966
УНИВЕРСИТЕТСКОЕ УПРАВЛЕНИЕ: ПРАКТИКА И АНАЛИЗ	0,751
ИНТЕГРАЦИЯ ОБРАЗОВАНИЯ	0,748
ИНЖЕНЕРНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ	0,538

МЕТОДИЧЕСКАЯ ПОДГОТОВКА БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ: ПОГРУЖЕНИЕ В ПРОФЕССИОНАЛЬНУЮ РЕАЛЬНОСТЬ

ТУМАШЕВА Ольга Викторовна – канд. пед. наук, доцент. E-mail: olvitu@mail.ru
Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева
Адрес: 660049, г. Красноярск, ул. А. Лебедевой, 89

Аннотация. Модернизация высшего педагогического образования в России соответствует общемировой тенденции профессионализации подготовки учителей, которая предполагает усиление её практической направленности. Вместе с тем можно отметить недостаточную разработанность теоретических и технологических аспектов практико-ориентированной методической подготовки будущего учителя. Наиболее перспективным направлением реализации практико-ориентированного подхода в педагогическом вузе является погружение в профессиональную реальность, что может быть осуществлено с помощью организации так называемых профессионально-образовательных событий (ПОС). В статье ПОС трактуется как специальная форма реализации образовательной деятельности студентов педагогического вуза; выделены и охарактеризованы основные виды ПОС (исследование, профессиональная проба, совместное с обучающимися общеобразовательных школ учебное занятие по предметной области); описаны образовательные результаты, на которые ориентирован каждый вид события. Введено понятие «учебно-профессиональное задание». Приведен пример учебно-профессионального задания как формы предъявления учебного материала, задающей вектор исследования. Описаны этапы организации ПОС: подготовительный, прогностический, организации и реализации, рефлексивный.

Ключевые слова: практико-ориентированный подход, методическая подготовка будущего учителя, профессиональное погружение, профессионально-образовательное событие, учебно-профессиональное задание

Для цитирования: Тумашева О.В. Методическая подготовка будущего учителя: погружение в профессиональную реальность // Высшее образование в России. 2017. № 12 (218). С. 63-70.

На сегодняшний день одной из актуальных и неразрешенных проблем в практике подготовки будущих учителей в педагогическом вузе является разрыв между теорией и практикой, на что указывают многие исследователи данного вопроса (Н.Д. Колетвинова, А.А. Марголис, Г.И. Саранцев, Т.И. Шукшина, Н.О. Яковлева, К. Смит, В. Шрекенберг и др.). Современная школа нуждается в специалистах-практиках, а не теоретиках, в профессионалах, обладающих инновационным стилем педагогической деятельности и педагогическим мышлением, готовностью принимать творческие решения и создавать новые ценности.

Особенно остро эта проблема стоит в процессе методической подготовки будущих учителей, которая выступает систематизирующим элементом педагогического образования. Нынешние бакалавры педагогического образования во многом остаются продуктом знаниево-ориентированного обучения, несмотря на то, что в последнее время в большинстве педагогических вузов частично было модифицировано содержание основных методических курсов, увеличен объём активных и интерактивных форм и средств обучения, организованы практикумы на базе общеобразовательных учреждений. Методическая подготовка по-прежнему от-

стаёт от потребностей школы, недостаточно обеспечивая практическую готовность будущих учителей к успешной реализации деятельности по организации и управлению педагогическим процессом, направленным на достижение новых образовательных результатов средствами конкретной предметной области [1]. Выпускники педагогических вузов в большинстве своём не готовы, в силу имеющихся у них стереотипов и уровня подготовки, отказаться от передачи знаний и умений через их ретрансляцию в пользу раскрытия и развития способностей и возможностей обучающихся средствами определённой предметной области, выявлять и создавать в процессе изучения конкретной дисциплины условия для творческой самореализации подрастающего поколения и др. Выпускники педагогических вузов, придя в школу, уже самостоятельно обнаруживают, что имеющаяся у них база не соответствует требованиям новой образовательной ситуации, недостаточна ни для обнаружения и решения проблем реальной школьной практики, ни для решения задач, стоящих перед отечественной школой на современном этапе её развития. Как отмечает немецкий коллега, их шокирует даже не практика, а осознание того, что теория ей не соответствует [2].

Одной из ключевых причин создавшейся ситуации является недостаточная практико-ориентированность методической подготовки будущих учителей. Сформировать у студентов педагогического вуза необходимую готовность невозможно только на основе формального образования, которое всё ещё преобладает в отечественных педагогических вузах, требуется «обучение действием», основанное на опыте. Анализ научно-педагогической и методической литературы позволил выделить несколько подходов к пониманию сути практико-ориентированной подготовки будущих учителей.

Наиболее узкий подход связан с акцентом на формировании профессионального опыта у студентов через их погружение в профессиональную реальность в процессе

прохождения различных видов практики, включенных в основную образовательную программу в соответствии с ФГОС ВО по педагогическому направлению. Сторонники данного подхода (С.С. Атласова, И.В. Бурмыкина, Л.А. Низовцева, Г.Д. Очиров, Н.В. Федина) решение обозначенной выше проблемы видят в совершенствовании содержания, видов и форм организации практики. *Второй подход* предполагает внедрение в процесс подготовки профессионально-ориентированных технологий и методик, моделирующих элементы будущей профессиональной деятельности, ориентирует на приобретение студентами опыта реализации основных видов профессиональной деятельности, в том числе и методической, с помощью имитационных форм учебного процесса (В.Ф. Габдулчаков, С.И. Десненко, И.А. Крутова, Т.А. Кириллова). При этом слабо учитывается тот факт, что никакая имитационная форма, как бы хорошо она ни была организована, никогда не воссоздаст реальный образовательный процесс в полной мере, с постоянно возникающими там противоречивыми, нестандартными ситуациями. Студент никогда не заменит ученика с его вопросами, непониманием, нежеланием учиться и т.д. В настоящее время имеется опыт практико-ориентированной подготовки специалистов, основанный на интеграции первого и второго подходов, т.е. включающий как усиление практической подготовки в процессе изучения учебных дисциплин в стенах вуза, так и изменение содержания практик.

Третий подход ориентирован на формирование профессиональных навыков будущих специалистов в условиях профессиональной реальности. Такой подход к подготовке студентов в вузе получил название дуального обучения и считается наиболее перспективным в современных условиях [3; 4]. Анализ отечественного и зарубежного опыта реализации дуального обучения показывает, что такая модель позволяет существенно сократить разрыв между теоретической и практической подготовкой

студентов, преодолеть рассогласованность потребностей работодателя и результатов вузовского обучения студентов. Данный подход в реализации практико-ориентированной подготовки российских студентов характерен для технических вузов, а также для вузов, готовящих юристов, экономистов, специалистов сферы обслуживания. На наш взгляд, дуальное обучение малоэффективно для обеспечения качественной методической подготовки будущего учителя.

В рассматриваемом контексте определенный интерес представляет зарубежный опыт реализации дуального обучения. В своё время в статье профессора Кембриджского университета К. Ратвена [5] обсуждалась идея подготовки будущих учителей преимущественно (даже исключительно) в школах с возложением этой задачи (и ответственности за неё) на практикующих учителей. В этой связи К. Ратвен приводит результаты опросов, проводившихся во французских школах. Оказалось, основная масса учителей считают, что “опыт очень трудно передать”, что “невозможно предложить каких-либо эффективных рецептов”, при этом самим учителям “достаточно трудно теоретически обосновать результаты своей профессионально-педагогической деятельности и сформулировать некую общую модель обучения”. Критическое отношение к таким формам обучения будущих учителей высказывал и Д. Макинтайр [6], отмечая, что при такой организации обучения студенты не понимают, на что следует обращать внимание, а учитель не знает, *что* в своей практике нужно подчёркивать. Кроме того, при таком подходе без внимания остаётся предметная и научная составляющие подготовки будущего учителя.

Решение выделенной проблемы видится нам в плоскости реализации практико-ориентированного подхода к методической подготовке студентов педагогических вузов через погружение будущих учителей в период обучения в вузе в профессиональную реальность. В настоящее время такого рода

попытки в педагогическом вузе сводятся к организации сетевого взаимодействия между вузом и школой за счёт привлечения ресурсов внешней среды (кадровых, научно-методических, лабораторных, информационных и прочих): для вуза – школьной, для школы – вузовской (В.А. Виноградова, Г.А. Федорова). Профессиональные пробы студентов реализуются в процессе совместного со школьниками участия в конкурсах, играх, олимпиадах, праздниках и тому подобных мероприятиях [7], но целенаправленно не затрагивают процесс методической подготовки, выступая лишь в качестве надстройки. Между тем имеются потенциальные возможности реализации практико-ориентированного подхода к методической подготовке будущих учителей через создание условий, обеспечивающих погружение студентов в профессиональную реальность, интеграцию процесса их методической подготовки и образовательного процесса школы. Об этом свидетельствуют результаты исследований последних лет, среди которых наибольший интерес вызывают работы А.А. Марголиса, Н.Г. Мокшиной, Т.И. Шукшиной, К. Смит [8–11].

К. Смит и А.А. Марголис [8; 11] предлагают рассматривать образовательные школы как важных партнёров в решении проблемы подготовки новых педагогических кадров. Авторами научно обоснована необходимость погружения в профессиональную реальность с первых лет обучения студентов в вузе как условия приобретения ими первичного профессионального опыта, который составит мотивационную основу осваиваемым теоретическим знаниям и приобретаемым практическим умениям, представлены концептуальные положения исследуемой проблемы. При всей важности этих работ следует отметить, что в них не уделяется внимание технологическим аспектам реализации разработанных концепций. В работах Т.И. Шукшиной, Н.Г. Мокшиной и др. [9; 10] можно наблюдать некоторое противоречие: говоря о необходимости реализации

практико-ориентированного подхода через погружение будущих учителей в профессиональную реальность, авторы рассматривают практический опыт в качестве надстройки над теоретическими знаниями. При этом нарушается баланс между теорией и практикой, а школа представляется местом иллюстрации освоенных методических знаний и умений в ходе различных видов практик.

Анализ опубликованных работ актуализировал необходимость поиска технологических решений исследуемой проблемы. Цель статьи заключается в определении наиболее перспективных форм методической подготовки студентов педагогического вуза, обеспечивающих реализацию практико-ориентированного подхода к формированию у них готовности к организации и управлению образовательным процессом в современной школе.

В процессе исследования было установлено, что погружение будущих учителей в профессиональную реальность наиболее эффективно в условиях, обеспечивающих: деятельностную основу методической подготовки, понимание и принятие будущими учителями происходящих в системе общего образования изменений, преодоление имеющихся стереотипов, приобретение студентами опыта реализации основных видов методической деятельности. Погружение должно также обеспечивать приобретение будущими учителями опыта исследовательской деятельности, т.е. обнаружения методических проблем, стоящих перед учителем современной школы, и предоставлять возможности для поиска их решения, а также для проверки эффективности найденного решения. При этом следует помнить, что опыт – это субъективно переживаемый феномен, он может быть только лично приобретённым, в противном случае мы имеем дело лишь с информацией об опыте. Создать такие условия можно только через организацию *профессионально-образовательного события*.

Согласно Д.Б. Эльконину, событие непосредственно связано с разрывом непре-

рывности опыта, с переходом в другую реальность, т.е. не является следствием и продолжением естественного течения жизни. Следовательно, событие должно быть понято как осмысленный акт перехода от одних представлений к другим, от непонимания чего-либо к его принятию и освоению. Поэтому событие нельзя трактовать как случайность [12]. Образовательное событие – это специально организованный уникальный педагогический феномен, ограниченный образовательной ситуацией, но жёстко не детерминированный ею и выводящий образовательный процесс за границы повседневности [13, с. 42].

Дадим определение. Профессионально-образовательное событие (ПОС) – это специфическая форма реализации образовательной деятельности студента педагогического вуза, выстроенная как интенсивная встреча профессиональной реальности и идеальной формы её представления и направленная на реализацию задач методической подготовки с ориентацией на субъектность обучающегося с учётом его личностных возможностей. ПОС создает уникальные условия для осмысленных действий будущего учителя, ориентирует на достижение конкретных задач методической подготовки, в результате чего создаётся образовательный продукт. Осмысленный опыт выступает средством достижения новой цели.

ПОС организуется на базе общеобразовательной школы силами определённого образовательного сообщества, субъектами которого являются студенты и преподаватели педагогического вуза, обучающиеся и учителя школы. ПОС – это акт взаимодействия субъектов образовательного процесса с целью решения проблем методической подготовки будущих учителей. Организация и реализация ПОС становятся возможными только на основе интеграции процесса методической подготовки будущих учителей и образовательного процесса школы, а также солидарных усилий профессорско-преподавательского состава педагогического вуза

и представителей работодателя. Основными видами ПОС являются исследование, профессиональная проба, совместное с обучающимися образовательных школ учебное занятие по предметной области.

Исследование – форма события, базовым процессом которого является анализ ситуаций (деятельности, приёмов, методов), возникающих в реальной образовательной практике. Данное событие позволяет будущим учителям учиться грамотно формулировать методические задачи, выдвигать и оценивать гипотезы, находить и реализовывать оптимальный вариант их решения. Содержание исследования может быть достаточно произвольным, т.к. задаётся не только целями и задачами методической подготовки, но и интересами, запросами самих студентов. Задать вектор исследования, сделать процесс методической подготовки целенаправленным и управляемым позволяют учебно-профессиональные задания [14]. Это задания, стимулирующие будущего учителя на поиск и/или моделирование в реальной образовательной практике ситуаций, обеспечивающих формирование у студента первичного личностного образа методической деятельности и погружение в эту ситуацию. «Вживание» в ситуации реальной школьной практики позволяет студенту чётко формулировать цель своего методического развития, создаёт условия для актуализации, обобщения и обогащения имеющегося у него опыта реализации отдельных видов методической деятельности, для накопления и обогащения опыта использования предметных, методических и других знаний и умений в качестве средства регуляции своей учебно-познавательной деятельности. Тем самым с самого начала обеспечивается деятельностная позиция будущего учителя в процессе его методической подготовки. Приведем пример учебно-профессионального задания: «В настоящее время, по данным статистики, дети-инофоны (обучающиеся, не являющиеся носителями русского языка, владеющие русским языком лишь на

бытовом уровне) составляют в среднем около 30% общего числа учеников в российских школах. Такие обучающиеся не всегда понимают объяснения учителя, полученное задание; не умеют совсем или частично выразить свою мысль; зачастую для них формулировки текстовых заданий выступают в роли набора слов-констант, которые никак не выражают между собой логической зависимости. *Выясните*, с какими частно-методическими проблемами сталкиваются учителя математики при обучении детей-инофонов в общеобразовательной школе. *Предложите* пути решения выделенных проблем. *Докажите* эффективность предложенных путей».

Профессиональная проба – это форма события, базовым процессом которого является приобретение студентами опыта реализации основных видов методической деятельности в условиях реальной образовательной практики. Содержательно эффективной можно считать только такую профессиональную пробу, в результате которой будущий учитель выстраивает индивидуальную модель реализации методической деятельности, а не просто апробирует теоретические знания, усвоенные на аудиторных занятиях в вузе.

Совместное с обучающимися образовательных школ учебное занятие по предметной области – форма события, направленная на осознание студентом педагогических стратегий при решении проблем предметной области, на выработку индивидуальной тактики взаимодействия с обучающимися, обеспечивающей эффективное решение проблем предметной области и позволяющей корректировать неэффективные стратегии. Данное событие позволяет системно решать образовательные задачи как методической, так и предметной подготовки будущего учителя. В качестве основной единицы содержания совместного учебного занятия выступает проблема предметной области, решение которой возможно и на уровне высшего, и на уровне общего среднего образования. Ценность

данного события состоит в том, что в нём процесс методической подготовки будущего учителя отрабатывается на содержании предметной области, обеспечивая единство различных субъектов образовательного процесса, отражая картину всего изученного, приобретённого и накопленного.

Организация совместного учебного занятия по предметным дисциплинам предусматривает:

- выявление и обоснование актуальных проблем, возникающих при изучении предметных дисциплин на уровнях высшего и общего среднего образования;

- определение задач и содержания методической подготовки студентов с учётом выделенных проблем;

- диагностику профессиональных трудностей, с которыми сталкиваются учителя-предметники, и учёт их при проектировании и реализации события;

- обеспечение взаимосвязи целевых, концептуальных ориентиров в предметной подготовке обучающихся образовательных учреждений с целями, задачами и содержанием методической подготовки будущих учителей математики;

- целевое, систематическое взаимодействие вуза с образовательными учреждениями;

- специальную организацию рефлексивной деятельности, экспертиз, консультаций.

Как показывает опыт преподавания, событийная организация процесса методической подготовки будущего учителя позволяет:

- вовлечь студента в активную педагогическую деятельность, ориентированную на получение конкретного продукта;

- развернуть процесс методической подготовки как пространство деятельностных проб, позволяющее освоить определённые трудовые действия, сделать методические знания и умения «живыми», задействовать знания и умения из прошлого в настоящем, а затем в будущем, накапливать опыт их системного использования;

- обеспечить «недоопределённый» характер процесса методической подготовки, тем самым неограниченно расширяя его и оставляя место для субъектного поведения будущего учителя в ситуациях профессиональной реальности, для формирования у него индивидуального стиля методической деятельности;

- обеспечить высокую интенсивность процесса методической подготовки за счёт открытости событийных режимов, создать для студентов ситуацию «вызова». Во время реального образовательного события участники действуют в экстремальном режиме, требующем действовать «на пределе» своих знаний, умений, времени, понимания и т.д., – как это и происходит в реальной профессиональной действительности.

Проживание будущими учителями специально организованных событий позволяет им самостоятельно фиксировать собственные успехи и обнаруживать дефициты, ставить задачи собственного продвижения, развития в области методической подготовки, находить или создавать ресурсы для этого.

Представленные в статье результаты исследования позволяют выстраивать деятельность всех субъектов образовательного процесса в системно-деятельностном ключе, задают определённый вектор проектирования содержательного и технологического компонентов процесса методической подготовки студентов педагогического вуза, а также вектор поиска новых форм профессионального погружения в целях повышения качества подготовки педагогических кадров.

Литература

1. *Тумашева О.В., Турова И.В.* Моделирование кластера методических компетенций студентов педагогического вуза // Вестник Томского государственного педагогического университета. 2016. № 8. С. 24–29. URL: http://vestnik.tspu.edu.ru/files/vestnik/PDF/articles/tumasheva_o_v_24_29_8_173_2016.pdf
2. *Schreckenberg W.* Der Irrweg der Lehrerbildung. Über die Möglichkeit und die Unmöglichkeit, ein «guter» Lehrer zu werden

- und zu bleiben. Düsseldorf, 1984. 110 S. URL: https://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/BSt/Publikationen/GrauePublikationen/GP_Germanys_dual_vocational_training_system.pdf
3. Юзфельд Е.А., Панкина М.В. Дуальная система образования как катализатор успешной профессиональной и социальной адаптации будущего специалиста // Образование и наука. 2014. № 1(3). С. 49–62. DOI:10.17853/1994-5639-2014-3-49-62
 4. Euler D. Germany's dual vocational training system: a model for other countries? 2013. 78 p. URL: https://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/BSt/Publikationen/GrauePublikationen/GP_Germanys_dual_vocational_training_system.pdf
 5. Ruthven K. Pedagogical knowledge and training of mathematics teachers // Mathematics Education Review. 1993. No. 3. P. 1–10.
 6. McIntaire D. Designing a teacher education curriculum from research and theory on teachers' knowledge. In: J. Calderhead (Ed). Teachers' Professional Learning, Lewes: Falmer, 1988. P. 97–114.
 7. Интегрированное образовательное пространство вуза и школы как основа практико-ориентированной подготовки будущих учителей / В.А. Виноградов и др. // Психологическая наука и образование. 2015. Т. 20. № 5. С. 142–152. DOI:10.17759/pse.2015200513
 8. Smith K. Partnerships in Teacher Education – Going Beyond the Rhetoric, with Reference to the Norwegian Context // CEPS Journal. 2016. Vol. 6. No. 3. P. 17–36. URL: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1128734.pdf>
 9. Shukshina T.I. [et. al] Practice-Oriented Teachers' Training: Innovative Approach // International Journal of Environmental and Science Education. 2016. Vol. 11. No. 16. P. 9125–9135. URL: <http://www.ijese.net/makale/1152>
 10. Moksblina N.G. Pedagogical Maintenance of Future Teachers' Practice-oriented Training // Indian Journal of Science and Technology. 2015. Vol. 8. (S10). 8 p. DOI: 10.17485/ijst/2015/v8iS10/84853
 11. Марголис А.А. Модели подготовки педагогов в рамках программ прикладного бакалавриата и педагогической магистратуры // Психологическая наука и образование. 2015. Т. 20. № 5. С. 45–64. DOI:10.17759/pse.2015200505
 12. Эльконин Д.Б. Избранные психологические труды. М.: Педагогика, 1989. 554 с.
 13. Лобанов В.В. Образовательное событие как педагогическая категория // Образование и наука. 2015. № 1(1) С. 33–42. DOI: 10.17853/1994-5639-2015-1-33-42
 14. Тумашева О.В., Берсенева О.В. Учебно-профессиональные задания как инструмент мониторинга методических компетенций будущих учителей // Стандарты и мониторинг в образовании. 2017. Т. 5. № 2. С. 9–16. DOI: org/10.12737/25137

Статья поступила в редакцию 05.08.17

Принята к публикации 01.10.17

METHODICAL TRAINING OF FUTURE TEACHERS: IMMERSION IN PROFESSIONAL REALITY

Olga V. TUMASHEVA – Cand. Sci. (Education), Assoc. Prof., e-mail: olvitu@mail.ru
Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V.P. Astafiev, Krasnoyarsk, Russia
Address: 89, A. Lebedevoi str., Krasnoyarsk, 660049, Russian Federation

Abstract. Modernization of higher education in Russia corresponds to a universal tendency of professionalization of teacher training and strengthening of its practical orientation. At the same time, the theoretical and technological aspects of the practice-oriented methodical training of a future teacher are insufficiently worked out. The author shows that the most perspective approach in this sphere is an immersion in professional reality. This may be achieved by a special form of realization of students' educational activity – professional and pedagogical event (PEE). The paper characterizes the main types of PEE such as research, professional test, subject lessons organized jointly with pupils of secondary schools. The paper introduces a concept of educational and professional task as a form of training material presentation which specifies a research vector. The example

of educational and professional task is given. There are also described the stages of the PEE organization: preparatory, forecasting, organization and realization, reflective.

Keywords: practice-oriented approach, methodical training of a future teacher, professional immersion, professional and educational event, educational and professional task

Cite as: Tumasheva, O.V. (2017). [Methodical Training of Future Teachers: Immersion in Professional Reality]. *Vysshее образование в России* = Higher Education in Russia. No. 12 (218), pp. 63-70. (In Russ., abstract in Eng.)

References

1. Tumasheva, O.V., Turova, I.V. (2016). [Modeling Cluster of Methodical Competences of Pedagogical University Students]. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta* [Tomsk State Pedagogical University Bulletin]. No. 8, pp. 24-29. Available at: http://vestnik.tspu.edu.ru/files/vestnik/PDF/articles/tumasheva_o_v_24_29_8_173_2016.pdf (In Russ.)
2. Schreckenber, W. (1984). *Der Irrweg der Lehrerausbildung. Über die Möglichkeit und die Unmöglichkeit, ein «guter» Lehrer zu werden und zu bleiben.* Düsseldorf. 110 s. Available at: https://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/BSt/Publikationen/GrauePublikationen/GP_Germanys_dual_vocational_training_system.pdf (In German)
3. Yugfeld, E.A., Pankina, M.V. (2014). [Dual Educational System as a Facilitator of Successful Professional and Social Adaptation of Future Specialists]. *Obrazovanie i nauka* [Education and Science]. No. 1 (3), pp. 49-62. DOI:10.17853/1994-5639-2014-3-49-62. (In Russ.)
4. Euler, D. (2013). Germany's Dual Vocational Training System: A Model for Other Countries? 78 p. Available at: https://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/BSt/Publikationen/GrauePublikationen/GP_Germanys_dual_vocational_training_system.pdf
5. Ruthven, K. (1993). Pedagogical Knowledge and Training of Mathematics Teachers. *Mathematics Education Review*. No. 3, pp. 1-10.
6. McIntaire, D. (1988). Designing a Teacher Education Curriculum from Research and Theory on Teachers Knowledge. In: J. Calderhead (Ed.) *Teachers' Professional Learning*, Lewes: Falmer, pp. 97-114.
7. Vinogradov, V.L., Panfilov, A.N., Panfilova, V.M., Rakhmanova, A.R. (2015). [Integrated Educational Environment of University and School as a Basis for Practice Oriented Teacher Training]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie* [Psychological Science and Education], Vol. 20. No. 5, pp. 142-152. DOI:10.17759/pse.2015200513. (In Russ., abstract in Eng.)
8. Smith, K. (2016). Partnerships in Teacher Education – Going Beyond the Rhetoric, with Reference to the Norwegian Context. *CEPS Journal*. Vol. 6. No. 3, pp. 17-36. Available at: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1128734.pdf>
9. Shukshina, T.I., Gorshenina, S.N., Buyanova, I.B., Neyasova, I.A. (2016). Practice-Oriented Teachers' Training: Innovative Approach. *International Journal of Environmental and Science Education*. Vol. 11. No. 16, pp. 9125-9135. Available at: <http://www.ijese.net/makale/1152>
10. Mokshina, N.G. (2015). Pedagogical Maintenance of Future Teachers' Practice-Oriented Training. *Indian Journal of Science and Technology*. Vol. 8 (S10). 8 p. DOI: 10.17485/ijst/2015/v8iS10/84853
11. Margolis, A.A. (2015). [Teacher Training Models in Applied Bachelor and Pedagogical Master Programs]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie* [Psychological Science and Education]. Vol. 20. No. 5, pp. 45-64. DOI:10.17759/pse.2015200505. (In Russ., abstract in Eng.)
12. El'konin, D.B. (1989). *Izbrannyye psikhologicheskie trudy* [Selected Psychological Works]. Moscow, Pedagogika Publ. 554 p. (In Russ.)
13. Lobanov, V.V. (2015). [Educational Event as a Pedagogical Category]. *Obrazovanie i nauka* [Education and Science]. Vol. 1. No. 1, pp. 33-42. DOI: 10.17853/1994-5639-2015-1-33-42. (In Russ.)
14. Tumasheva, O.V., Berseneva, O.V. (2017). [Professional Training Tasks as an Instrument for Monitoring the Methodical Competence of Future Teachers]. *Standarty i monitoring v obrazovanii* [Standards and Monitoring in Education]. Vol. 5. No. 2, pp. 9-16. DOI.org/10.12737/25137 (In Russ.)

МЕТОД МОДЕЛИРОВАНИЯ ПРОБЛЕМНЫХ СИТУАЦИЙ

ВИШНЕВСКИЙ Пётр Николаевич – канд. юрид. наук, ст. преподаватель факультета права.

E-mail: pvishnevskiy@hse.ru

Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики»

Адрес: 109028, Москва, Б. Трехсвятительский пер., 3, ауд. 410

Аннотация. В статье представлен метод моделирования проблемных ситуаций, используемый в процессе обучения по программам высшего гуманитарного образования. Рассматриваются проблемы современных методов обучения, а также существующие способы их решения. Автор анализирует недостатки существующих методов в контексте обучения «мягким» и «жестким» навыкам, которые необходимы будущим выпускникам. В результате предлагается метод моделирования проблемных ситуаций, который может быть использован в рамках современных программ высшего гуманитарного образования. В заключение представленный метод рассматривается в контексте других методов обучения.

Ключевые слова: гуманитарное образование, методология обучения, проблемные ситуации, case study, моделирование, «жесткие» и «мягкие» навыки

Для цитирования: Вишнеvский П.Н. Метод моделирования проблемных ситуаций // Высшее образование в России. 2017. № 12 (218). С. 71-77.

Постановка проблемы

Традиции российского академического (университетского) образования формируют у студентов широкий взгляд на современный мир. Как правило, в число обязательных предметов для подготовки специалистов, по крайней мере, в гуманитарных науках, входят такие «мировоззренческие» дисциплины, как право, социология, психология, экономика и пр. Изучение дополнительных дисциплин призвано сформировать у студентов эрудированность и навык работы со знаниями, выходящими за пределы специальности. Вместе с тем большинство студентов не видят практической значимости в академическом (университетском) образовании. В некоторых случаях студенты даже не имеют представления о том, каким образом такого рода знания могут быть применены на практике; как следствие, происходит их инфляция (обесценивание). Подобная ситуация свидетельствует, с одной стороны, о недостатке качественного преподавания предмета, а с другой – об отсутствии у студентов мотивации. Замечено, что высокая мотивация прослеживается у тех студентов,

которые к началу получения образования, к примеру, поступая в магистратуру, уже имеют опыт работы по специальности. Что касается той части студентов, которые не имеют практического опыта, то мотивация таких студентов может быть повышена, если преподаватель, опираясь на свой опыт, наглядным образом демонстрирует значимость предлагаемых знаний.

Существующие методы решения проблемы

Применение знаний на практике – основной навык, вырабатываемый в процессе работы по направлению «Юриспруденция». К нему можно отнести, к примеру, навык работы с определёнными видами документов, навык получения и сортировки информации, общения с коллегами, контрагентами и государственными органами.

В образовательных учреждениях данная проблема частично решается введением в учебный процесс различных тренировочных заданий. Например, во многих бизнес-школах, в том числе на юридических факультетах, широкое распространение получил

метод проблемных ситуаций, чаще всего именуемый *case study*. Метод кейсов – это техника обучения, использующая описание реальных экономических, социальных и бизнес-ситуаций для решения профессиональных практических задач. Обучающиеся должны исследовать ситуацию, разобраться в сути проблемы, предложить возможные решения и выбрать лучшее из них. Разбор кейса – это метод обучения, основанный на фактическом материале или же приближенный к эмпирической ситуации. В литературе встречаются такие формулировки данного метода, как «проблемное обучение» [1], «проблемно-диалоговое обучение» [2], «проблемная ситуация» [3].

В юридической сфере метод кейсов применяется в проведении конкурсов, модельных судебных состязаний, или «муктортов» (от англ. *moot court*). Подобные конкурсы проводятся ежегодно по всему миру. Для примера можно взять ежегодный конкурс по инвестиционному арбитражу (*Foreign Direct Investment Arbitration Moot, FDI Moot*), в котором участвуют студенты из разных стран. Каждый год организаторы конкурса публикуют какую-либо проблему (кейс). Проблема основывается на споре между гипотетической компанией и гипотетическим государством, в котором указанная компания произвела инвестиции. В кейсе, опубликованном организаторами конкурса на 2017 г., спор возник между фармацевтической компанией и принимающим государством. Компания заключила с ним долгосрочный договор (контракт). Впоследствии государство в одностороннем порядке расторгло договор и приняло специальный акт, затрудняющий деятельность компании на рынке государства. Компания обратилась в суд с требованием о взыскании 40 000 000 долл. с государства и получила судебное решение в свою пользу. Компания пыталась принудительно исполнить указанное решение на территории государства, однако суд, рассматривавший вопрос принудительного исполнения, создавал всевозможные пре-

пятствия. При разрешении указанной проблемы участникам конкурса рекомендуется занять позицию истца (компании) и ответчика (принимающего государства), обосновать свою позицию в форме меморандума со ссылкой на нормы и судебные решения инвестиционного права. На очном этапе конкурса студенты выступают на модельном суде друг против друга и перед судьями, организаторами конкурса.

Данный метод имеет ряд достоинств. *Во-первых*, служит хорошим подспорьем для студентов в проведении самостоятельного исследования проблемы (в данном случае речь идёт об изучении практики инвестиционного арбитража). Студенты учатся находить и отбирать необходимую, относящуюся к делу информацию. *Во-вторых*, при разрешении отдельного кейса студенты учатся грамотному изложению результатов своего исследования в письменном виде (в форме меморандума истца и ответчика). *В-третьих*, на очном раунде студенты публично выступают против других команд и перед судьями конкурса. Таким образом, участвуя в подобных состязаниях, студенты приобретают исследовательские навыки, навыки письма (аргументации) и публичного выступления. Следует отметить, что за письменные меморандумы и устные выступления студенты получают грамоты и призы. Награда – дополнительный стимул для участия в разрешении модельного спора. Студенты с увлечением выступают на подобного рода мероприятиях – это хороший повод заявить о себе как о будущем специалисте; большинство работодателей в юридической профессии благосклонны к тем студентам, у которых есть опыт участия в подобных судебных состязаниях.

Недостатки существующих методов решения проблемы

На наш взгляд, метод кейсов (применительно к нашему примеру) имеет ряд существенных недостатков. *Во-первых*, вся работа над кейсом строится на предположении,

что конфликт существует. В действительности же большинства конфликтов можно было бы избежать, если бы, к примеру, юристы уже на этапе согласования условий взаимодействия (скажем, в рамках переговоров) помогали сторонам достичь согласия в форме того или иного юридического документа, подготовленного надлежащим образом. Как показывает практика, подобные состязания не вырабатывают у студентов положительного настроя, и, как следствие, они тренируют лишь один блок навыков – так называемые «жесткие навыки». Во-вторых, при работе над меморандумом студенты не тренируют необходимых для специалиста навыков простой и грамотной письменной речи (к примеру, в ходе написания уведомлений, деловой переписки). По окончании университета большинство студентов не умеют вести деловую переписку, используют клише и выражения, которые не несут никакой пользы, являются вычурными, неясными и порождают больше проблем, чем возможных решений. В-третьих, разбор кейсов не даёт студентам понимания психологических нюансов коммуникации. Речь идёт о навыках общения с контрагентами, коллегами, государственными органами и т.п. Не все студенты, по крайней мере на юридических факультетах, осознают и используют экономическую подоплеку и мотивацию контрагентов при заключении сделок. Подойти к проблеме помогает фокус на «жестких» и «мягких» навыках.

Фокус: «жесткие» и «мягкие» навыки

Данный подход описан в документе, подготовленном Национальной ассоциацией бизнес-образования (National Business Education Association)¹. «Жесткие навыки» (*hard skills*) – это техническая компетенция, то есть набор умений и навыков, которые определяют профессионализм отдельного специалиста. К «мягким навыкам» (*soft*

skills) относят: навык построения человеческих отношений (*human relations skills*) – например, положительный настрой студента и готовность к командной работе; навык управления собой (*self-management*) – к примеру, знание того, что нужно сделать для достижения той или иной цели, а также этика; навыки работы по специальности (*workplace enhancement skills*).

Как отмечают исследователи, «мягкие навыки» становятся сегодня всё более востребованными, поскольку формируют своеобразный мост между «школьным», университетским образованием и работой. К стратегиям обучения, которые помогают развить «мягкие навыки», относят, в частности, «ролевые игры» (*role playing*) или «постановки» (*simulations*). Подобные стратегии используются чаще всего в бизнес-школах. На наш взгляд, максимально эффективно приобрести такого рода практические навыки студенты смогут при тщательном и *долгосрочном моделировании проблемных ситуаций*.

Подход к решению проблемы

Моделирование проблемных ситуаций – это метод, позволяющий преподавателю продемонстрировать студентам на реальном, но упрощённом примере возможности применения своих знаний и навыков в «полевых условиях». Ситуации могут быть смоделированы различными способами в зависимости от специализации студента, временных рамок, срочности учебного процесса, пожеланий студентов и т.п. Такой подход может оказаться важным элементом учебного процесса, как минимум, по трём причинам. Во-первых, при помощи данного метода студент может использовать максимально возможное количество необходимых для будущей работы навыков (как «жестких», так и «мягких»). Во-вторых, студент сможет убедиться в преимуществах командной работы. В-третьих, у студента появляется возможность обучиться коммуникации со студентами другой специализации (в случае, если проблемная

¹ Сайт в Интернете: https://www.nbea.org/newsite/curriculum/policy/no_67.pdf



Рис. 1. Процесс получения навыка

ситуация смоделирована в междисциплинарном формате).

Процесс получения необходимого навыка можно проиллюстрировать следующей схемой: «проблемная ситуация – решение – труд – результат». В этом контексте «Решение» является, по существу, совокупностью «мягких навыков», а «Труд» – «жестких навыков» (Рис. 1).

Одна из особенностей моделирования проблемных ситуаций – поэтапность. У любого практикующего специалиста в процессе работы над каким-либо заданием (проектом) могут возникать непредвиденные обстоятельства, поэтому при моделировании проблемной ситуации факты должны предоставляться студентам поэтапно. Иными словами, моделирование проблемных ситуаций должно производиться от общего к частному: вначале студентам даётся общее описание проблемы, впоследствии оно дополняется деталями.

Следует отметить, что моделирование проблемной ситуации может проводиться в рамках как одного занятия, так и нескольких, в рамках одного факультета (например, юридического) или нескольких. В последнем случае метод будет нацелен на приобретение студентами междисциплинарных навыков общения. Кроме того, моделирование проблемной ситуации может происходить в рамках одного и более семестров (модулей). В таком случае студенты приобретут видение того, что та или иная проблема не всегда имеет одно решение и может воспроизводиться на протяжении длительного периода,

а в некоторых случаях её разрешение займет определенное время. Это позволит студентам учиться планировать своё время и понимать, что решение проблемной ситуации может зависеть также от третьих лиц (контрагента, государственных органов и т.п.).

Главная задача преподавателя при моделировании проблемных ситуаций – сопровождать работу студентов на практических занятиях и указывать на те или иные ошибки при её разборе. К примеру, если студенты ведут друг с другом переписку в рамках решения какой-либо практической ситуации, преподаватель может проводить корректировку писем и указывать на те или иные недостатки коммуникации. Для иллюстрации этапов моделирования проблемной ситуации рассмотрим *пример из юридической практики*. Он содержит специальные юридические термины, однако может использоваться в рамках и других специальностей.

Этап № 1. Первоначальное (заочное) моделирование. Проблемная ситуация моделируется следующим образом. Студентам пересылается договор (контракт) поставки горизонтальных балансировочных станков, используемых в авиапромышленности (на английском и русском языках). Поставщиком станков будет выступать китайская компания, головной офис которой находится в Германии, а покупателем – российская компания. Проект контракта был получен от российской компании.

Юристы немецкого головного офиса компании перенаправили проект договора своим внешним консультантам с просьбой

ответить на следующие вопросы (некоторые из них обозначены непосредственно в договоре): *Будет ли действительна обновлённая арбитражная оговорка? Насколько целесообразно включение такой оговорки? Можно ли включить предлагаемую статью об ограничении ответственности продавца? Будет ли она действительна? Каким образом лучше всего определить переход риска? Подходит ли предложенная формулировка? При каких обстоятельствах продавец вправе расторгнуть договор? Какие права в данном случае есть у продавца? Каким образом можно укрепить позицию продавца в случае расторжения? Какой способ оплаты следует использовать для осуществления платежей по контракту? Какой базис поставки наилучшим образом подойдет для контракта?*

Студентам даются следующие общие рекомендации по работе над контрактом.

- Для начала изучите структуру контракта. По возможности работайте с обеими (русской и английской) частями договора, поскольку они могут содержать различные и несовпадающие понятия. Если работа с обеими частями договора затруднительна, выберите лишь одну часть и работайте с ней.

- Прочтите весь текст контракта и попытайтесь понять схему (алгоритм) взаимодействия продавца и покупателя, а также предполагаемую структуру поставки и введения оборудования в эксплуатацию.

- Если вы представляете продавца (покупателя), обращайтесь особое внимание на пункты договора, которые необоснованно ущемляют положение продавца (покупателя). Если посчитаете нужным, можете добавить дополнительные позиции в договор, улучшающие правовое положение продавца (покупателя).

- Обращайте внимание на употребление терминов (слов, которые пишутся с заглавной буквы) и следите за тем, чтобы они по всему тексту использовались одинаково.

- Если вы обнаружите положения договора, которые неоднозначны или противо-

речивы, попытайтесь переформулировать эти положения или предложите другую конструкцию.

Этап № 2. Последующее (очное) моделирование. После того как студенты изучили положения договора и сформировали общее понимание проблемы, проводится очный семинар, на котором проблемная ситуация моделируется следующим образом.

Во-первых, студентам предлагают поделиться на две группы: одна группа будет представлять интересы продавца по контракту, другая – покупателя. Во-вторых, студентам раздаётся список дополнительных обстоятельств, которые необходимо будет учесть при согласовании проекта контракта. Подобные обстоятельства могут включать цену контракта, сроки для заключения и исполнения контрактов и т.п.

После предварительных обсуждений одна группа студентов формулирует (подготавливает) повестку для переговоров и отправляет по электронной почте свои предложения для согласования договора другой группе. Последние рассматривают повестку и формулируют свои правки к документу. Далее каждая группа выбирает представителя, который будет выступать от её имени за столом переговоров. В ходе переговоров один из студентов может выступать секретарём и протоколировать достигнутые договорённости, а преподаватель – периодически делать паузы в переговорах для того, чтобы направить переговоры в правильном направлении, а также отметить возможные дефекты коммуникации. По результатам переговоров секретарь рассылает свою стенограмму. Студенты видят, какие договорённости были достигнуты, а по каким ещё требуется уточнение. Данная работа может растянуться на семестр и (или) модуль.

Место моделирования проблемных ситуаций среди других методов

Моделирование проблемных ситуаций занимает особое место среди других мето-

Таблица

Преимущества и недостатки различных методов обучения

№	Наименование метода	Форма	Описание
1.	<i>Объяснительно-наглядный</i>	Лекции	Тренирует память и дает знания. <i>Не обеспечивает радости исследовательской работы и не развивает творческое мышление</i>
2.	<i>Исследовательский</i>	Самостоятельное исследование	Студент получает возможность ознакомиться с определёнными моментами научно-исследовательской работы. Студент познает принципы и этапы научного исследования, изучает литературу по теме исследуемой проблемы, разрабатывает план исследования, проверяет гипотезы и оценивает полученные результаты.
3.	<i>Проблемный (метод моделирования проблемных ситуаций)</i>	Семинары (практические занятия)	Студент приобретает навыки логического, критического мышления, «мягкие» и «жесткие» навыки в ходе самостоятельного исследования, работы в команде, публичных выступлений, ведения работы по разрешению проблемных ситуаций и т.п.

дов обучения [4], поскольку помогает учесть преимущества и недостатки каждого из них (Табл.).

Литература

1. Ситаров В.А. Проблемное обучение как одно из направлений современных технологий обучения // Знание. Понимание. Умение. 2009. № 1. С. 148–157; Скворцов А.В. Роль проблемного обучения в подготовке бакалавров педагогического образования // Вестник Ленинградского государственного университета им. А.С.Пушкина. 2013. Т. 3. № 3. С. 7–15.
2. Вишнякова Т.А. Проблемно-диалоговое обучение как способ формирования иссле-

довательской компетенции школьников // Вестник Бурятского государственного университета. 2012. № 1. С. 70–72.

3. Свириденко А.С. Проблемная ситуация, противоречие и проблема педагогического эксперимента // Эксперимент и инновации в школе. 2008. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/problemnaya-situatsiya-protivorechie-i-problema-pedagogicheskogo-eksperimenta>
4. Кутисевич Ч. Основы общей дидактики. М.: Высшая школа, 1986. С. 176–178.

Статья поступила в редакцию 14.08.17
С доработки 24.10.17
Принята к публикации 25.10.17

METHOD OF CASE MODELING

Petr N. VISHNEVSKIY – Cand. Sci. (Law), Senior Lecturer, Law Faculty. E-mail: pvishnevskiy@hse.ru

National Research University «Higher School of Economics», Moscow, Russia

Address: 3, Bolshoy Trekhsvyatitskiy per., 109028, Moscow, Russian Federation

Abstract. The article presents the method of case modeling used in the process of education within the programs of higher humanitarian education. The author dwells on the problems of current learning methods, as well as on the existing methods of their solution. The paper reviews the flaws of the current methods from the standpoint of “soft” and “hard” skills, which are necessary for graduates. Following the analysis the author suggests using the method of case modeling which is applicable within the modern programs of higher humanitarian education. One of the characteristics of case modeling method is staging: details and facts are appended step-by-step to the general description of a problem. In conclusion the author compares the presented method of modeling of problem situations with the other educational methods, such as lecture, self-dependent research.

Keywords: Humanities education, methodology of education, cases, case study, case modeling, hard and soft skills, staging

Cite as: Vishnevskiy, P.N. (2017). [Method of Case Modeling]. *Vysshhee obrazovanie v Rossii* = Higher Education in Russia. No. 12 (218), pp. 71-77. (In Russ., abstract in Eng.)

References

1. Sitarov, V.A. (2009). [Case Teaching as One of the Directions of Modern Technologies of Education]. *Znanie. Ponimanie. Umenie* [Knowledge. Understanding. Skill]. No. 1, pp. 148-157 (In Russ.); Skvortsov, A.V. (2013). [Role of Case Teaching in Preparing Bachelors of Pedagogical Education]. *Vestnik Leningradskogo Gosudarstvennogo Universiteta im. A.S. Pushkina* [Bulletin of Leningrad State University n.a. Pushkin]. Vol. 3, no. 3, pp. 7-15. (In Russ.)
2. Vishnyakova, T.A. (2012). [Case-and-Dialog Teaching as a Tool to Form Research Competence of School Pupils]. *Vestnik Buriatskogo Gosudarstvennogo Universiteta* [Bulletin of Buryat State University]. No. 1, pp. 70-72. (In Russ.)
3. Sviridenko A.S. (2008). [Case Situation, Contradiction and Problem of Pedagogical Experiment]. *Experiment i innovatsia v shkole* [Experiment and Innovation at School]. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/problemnaya-situatsiya-protivorechie-i-problema-pedagogicheskogo-eksperimenta> (In Russ.)
4. Kupisevich, Ch. (1986). *Osnovi obschei didaktiki* [Basics of General Didactics]. Moscow: Vysshaya Shkola Publ., pp. 176-178. (In Russ.)

*The paper was submitted 14.08.17
Received after reworking 24.10.17
Accepted for publication 25.10.17*

Сведения для авторов

К публикации принимаются статьи с учетом профиля и рубрик журнала объемом до 0,8 а.л. (30 000 знаков), в отдельных случаях по согласованию с редакцией – до 1 а.л. (40 000 знаков).

Оригинал статьи должен быть представлен в формате Document Word 97-2003 (*.doc), шрифт – Times New Roman, размер шрифта – 11, интервал – 1,5). Наименование файла начинается с фамилии и инициалов автора. Таблицы, схемы и графики должны быть представлены в формате MS Word и вставлены в текст статьи.

Рукопись должна содержать следующую информацию на русском и английском языках:

- сведения об авторах (ФИО полностью, ученое звание, ученая степень, должность, название организации с указанием полного адреса и индекса, адрес электронной почты);
- название статьи (не более шести–семи слов);
- аннотация (не менее 100–250 слов, или 10 строк);
- ключевые слова (5–7);
- библиографический список (15–20). Пристатейный список литературы на латинице (References) должен быть оформлен согласно принятым международным библиографическим стандартам. В целях расширения читательской аудитории и выхода в международное научно-образовательное пространство рекомендуется включать в список литературы зарубежные источники.

ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ТЕХНОЛОГИЯ «ПЕРЕВЁРНУТЫЙ КЛАСС» В ПРЕПОДАВАНИИ ДИСЦИПЛИНЫ «РУССКИЙ ЯЗЫК И КУЛЬТУРА РЕЧИ»

КАЛАЧИНСКАЯ Елена Викторовна – канд. филол. наук, доцент.

E-mail: elena.kalachinskaya@vvsu.ru

Владивостокский государственный университет экономики и сервиса, Владивосток, Россия
Адрес: 690014, Приморский край, г. Владивосток, ул. Гоголя, д. 41

Аннотация. На примере конкретной учебной дисциплины проанализирован опыт внедрения модели смешанного обучения в вузе. Обоснована перспективность смешанной формы обучения как важнейшего фактора перехода от пассивного обучения к активному. Проанализированы принципы технологии «перевернутого класса», основанные на перестановке ключевых компонентов учебного процесса с активным использованием электронной образовательной среды. Показаны преимущества данной технологии с точки зрения оптимизации аудиторной нагрузки, мотивации студентов, нацеленности на эффективное формирование у них общекультурных компетенций. Представлены новые методические подходы к проектированию дисциплины «Русский язык и культура речи», направленные на повышение качества обучения.

Ключевые слова: смешанное обучение, образовательная технология «перевернутый класс», электронная образовательная среда, активное обучение, самостоятельная работа студентов, русский язык и культура речи

Для цитирования: Калачинская Е.В. Образовательная технология «перевернутый класс» в преподавании дисциплины «Русский язык и культура речи» // Высшее образование в России. 2017. № 12 (218). С. 78-84.

Во Владивостокском государственном университете экономики и сервиса (ВГУЭС) рабочая программа дисциплины «Русский язык» предполагала до недавнего времени объём контактной работы в размере 34 часов, из них 17 часов лекций и 17 часов практических занятий. Результаты обучения свидетельствовали о том, что такая структура дисциплины не является оптимальной из-за недостаточного объёма практических занятий. В то же время многолетний опыт показывает, что лекционная форма обучения мало способствует формированию у студентов речевой компетенции для осуществления эффективной коммуникации в устной и письменной формах.

Перед кафедрой русского языка встала задача изменения структуры и технологии преподавания дисциплины в рамках установленного объёма контактной работы.

Было принято решение весь объём этой работы перераспределить на практические занятия. По некоторым направлениям подготовки во ВГУЭС преподавались сходные по содержанию дисциплины: «Современный русский язык», «Русский язык в профессиональной сфере». Кафедра русского языка предложила объединить все эти дисциплины в одну – «Русский язык и культура речи». Тем самым была частично решена проблема увеличения аудиторной нагрузки по кафедре, связанная с перераспределением лекционной нагрузки в пользу практических занятий.

В свою очередь, это вызвало необходимость поиска образовательных технологий, которые бы позволили перевести лекции в электронный формат. Новая образовательная технология должна была быть основана на модели смешанного обучения, которая

сочетает традиционную очную форму и информационно-коммуникационные технологии на базе электронной образовательной среды. По мнению ряда исследователей [1; 2], смешанная форма обучения наиболее перспективна с точки зрения повышения качества обучения и организации учебного процесса, поскольку обеспечивает переход от пассивного обучения к активному. К пассивному (и одновременно самому неэффективному) обучению относятся, согласно «пирамиде обучения» Э. Дейла [3], слушание лекций и чтение учебных материалов, в то время как наиболее эффективным способом обучения являются практика, обсуждение и обучение других. Необходимость перехода на новые образовательные технологии обусловлена также изменившимися образовательными потребностями молодёжи и формами её социальной коммуникации, многие из которых «эффективны и в решении задач обучения» [4].

Для осуществления подобного перехода американскими преподавателями А. Сэмсом и Д. Бергманом был предложен и апробирован метод «перевернутого класса» (*flipped classroom*) [5–7]. Суть данной технологии состоит в следующем: то, что при традиционном обучении делалось в аудитории (прослушивание лекций), делается дома, и наоборот, то, что традиционно выполнялось дома (задания на повторение и закрепление), осуществляется в аудитории. Основными компонентами образовательного процесса с использованием «перевернутого класса» становятся: *предаудиторная работа* (электронный компонент), включающая изучение теоретических материалов (в т.ч. видеолекций, дополнительных ресурсов), выполнение проблемного задания, дискуссию в форумах, взаимное оценивание и др.; *аудиторное занятие*, предполагающее актуализацию знаний, обратную связь от преподавателя, выполнение заданий и их обсуждение; *постаудиторная работа* (электронный компонент), включающая доработку заданий, выполнение заданий на закрепление и рас-

ширение знаний, контроль [1]. Как показывают исследования, использование технологии «перевернутого класса» позволяет повысить интерес, вовлечённость и мотивацию студентов, даёт им возможность работать в собственном темпе, делает взаимодействие преподавателя и студентов более персонализированным. Преимущества метода подтверждаются опытом его применения как в общем среднем, так и в высшем образовании [8; 9], в том числе в преподавании языковых дисциплин, нацеленных на формирование коммуникативной компетенции [10].

Кафедра русского языка ВГУЭС начала использовать данную технологию с 2016/2017 учебного года. Предварительно было проведено проектирование курса с использованием модели обратного педагогического дизайна, которая предполагает ориентацию содержания и методов обучения на его результаты. Это означает, что сначала формулируются результаты обучения (они соотносятся с формируемыми компетенциями), далее определяются методы оценки их достижения, а затем – конкретные виды деятельности и взаимодействия участников учебного процесса. Результатом проектирования стал разработанный в электронной образовательной среде (ЭОС) Moodle курс «Русский язык и культура речи», по которому в осеннем семестре прошли обучение 756 студентов 16 направлений подготовки бакалавриата.

Структура курса, отраженная в ЭОС, представляет собой следующее. Вводный раздел дисциплины содержит её рейтинг-план, информацию о преподавателях, тексты учебных пособий, форумы, анкету оценки курса студентами. В основной раздел входят восемь тем дисциплины, по каждой из которых представлена небольшая видеолекция, презентация, комплект заданий для выполнения дома и в аудитории, тест для самопроверки и тест для контроля.

Принцип «перевернутого класса» действует следующим образом. Студентам даётся домашнее задание, ориентирован-

ное на решение определённой проблемы, ситуации, задачи: например, написать эссе (предлагается несколько тем), составить ментальную карту или выполнить упражнения. Чтобы правильно выполнить задания, учащимся необходимо самостоятельно прослушать видеолекцию, изучить учебник, рекомендованные статьи, презентацию, найти дополнительные материалы. Часть выполненных заданий размещается в электронной среде, и студенты проводят их взаимное рецензирование на форуме ЭОС. На аудиторных занятиях осуществляется разбор выполненных дома заданий, при этом преподаватель, благодаря возможности заранее в электронной среде ознакомиться с работами студентов, обращает особое внимание на те задания, которые вызвали наибольшую сложность при выполнении. На итоговом этапе освоения темы, который проходит в электронной среде, студенты выполняют два вида тестов – самопроверочный и контрольный, результаты которых сразу же доступны и студенту, и преподавателю.

Новый подход к освоению дисциплины приводит к изменению не только технологии, но и содержания аудиторной работы. Главный принцип эффективного обучения, предполагающий формирование практических умений и навыков, реализуется в данном курсе в самых различных формах (дискуссия, деловая игра, групповой проект). Например, при изучении темы «Современный русский литературный язык: структура, основные процессы» студенты разделяются на несколько подгрупп, которые должны провести дискуссии на заданные темы, скажем, выступить в поддержку или против законодательной инициативы о наказаниях за неоправданное употребление иностранных слов в государственном языке; предложить меры государственной политики в области русского языка; оценить роль нелитературных элементов языка и т.д. Таким образом, освоение теоретических аспектов культуры речи становится

отправной точкой для того, чтобы научиться реализовывать полученные знания в практической деятельности.

При изучении темы «Письменное деловое общение» студенты разделяются на группы по четыре-пять человек для создания модели какой-либо компании в соответствии с профилем будущей специальности с распределением ролей (руководитель, начальник отдела, офис-менеджер и т.д.). Цель проекта – отработка навыков ведения разных видов деловой документации и переписки. Студент, назначенный «руководителем» компании, распределяет между другими студентами виды документов и писем, которые они должны подготовить. В целом студенты одной «компании» должны подготовить все основные виды документов и писем, а «руководитель» – проверить, оценить их и при необходимости дать рекомендации по доработке. Такая совместная проектная работа формирует навыки не только грамотной письменной коммуникации в деловой сфере, но и коллективной работы, координации совместной деятельности. На занятии по устному деловому общению студенты разыгрывают диалоги в различных деловых ситуациях (например, передать по телефону информацию для отсутствующего сотрудника; договориться о встрече с потенциальным партнёром; поговорить с разгневанным клиентом; договориться о собеседовании с будущим работодателем и т.д.) или проводят деловую игру, моделируя характерные бизнес-ситуации, такие, как собеседование при приёме на работу, проведение совещания и переговоров. Темы распределяются заранее, а на занятии каждый проведенный диалог разбирается всей группой, исправляются ошибки. Риторический раздел предполагает деятельность студентов на двух уровнях. На первом студенты просматривают размещённые в ЭОС видеофрагменты публичных выступлений (из фильмов) и в форуме обсуждают их достоинства и недостатки. На втором этапе учащиеся сами готовят такие выступления

в жанрах, характерных для делового общения, и на занятиях анализируют их.

Важным содержательным компонентом дисциплины является её нормативный аспект, связанный с повышением языковой грамотности студентов. Весьма ограниченное количество аудиторных часов вынуждает преподавателя буквально «разрывать» между необходимостью повысить грамотность и в то же время выйти на новый, отличный от школьного, уровень речевых компетенций. Компромисс также находится в электронной среде. Если раньше преподаватель был вынужден вечерами проверять диктанты, написанные в аудитории, то возможности электронного тестирования позволяют заниматься этим регулярно непосредственно в аудитории. На каждом занятии в течение 15–20 минут студенты, используя свои смартфоны, решают орфографические и пунктуационные тесты, пишут диктанты, в изобилии представленные в Интернете, в частности на портале gramota.ru. Результаты каждого теста видны сразу же и студенту, и преподавателю; последний теперь получает возможность индивидуального подхода к оценке уровня грамотности студентов, давая каждому для выполнения тесты разного качества. Применяя на занятиях мобильные электронные устройства, мы, можно сказать, определённым образом используем общепринятое «сетевое» поведение молодых людей для «перевода» его из привычного развлекательного в образовательное русло.

Итоги первых двух месяцев работы по технологии «перевернутого класса» позволяют сделать некоторые предварительные выводы:

- студенты проявляют заинтересованность к интерактивной и самостоятельной деятельности в работе с электронными ресурсами;

- повысились самодисциплина и самоконтроль студентов;

- студенты получили возможность работать в собственном темпе;

- взаимодействие преподавателя и студентов стало более персонализированным;

- контроль за результатами освоения дисциплины каждым студентом стал более эффективным, поскольку в ЭОС есть журнал, в котором в актуальном режиме отражается активность каждого студента и его результаты.

Преподаватели отмечают, что студенты с большим интересом выполняют задания и с не меньшим энтузиазмом участвуют во взаимном обучении. Например, для освоения основной общественно-политической и экономической лексики им предлагается составить кроссворд с заданными словами, а на занятиях учащиеся обмениваются кроссвордами и решают их.

В электронной среде предусмотрено анонимное анкетирование студентов о курсе и преподавателях. По окончании семестра мы проанализировали результаты анкетирования. Общее впечатление об электронном курсе оценили как «очень понравился» 49% учащихся, «понравился» – 35%, «не очень понравился» – 12% и 3% оценили курс как «не понравился». Положительный ответ на вопрос, пригодятся ли в дальнейшем знания и навыки, полученные в ходе освоения курса, дали 96% студентов. В качестве самых полезных в освоении дисциплины 73% назвали аудиторные занятия с преподавателем, 17% – работу с электронным курсом. Отметим, что данный результат подтверждает мнение многих практиков смешанного обучения, согласно которому электронная составляющая такого обучения является дополнительной к аудиторной работе, существенно расширяя при этом возможность реализовать «индивидуальные образовательные пути, совместную распределенную в пространстве и времени деятельность мотивированных субъектов, персонализацию действий» [4]. В ходе анкетирования студентам был задан вопрос открытого типа о том, что больше всего понравилось при изучении дисциплины с использованием электронной среды. По-

давяющее большинство среди достоинств курса назвали его доступность и простоту для понимания; наличие интересных презентаций и заданий; возможность свободно и в любой момент обратиться к учебным материалам и повторить необходимое или выучить пропущенное. Анализ анкетирования студентов свидетельствует об их активности, прагматичности, нацеленности на получение тех знаний и навыков, которые пригодятся в реальной жизни.

Если говорить о проблемах, с которыми мы столкнулись при введении новой технологии, то в первую очередь они заключаются в значительном увеличении объёма работы преподавателя в переходном периоде. Необходимо перепроектировать рабочую программу, создать систему оценки самостоятельной работы и коллективной работы в аудитории, разработать оценочные и обучающие материалы и разделить их на те, что будут размещены в электронной среде, и те, которые будут использоваться на занятиях. Несмотря на то, что время преподавателя экономится благодаря автоматизации некоторых процессов (например, подсчёта баллов рейтинговой оценки), произошло увеличение внеаудиторной нагрузки преподавателя за счёт необходимости регулярной проверки большого количества эссе, контрольных работ. Оптимизировать такую нагрузку можно несколькими способами:

1) передать некоторые функции преподавателя группе студентов. Например, мы иногда доверяем самым сильным учащимся проверять рефераты, которые студенты учатся писать в рамках изучения научного стиля. Процедура взаимного рецензирования работ студентами снижает нагрузку на преподавателя при условии, что такая взаимная оценка организована правильно, то есть с наличием соответствующих критериев и мотивации;

2) максимально автоматизировать некоторые аспекты обучения (решение тестов на сайте gramota.ru);

3) обеспечить тесное и постоянное педагогическое взаимодействие. На кафедре эту дисциплину ведут 15 преподавателей, обмен идеями и опытом стимулирует и одновременно оптимизирует их педагогическую деятельность.

Следующим этапом работы над курсом может стать повышение его адаптивности и персонализированности, что предполагает создание разнообразного контента, дающего учащимся возможность выбора образовательных задач разной сложности, построения обучающей траектории с учетом индивидуальных запросов.

Выводы. Внедрение технологии «перевёрнутого класса» и связанное с ним перепроектирование дисциплины позволили, оставаясь в рамках очень небольшого объёма аудиторной нагрузки, оптимизировать её, а также переместить акцент с пассивно-созерцательного освоения знаний на активное овладение заданными компетенциями. В результате сделан важный шаг к тому, чтобы учащиеся стали субъектами собственной самостоятельной образовательной деятельности. Ориентированный на будущую профессию контент повышает мотивацию студентов к извлечению знаний из электронных ресурсов, собственного опыта и практики.

Смешанное обучение позволило расширить пространственно-временные рамки освоения дисциплины, создав условия для более эффективной самостоятельной работы студентов. Используемая ЭОС стала средством системной организации и сопровождения учебного процесса, его аудиторного и электронного компонентов. Это привело к повышению коммуникативности учебного процесса, улучшению взаимодействия между студентами (за счёт взаимного оценивания, взаимного обучения, выполнения проектных заданий, проведения деловых игр). Такие характеристики смешанного обучения, как открытость материалов и заданий, прозрачность учебного процесса, критериев и системы оценки, существен-

но мотивируют студентов. В свою очередь, преподаватели контролируют траекторию обучения каждого студента, своевременно и оперативно корректируют его работу и в итоге более эффективно управляют учебным процессом.

Литература

1. Велединская С.Б., Дорофеева М.Ю. Смешанное обучение: секреты эффективности // Высшее образование сегодня. 2014. № 8. С. 8–13.
2. Кондакова М.А., Латыпова Е.В. Смешанное обучение: ведущие образовательные технологии современности // Вестник образования. 2013. № 9 (2759). С. 54–64.
3. Пирамида обучения. Какие методы обучения самые эффективные. URL: http://pedsovet.su/metodika/6387_piramida_usvoeniya_materiala
4. Носкова Т.Н., Павлова Т.Б., Яковлева О.В. Инструменты педагогической деятельности в электронной среде // Высшее образование в России. 2017. № 8/9 (215). С. 121–130.
5. Bergmann J., Sams A. Flip Your Classroom: Reach Every Student in Every Class Every Day. Eugene: International Society for Technology in Education, 2012.
6. Bergmann J., Sams A. Flipped Learning: Gateway to Student Engagement. Moorabbin: Victoria Hawker Brownlow, 2015.
7. Перевернутый класс: технология обучения XXI века. URL: <http://www.ispring.ru/elearning-insights/perevernutyi-klass-tekhnologiya-obucheniya-21-veka/>
8. Онлайн-курс “Перевернутый класс: сценарии в педагогической практике”. URL: https://www.youtube.com/playlist?list=PLf7CBqXKVRrHvvcvSLcU_z-DqGIVE9ocW
9. Перевернутый класс: лучшие практики. URL: <https://edugalaxy.intel.ru/?showtopic=6097>
10. Вульфович Е.В. Организация самостоятельной работы по иностранному языку на основе модели «перевернутый класс» // Высшее образование в России. 2017. № 4 (211). С. 88–95.

Статья поступила в редакцию 25.09.17

Принята к публикации 20.10.17

EDUCATIONAL TECHNOLOGY “FLIPPED CLASSROOM” IN TEACHING THE DISCIPLINE “THE RUSSIAN LANGUAGE AND THE CULTURE OF SPEECH”

Elena V. KALACHINSKAYA – Cand. Sci. (Philology), Assoc. Prof. of the Russian language department, e-mail: Elena.kalachinskaya@vvsu.ru

Vladivostok State University Economics and Service, Vladivostok, Russia

Address: Gogol' str., 41, Vladivostok, Primorskiy kray, 690014, Russian Federation

Abstract. The article analyzes the experience of introducing blended learning at the university on the example of a discipline “The Russian Language and the Culture of Speech”. The prospects of a mixed form of training as the most important factor of the transition from passive learning to active are substantiated. The author dwells on the principles of the “flipped classroom” technology based on the rearrangement of the key components of the educational process with the active use of electronic educational environment. The paper shows the advantages of using the “flipped classroom” technology from the point of view of optimizing the audience load, students’ motivation, orientation at the effective formation of their general cultural competences. The author presents the new methodical approaches to designing the discipline “The Russian Language and the Culture of Speech” aimed at improving the quality of teaching.

Keywords: blended learning, flipped classroom technology, electronic educational environment, active learning, students’ self-dependent work, the Russian language and culture of speech

Cite as: Kalachinskaya, E.V. (2017). [Educational Technology “Flipped Classroom” in Teaching the Discipline “The Russian Language and the Culture of Speech”]. *Vyshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. No. 12 (218), pp. 78–84. (In Russ., abstract in Eng.)

References

1. Veledinskaja, S.B., Dorofeeva, M.Ju. (2014). [Blended Learning: Secrets of Efficiency]. *Vysshee obrazovanie segodnya* [Higher Education Today]. No. 8, pp. 8-13. (In Russ., abstract in Eng.)
2. Kondakova, M.L., Latypova, E.V. (2013). [Blended Learning: The Leading Educational Technologies of Our Time]. *Vestnik obrazovaniya*. [Education Bulletin]. No. 9 (2759), pp. 54-64. (In Russ., abstract in Eng.)
3. *Piramida obucheniya. Kakie metody obucheniya samye effektivnye* [Pyramid of Training. What Methods of Teaching Are the Most Effective]. Available at: http://pedsovet.su/metodika/6387_piramida_usvoenia_materiala (In Russ.)
4. Noskova, T.N., Pavlova, T.B., Yakovleva, O.V. (2017). [Pedagogical Activity Tools in the Electronic Environment]. *Vysshee obrazovanie v Rossii* = Higher Education in Russia. No. 8/9 (215), pp. 121-130. (In Russ., abstract in Eng.)
5. Bergmann, J., Sams, A. (2012). *Flip Your Classroom: Reach Every Student in Every Class Every Day*. Eugene: International Society for Technology in Education.
6. Bergmann, J., Sams, A. (2015). *Flipped Learning: Gateway to Student Engagement*. Moorabbin: Victoria Hawker Brownlow.
7. *Perevernutyi klass: tekhnologiya obucheniya XXI veka* [Flipped Classroom: Technology of Teaching of the 21st Century]. Available at: <http://www.ispring.ru/elearning-insights/perevernutyi-klass-tekhnologiya-obucheniya-21-veka/> (In Russ.)
8. *Onlain-kurs "Perevernutyi klass: scenarii v pedagogicheskoi praktike"* [Online Course "Flipped Classroom": Scenarios in Pedagogical Practice]. Available at: https://www.youtube.com/playlist?list=PLf7CBqXKVRrHvvcSLcU_zDqGIVE9ocW (In Russ.)
9. *Perevernutyi klass: luchshie praktiki* [Flipped Classroom: The Best Practices]. Available at: <https://edugalaxy.intel.ru/?showtopic=6097> (In Russ.)
10. Vulfovich, E.V. (2017). [«Flipped Classroom» for Organization of EFL Students' Independent Work]. *Vysshee obrazovanie v Rossii* = Higher Education in Russia. No. 4, pp. 88-95. (In Russ., abstract in Eng.)

*The paper was submitted 25.09.17
Accepted for publication 20.10.17*

Журнал
"Университетское управление:
практика и анализ"



umj.ru

Миссия журнала – совершенствование управления университетами в современных условиях на основе публикации исследований и популяризации практического опыта успешных управленческих команд.

Журнал включен Thomson Reuters совместно с Научной электронной библиотекой (eLibrary) в коллекцию российских научных журналов в составе базы данных RSCI (*Russian Science Creation Index*) на платформе *Web of Science*.

Журнал входит в базу научных российских журналов на платформе eLibrary, в обыкновенный перечень российских рецензируемых научных журналов, рекомендуемых ВАК для публикации основных научных результатов диссертаций на соискание ученых степеней доктора и кандидата наук, а также в международные базы научных журналов *EBSCO Publishing*, *WorldCar*, *BASE – Bielefeld Academic Search Engine*.

МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВАНИЯ ПРИМЕНЕНИЯ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА К ПРОЕКТИРОВАНИЮ ОБРАЗОВАНИЯ

ХУТОРСКОЙ Андрей Викторович – д-р пед. наук, член-корр. Российской академии образования, директор. E-mail: khutorskou@eidos.ru
Институт образования человека, Москва, Россия
Адрес: 125009, Москва, ул. Тверская, д. 9, стр. 7, оф. 111

***Аннотация.** В статье представлена авторская трактовка компетентностного подхода к организации учебного процесса в высшей школе. Предлагаются следующие определения. Компетенция – это нормативное требование к образовательной подготовке обучаемого, необходимое для его эффективной и продуктивной деятельности в определенной сфере. Компетентность – это совокупность личностных качеств обучаемого, необходимых и достаточных для осуществления продуктивной деятельности по отношению к определенному объекту. Вводится понятие «образовательная компетенция». Рассматриваются семь групп ключевых компетенций, структура компетенции. Представлен пример дидактических компетенций по направлению «Проектирование образовательного процесса».*

***Ключевые слова:** компетентностный подход, компетенции, компетентности, образовательные стандарты, человекообразность образования, самореализация учащегося, образовательные компетенции*

***Для цитирования:** Хуторской А.В. Методологические основания применения компетентностного подхода к проектированию образования // Высшее образование в России. 2017. № 12 (218). С. 85–91.*

В последние годы в практике управления высшим образованием активно используется компетентностный подход к подготовке специалистов. Он является предметом многочисленных научных исследований. Только за последние три года в России по компетентностному подходу защищено 1880 диссертаций. Федеральные государственные образовательные стандарты высшего образования в явном виде формулируют компетенции как результаты обучения в средней и высшей школе. Однако ясности в вопросе проектирования образования на компетентностной основе пока нет [1–3].

Замечу, что компетентностный подход – не единственный в вузовской подготовке специалистов, актуальными являются и иные: культурологический, гуманитарный, информационно-коммуникативный, метапредметный, эвристический и др. Но для обучения профессионалов сегодня в первую

очередь требуется развитие их профессиональных компетентностей. Традиционные учебники, представляющие собой большей частью скомпонованную информацию об основах наук, данной задаче не решают, как и классические формы проведения лекций и семинаров. Компетентностный подход предполагает иной тип учебника, рабочей программы, иные формы занятий и системы оценки результатов.

В настоящее время имеются различные толкования компетентностного подхода. Говоря о нем, я буду опираться на личный опыт его разработки в роли участника концептуальной группы по созданию школьных образовательных стандартов в 2002–2004 гг. Именно тогда нами была предложена концепция компетентностного подхода, на которую и сегодня ссылаются практически все исследователи [4]. В дальнейшем данный подход был усовершенствован, определена

технология его реализации, создана дидактическая модель «компетенции» [5].

Чем отличается разработанный нами подход, например, от европейского, который был определён ещё в 1996 г. в Берне на симпозиуме «Key Competencies for Europe»? [6]. Во-первых, разделением компетенций и компетентностей. Отличие данных понятий, которого в принципе не существует в английском языке, выведено нами из достижений отечественной философии, а именно – русского космизма, в котором разделяются внутренний и внешний миры человека, микро- и макрокосм, а смысл образования человека видится в достижении изначально заложенной тождественности этих миров, достигаемой с помощью вселения человека в свой внешний дом – Вселенную¹. Отсюда следуют многие положения учебного курса. Например, содержание образования делится на «внешнее» (учебники, образовательная среда, весь мир) и «внутреннее» (то, что содержится внутри студента, – его личностные качества: знания, умения, способности, компетентности и др.). Аналогичным образом нами разделены компетенции и компетентности, которые также выступают атрибутами двух миров – внешнего и внутреннего.

Компетенция – это нормативное требование к образовательной подготовке обучаемого, необходимой для его эффективной и продуктивной деятельности в определённой сфере. Данное требование изначально отчуждено от ученика, наперёд задано ему и педагогу. В отличие от компетенции, *компетентность* – владение, обладание учеником соответствующей компетенцией, подразумевающее его отношение к ней и предмету деятельности; т.е. это совокупность личных качеств обучаемого, необходимых и достаточных для осуществления продуктивной

деятельности по отношению к определённом объекту. Итак, компетенция – это внешне заданная норма, а компетентность – личностное качество, характеризующее владение этой нормой.

Во-вторых, мы ввели понятие «образовательная компетенция», чего не было в европейском понятийном аппарате. В отличие от профессиональных компетенций, образовательные относятся не ко всем видам деятельности, в которых участвует человек, а только к тем, которые включены в состав общеобразовательных областей и учебных предметов. Такие компетенции отражают предметно-деятельностную составляющую образования и призваны обеспечивать комплексное достижение его целей. Приведём следующий пример. Ученик в школе осваивает компетенцию гражданина, но в полной мере использует её компоненты уже после окончания школы, поэтому во время его учёбы эта компетенция фигурирует в качестве образовательной.

В-третьих, наш подход отличается набором ключевых компетенций, в который включены по сравнению с европейским вариантом две новые группы, принципиально характеризующие гуманистическую ориентацию отечественного образования: ценностно-смысловые компетенции и компетенции личностного самосовершенствования. Опираясь на проведённые нами исследования [7], мы определили семь групп ключевых образовательных компетенций, имеющих общекультурное значение.

1. *Ценностно-смысловые компетенции.* Связаны с ценностными ориентирами ученика, его способностью видеть и понимать окружающий мир, ориентироваться в нём, осознавать свою роль и предназначение, уметь выбирать целевые и смысловые установки для своих действий и поступков, принимать решения.

2. *Культурные компетенции.* Включают познание и опыт деятельности в области национальной и общечеловеческой культуры; опыт освоения учеником научной картины мира, духовно-нравственных основ жизни

¹ Хуторской А.В. Философия русского космизма как аксиологический базис отечественного образования // Труды научного семинара «Философия – образование – общество» / Под ред. В.А. Лекторского. М.: НТА «АПФН», 2005. (Сер. Профессional). Т. II. С. 142–152.

человека и человечества, отдельных народов; культурологических основ семейных, родовых, социальных, общественных явлений и традиций; компетенции в бытовой и культурно-досуговой сфере.

3. *Учебно-познавательные компетенции* – совокупность умений учащегося в сфере познавательной деятельности, включающая элементы логической, методологической, общеучебной культуры. Сюда входят способы целеполагания, планирования, реализации намеченного, навыки анализа, рефлексии, самооценки результатов обучения. По отношению к изучаемым предметам ученик овладевает креативными навыками продуктивной деятельности: добыванием знаний непосредственно из реальности, приёмами решения учебно-познавательных проблем, действий в нестандартных ситуациях. В рамках данных компетенций определяются требования функциональной грамотности: умение отличать факты от домыслов, владение измерительными навыками, использование вероятностных, статистических и иных методов познания.

4. *Информационные компетенции* – это владение способами деятельности по отношению к информации в учебных предметах и образовательных областях, а также в окружающем мире; владение современными средствами информации и информационными технологиями; навыки поиска, анализа и отбора необходимой информации, её преобразования, сохранения, передачи, защиты.

5. *Коммуникативные компетенции* – знание языков, способов взаимодействия с людьми и событиями; навыки работы в группе, коллективе, владение различными социальными ролями. Ученик должен уметь написать письмо, анкету, заявление, задать вопрос, вести дискуссию и др. Для освоения данных компетенций в учебном процессе фиксируется необходимое и достаточное количество реальных объектов коммуникации и способов работы с ними в рамках каждого изучаемого предмета или образовательной области.

6. *Социально-трудовые компетенции* – выполнение ролей гражданина, избирателя,

представителя, потребителя, покупателя, клиента, производителя, члена семьи. Опыт реализации прав и обязанностей в вопросах экономики, права, профессионального самоопределения. В данные компетенции входят, например, умения анализировать ситуацию на рынке труда, действовать в соответствии с личной и общественной выгодой, владеть этикой трудовых и гражданских взаимоотношений.

7. *Компетенции личностного самосовершенствования*. Направлены на освоение способов физического, духовного и интеллектуального саморазвития, эмоциональной саморегуляции и самоподдержки. Ученик овладевает способами деятельности в собственных интересах, что выражается в его непрерывном самопознании, в развитии необходимых современному человеку личностных качеств, формировании психологической грамотности, культуры мышления и поведения. К данным компетенциям относятся правила личной гигиены, забота о собственном здоровье, половая грамотность, экологическая культура, способы безопасной жизнедеятельности.

Ключевые компетенции реализуются в качестве компетентностей студентов через их предметную деятельность. Поэтому в учебном курсе необходимо сформулировать перечень предметных компетенций, каждая из которых в своих основаниях имеет общекультурное измерение. Имеет смысл говорить о древе компетенций как задаче проектирования любого учебного курса.

Структура компетенции

Для развития, диагностики и оценки компетентностей необходимо установить структуру соответствующих компетенций. Перечислим выделенные нами структурные компоненты каждой компетенции как комплексного требования к подготовке студента. К ним относятся:

1) название компетенции (компетенцию нужно назвать предельно конкретно, например компетенция ориентации в иноязычной среде);

Таблица 1

Пример компонентов дидактических компетенций

Компетенция	Объект приложения компетенции	Деятельностная форма представления компетенции	Образовательный результат (продукт), на который ориентирована компетенция
Наблюдение учебного процесса	Учебный процесс	Выявлять и фиксировать дидактические элементы наблюдаемого учебного процесса	Элементы учебного процесса: смысл, цели, задачи, формы, методы, содержание обучения, достигаемые результаты
Разработка открытого учебного задания	Открытое учебное задание	Отбирать образовательный объект для задания, определять его личностную и социальную значимость, применять способы «зажигательности» формулировки задания	Текст составленного открытого учебного задания
Организация образовательной ситуации	Образовательная ситуация	Реализовывать этапы образовательной ситуации: создание образовательной напряженности, формулировка проблемы, выполнение учебного задания, демонстрация и сопоставление решений учеников, внесение культурных аналогов ученических решений, рефлексия	Созданная и реализованная образовательная ситуация. Индивидуальные и общие образовательные результаты (продукты) учеников

2) тип компетенции в общей иерархии (ключевая, профессиональная и др.);

3) круг реальных объектов действительности, по отношению к которым вводится компетенция (конкретное устройство, модель, инструмент, животное, растение, явление, событие, процесс, текст и др.);

4) социально-практическая обусловленность и значимость компетенции (для чего она нужна);

5) смысловые ориентации учащегося по отношению к данным объектам, личностная значимость компетенции (в чём и зачем ученику нужно быть компетентным);

6) знания о данном круге реальных объектов (имеются в виду уже известные знания, добытые человечеством);

7) умения и навыки, относящиеся к данному кругу реальных объектов;

8) способы деятельности по отношению к данному кругу реальных объектов;

9) минимально необходимый опыт деятельности студента в сфере данной компетенции (что именно и в каком объёме необходимо сделать, чтобы освоить данную компетенцию);

10) индикаторы – примеры, образцы учебных и контрольно-оценочных заданий по определению степени (уровня) компетентности ученика (по ступеням обучения).

Перечисленные компоненты устанавливают набор характеристик для проектирования и описания образовательных компетенций в нормативных документах, в учебной и методической литературе, а также в соответствующих измерителях образовательной подготовки. Они выступают ориентиром не только для освоения любой компетенции, но и для диагностики и оценки уровня развития соответствующих компетентностей учащихся.

Чтобы представить структуру компетенции, в её формулировке необходимо отразить как минимум три компонента: 1) объект приложения компетенции; 2) деятельностная форма представления компетенции; 3) образовательный результат (продукт), на который ориентирована компетенция. Приведём пример компонентов дидактических компетенций, на освоение которых ориентирован разработанный нами курс дидактики [8] (Табл. 1).

Компетенции студента, на развитие которых ориентирован учебный курс, приводятся в рабочей программе по данному курсу. Там же перечисляются ключевые компетенции, подлежащие развитию и диагностике. Формулировка компетенций даётся в деятельностной (глагольной) форме с указанием объектов приложения деятельности. Приведём примеры формулировок компетенций в курсе дидактики по направлению «Проектирование образовательного процесса»:

- знать и применять принципы человеко-сообразного обучения при проектировании образовательного процесса в целом и отдельных занятий;

- осуществлять самоопределение по отношению к различным образовательным платформам, концепциям, технологиям;

- владеть техникой постановки целей обучения в зависимости от условий их достижения. Осуществлять проектирование ожидаемых результатов – образовательных продуктов учеников. Формулировать образовательные цели, задачи, направленные на самореализацию учащихся, их личностное становление, обеспечение здоровья;

- проектировать учебно-воспитательный процесс и отдельные занятия в соответствии с возрастными и индивидуальными особенностями учащихся;

- использовать дидактические знания для проектирования образовательного процесса;

- подготавливать учебные программы по изучаемым курсам, составлять тематические планы;

- проектировать учебные занятия разных типов: готовить план урока, конспект урока, анализ урока;

- проектировать образовательные ситуации, которые направлены на создание учениками планируемых образовательных результатов с учётом их индивидуальных особенностей и стиля деятельности;

- владеть методами отбора и формулирования открытых учебных заданий, обеспечивающих индивидуальную образовательную траекторию учащихся;

- использовать для проектирования обучения достижения наук (психологии, физиологии, философии, педагогики и др.).

Планируемые результаты изучения студентом учебного курса формулируются в терминах комплексных компетентностей. Например, разработанный нами курс дидактики позволяет:

- рассмотреть дидактику различных педагогических теорий, систем и технологий, самоопределиться по отношению к ним, выразить собственную позицию и личностно-актуальную образовательную проблематику;

- приобрести опыт эффективной педагогической деятельности с помощью ответов на дискуссионные вопросы, в ходе выполнения заданий из блоков самоопределения, разработки фрагментов уроков, открытых заданий, образовательных ситуаций и послесловий к материалам параграфов учебника;

- научиться создавать дидактические и методические разработки по обучению школьников и развитию их одарённости средствами общеобразовательных курсов;

- освоить формы и методы педагогической работы в режиме оргдеятельностных семинаров, научиться моделировать уроки, вести их обсуждение и анализ, давать оценку и самооценку проводимым занятиям.

При оценке уровня владения компетенцией, то есть при оценке компетентности студента, применяются следующие системы оценки.

1. Система оценки продукта, созданного студентом при выполнении учебных заданий (практикум, лабораторные работы, проекты, курсовые, дипломные и др.). По элементам продукта делается вывод о наличии у студента соответствующих знаний, умений, навыков, способностей, инструментария, опыта.

2. Система оценки деятельности студента. В данном случае оценивается именно деятельность студента – её качество, эффективность, полнота, результативность. Деятельность студента здесь является тем

педагогическим продуктом, который диагностируется и оценивается.

3. Система самооценки студентом своих компетентностей. Такая система осуществляется методами рефлексии, анкетирования, тестирования. Самооценка отражает субъективные представления студента о своих компетентностях и может использоваться преподавателем в ходе обучения.

Уровень владения компетенцией определяется с помощью различных форм и методов: 1) количественных (баллы, проценты и т. п.); 2) рейтинговых (кто лучше); 3) качественных (письменные или устные характеристики); 4) уровневых (репродуктивный, творческий, эвристический).

Компетентностная модель образовательных результатов предполагает значимость осваиваемых компетенций в социальной и личностной сфере студента. Все компетенции, которые осваивают студенты в университетском курсе, должны быть востребованы как окружающим социумом, прежде всего – в лице работодателей, так и самими студентами. Это условие качественного освоения любой вузовской дисциплины.

Литература

1. *Сенашенко В.С., Медникова Т.Б.* Компетентностный подход в высшем образовании: миф и реальность // Высшее образование в России. 2014. № 5. С. 34–46; *Сенашенко В.С., Кузнецова В.А., Кузнецов В.С.* О компетенциях, квалификации и компетентности // Высшее образование в России. 2010. № 6. С. 18–23.
2. *Зимняя И.А.* Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования // Высшее образование сегодня. 2003. № 5. С. 34–42.
3. *Донских О.А.* Дело о компетентностном подходе // Высшее образование в России. 2013. № 5. С. 36–45.
4. *Хуторской А.* Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированного образования // Народное образование. 2003. № 2. С. 58–64.
5. *Хуторской А.В., Хуторская Л.Н.* Компетентность как дидактическое понятие: содержание, структура и модели конструирования // Проектирование и организация самостоятельной работы студентов в контексте компетентностного подхода: Межвузовский сб. науч. тр. / Под ред. А.А. Орлова. Тула: Изд-во Тул. гос. пед. ун-та им. Л.Н. Толстого, 2008. Вып. 1. С. 117–137.
6. *Хуторской А.* Ключевые компетенции. Технология конструирования // Народное образование. 2003. № 5. С. 55–61.
7. *Hutmacher W.* Key competencies for Europe. Report of the Symposium Berne, Switzerland 27–30 March, 1996. Council for Cultural Cooperation (CDCC). Secondary Education for Europe. Strasbourg, 1997.
8. *Хуторской А.В.* Дидактика. Учебник для вузов. Стандарт третьего поколения. СПб.: Питер, 2017. 720 с.

Статья поступила в редакцию 11.11.17

Принята к публикации 19.11.17

METHODOLOGICAL FOUNDATIONS FOR APPLYING THE COMPETENCE APPROACH TO DESIGNING EDUCATION

Andrey V. KHUTORSKOY – Dr. Sci. (Education), Corr. Member of the Russian Academy of Education, Director. E-mail: khutorskoy@eidos.ru
Institute of Human Education, Moscow, Russia
Address: Off. 111, bld. 7, 9 Tverskaya str., Moscow, 125009, Russian Federation

Abstract. The paper presents the author's notion of the competence approach as applied to the organization of learning process at higher education institutions. From his point of view, competence is a normative (external) requirement to students' educational background, a range of necessary knowledge and skills to accomplish a certain kind of performance while competency puts an accent on the possession of a competence; it is a whole, which combines personal qualities for productive performance related to a specific object. The paper introduces the notion "educational

competence". The author's approach features a set of key educational competences, it includes seven groups. The author dwells on the structural components of competences such as name of a competence, its type, range of objects, social and practical dependence, sense orientation and personal importance, common knowledge about real objects, skills and abilities related to range of objects, modus operandi, necessary experience in related area, indicators of competency level – according to study steps. The paper presents an example of didactic competences in a course of didactics for area of specialization "Designing of educational process". Estimated learning outcomes are formulated in terms of integrated competencies.

Keywords: competence, competency, competence approach, educational competence, didactic competences, key educational competences, structure of competence, "human-congruity" of education

Cite as: Khutorskoy, A.V. (2017). [Methodological Foundations for Applying the Competence Approach to Designing Education]. *Vysshee obrazovanie v Rossii* = Higher education in Russia. No. 12 (218), pp. 85-91. (In Russ., abstract in Eng.)

References

1. Senashenko, V.S., Mednikova, T.B. (2014). [Competency Based Approach in Higher Education: A Myth and Reality]. *Vysshee obrazovanie v Rossii* = Higher Education in Russia. No. 5, pp. 34-46. (In Russ., abstract in Eng.); Senashenko, V.S., Kuznetsova, V.A., Kuznetsov, V.S. (2010). [About Competency, Qualifications and Competences]. *Vysshee obrazovanie v Rossii* = Higher Education in Russia. No. 6, pp. 18-23. (In Russ., abstract in Eng.)
2. Zimnyaya, I.A. (2003). [Key Competences – a New Paradigm of Education Result]. *Vysshee obrazovanie segodnya* [Higher Education Today]. No. 5, pp. 34-42. (In Russ.)
3. Donskikh, O.A. (2013). [A Matter of Competency-Based Approach]. *Vysshee obrazovanie v Rossii* = Higher Education in Russia. No. 5, pp. 36-45. (In Russ., abstract in Eng.)
4. Khutorskoy, A.V. (2003). [Key Competences as a Component of Person-oriented Education]. *Narodnoe obrazovanie* [National Education]. No. 2, pp. 58-64. (In Russ.)
5. Khutorskoy, A.V., Khutorskaya, L.N. (2008). [Competency as a Didactic Notion: Content, Structure and Designing Models]. In: *Proektirovaniye i organizatsiya samostoyatel'noi raboty studentov v kontekste kompetentnostnogo podkhoda* [Designing and Organization of Students' Self-dependent Work in the Framework of Competence Approach: Collection of papers]. V.V. Orlov (Ed). Tula: Tula State Pedagogical Univ. Publ. Issue 1, pp. 117-137. (In Russ.)
6. Khutorskoy, A.V. (2003). [Key Competences. Methodology of Designing]. *Narodnoe obrazovanie* [National Education]. No. 5, pp. 55-61. (In Russ.)
7. *Hutmacher, W.* Key Competencies for Europe. Report of the Symposium Berne, Switzerland 27-30 March, 1996. Council for Cultural Co-operation (CDCC). Secondary Education for Europe. Strasburg, 1997.
8. Khutorskoy, A.V. (2017). *Didaktika. Standart tret'ego pokoleniya* [Didactics. Students' Textbook. Standard of the Third Generation]. St. Petersburg: Peter Publ. 720 p. (In Russ.)

*The paper was submitted 11.11.17
Accepted for publication 19.11.17*

СОВРЕМЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ: ОТ МОДЕЛИ К РОССИЙСКОЙ ДЕЙСТВИТЕЛЬНОСТИ

ЩЕПИЛОВА Алла Викторовна – д-р пед. наук, проф., директор Института иностранных языков. E-mail: schepilovaav@mgpu.ru

ГОНЧАРОВА Виктория Анатольевна – канд. пед. наук, доцент, завкафедрой методики обучения английскому языку и деловой коммуникации. E-mail: v-goncharova@yandex.ru

МИХАЙЛОВА Светлана Вячеславовна – канд. филол. наук, доцент. E-mail: jevouslis@mail.ru

БАЖАНОВ Александр Евгеньевич – замдиректора Института иностранных языков.

E-mail: briefs@yandex.ru

АЛПАТОВ Владислав Викторович – канд. филол. наук, доцент. E-mail: alpatov.v@list.ru

Московский городской педагогический университет, Москва, Россия

Адрес: 105064, г. Москва, Малый Казённый пер., 5б

Аннотация. В статье раскрываются ключевые смыслы современной российской системы высшего образования как результата интеграции в глобальное образовательное пространство. На основе анализа функционирования ряда американских и европейских вузов определяется универсальная модель успешного современного университета, обобщаются его базовые характеристики в плане организации учебно-образовательного процесса, научно-исследовательской работы и форм информационно-академического сопровождения. В контексте выявленной модели анализируются проблемы и потенциал российского университета. Как следствие, формулируются глобальные принципы реализации высшего образования; выдвигается обоснованный тезис о необходимости системного видения стратегии развития российского образования и нахождения его уникальной исторически и культурно обусловленной идентичности.

Ключевые слова: универсальные принципы высшего образования, высшее образование в России, учебно-образовательный процесс, научно-исследовательская работа, академическое сопровождение

Для цитирования: Щепилова А.В., Гончарова В.А., Михайлова С.В., Бажанов А.Е., Алпатов В.В. Современный университет: от модели к российской действительности // Высшее образование в России. 2017. № 12 (218). С. 92-101.

Постановка проблемы

Вхождение российского образования в глобальный формат означает необходимость подвергаться внешнему аудиту мировых образовательных рейтингов, пришедшему на смену самодостаточной «марке качества» советской системы, конструирует для него новую траекторию развития в терминах маркетинга. Призывы поддерживать конкурентоспособность в мировом сообществе пронизывают ткань образовательной системы, подчас перекраивая привычные ценности и предопределяя соответствующие результаты. Так, на сегодняшний день можно с сожалением

констатировать, что политика «открытости» и «видимости» оказалась на деле не столько инструментом развития национального образования, сколько почвой для его демотивирующей критики, поскольку она демонстрирует «плохую успеваемость» на универсальной шкале мировых педагогических практик. Согласно данным международного рейтинга лучших университетов, ежегодно составляемого компанией QS Quacquarelli Symonds¹, российские вузы появляются в перечне глу-

¹ QS Quacquarelli Symonds (QS World University Rankings 2016/2017). URL: <http://tinyurl.com/jh4krjd>

боко ниже первой сотни, что свидетельствует об их несоответствии модели успешного университета, запрашиваемой мировым контекстом. Однако насколько возможным и, главное, целесообразным является достижение такого соответствия? Данная статья является коллективной попыткой ответить на этот вопрос в ходе умозрительного конструирования собственного видения перспективной траектории развития высшего образования в России.

В основу анализа положена популярная ныне технология бенчмаркинга, понимаемая как «процесс выявления, изучения и адаптации лучшей практики и опыта других организаций для улучшения деятельности собственной организации (организации со схожими процессами, в своей отрасли, независимо от отраслевой принадлежности, в своей стране или за рубежом)» [1, с. 12]. В ходе системного и сопоставительного анализа мировых практик институционализированного высшего образования удалось начертить своего рода контурную карту, обозначающую некие смысловые топосы современной модели университета, не претендуя, впрочем, на статус целостного концептуального видения. Соответственно ставилась задача – путём наложения этой карты на реалии российского вуза осмыслить потенциал и назначение последнего в контексте мирового образовательного пространства. Материалом исследования послужил отобранный перечень зарубежных вузов, в частности известных университетов Великобритании, США, Франции, Германии². При этом главным критерием отбора выступало не столько место выбранного вуза в мировом рейтинге (что есть лишь следствие глубинной причины), сколько факт револю-

ционного преобразования данного университета на основе реализуемой им концепции высшего образования.

Таким образом, предпринимается попытка концептуализации модели успешного современного университета как транслятора высшего образования на основе примеров соответствующего зарубежного опыта. В ходе анализа выявляются универсалии мирового вузовского образования в идеологическом и практическом смыслах, отслеживается их генезис в аналогичной российской системе. Это логично приводит к обобщению возможных смыслов и задач существования российской системы высшего образования в мировой макросистеме.

Формула успешного университета

Формулу успешного университета, вписанного в нелинейный контекст современного глобального коммуникативно-информационного пространства, можно определить как уникальный центр превосходства и инвестиционный проект. Иными словами, университет есть неповторимое средоточие факторов, генерирующее научно-творческие идеи и предлагающее их практико-технологическое решение на основе опережающего развития. Как следствие, его можно рассматривать как востребованный долгосрочный инвестиционный проект, преобразующий человеческие (т.е. идеологические и творческие) ресурсы в фундаментально-научные и прикладные технологические продукты, способствующие разноаспектному развитию общества в локальном и глобальном масштабах. Лейтмотивом при таком подходе проходит идея о глубинной миссии университета как катализатора духовной эволюции человека. Такое уникальное позиционирование университета предполагает его общую маркетинговую, т.е. инвестиционно привлекательную, идею как концепцию, определяющую характер взаимодействия ключевых компонентов: учебно-воспитательного процесса и научно-исследовательской работы. Последняя представляется смысловой до-

² Университеты США (Бригама Юнга, Миссури, г. Дьюк, Принстон, Массачусетский технологический институт), Франции (университет д'Артуа, педагогические институты г. Париж, Кашан, Лион, Ренн), Великобритании (университеты г. Шеффилда, Ноттингем, Оксфорд), Германии (университеты г. Берлин, Бонн, Байройт, Билефельд, Бамберг, Бремен, Эрфурт, Люнебург).

минантой университета, реализующей социальный заказ посредством прямого или опосредованного развития местного отраслевого бизнеса, промышленности, сферы социальной деятельности, оказания профессионально-научных услуг. Поскольку высшее образование в своём широком понимании предоставляет платформу для генерирования и трансляции «авторского» знания как личностно достигнутого и осмысленного исследовательского опыта, научная работа есть своего рода органический первоэлемент функционирования университета. Основным ресурсом для выполнения научно-исследовательской работы является преподаватель и, особенно, студент. Таким образом, образовательный процесс оказывается сонастроенным с научно-исследовательской стратегией вуза, опосредуя взаимосвязь социального заказа и концептуально-маркетинговой идеи университета. Главным при этом, повторим, является уникальный продукт, поставляемый вузом и сформированный на основе потребности в нём социального окружения. Этим продуктом является духовный и научно-творческий ресурс человека.

Контуры данной модели очевидно проступают в проекции на зарубежные университеты, включённые в перечень объектов настоящего исследования. Примером «самоделанного» проекта в области высшего образования может служить университет Бригама Юнга (Айдахо, США)³. Позиционируя себя как интеллектуально-творческую среду для образования и воспитания прежде всего духовных лидеров, университет выстраивает деятельность вокруг осевых принципов опережающей роли научного исследования по отношению к образованию и проактивной интеллектуальной (учебной) автономии студента. Учебно-образовательный процесс в университете происходит преимущественно в рамках последовательности трёх этапов: предварительная самостоятельная теоретическая подготовка студентов (аккумуляция

существующих знаний), проблемно-ориентированное взаимообучение в команде в условиях классно-урочной системы (актуализация накопленных знаний, обнаружение дефицита знаний), рефлексия, постановка гипотез и их экспериментальная проверка (верификация и приращение актуальных знаний). Таким образом, научно-исследовательская работа, выступающая средой для формирования и развития компетенций, является целевым и инструментальным приоритетом в обучении. Подобный подход к организации учебно-образовательного процесса обуславливает наличие собственной декларируемой учебной модели, фокусирующей внимание широкого круга потребителей высшего образования на своеобразии данного университета.

Аналогичный пример творческого конструктивизма в отношении собственной образовательной идентичности демонстрирует университет г. Дьюк (Северная Каролина, США)⁴. Учебная модель университета Бригама Юнга уступает здесь место целостной образовательной философии, расширяющей и преобразующей традиционную формулу университета как транслятора социального опыта. Студент, помещённый в центр образовательного процесса, выявляет не только научный потенциал сообщаемого знания, но и свой творческий потенциал в качестве субъекта образования. В частности, университет предоставляет возможность индивидуального построения студентом альтернативной программы собственного обучения с учётом личностного целеполагания и, безусловно, личной ответственности за результат. При этом ценностным приоритетом и условием возможности такой программы является междисциплинарный (даже межотраслевой) характер содержания образования. Как следствие высокой мотивации студентов и их ответственности за результаты обучения, зависящие в буквальном смысле от них самих, повышаются показатели эффективности научно-исследовательской деятельности, в

³ URL: <https://www.byu.edu/>

⁴ URL: <https://www.duke.edu/>

целом происходит усиление роли студента в образовании и науке.

Возможности студента напрямую влиять на развитие науки в контексте построения собственной образовательной траектории в ещё более обострённом варианте можно наблюдать на примере реализации образовательной программы университета г. Билефельд (Германия)⁵. Обучение, ориентированное на решение задач (target-oriented education), с учётом актуализации развития существующих прикладных областей знания и организации доступа студентов к научным проблемам в практико-ориентированном контексте, предполагает их вовлечение в формирование сценариев развития научных отраслей. Экспериментально-творческий подход к научно-исследовательской деятельности на базе центра междисциплинарных исследований, реализующего метапредметное образование, настраивает компетентностные результаты такого образования на ключевые тенденции и запросы современного общества, представляя, таким образом, образовательные решения своего университета в качестве образцовых и, следовательно, востребованных.

Университет:

константы и переменные

Инвестируя в интеллектуальную автономность студента посредством синергии научно-исследовательской работы и образования, все рассмотренные выше университеты выступают своего рода инкубаторами талантов и тем самым, несомненно, формируют свою инвестиционную привлекательность в мировом контексте. Является ли опыт данных вузов абсолютно неповторимым на базе других «опытных образцов»? Ведь очевидно, что узловые идеи, обуславливающие уникальную успешность данных вузов, компонентно не новы. В каждом случае используется ряд традиционных (стандартных) параметров функциональной деятель-

ности университета, как то: организация, содержание и формализация учебно-образовательного процесса, синтез науки и образования, академическое и внеакадемическое сопровождение функционального процесса и т.п. Однако именно сочетание данных параметров, их своевольное наполнение определяют уникальность университета, и в случае нахождения системного равновесия этих параметров – рождение специфической образовательной философии.

В попытке умозрительно сконструировать модель успешного университета нами была обобщена трёхкомпонентная система универсальных атрибутивных сфер деятельности университета, от наполнения которой зависит его успешность. К ним относятся такие сферы, как организация учебно-образовательного процесса, академическое сопровождение этого процесса и научно-исследовательская работа. Анализ мировых практик университетского образования позволил выделить ряд функциональных характеристик этих университетов. Рассмотрим их более внимательно.

Лейтмотивом в организации академического процесса в рамках университета выступает принцип «от преподавания к обучению», т.е. идея о центральной роли студента как интеллектуально-образовательного ресурса, подлежащего, следовательно, целесообразному приумножению. Как следствие, совершенство учебного процесса, предпосылающего успешность развития студента (и успешность реализации вузом избранной им маркетинговой концепции), играет в функционировании вуза стратегически важную роль. Концептуальной платформой для реализации студентоцентрированного обучения является индивидуализация образовательной траектории студента как автономного агента образования. При этом данная траектория сонаправлена вектору научно-исследовательской работы как студента, так и вуза в целом.

Рассматривая научно-исследовательскую работу как смысловой контур высшего образования, как индуцирующую основу для

⁵ URL: <http://www.uni-bielefeld.de/>

опережающего развития вуза, как экономическую платформу взаимосвязи между внешним социальным заказом и внутренним стимулом развития университета, процесс такой работы – как содружественное сотрудничество преподавателя – носителя опыта и студента – носителя идей, а результат такой работы – как социальный гарант стабильности и инвестиционной репутации вуза, современная образовательная практика основывается на идее междисциплинарной экспериментально-творческой интеграции. При этом обучение и изучение осмысливаются в контексте научного исследования. Отсюда и формируется отношение к студенту как к неотъемлемой части образовательно-научной системы, владеющей определённым уровнем научно-созидательной свободы и интеллектуальной автономии. Поскольку именно научно-исследовательская работа является индикатором чувствительности университета к социальному заказу, необходимо делать акцент на исследовательской деятельности в рамках проектно-ориентированного обучения, инициировать проактивную позицию студента по отношению к науке как процессу творчества, имеющему как своего потребителя, так и свою лично значимую цель. Творческий, экспериментальный характер научно-исследовательской деятельности, имеющей оттенок дерзости первооткрывателя, обуславливает полидисциплинарный характер исследований, а также возможность открытой научной коммуникации в рамках, например, общеуниверситетских событий как ярмарки всевозможных творческих идей, предлагаемых на паритетной основе как студентами, так и преподавателями.

В свою очередь, существенной формой поддержки образовательного процесса выступает информационно-коммуникативная среда, обеспечивающая функционирование жизненного вещества образования – информации. В качестве универсального признака наличия системной информационной среды вуза можно рассматривать Интранет, имею-

щий аналоги во всех мировых вузах. Данная система представляет собой единую информационную среду на всех компьютерах университета, которая оперативно доносит важную информацию до потребителя и связывает структурные подразделения вуза в единый коллектив. Организационно-коммуникативные возможности Интранета позволяют, в частности, осуществлять мгновенную циркуляцию оперативной информации университета (например, новости о конференции и открытых лекциях на кампусе и т.п.), предоставлять студентам и преподавателям как участникам образовательного процесса доступ к закупленным университетом программам (офисным, мультимедийным, специальным), к ресурсам библиотеки, к информации о каталоге модулей и образовательных программ.

Конфигурация российского университета

Выявленные базовые универсалии напрямую соотносятся с фактором успешности функционирования университета. Однако могут ли они быть интегрированы в контекст российского вуза? Можно ли наложить смысловую конфигурацию российского университета на контуры очерченной выше модели? Попробуем это сделать.

Поводом для разговора на эту тему могут служить следующие факты, наличествующие, к сожалению, в практике функционирования многих российских вузов и препятствующие ускорению развития. К таким барьерам отнесём, во-первых, крайне условный характер гибкости, вариативности и адаптивности учебно-образовательного процесса, во-вторых, общую неэффективность информационно-коммуникационных процессов, в-третьих, излишне регламентированный (нетворческий) характер научно-исследовательской работы и отсутствие прямых корреляций между обучением и научным исследованием. Возьмём, к примеру, возможность построения студентом собственной образовательной траектории. Хотя она и отражена в нормативных доку-

ментах, но на практике в российских вузах редуцирована до чисто номинальной и сводится зачастую до простой возможности выбирать «курсы по выбору». Важнейшим препятствием для индивидуализации выступает остающаяся в неприкосновенности традиционная поточно-групповая форма организации учебного процесса, что, по словам Б.А. Сазонова, «является индикатором серьёзного технологического отставания российских университетов на фоне развития мирового высшего образования» [2, с. 13]. В качестве общепринятой в зарубежье альтернативы выступает асинхронная (индивидуально-ориентированная) организация образовательного процесса, основанная на учебной автономии студента, обуславливающая нефиксированный характер организации учебного процесса студентов в группах и потоках, а также модульную технологию обучения. Кредитно-модульная система входит в российское образование с трудом [2; 3]. Размытость компетентностных координат целеполагания, громоздкость, негибкость учебных планов, преимущественное наличие модулей с большой трудоёмкостью (пожертвовать которыми в угоду собственным предпочтениям просто невозможно), незначительное количество вариативных модулей, доморощенная интерпретация вузами понятия «модуль» [4, с. 6] и, следовательно, отсутствие единого подхода к построению нелинейных междисциплинарных (межпрограммных) образовательных траекторий – все это можно причислить к длинному перечню «технических» препятствий для реализации этой возможности в рамках российского образовательного пространства.

Невозможность подлинно индивидуального планирования предопределяет регламентированный характер творческого измерения образования – исследовательской деятельности. Испытывая внутреннее давление традиционной «автократической» системы, студент российского вуза оказывается не готов к академической свободе и ответственности, напрямую связанным с необходимостью

осуществлять личностное целеполагание, определять образовательные и научно-исследовательские приоритеты.

Впрочем, сейчас можно констатировать факт осознанности этой проблемы и наличие предпосылок для её решения. Любопытными в этом плане представляются результаты проекта Ассоциации классических университетов России по определению набора актуальных общекультурных компетенций для выпускников российских вузов по всем предметным областям на основе опроса участников образовательного процесса. Среди наиболее важных компетенций упоминаются следующие: способность к абстрактному мышлению, анализу и синтезу, способность определять, формулировать и решать проблемы, способность применять знания на практике, способность работать в команде [4, с. 9]. В этой связи стоит отметить и оптимистичную тенденцию российских вузов увеличивать вариативность учебных планов, расширяя, в частности, количество модулей по выбору. Обнадеживает тенденция диверсифицировать формы аттестации и отчётности по модулю, в частности, введением в практику так называемых «междисциплинарных событий» и интегративных модульных экзаменов. Положительным изменением в этом плане можно считать увеличение в российских вузах доли проектно-ориентированных заданий, уменьшение доли традиционного экзамена в формах отчётности по модулям, активное использование фонда образовательных технологий.

В процессе совершенствования находится также информационная среда университета, обеспечивающая функционирование учебно-образовательного процесса, противопоставляя сложившейся традиции новые технологические решения. К проблемам, накопленным в результате инерционного сценария развития в недавнем прошлом, можно причислить фрагментированный и непрозрачный характер информационно-коммуникационных процессов, отсутствие в большинстве случаев комфортного и систематизированного информационного про-

странства университета. В этой связи заметим, что повсеместно вводимая в настоящее время система дистанционного обучения на платформе MOODLE, часто критикуемая за неповоротливость интерфейса и регулярные технические сбои, в целом может быть достаточно хорошим решением. Непрозрачность и подчас смысловая недоступность документации, затрудняющие понимание студентом происходящего (рабочие программы дисциплин, фонды оценочных средств и т.п.), безусловно, не способствуют индивидуализации образовательных траекторий, и эта проблема также уже в числе первоочередных задач, нуждающихся в решении. Есть надежда, что локально вводимые инициативы вроде обобщённого характера образовательных требований, инфографики вместо многостраничных текстов, целевой продуманности предлагаемого контента, его легкодоступности для восприятия приведут к экономии мыслительных усилий и времени для эффективной образовательной деятельности. Как следствие, восстановится главное триединое условие инвестиционной привлекательности университета – прозрачность, доступность и комфортность информационно-социальной поддержки студента и преподавателя со стороны университета. Немаловажным для развития комфортности образовательной среды представляется имеющее место усиление возможностей внутри-университетской службы помощи студенту, включая психологическую помощь (бесплатные консультации у психологов и педагогов в тяжелых жизненных и учебных ситуациях), помощь в решении бытовых проблем, медицинскую помощь, финансовое консультирование и т.п. Поскольку университет позиционирует себя в конкурентной среде как место, где учиться, находиться и работать приятно и удобно, как место, где для людей созданы благоприятные условия, информационная среда является самым очевидным показателем его имиджевого статуса.

Упомянутые возможности имеют, конечно, системный характер. Так, организация на-

учно-исследовательской работы в таком ключе обусловлена благоприятными климатическими условиями со стороны организации и академического сопровождения учебного процесса. Иными словами, только системное видение университета как живого развивающегося организма в контексте построения его уникальной философии приведёт к равновесной гармонизации его проблемных зон и предопределит его успешную социализацию, главным ресурсом и целью которой является человек, мотивированный к развитию.

Российский университет сегодня: константы или переменные?

Универсальный характер выявленных выше характеристик успешного университета вовсе не означает необходимости безусловного заимствования. Напротив, подобные механизмы, импортированные из более «развитых» университетов, плохо приживаются на российской ниве просвещения как в силу своей инаковости, так и, что особенно важно, в силу своей фрагментарности. Ввиду отсутствия системного видения такие «благоприобретённые» заимствования могут нанести лишь непоправимый органический вред. Принятая в последнее время российским образованием тактика «заплаточных» решений вряд ли способствует реализации генеральной стратегии – выстроить самодостаточную и эффективную систему – подобно тому, как невозможно определить устойчивую формулу на основе одних переменных. Нужны константы.

К таким константам можно причислить определённые универсальные закономерности, характеризующие успешность представленной выше модели университета. Так, фундаментальным основанием для конструирования успешного университета выступает прежде всего наличие декларируемой образовательной философии, формулирующей стратегическую концепцию уникальности данного вуза как средоточия образования и науки. Общим для любой из рассмотренных концепций является ориентированность на метапредметное образование, т.е.

производство и преобразование научного знания посредством формирования и использования технологий мышления. Отсюда содержание образования как сообщаемого знания определяется знанием о незнании, характеризуется выведением на границу научного знания, указывая тем самым на актуальность и исследовательский характер обучения, происходящего в контексте реальных ситуаций. (На важность подведения образования к научному фронтиру указывает, например, Ю.В. Громько в своем блоге⁶.) Исследовательский и проектно-ориентированный характер обучения обуславливает, в свою очередь, приоритетность научно-образовательной деятельности и технологической дерзости. Приоритет фундаментальности знания сопряжён с упрочением потенциала творчества как способности добиваться решения новых задач в науке (в том числе в рамках конкретной предметно-профессиональной области), т.е. содействовать научно-образовательной эволюции [5, с. 46]. При этом студент, выступающий главным агентом этого процесса, рассматривается как основной интеллектуально-образовательный ресурс. В результате правильного и адаптивного сочетания этих принципов происходит уникальное позиционирование университета в регионе и мире с ориентацией на создание своего «бренда», что можно понимать как творческий подход вуза к формулированию неповторимой модели развития.

Если интеграция российской системы образования в мировое образовательное пространство неотвратима, то в основу сближения стоит положить именно системные принципы, реализующие стратегические цели. При этом, однако, даже общность некоторых стратегических ориентиров не предполагает выхода из «защищённого» режима национально и культурно специфичной автономии. Вполне вероятно, что, беспечно отключив систему безопасно-

сти в ходе «овнешнения» целеполагания, российское образование уже запустило внутренние процессы, грозящие перейти в тектонические. Ведь перевод глубинных образовательных результатов в координаты прескриптивно-компетентных продуктов, практико-ориентированная и узко понимаемая основа образования, сервисный и стандартизированный подход к содержанию образования – всё это не только не способствует полноценному (а стало быть, и равноправному) сближению с миром, но и противоречит национальным интересам. Казалось бы, широкая конвертируемость высшего образования на основе стандартизированного функционирования способствует его общедоступности, универсальности и высокой востребованности, привлекая обширный студенческий контингент. Однако ориентация на потребителя, неизбежно предполагающая девальвацию образования, низводящегося до статуса рыночного продукта, переводит такое образование в статус массового за счёт потери его фундаментальности. Презентационная же стратегия развития университета, направленная на погоно за успеваемостью в рейтингах разного уровня, осуществляется в ущерб повышению качества образования [5].

К счастью, есть понимание того, что формальная реализация цели лишена смысла. Принятие стратегии формирования опорных российских вузов, презентация в 2017 г. проекта «Вузы как центры пространства создания инноваций» говорят о том, что стратегия узкокомпетентностной и стандартизированной профессионализации выпускника как агента конкурентного рынка уже столкнулась с социальной необходимостью решать нестандартные задачи, реализовывать полифункциональное видение нестабильного мироустройства, применять междисциплинарные подходы к конструированию жизненной траектории. Современное общество рыночной конкуренции всё чаще предъявляет спрос на продукты социального проектирования, организованные на основе ценностного им-

⁶ <http://www.park.futurerussia.ru/extranet/blogs/gromyko/>

ператива автономии интеллектуального и духовного творчества. Образование становится главной «точкой сборки» такого концептуального проектирования.

Заключение

Необходимость задуматься об альтернативе для российского образования видится уже осознанной. Так стоит ли жертвовать уникальной самобытностью российского образования в пользу унификации? По мнению профессора О.Г. Леоновой, «вестернизация, унификация образования разрушает традиционную систему образования нашего общества, но не делает её западной» [6, с. 76]. Как следствие, задачей российского образования является «не пассивная имплементация, а творческое прочтение и применение опыта Запада, не слепое копирование чуждой нам модели образования, а адаптация наиболее ценных её активов и интеграция таковых в национальное образовательное пространство» [6, с. 80]. Российское образование должно быть самостоятельной и осознанной альтернативой, а не частным решением глобальной образовательной иллюзии. Нацеленность на сознательное системное позиционирование образования в российском контексте позволит, стоит надеяться, увидеть бессмысленность усилий творить соразмерную тождественность и, напротив, укрепит нас в стремлении добиваться равновеликой уникальности за счёт повышения качества образования в своей культурно-исторической нише. При этом системой измерения качества образования логично и естественно должна стать сеть российских рейтингов, учитывающая своеобразие и

ценностные приоритеты российского образования. На этих основаниях существование в глобальном социуме и необходимость трудной интеграции можно осмыслить так, как должно, – как со-существование и сотрудничество.

Литература

1. *Князев Е.А., Евдокимова Я.Ш.* Бенчмаркинг для вузов: Учебно-методическое пособие. М.: Университетская книга; Логос, 2006. 208 с.
2. *Сазонов Б.А.* Индивидуально-ориентированная организация учебного процесса как условие модернизации высшего образования // Высшее образование в России. 2011. № 4. С. 10–24.
3. *Грязев М.В., Руднев С.А., Анисимова М.А., Бляхеров И.С.* Модульные планы для эффективной реализации образовательных программ университета на основе ФГОС 3+ // Высшее образование в России. 2014. № 11. С. 5–16.
4. *Кафаева Е.В., Телешова И.Г., Ульянова М.Е., Эченикэ В.Х.* Возможность использования методологических принципов европейского образования в российских университетах // Высшее образование в России. 2013. № 1. С. 3–13.
5. *Розов Н.С.* Преодолеть стагнацию университетского образования: от бюрократического контроля к конкуренции качества // *Alma mater* (Вестник высшей школы). 2017. № 9. С. 43–48.
6. *Леонова О.Г.* Проблемы инкорпорации России в глобальное образовательное и научное пространство // *Alma mater* (Вестник высшей школы). 2017. № 9. С. 75–80.

Статья поступила в редакцию 30.06.17

С доработки 23.10.17

Принята к публикации 03.11.17

THE UNIVERSITY OF TODAY: FROM THE MODEL TO THE RUSSIAN REALITY

Alla V. SCHEPILOVA – Dr. Sci. (Education), Prof., Director of Institute of Foreign Languages, e-mail: schepilovaav@mgpu.ru

Victoria A. GONCHAROVA – Cand. Sci. (Education), Assoc. Prof., Head of the Department of TEFL and business communication, e-mail: v-goncharova@yandex.ru

Svetlana V. MIKHAYLOVA – Cand. Sci. (Philology), Assoc. Prof., the Department of the French language and linguodidactics, e-mail: jevouslis@mail.ru

Alexander E. BAZHANOV – Deputy Director of Institute of Foreign Languages, e-mail: briefs@yandex.ru

Vladislav V. ALPATOV – Cand. Sci. (Philology), Assoc. Prof., the Department of TEFL and business communication, e-mail: alpatov.v@list.ru

Moscow City Pedagogical University, Moscow, Russia

Address: 5b, Malyi Kazyonnyi str., Moscow, 105064, Russian Federation

Abstract. The article sheds light on the pivotal ideas of the present-day Russian system of higher education as a result of integration into the global system. Upon the analysis of several American and European universities it is possible to define the universal model of the successful modern university in terms of organization of academic process, scientific research and information system. Within the model defined the article presents the in-depth analysis of the Russian university as to its problems and potential. The analysis thus provides grounds to formulate the system principles of how higher education functions as well to state the necessity to reconsider the developmental strategy of higher education in Russia within the system approach and bearing in mind its unique historical and cultural identity.

Keywords: the principles of global higher education, higher education in Russia, academic process, scientific research work, information system, academic support

Cite as: Shchepilova, A.V., Goncharova, V.A., Mikhailova, S.V., Bazhanov, A.E., Alpatov, V.V. (2017). [The University of Today: From the Model to the Russian Reality]. *Vysshee obrazovanie v Rossii* = Higher Education in Russia. No. 12 (218), pp. 92-101. (In Russ., abstract in Eng.)

References

1. Knyazev, E.A., Evdokimova, Ya.Sh. (2006). *Benchmarking dlya vuzov* [Benchmarking for Universities]. Moscow: Universitetskaya kniga, Logos Publ. Publ. 208 p. (In Russ.)
2. Sazonov, B.A. (2011). [Individual Oriented Administration of Educational Process as a Condition of Modernization of Russian Universities]. *Vysshee obrazovanie v Rossii* = Higher Education in Russia. No. 4, pp. 10-24. (In Russ., abstract in Eng.)
3. Gryazev, M.V., Rudnev, S.A., Anisimova, M.A., Blyakherov, I.S. (2014). [Module Plans as a Means for Efficient Implementation of University Educational Programs on the Basis of FSES 3+]. *Vysshee obrazovanie v Rossii* = Higher Education in Russia. No. 11, pp. 5-16. (In Russ., abstract in Eng.)
4. Karavaeva, E.V., Teleshova, I.G., Uliyanova, M.E., Echenike, V.J. (2013). [Applicability of the Methodological Principles of European Education at Russian Universities]. *Vysshee obrazovanie v Rossii* = Higher Education in Russia. No. 1, pp. 3-13. (In Russ., abstract in Eng.)
5. Rozov, N.S. (2017). [Overcome Stagnation of University Education: From Bureaucratic Control to Competition of Quality]. *Alma mater (Vestnik vysshei shkoly)* [Alma Mater. High School Herald]. No. 9, pp. 43-48. (In Russ., abstract in Eng.)
6. Leonova, O.G. (2017). [Problems of Incorporation of Russia into Global Educational and Scientific Space]. *Alma mater (Vestnik vysshei shkoly)* [Alma Mater. High School Herald]. No. 9, pp. 75-80. (In Russ., abstract in Eng.)

The paper was submitted 30.06.17
Received after reworking 26.10.17
Accepted for publication 03.11.17

РАЦИОНАЛИЗАЦИЯ ПУБЛИКАЦИОННОЙ СРЕДЫ ТЕХНИЧЕСКИХ НАУК

МОРОЗ Сергей Маркович – д-р техн. наук, ст. научный сотрудник, проф.

E-mail: sm-moroz@mail.ru

Московский автомобильно-дорожный государственный технический университет, Россия

Адрес: 125319, Россия, Москва, Ленинградский пр-т, 64

Аннотация. Рассматривается состояние и проблемы публикационной среды технических наук. Анализируется эффективность применения импакт-фактора и вспомогательных библиометрических показателей к периодическим изданиям по техническим наукам. Обосновывается необходимость дополнительных институциональных мер государственного регулирования по оздоровлению публикационной среды технических наук для повышения продуктивности деятельности исследователей.

Ключевые слова: специфика технических наук, исследования в научно-технической сфере, научно-технический журнал, РИНЦ, Scopus, публикация, импакт-фактор, публикационная среда технических наук, конкурсная поддержка научно-технических изданий

Для цитирования: Мороз С.М. Рационализация публикационной среды технических наук // Высшее образование в России. 2017. № 12 (218). С. 102-111.

Технические науки являются прямым продолжением фундаментальной науки. Хотя результаты технических наук в своей основе вторичны по отношению к достижениям фундаментальной науки, но от них зависят темпы технологического обновления экономики и благополучие населения. В технических науках занято 228 тыс. (более 60%) из 380 тыс. российских исследователей, в том числе 26,6 тыс. чел. – с учеными степенями¹.

Публикационная среда как фундаментальных, так и прикладных наук несёт функции открытого обмена научной информацией, ранжирования авторитетности научных школ и их представителей, обеспечения внешней оценки и неформальной «вневедомственной» приёмки научных результатов. Поэтому регулирование публикационной среды позволяет с минимальными затратами повышать продуктивность науки. Состояние этой среды во многом определяет уровень взыскательности и взаимной критичности научных работников и преподавателей ву-

зов. От приоритетов публикационной среды зависит состояние профессиональной этики и объективность отображения деятельности науки.

Результативность наук и специалистов высшей квалификации сегодня оценивается по библиометрическим показателям количества публикаций и ссылок на них в сочетании с импакт-фактором издания [1]. Для фундаментальной науки нужны только научные журналы. Публикации в них служат основным и естественным каналом распространения результатов в научном сообществе исследователей и преподавателей. Общество знакомится с их адаптированными интерпретациями через популяризаторов. Поэтому оценка фундаментальных исследований индексами цитирования, как правило, адекватна и эффективна [2]. Публикации в фундаментальной науке чаще посвящены новым результатам и методам исследований (по отдельным направлениям – ещё и гипотезам), реже публикуются обзорные и постановочные обобщения. Идеи новых исследований до их реализации в фундаментальной науке предпочитают не раскрывать, публикуются

¹ Официальный сайт Росстат. URL:http://www.gks.ru/wps/wcm/connect/rosstat_main/rosstat/ru/statistics/science_and_innovations/science/

преимущественно результаты. Публикации в научных журналах, индексируемых в Web of Science, помимо авторитета дают авторам (а это 40 тыс. из 739 тыс. российских научных работников и преподавателей) преференции для получения грантов на последующие исследования.

К распространению результатов технических наук неприменимы те же требования, что и к фундаментальной науке. Публикации по техническим наукам, помимо презентации результатов и методов исследований, почти столь же часто преследуют продвижение новых идей, НИР, направлений развития технологий или внедрение их новых применений. И если методы исследований адресуются сообществу исследователей, то предложения, связанные с технологиями, – отраслевому профессиональному сообществу специалистов-практиков и руководителей. Такие статьи публикуются с целью получения финансовой и административной поддержки руководителей отраслей и промышленных объединений. Исследователям в технических науках решение о такой поддержке несравнимо нужнее грантов и в экономическом, и в репутационном отношениях. То есть специфику публикационной среды технических наук определяет коммуникация исследователей с профессиональным отраслевым сообществом специалистов-практиков и руководителей, а не только между собой, как в журнальной среде фундаментальной науки. Поэтому технические науки заинтересованы преимущественно в близких к технологиям научно-технических журналах, адресуемых как исследователям, так и сообществу разработчиков, отраслевых специалистов и руководителей. Предпочтение отдается отраслевым или узкоспециальным журналам более прикладного, «полутехнологического» профиля. «Чисто научные» журналы с их направленностью на специфические интересы самих исследователей в технических науках несут вспомогательную функцию «внутринаучного» закрепления приоритета и авторитета автора среди кол-

лег. Не случайно многочисленные вестники и сборники научных трудов вузов, столь популярные у аспирантов, а теперь – и магистрантов, мало востребуются отраслевыми специалистами и руководителями.

Зарубежная практика опубликования результатов исследований в технических науках также свидетельствует о приоритетности в этом смысле научно-технических журналов, прежде всего – издаваемых профессиональными ассоциациями. «Чисто научные» издания по техническим наукам специализируются на результатах, ещё далеких от практического применения, либо на сравнительно универсальных методах исследований (например, методах расчёта прочностных характеристик, динамики износа или безотказности).

Неудовлетворённость темпами развития прикладной науки и состоянием аттестации кадров высшей квалификации заставили органы власти искать инструменты оценки и воздействия на её результативность. За неимением лучшего маркеры результативности технических наук были позаимствованы из практики фундаментальной науки. Вместо объективных оценок технических наук по вкладу НИР и диссертаций в реальные разработки и проекты задействованы библиометрические показатели [1]. К сожалению, ни о какой специфике технических наук при этом не подумали. Публикации по техническим наукам стимулируются без оглядки на их привязку к технологиям. В связи с неблагоприятием в аттестации кадров высшей квалификации и обслуживающей её публикационной среде наиболее поощряемы публикации в изданиях, индексируемых в Web of Science и Scopus. Российская же публикационная среда технических наук остаётся неадаптированной к новым требованиям. И это создаёт проблему для объективной оценки результативности уже самих технических наук. Практика показала, что в публикационной среде технических наук применение импакт-фактора с сопутствующими показателями не обеспечивает здоровой конкурен-

ции авторов за возможность публикации в российских изданиях и не снимает барьеров для публикаций в престижных журналах, включённых в мировые наукометрические базы данных.

В настоящее время инструментами оценки результатов технических наук и авторитетности их изданий российскими институтами власти избраны Российский индекс научного цитирования (РИНЦ), публикуемый ВАК «Перечень рецензируемых научных изданий, в которых должны быть опубликованы основные научные результаты диссертаций на соискание учёной степени кандидата наук, на соискание учёной степени доктора наук» (далее «Перечень...» ВАК) и англоязычная наукометрическая база данных Scopus (и сходные с ней базы).

РИНЦ – это национальная библиографическая база данных научного цитирования, предназначенная для исследований библиографической информации и анализа результативности научной деятельности. Она создана в расчёте на максимально полный охват публикаций в 6470 российских научных периодических изданиях, из которых 4700 находятся в открытом доступе. В РИНЦ зарегистрировано более 825 тыс. авторов, из которых 453 тыс. имеют публикации за последние пять лет. До 2017 г. РИНЦ практиковал заявительный характер включения в него научных журналов, не требуя фиксирования специальностей, по которым журнал публикует статьи. Только в последнее время начата отработка критериев и порядка включения журналов в РИНЦ, составляются возможные варианты таких критериев [3].

«Перечень...» ВАК после его сокращения в 2017 г. включает 1631 научное периодическое издание, из которых лишь 30% приходится на технические науки². Для включения

² Официальный сайт ВАК: Перечень рецензируемых научных изданий, в которых должны быть опубликованы основные научные результаты диссертаций на соискание учёной степени кандидата наук, на соискание учёной степени доктора наук. URL: <http://vak.ed.gov.ru/documents/10179/0>

в него издания должны декларировать от одной до пяти специальностей, по которым они публикуют статьи. На каждую из специальностей технических наук в этом «Перечне...» приходится считаное число журналов. Так, специальность «Машиностроение и машиноведение» (05.02.00) представлена в 101 журнале (6% от общего числа), специальность «Транспортное машиностроение» (05.05.00) – в 27 (1,7%), а «Транспорт» (05.22.10) – в 21 (1,3%). Это на всех российских исследователей и преподавателей в сферах транспортного машиностроения, железнодорожного и автомобильного транспорта! С учётом номенклатуры специальностей³ по более чем десятку видов машиностроения и подвидов транспорта выбор журнала из «Перечня...» ВАК для каждой статьи в реальности ограничивается ... одним–двумя вариантами. Это красноречиво свидетельствует о вспомогательной роли журнальных публикаций для технических наук.

Публикации по техническим и другим наукам в 21 тыс. лучших периодических изданий, 100 тыс. книг и 6,8 млн. докладов конференций всего мира индексируются в престижной международной библиографической базе данных Scopus. В их числе – более 430 российских журналов (26% от «Перечня...» ВАК), из которых лишь 96 приходится на технические науки, в том числе всего три российских журнала по транспортному машиностроению и ни одного – по транспорту. Критерии включения журналов в Scopus достаточно жёсткие, а решения принимаются всего лишь 20 экспертами и десятком библиотечных работников, число которых много меньше номенклатуры специальностей прикладной науки [4].

Осознавая проблемность состояния научной публикационной среды, Минобрнауки России в 2017 г. приняло ряд решений по её санации. Решением пленума ВАК Минобрнауки России⁴ на 15% сокращен «Пере-

³ Официальный сайт ВАК: Паспорта научных специальностей. URL: <http://vak.ed.gov.ru/316>

⁴ Решение пленума Высшей аттестационной комиссии при Министерстве образования и на-

чень...» за счёт изданий, не получивших в 2016–2017 гг. одобрения экспертных советов. Этим же решением введена обязательность проверки публикуемых рукописей на наличие неправомерных заимствований и установлены требования по размещению этических норм публикационного процесса на сайтах научных изданий, а также требования к соискателям учёных степеней по публикации статей в научных изданиях, включённых в мировые базы данных научного цитирования.

Распоряжением ВАК Минобрнауки России⁵ запущен не менее важный процесс углублённого анализа деятельности рецензируемых научных изданий на основе их обязательного анкетирования по обширной анкете, разработанной Ассоциацией научных редакторов и издателей. Начата работа над проектом Минобрнауки России «Продолжение конкурентной поддержки программ развития научных журналов с целью их вхождения в международные наукометрические базы данных (МНБД)». Проектом планируется отобрать 100 научных журналов для предоставления им финансирования в 2018 г. Эти прогрессивные меры по оздоровлению научной публикационной среды были приняты в целях повышения качества представляемых к защите диссертаций. Они устранят наиболее грубые одиозные деформации публикационной среды науки и затруднят продвижение недобросовестных диссертаций. Но эти меры не разрешат проблем научно-технических и научных изда-

уки Российской Федерации от 15 июня 2017 г. № 1-пл/1 «О дальнейших направлениях совершенствования и оптимизации перечня рецензируемых научных изданий, в которых должны быть опубликованы основные научные результаты диссертаций на соискание учёной степени кандидата наук, на соискание учёной степени доктора наук». URL: <http://www.rea.ru/ru/org/managements/dissovetotd/Documents/pdf>

⁵ Письмо Высшей аттестационной комиссии при Министерстве образования и науки Российской Федерации от 14.07.2017 г. № 71/01 «О проведении анализа рецензируемых научных изданий». URL: <http://vak.ed.gov.ru/documents/10179/0>

ний и публикационной деятельности в прикладной науке. Принятые меры не выделяют публикационную среду технических наук, не учитывают её специфики и оставляют без изменений другую стратегическую функцию этой среды – обеспечение обмена научной информацией.

Представляется, что усилия Минобрнауки России по оздоровлению публикационной среды науки должны быть продолжены и развиты. Так, введению к соискателям ученых степеней по техническим наукам требования по наличию публикаций в изданиях, включённых в мировые базы научного цитирования, должна была бы предшествовать организационная работа по подготовке, изысканию источников финансирования и организации включения в Scopus от России минимально необходимого количества российских периодических изданий, адекватного номенклатуре специальностей ВАК. А для этого необходима предварительная целенаправленная финансовая поддержка научно-технических журналов. Прорабатываемая финансовая поддержка подготовки включения в мировые базы научного цитирования лишь 100 изданий (4% от их общего числа), не повлияет на состояние публикационной среды технических наук, т.к. по условиям «Проекта...» к финансированию будут допущены и журналы, уже включённые в эти базы данных, а львиную долю этих 100 изданий составят журналы фундаментальной науки.

Издавания по техническим наукам нуждаются в несравнимо большей поддержке. Её могли бы оказать профильные министерства и отраслевые гиганты, финансирующие отраслевую науку. Однако для этого потребуется участие Правительства России и организационные усилия Минобрнауки России. Одним сокращением «Перечня...» ВАК не удастся санировать публикационную среду технических наук. Необходимо целесообразное регулирование состава входящих в него изданий и ускорение процессов их включения в Scopus. Усилий экспертных со-

ветов ВАК для этого едва ли будет достаточно: потребуется углублённое анкетирование изданий по техническим наукам и их ранжирование с привлечением отраслей. Представляется, что присутствие в «Перечне...» ВАК изданий по техническим наукам, не поддерживаемых отраслями, должно быть минимизировано.

Обязательного рецензирования и проверки рукописей статей на неправомерность заимствований, к сожалению, недостаточно. Следовало бы ввести двустороннюю анонимность и дублирование рецензирования, чётко обозначить его критерии по аналогии с диссертациями: новизна, теоретическая и практическая значимость. Проверка рукописей на заимствования – мера нужная, но противодействует только самому вульгарному плагиату. Как и в отношении диссертаций, она не остановит подготовку рукописей под заказ. Этим заняты неплохие специалисты, формирующие из заготовленного «контента» с обильной приправой из математики проплаченные, но в остальных отношениях лишённые смысла рукописи. Порой их фабрикуют безвозмездно, для собственного ребёнка, устроенного на подходящую должность и, в свою очередь, фабрикующего магистерские диссертации под заказ. Даже когда диссертационный совет или журнал закрывают, этих «специалистов» не притесняют, среда их не отторгает и не проявляет. Виной подобной «специализации» являются не только личные моральные качества, но и засилье отчётных показателей, подменяющих объективные оценки результатов. Реальный спрос отраслей на практически полезные результаты, вероятно, переключил хотя бы часть этих «писателей» с безнравственной фабрикации писанины в гонке за показателями на научную работу.

Анкетирование научных изданий позволит Минобрнауки России понять и оценить их деятельность. Однако показателей анкеты, подготовленной АНРИ, будет достаточно только для анализа публикационной среды фундаментальной науки. Для пони-

мания состояния публикационной среды технических или, например, гуманитарных наук показателей этой анкеты совершенно недостаточно. В ней полностью упущена адресность изданий, показатели востребованности у разных категорий пользователей. Эти данные излишни для изданий фундаментальной науки, но имеют решающее значение для оценки изданий технических наук по их значимости в обмене научной и научно-технической информацией. Анкета же не делает различий между изданиями, которыми пользуются специалисты целых отраслей, и журналами, практически не используемыми за пределами двух-трех вузов региона.

Вполне правомерное исключение из «Перечня...» ВАК ряда изданий не решает проблем публикационной среды технических наук. Ведь в нём большинство изданий по техническим наукам составляют вузовские «чисто научные» сборники и журналы. Почти все технические университеты, например, включили свои сборники в этот «Перечень...», причём ВАК последовательно расширял их присутствие за счёт отраслевых научно-технических журналов. Последующая коммерциализация повлекла падение уровня последних, их отход от неукоснительного рецензирования рукописей, расширение доли публикаций производственного и рекламного характера. На наш взгляд, исключение отраслевых научно-технических журналов из «Перечня...» ВАК вместо их оздоровления, а также некритическое его наполнение вузовскими изданиями представляется ошибочным. Думается, нужно освободить вузовские издания по техническим наукам от ученических публикаций, несамостоятельных и лишённых научной новизны. Стоит также отменить требование к магистрантам по обязательному наличию публикаций. Лучшие из них будут, конечно, публиковаться, но место для статей высвободится, и чище станет образовательная среда.

Вузовские вестники и сборники научных трудов работают главным образом на

формальное поддержание рейтинга вуза, публикуя практически без конкуренции его преподавателей и аспирантов. Из них ничтожная доля публикуется в отраслевых и столичных изданиях. Вот заурядный пример, каких много: вузовский профессор, доктор технических наук в течение ряда лет разрабатывает коррективы используемой автомобилистами наиболее эффективной математической модели Расаежа Н.В. для качения колеса с проскальзыванием. По мысли автора, эти коррективы полезны для назначения уставок в алгоритмах электронных систем автоматического управления курсовой устойчивостью автомобиля (ESP). Казалось бы, достойная работа для профессора, но выполнена она «для себя», без контактов с изготовителями и даже без опубликования в «центральных» отраслевых журналах. В России эти системы не производят и их алгоритмы не разрабатывают, а приобретают комплекты систем за рубежом. Другой, ещё более преуспевающий доктор наук построил в своем вузе скоростной роликовый стенд для испытания автомобилей с антиблокировочной тормозной системой (АБС). Стенд остался невостребованным: автозаводы покупают комплекты АБС за рубежом, их не разрабатывают и не испытывают, а проверки АБС на автотранспортных предприятиях выполнимы более простыми и несравнимо более дешёвыми стендами. Новых данных для развития АБС стенд не дал и оказался полезен только для карьеры разработчика. Именно келейность «домашних» изданий, условность рецензирования их статей способствуют отрыву вузовских исследований от потребностей отраслей и скатыванию к провинциальности. Так она и формируется.

Стимулирование публикаций по техническим наукам в индексируемых в Scopus англоязычных журналах и исключение – вместо стимулирования – из «Перечня...» ВАК отраслевых научно-технических журналов снижают конкурентоспособность технических наук. Фундаментальная наука интернациональна, а технические науки – конку-

рентны, как и обслуживаемые ими отрасли экономики. Стимулирование прикладных исследований в интересах зарубежных конкурентов – это абсурд. Российские статьи с обоснованиями предложений по модернизации проектирования, производства и эксплуатации техники готовятся в ответ на социально-экономические запросы отраслей российской экономики и ориентированы на потребности применяемых в России технологий. За рубежом интерес к ним меньше, они обычно хуже иллюстрированы и чаще могут претендовать на англоязычные журналы лишь второго или третьего ряда. Приоритетность публикаций в индексируемых англоязычных журналах приемлема только при отказе от национального производства и проектирования, деформирует конкурентоспособность российских исследователей и ведёт к запаздыванию и пренебрежению информированием российских специалистов-практиков и отраслевых руководителей.

Требование по опубликованию в англоязычных журналах новых перспективных результатов, близких к технологиям, в ряде случаев ставит авторов перед неприятнейшим выбором. Такие публикации сулят умеренное поощрение по месту работы, но сокращают вероятность практической реализации новых идей в России. Достаточно через публикации подарить идею конкурентам, и более мобильный и богатый зарубежный монополист сумеет обойти защиту интеллектуальной собственности автора и без его участия подготовить исходные данные, спроектировать и выдать на рынок новый продукт. Российскому потребителю останется приобретать новую технологию с заложенной в неё идеей неведомого автора из России. Альтернативой этому служит отказ (иногда – на года) от публикации новых результатов, причём без уверенности в их последующем внедрении на Родине. В условиях глобализации эта дилемма стала особенно жесткой.

По импакт-фактору благополучие научных журналов диагностировать нельзя, да и

сама связь числа ссылок с качеством статей для прикладной науки остается неподтвержденной [5]. Достаточный опыт применения библиометрических показателей периодических изданий по техническим наукам демонстрирует их неспособность выявлять псевдонаучные журналы, специализирующиеся на слабых и псевдонаучных статьях [6]. Столь примитивному инструменту контроля хозяева этих изданий противопоставили договорённости с «дружественными» журналами по усиленному перекрёстному цитированию в каждой статье. Редакции слабейших журналов открыто диктуют «в правилах авторам» минимальное число (от 15 до 20) литературных источников в статье и даже их распределение по журналам. В результате импакт-фактор «договорных» журналов «накачивается», статьи-пустышки публикуются, коммерция журналов на «бедных» диссертантах процветает, а управленцы благополучно дезинформированы. Ряд изданий «обслуживает» недобросовестные диссертационные советы и псевдонаучные статьи нечестных диссертантов. На этом поприще такие издания и советы взаимодействуют между собой, координируют перекрёстное усиленное цитирование в публикуемых статьях и включение в число авторов статей не причастных к ним. Заурядной остаётся ситуация, когда диссертационный совет закрыт, а обслуживавший его столь же недобросовестный журнал остаётся в «Перечне...» ВАК. Такие журналы отличает невостребованность отраслевыми специалистами, множество слабых публикаций диссертантов, защищавшихся в закрытом совете, и членство в этом совете главного редактора. Анкетирование с использованием дополнительных показателей должно выявить подобные издания.

Таким образом, независимо от выбора инструментария государственного регулирования науки и образования нужно разумно продолжить санацию публикационной среды технических наук. В её нынешнем состоянии кроются возможности манипули-

рования наукометрическими показателями. По мнению автора, в сжатые сроки помогут навести в ней порядок следующие институциональные меры государственного регулирования.

1. Введение дополнительных критериев для подготовки к включению научных и научно-технических изданий в «Перечень...» ВАК и Scopus, в числе которых необходимо предусмотреть показатели спроса на эти издания в отраслях экономики и формы рецензирования рукописей статей по тем же позициям, что и диссертации.

2. Сведение к минимуму в «Перечне...» ВАК вузовских «вестников» и «сборников научных трудов» по техническим наукам. В нём следует оставить издания только признанных вузов-флагманов технических наук, поддерживаемых крупнейшими предприятиями России. При этом недопустим монополизм изданий, когда по одной специальности ВАК в «Перечне...» предусмотрено только одно издание.

3. Минобрнауки России было бы целесообразно подготовить организацию финансовой и репутационной поддержки профильными министерствами и промышленными лидерами отраслей научно-технических отраслевых журналов для оздоровления их деятельности и включения в «Перечень...» ВАК и Scopus.

4. Проработка возможностей организации международных научно-технических журналов по направлениям и отраслям путём объединения российских и зарубежных журналов и при поддержке крупнейших в России совместных предприятий и международных ассоциаций.

5. Исключение требования к магистрантам по подготовке публикаций. Это в абсолютном большинстве ученические работы с преобладанием вклада их руководителей.

Предлагаемый перечень дополнительных мер задаёт контуры уже назревшего оздоровления публикационной среды прикладной науки средствами государственного регулирования, актуального вне зависимости

от продолжения практики библиометрической оценки технических наук. Их реализация потребует определённых расходов редакционных коллегий периодических изданий и организационной работы властных структур. Но усилия будут оправданы достигаемым повышением реальной ценности публикаций, вытеснением псевдонаучной проплаченной писанины и в конечном счёте – стимулированием реальной продуктивности исследований.

Как ни важны условия публикационной деятельности, но желаемой продуктивности технических наук, адекватной численности российских исследователей (больше, чем в Германии, но меньше, чем в Японии, и всего втрое меньше, чем в США) [7], применение импакт-фактора и индекса Хирша не обеспечит, для этого нужны другие меры. Невозможно заменить экспертные оценки новизны, научной и практической значимости результатов исследований и авторитетность публикующих их научных изданий по техническим наукам расчётными показателями – ещё не созданы пригодные для этого показатели.

Источником многих проблем технических наук является неиспользование новых результатов. Оно ведёт к сворачиванию исследований и как следствие – к замещению российских продуктов и услуг зарубежными. Потребители без колебаний выбирают более прогрессивное, замыкая этот круг. Так, например, вслед за бытовой электроникой и дорожно-строительной техникой нарастает вытеснение автомобилей, телематических средств управления дорожным движением, гаражного оборудования российских конструкций, а с ними – технологий эксплуатации и потребностей в НИОКР по тематике автомобилестроения и транспорта.

Прогресс технических наук обеспечат прежде всего диверсификация экономики, модернизация технологий и отказ от выборочного развития немногих избранных отраслей за счёт остальных. Возрождение платёжеспособного спроса на прикладные

исследования обеспечит и мотивацию, и саморегулируемую конкурентную среду в технических науках. Только этим удастся включить в исследования лучшую часть преподавателей высшей школы. А конкуренция за выполнение заказа на НИР лучше всяких показателей отрегулирует психологические установки и ориентацию усилий научных работников и преподавателей с погони за показателем и имитации научных результатов на парадигму НИР – трудоёмкой, но лучше оплачиваемой и естественной для менталитета исследователя.

Выводы

1. Состояние прикладной науки и подготовки кадров высшей квалификации породило проблемы в публикационной среде, снизило в ней порог взыскательности и взаимной требовательности.
2. Импакт-фактор и вспомогательные библиометрические показатели научных изданий не обеспечивают здоровой конкуренции авторов в журнальной среде, не отражают реальной авторитетности изданий и не снимают барьеров для публикаций в престижных зарубежных журналах.
3. Принятые в 2017 г. меры ВАК Минобрнауки России по оздоровлению научной публикационной деятельности лишь отчасти повлияют на качество диссертаций, не улучшат обмен информацией для технических наук и не решат её специфические проблемы.
4. Необходимы дальнейшие усилия Минобрнауки России, отраслевых министерств и промышленных лидеров отраслей для санации публикационной среды технических наук, в том числе дополнительные институциональные меры. Они должны быть реализованы в самые сжатые сроки.

Литература

1. Мазов Н.А., Гуреев В.Н. Библиометрическая оценка научной продуктивности университета (на примере геолого-геофизического факультета НГУ) // Высшее образование в России. 2015. № 11. С. 18–27.

2. Орлов А.И. О показателях эффективности научной деятельности // Экономический анализ: теория и практика. 2014. № 7 (358). С. 21–29.
3. Кириллова О.В., Кузнецов А.Ю., Диментов А.В., Лебедев В.В., Шварцман М.Е. Категории и критерии оценки российских журналов и программы их развития // Научная периодика: проблемы и решения. 2014. Т. 4. № 5. С. 20–34. DOI: 10.18334/пр45149
4. Кириллова О.В., Диментов А.В. Индекс цитирования Scopus: критерии отбора журналов и перспективы включения российской периодики // Вестник Финансового университета. 2013. № 4. С. 90–107.
5. Крылова И.А. «Кривые зеркала» библиометрии и наукометрии // Философские науки. 2014. № 7. С. 41–51.
6. Балацкий Е.В., Екимова Н.А. Проблема манипулирования в системе РИНЦ // Вестник УрФУ. Серия: Экономика и управление. 2015. Т. 14. № 2. С. 166–178.
7. Индикаторы науки: 2015: статистический сборник / Н.В. Городникова, Л.М. Гохберг, К.А. Дитковский и др.; Нац. исслед. ун-т «Высшая школа экономики». М.: НИУ ВШЭ, 2015. 320 с.

Статья поступила в редакцию 01.06.17

С доработки 09.10.17

Принята к публикации 10.11.17

RATIONALIZATION OF THE PUBLISHING ENVIRONMENT OF ENGINEERING SCIENCES

Sergey M. MOROZ – Dr. Sci. (Engineering), Senior Researcher, Prof., e-mail: sm-moroz@mail.ru
Moscow State Automobile and Road Technical University (MADI), Moscow, Russia
Address: 64, Leningradsky prosp., Moscow, 125319, Russian Federation

Abstract. The paper highlights the state and problems of the publishing environment related to technical sciences. The author analyzes the effectiveness of the application of impact factor and auxiliary bibliometric indicators to periodicals on technical sciences and comes to a conclusion that these indicators are not capable of resisting the attempts of manipulation and are often useless in revealing shady publishing practices and unscrupulous scientific journals. The paper substantiates the necessity of additional institutional measures of state regulation for the improvement of the publishing environment of technical sciences for increasing the productivity of researchers' activity. Among these measures the author proposes the additional criteria for inclusion scientific and technical periodicals into Higher Attestation Commission journal index (e.g. such index as the demand for a certain periodical), financial and reputational support of sectoral journals, organization of international scientific and technical sectoral journals under the support of joint ventures and international associations. These and other measures will facilitate the recovery of the publishing practices of applied and technical sciences through governmental regulation.

Keywords: engineering science, research in applied sciences, publication, impact factor, publishing environment, bibliometric indicators, unscrupulous scientific journals, publishing malpractice

Cite as: Moroz, S.M. (2017). [Rationalization of the Publishing Environment of Technical Sciences]. *Vysshee obrazovanie v Rossii* = Higher Education in Russia. No. 12 (218), pp. 102–111. (In Russ., abstract in Eng.)

References

1. Mazov, N.A., Gureev, V.N. (2015). [Novosibirsk State University in the Light of Bibliometrics]. *Vysshee obrazovanie v Rossii* = Higher Education in Russia. No. 11, pp. 18–27. (In Russ., abstract in Eng.)
2. Orlov, A.I. (2014). [On the Indicators of the Effectiveness of Scientific Activity]. *Ekonomicheskii analiz: teoriya i praktika* [Economic Analysis: Theory and Practice]. No. 7, pp. 21–29. (In Russ., abstract in Eng.)

3. Kirillova, O.V., Kuznetsov, A.Yu., Dimentov, A.V., Lebedev, V.V., Shvartsman, M.E. (2014). [Categories and Criteria for Evaluating Russian Journals and Their Development Programs]. *Nauchnaya periodika: problemy i resheniya* [Scientific Periodicals: Problems and Solutions]. No. 5, pp. 20-34. DOI: 10.18334/np45149. (In Russ., abstract in Eng.)
4. Kirillova, O.V., Dimentov, A.V. (2013). [Scopus Citation Index: Journal Selection Criteria and Russian Economic Periodicals Selection Prospects]. *Vestnik Finansovogo universiteta*. [Bulletin of the Financial University]. No. 4, pp. 90-107. (In Russ., abstract in Eng.)
5. Krylova, I.A. (2014). ["Distorting Mirror" of Bibliometry and Scientometrics]. *Filosofskie nauki* [Philosophical Sciences]. No. 7, pp. 41-51. (In Russ., abstract in Eng.)
6. Balatskii, E.V., Ekimova, N.A. (2015). [The Problem of Manipulation in the Russian Science Citation Index System]. *Vestnik UrFU. Seriya: Ekonomika i upravlenie* [Bulletin of Ural Federal University. Series: Economics and Management]. No. 2, pp. 166-178. (In Russ.)
7. Gorodnikova, N.V., Gokhberg, L.M., Ditkovskii, K.A. (2015). *Indikatory nauki: 2015: statisticheskii sbornik* [Indicators of Science: 2015: Statistical Digest]. Moscow, National Research University Higher School of Economics Publ., 320 p. (In Russ.)

*The paper was submitted 01.06.17
Received after reworking 09.10.17
Accepted for publication 10.11.17*

Читайте издания ООО «ЮниВестМедиа»



Полноцветный альманах «Высшая школа XXI века» выходит два раза в год. Это своеобразное приложение к газете «Вузовский Вестник». Под рубриками «Курсом модернизации», «Вузград Москвы», «Пuls регионов», «Обучение и воспитание», «По Вашей просьбе» и другими публикуются лучшие материалы, увидевшие свет в газете, а также оригинальная информация о российской высшей школе.

По вопросам приобретения информационно-аналитических изданий
ООО «ЮниВестМедиа» обращайтесь по адресу:
119991, г. Москва, Ленинский проспект, д. 6, стр. 3, каб. 269
Телефон для справок: (499) 230-28-97
Факс: (499) 230-28-97
E-mail: info@vuzvestnik.ru

ПРИЧИНЫ И КОРРЕКЦИЯ ПУБЛИКАЦИОННЫХ ДЕВИАЦИЙ В «СТУДЕНЧЕСКОЙ НАУКЕ»

КАНАЕВА Лариса Васильевна – канд. филос. наук, доцент. E-mail: kanaevazlat@mail.ru
Филиал Южно-Уральского государственного университета (НИУ), Златоуст, Россия
Адрес: 456208, Челябинская область, г. Златоуст, ул. Тургенева, 16

Аннотация: В статье публикационное неблагополучие «студенческой науки» рассматривается как девиация, передаваемая из «взрослой» научной практики периода догоняющего реформирования высшего образования и науки. На основе метода case study анализируются два варианта публикаций студентов, представляющих крайние уровни девиантного диапазона. Описываются причины возникновения подобных отклонений от нормы в вузовской среде. Делаются предложения по исправлению сложившейся ситуации, которые включают: повышение этичности вузовской науки, ответственное формирование исследовательских компетенций студентов, создание электронной библиотеки студенческих работ, очищение РИНЦ от прошлых «мусорных» публикаций.

Ключевые слова: публикационные девиации, лжесоавторство, реформирование высшего образования и науки, исследовательская компетенция студентов, публикационная этика, «мусорные» научные журналы

Для цитирования: Канаева А.В. Причины и коррекция публикационных девиаций в «студенческой науке» // Высшее образование в России. 2017. № 12 (218). С. 112-119.

Введение в проблему

Реформирование высшего образования и науки в контексте глобальной интеграции и конкуренции породило новую проблему – «публикационную болезнь», чреватую экспоненциальным ростом сырых публикаций ради наращивания индексов цитирования и рейтинговых позиций. К счастью, последствия такой лихорадки осознаются и бурно дискутируются [1; 2]. Новым предметом исследования стал «так называемый феномен публикационной активности, когда на первый план выходит не научная и практическая значимость результатов, а количество опубликованных текстов и в вузовском дискурсе возникает идея «публикации ради публикации»» [3].

Эта, по выражению В.В. Миронова, «разновидность безумия» оказалась весьма заражительной и поразила не только взрослые сообщества учёных, но и студенческие, которые, увы, в своих первых опусах воспроизводят не самые лучшие публикационные тактики преподавателей. Об отрицательных

девиациях (отклонениях от нормы) в вузовской среде исследователи пишут достаточно много, называя такое поведение имитационным и коррупционным. Действительно, имитация, представляемая И.А. Колесниковой как эрзац научно-образовательной активности студентов, как способ казаться успешным, как вариант социальной мимикрии [4], в научно-образовательной деятельности связана с фальсификациями и мошенничеством. С.М. Тучков отмечает, «что подобные манипуляции не были широко распространены в российской науке до тех пор, пока министерство образования не стало активно насаждать оценку эффективности работы учёных на основании наукометрических технологий» [5]. Он связывает их с разрастанием новых видов научной коррупции, а именно – с клонированием цитат, клонированием авторов и клонированием текстов.

Догоняющее реформирование всегда связано с недостаточностью ресурсов и регуляторов, ослаблением прежних норм профессионализма и этики. Когда конструктив-

ный дух – Этнос университетов – сражается с деструктивным – Патосом [6], порождаются неоднозначные подходы в научных практиках как преподавателей, так и студентов [7]. Моральный кодекс исследователя и нравственные основания научно-педагогической деятельности обсуждались на страницах журнала «Высшее образование в России» ещё в 2013 г. [8]. Но столь необходимые этические нормы, выраженные в Декларации или Кодексе, остаются до сих пор в ведении вузов, самостоятельно решающих, как ими оперировать: вводить ли в локальные нормативные акты или нет. Поэтому так и не сложилась этическая стандартизация единого научного пространства вузов, которые вынуждены осуществлять передачу научной этики студентам весьма произвольно.

Проблема надёжного формирования исследовательской компетенции остаётся в фокусе внимания исследователей [9–11]. Между тем, как только в ФГОС бакалавриата почти всех направлений появилась запись «исследовательская или экспертно-аналитическая деятельность», студентов младших курсов стали массово вовлекать в исследовательскую работу. Началось наращивание показателей в отчётах по НИРС уже не только за счёт аспирантов и магистров, но и бакалавров. Осуществляется это, к сожалению, без критической рефлексии по поводу реальной возможности включения бакалавров в процесс научного производства и представления конкурентоспособных статей, проектов.

Цель данной статьи – показать неблагополучие вузовской практики вовлечения в публикационную деятельность студентов, повторяющих и усугубляющих ошибки взрослых; проанализировать причины несостоятельности массовой «студенческой науки» (если таковая вообще имеет право быть); предложить некоторые мероприятия по улучшению ситуации.

Используемый метод – case study, позволивший на примере двух девиантных публикаций бакалавров, найденных на платформе

РИНЦ, представить диапазон типичных отклонений у студентов: от гонки за «формальными» публикациями до амбиций, нацеленных на высокий наукометрический рейтинг.

Исследовательский анализ излагается в части «Студенческая наука». *Обсуждение* содержит обзор причин девиаций в публикациях бакалавров. *Общий результат* – в выводах и предложениях.

Кейс «Студенческая наука»

В предлагаемом кейсе рассматриваются две публикации студентов-бакалавров, случайно обнаруженные в РИНЦ и поразившие контрастными девиантными характеристиками.

Первый случай. Публикация, выполненная в соавторстве трёмя молодыми людьми: студентом четвёртого курса экономического факультета, студенткой третьего курса института социологии и религиоведения и студентом третьего курса юридического факультета. В рамках соблюдения репутационной этики вуза абстрактно обозначим их принадлежность к «одному из федеральных университетов». Соавторы разместили сразу 11 тезисов в сборнике¹ (секция «Юридические науки») некоей Международной научно-практической конференции, проходившей в г. Екатеринбурге в 2016 г. Тезисы не превышают двух–трех страниц, имеют общий УДК без расширений, несмотря на разноотраслевую проблематику. И уже в этом видна профанация, поскольку нормальный исследовательский коллектив не может одновременно заниматься таким количеством тем. При чтении сборника обнаружилось, что это очередной номер междисциплинарного (22 секции) международного научного журнала «Инновационная наука», выпускаемого 12 раз в году научно-издательским

¹ Традиционная и инновационная наука: история, современное состояние, перспективы: сборник статей Международной научно-практической конференции (15 ноября 2016 г., г. Екатеринбург): В 6 ч. Ч. 5. Уфа: АЭТЕРНА, 2016. 199 с.

центром АЭТЕРНА, находящимся почему-то в Уфе, а не в Екатеринбурге, где «проходила» заочная конференция. Сборник-журнал имеет редколлегию из 37 человек (с двумя иностранцами – из Болгарии и Казахстана), договоры о размещении в РИНЦ и КиберЛенинке; заявлено, что все статьи проходят обязательное рецензирование. Данный случай является достаточно типичным, поскольку распространённость платных публикаций давно уже не новость. А вот то, что некая группа бакалавров, невзирая на академические традиции и приличия, может в одном сборнике легко разместить большой список «научных трудов», – шокирует. Но не смущает ни редактора, ни рецензента.

Детализируем девиантные признаки данных публикаций. Во-первых, сомнение вызывает отсутствие научного руководителя как гаранта соблюдения академических норм и внутреннего эксперта. Возможно, руководитель принёс бы этим студентам нежелательные осложнения, а возможно, им было достаточно неформального консультанта, подсказавшего схему «публикаций оптом». Во-вторых, студенты, скорее всего, уже обладают опытом участия в таких псевдоконференциях, коль рискнули направить сразу 11 материалов. Впрочем, не исключена и полная наивность: услышав примитивный вызов «чем больше опубликуете, тем лучше», решили действовать, исходя из имеющихся текстовых «заделов» по пройденным предметам. В-третьих,стораживает разнoproфильность студенческого коллектива и особенности разделения труда. Поскольку содержательная тематика всех 11 тезисов сугубо юридическая, то автором их, видимо, был студент-юрист. А что делали двое других – с экономическим и социологическим профилем? Напрашивается банальный ответ: оплачивали накладные расходы (130 рублей за страницу, указанные в рекламе сборника). Тогда 11 публикаций, размещённых на 15 сверстанных страницах, обошлись им в 2–3 тысячи рублей (в зависимости от изначальных параметров текстов). Интерес-

но, как лжесоавторы в отчётах привязывали юридическую тематику к своему направлению подготовки? В-четвёртых, качество текстов позволяет предположить, что делал их студент-юрист без больших трудозатрат. Собрав свои прошлые семинарские доклады и рефераты, нарезал куски требуемой величины и снабдил их списками литературы из 1–2 источников (в основном энциклопедий и учебников) без каких-либо ссылок в тексте, не задумываясь о нормах академического письма и исследовательской новизне.

Понятно, что такое могло пройти лишь в сборнике, где приоритетны коммерческие интересы, а рецензирование носит имитационный характер. Всё это создаёт идеальные условия для быстрых публикаций с целью формального предъявления для повышенной стипендии, наполнения портфолио и поступления в магистратуру. А в силу отсутствия внутривузовского контроля по направляемым публикациям столь вызывающая девиантоспособность студентов не могла быть пресечена.

Второй случай. Автором публикации является студент четвёртого курса «одного из уральских университетов», разместивший тезисы по наукометрической проблематике в сборнике мультидисциплинарной заочной «международной» конференции². Объём тезисов – три страницы, включающие аннотацию на русском, английском языках и список литературы из 28 наименований, при этом на сам текст приходится около одной страницы. В публикации указан научный руководитель.

Во-первых, интригует харизматичная личность автора, который, будучи на четвёртом курсе, обладает неплохим навыком написания тезисов и относительной культурой цитирования. Более того, он берётся за серьёз-

² Научная дискуссия современной молодежи: актуальные вопросы, достижения и инновации. Сборник статей Международной научно-практической конференции, 28 сентября 2016 г., Пенза / Под общ. ред. Г.Ю. Гуляева. Пенза: МЦНС «Наука и Просвещение», 2016. 480 с.

ные темы, применяет междисциплинарные связи, активно публикуется, – о чём свидетельствуют его 23 «самоцитированные» работы в списке литературы. Во-вторых, автор амбициозен – стремится к высоким показателям в количестве работ и их цитировании. Но это стремление превратилось в серьёзную девиацию самоцитирования (почти после каждого предложения) в ущерб полноценному представлению сути. В-третьих, складывается впечатление, что научный руководитель в данном случае приписан формально, поскольку является кандидатом экономических наук, а содержание работы носит физико-математический характер. Да и в предыдущих работах никакого сложившегося соавторства не наблюдается. В-четвёртых, свои многочисленные публикации автор, будучи студентом третьего и четвёртого курсов, направлял в платные издания с внушительными названиями: «Журнал научных публикаций аспирантов и докторантов», «Современные инновации», «Евразийский научный журнал», «Научные исследования». Особо привлекательны издания с иноязычными названиями: «International scientific review» и «European research». В них в 2015–2016 гг. опубликованы 10 и 4 статьи соответственно. Как и в первом кейсе, автор направлял по две публикации сразу в №№ 6, 7, и 8 журнала «International scientific review» (2016 г.), демонстрируя «болезнь» быстрого сбора публикаций. В-пятых, смысл анализируемой публикации, выстроенной по принципу массивированных ссылок без дополнительных комментариев, понимается с трудом. Суть примерно такова: исходя из определения науки как самоорганизующейся системы, автор предлагает для наукометрических исследований нового типа использовать временные пространства и некий авторский физико-математический подход в дополнение к информационному и статистическому. Однако описание пространственно-временных характеристик науки представляется столь абстрактно и пунктирно (из-за самоцитат), что основная идея остаётся за текстом.

Удивительно, что данные тезисы в указанном сборнике опубликованы на бесплатной основе; это право, как сказано в редакционном обращении [12], предоставлено исключительно 399 победителям (школьникам, студентам, аспирантам) из 794 присланных работ. Бесплатный шанс – редкое исключение для издателя, поставившего на поток организацию заочных конференций, курсов и коллективных монографий. Так, им запланированы 204 заочные конференции в 2016–2017 гг., примерно по восемь конференций в месяц; коллективных монографий в год – более 60; заявлено 68 международных конкурсов: «Лучшая студенческая статья», «Научно-исследовательская работа», «Научные достижения и открытия 2017», «Юрист года», «Экономист года», «Профессионал года», «Учитель года». При этом за 10 дней печатаются и рассылаются сборники материалов, к которым предлагаются разного рода дипломы и индексация в РИНЦ.

Сравнение «случаев». Если в первом случае цель авторского коллектива связана с быстрым получением 11 публикаций через размещение их в одном сборнике, то во втором автор уже создал солидный портфель публикаций, и теперь на его базе наращивает цитирование самого себя, увы, не понимая, что получения научного признания и обратной связи нельзя достичь подобным способом. Основная мотивация в первом случае – формальные публикации для какой-то отчётности, во втором случае мотивы сложнее: научная самореализация, публикационный азарт, персональный рейтинг, нацеленность на стремительную академическую карьеру. Эти две версии научного карьеризма студентов, по сути, отражают границы публикационных тактик и преподавателей и обучающихся.

Оба случая связаны с публикациями в коммерческих изданиях, где толерантно относятся к качеству работ и статусу авторов, игнорируя предписанную вузу контрольную и воспитательную функции. Как только

спрос на подобные сборники конференций среди аспирантов и преподавателей снизился (в связи с ужесточением требований к качеству и размещению публикаций), издательства начали принимать материалы от студентов, соучаствуя, таким образом, в деформации их профессионального мировоззрения и самооценки.

Студенты представленных кейсов в своих вузах, скорее всего, считаются хорошими. Их стремление к дополнительной научной деятельности, активность, самостоятельность и достигнутые внешние результаты похвальны и, наверное, отмечены разными бонусами. Но смысл такой деятельности для общества и их личного будущего проблематичен. Диапазон различий в их компетенциях и амбициях стирается общим девиантным сходством. В этом наглядное подтверждение «перегиба» в научной ориентированности бакалавров, запаасающихся бессмысленным количеством низкопробных публикаций вместо качественного опыта на одной статье.

В апреле 2017 г. появился список «мусорных» журналов, исключённых из индексации в РИНЦ. В него попали и указанные выше издания, которые, впрочем, по-прежнему предлагают клиентам услуги, подчёркивая аффилиацию с РИНЦ.

Причины появления девиантных публикаций в «студенческой науке»

Интерпретация результатов кейс-анализа будет неполной, если не рассмотреть общие причины, провоцирующие столь заметные отклонения в академической этике у подрастающих поколений. К ним можно отнести:

1) неустойчивость этоса университетов в период догоняющего реформирования, которая априори настраивает на ослабление этических норм ради поставленных целей;

2) стремление администраций вузов наращивать наукометрические показатели на фоне неэффективной организации и финансирования вузовской науки, что стало питательной почвой для девиантных уловок преподавателей и передачи их студентам;

3) начавшееся внедрение в бакалаврскую ступень высшего образования исследовательских компетенций магистерского уровня, что дискредитирует принятую в стране многоуровневую систему. (На наш взгляд, компетенции большинства бакалавров соотносятся лишь с исследовательским минимумом для написания ВКР, курсовых проектов, рефератов, эссе);

4) несовершенство подхода к талантливым и работоспособным студентам, поскольку особый контингент и особые задачи требуют особых образовательных условий и дополнительного нормирования труда НПП;

5) разросшаяся коммерциализация «научных услуг», развращающая студентов предложениями типа «напишем и опубликуем», «500 р., и через три дня Вас процитируют», что нивелирует роль самостоятельной работы студентов. Лёгкие возможности публикации, участия во внешних конференциях и конкурсах, получение сертификатов, дипломов приводят к девальвации научного труда и имитации научной успешности;

6) библиотека РИНЦ, выполняя задачу «догнать и перегнать» аналогичные западные организации, до последнего времени вела лояльную политику в отношении нерцензируемых журналов и сборников, тем самым косвенно поощряя рост псевдонаучных публикаций.

Выводы

Низкая научная результативность бакалавров вполне объяснима, поскольку образовательно-репродуктивный и научно-продуктивный этапы их развития совместить трудно, а значит, учебные публикации нельзя смешивать с научными. Реформаторский крен на наукометрию провоцирует деградацию научной и образовательной этики, ухудшение морально-психологических характеристик вузовской среды, использование коммерческих инструментов для выполнения формальных показателей.

Необходима коррекция политики и идеологии управления вузовской наукой, в том

числе – в области исследовательской деятельности студентов. В противном случае воспитанные на девиантных примерах молодые кадры, к тому же склонные в силу возраста к облегчению трудоёмкости, в недалёком будущем понизят конкурентоспособность страны.

Критическое рассмотрение двух публикаций начинающих авторов позволило выявить общераспространённые научные девиации: гонка за количеством быстрых публикаций, лжесоавторство, цитирование с ограниченной научной преемственностью. Размещение статей на платной основе естественно побуждает молодых авторов к финансовой экономии, вследствие чего у них вырабатывается привычка к небольшим тезисам объемом в 2–3 страницы. В свою очередь, журналы с целью поддержания коммерческой доходности минимизируют требования и готовы публиковать любые материалы.

С объявлением борьбы с журналами «мусорного» типа возникают вопросы: какими должны быть публикационные стандарты для начинающих авторов, где им размещать публикации и какими должны быть настоящие студенческие конференции?

Предложения

Необходима продуктивная дискуссия по проблеме ожидаемого уровня и качества исследовательской деятельности бакалавров, возможно, с привлечением их опросного мнения. Для коррекции девиаций в вузовской науке необходимо принятие общевузовского нормативного документа, регламентирующего научно-образовательную этику единого пространства. Вузы, вовлекая студентов в научную деятельность, должны обеспечивать обучающимся полноценное научное руководство и дополнительный контроль в виде внутреннего рецензирования, апробаций, рекомендаций к изданию и нести ответственность за их научные продукты.

Общественный протест против коммерческих изданий побуждает к созданию еди-

ной электронной платформы студенческих публикаций – бесплатной, со строгими критериями и разделением авторов по уровневым категориям: бакалавриат, магистратура, аспирантура. Такая библиотека (по аналогии с РИНЦ) позволит сделать состояние молодёжной науки прозрачным, аналитики смогут делать корректные сравнения качества, преподаватели – методически расти, а молодые исследователи получат место для надёжных образцов и студенческих дискуссий. Недавнее исключение «мусорных» изданий из списков индексируемых в РИНЦ должно завершиться изъятием предыдущих выпусков, статьи из которых пока ещё выдаются поисковым сервисом. Иначе «капля дёгтя» будет распространять вирусы примитивизма и девиантности, дискредитируя российскую науку как на внешнем, так и на внутреннем уровне.

Литература

1. Мифонов В.В. Наукометрия как разновидность безумия // Сократ. Журнал современной философии. 2016. № 5 (сентябрь). С. 8–11.
2. Чеботарёв П.Ю. Наукометрия: как с её помощью лечить, а не калечить? // Управление большими системами. 2013. Вып. 44. С. 14–31.
3. Игнатович Е.В. Явление копи-паст в сфере научных публикаций о непрерывном образовании // Непрерывное образование: XXI век. 2017. Вып. 3 (19). С. 1–17.
4. Колесникова И.А. Академический гострайтинг – рынок имитации научно-образовательной активности // Непрерывное образование: XXI век. 2017. Вып. 2 (18). С. 1–22.
5. Тучков С.М. Наукометрия и коррупция // Организационно-управленческие механизмы антикоррупционной деятельности: российский и зарубежный опыт: сборник тезисов докладов и статей IV международной научно-практической конференции. 1 ноября 2016 г. / Отв. ред. Р.А. Абрамов. Москва: ИД Третьяков, 2016. С. 156–157.
6. Шестак В.П., Шестак Н.В. Этос, рейтинг вуза и публикационная активность преподавателя вуза // Высшее образование в России. 2012. № 3. С. 29–40.

7. *Тхагапсоев Х.Г., Сапунов М.Б.* Современная российская образовательная реальность и её превращённые формы // Высшее образование в России. 2016. № 6 (202). С. 87–97.
8. Моральный кодекс исследователя и нравственные основания научно-педагогической деятельности: материалы круглого стола // Высшее образование в России. 2012. № 2. С. 25–42; № 3. С. 41–62.
9. *Качалова Л.П.* Исследовательская компетенция магистрантов: структурно-содержательный анализ // Дискуссия. 2015. № 3 (55). С. 118–122.
10. *Тунник А.В., Новгородов А.С.* Формирование исследовательской компетенции у студента в период обучения в вузе // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. 2014. № 9 (101). С. 390–395.
11. *Айзель Г.В.* Как научить учёного? // III Всероссийская конференция по науковедению и наукометрии: тезисы докладов (Москва, 27–29 октября 2015 г.) / Сост.: Р.Г. Резаков, В.М. Кондратьев. М.: МГПИУ; Инженер, 2015. С. 7–10.
12. *Гуляев Г.Ю.* Обращение редактора // Научная дискуссия современной молодёжи: актуальные вопросы, достижения и инновации: Сборник статей Международной научно-практической конференции (28 сентября 2016 г.) / Под общ. ред. Г.Ю. Гуляева. Пенза: Наука и Просвещение, 2016. С. 14.

Статья поступила в редакцию 25.09.17

С доработки 09.10.17

Принята к публикации 18.10.17

CAUSES AND CORRECTION OF PUBLISHING MALPRACTICE IN “STUDENT SCIENCE”

Larisa V. KANAYEVA – Cand. Sci. (Philosophy), Assoc. Prof. E-mail: kanaevazlat@mail.ru
Branch of South-Ural State University (NRU), Zlatoust, Russia
Address: 16, Turgenev str., Zlatoust, 456208, Russian Federation

Abstract: The article discusses the “publication disease” of student science as a deviation phenomenon of the period of education reforming, and as a phenomenon inherited from the current scientific practice. Using case study method, the author analyzes two versions of students’ publications that represent the extreme levels of the deviant range in student publications. The article dwells on the causes of similar deviations in the university environment and gives the concrete proposals to remedy the current situation: 1) to improve the ethics of university science, 2) to form students’ research competences properly, 3) to dispose the Russian bibliographic database of junk publications and malpractice journals, 4) to create a special electronic RSCI library of student scholarly works, 5) to adapt a unified normative document regulating academic ethics at universities. The author believes that these measures may improve the state of youth science, make it more transparent and effective.

Keywords: reforming of education and science, publishing malpractice, false authorship, students’ research competences, publishing ethics, “junk” scientific publications, malpractice journals

Cite as: Kanayeva, L.V. (2017). [Causes and Correction of Publication Malpractice in “Student Science”]. *Vysshee obrazovanie v Rossii* = Higher education in Russia. No. 12 (218), pp. 112-119. (In Russ., abstract in Eng.)

REFERENCES

1. Mironov, V.V. (2016). [Scientometrics as a Kind of Insanity]. *Sokrat. Jurnal sovremennoi filosofii* = Socrates. Journal of Modern Philosophy. No. 5 (September), pp. 8-11. (In Russ.)
2. Chebotarev, P.Yu. (2013). [Scientometrics: How to Treat with Its Help, and Not Cripple?]. *Upravlenie bol' shimi sistemami* = Management of Large Systems. Vol. 44, pp. 14-31. (In Russ.)
3. Ignatovich, E.V. (2017). [The Phenomenon of Copy-Paste in Scientific Publications on Continuing Education]. *Nepreryvnoe obrazovanie: XXI vek* = Continuing Education: XXI Century. Vol. 3 (19), pp. 1-17. (In Russ., abstract in Eng.)

4. Kolesnikova, I.A. (2017). [Academic State Writing as a Market of Scientific and Educational Activity Imitation]. *Nepreryvnoe obrazovanie: XXI vek = Continuing Education: XXI Century*. Vol. 2 (18). pp. 1-22. (In Russ., abstract in Eng.)
5. Tuchkov, S.M. (2016) [Naukometry and Corruption]. In: *Organizatsionno-upravlencheskie mekhanizmy antikorrupsionnoi deyatel'nosti: rossiiskii i zarubezhnyi opyt* [Organizational and Management Mechanisms of Anti-Corruption Activity: Russian and Foreign Experience. Collection of Papers of the Int. Sci. and Practical Conf. November 1, 2016. Moscow. R.A. Abramov (Ed). Moscow: Tret'yakov Publ. House, pp. 156-157. (In Russ.)
6. Shestak, V.P., Shestak, N.V. (2012). [Ethos, University Rating and Publication Activity of the University Teacher Lecturer]. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. No. 3, pp. 29-40. (In Russ., abstract in Eng.)
7. Tkhapsoyev, Kh.G., Sapunov, M.B. (2016). [The Modern Russian Educational Reality and Its Converted Forms]. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. No. 6 (202), pp. 87-97. (In Russ., abstract in Eng.)
8. [The Moral Code of a Researcher and the Moral Foundations of Scientific and Pedagogical Activity: Materials of the Round Table Discussion] (2012). *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. No. 2, pp. 25-42; No. 3, pp. 41-62. (In Russ.)
9. Kachalova, L.P. (2015). [Research Competence of Master's Degree Students: Structural and Content Analysis]. *Diskussiya = Discussion*. No. 3 (55), pp.118-122. (In Russ.)
10. Tunyk, A.V., Novgorodov, A.S. (2014). [Formation of the Research Competence of a Student While Studying at University]. *Aktual'nye problemy gumanitarnykh i estestvennykh nauk = Actual Problems of the Humanities and Natural Sciences*. No. 9 (101), pp. 390-395. (In Russ.)
11. Eisel, G.V. (2015). [How to Teach a Scientist?]. In: *Naukovedenie i naukometriya*. [All-Russ. Sci. and Practical Conf. «Science of Science and Scientometrics»: Collection of Papers]. R.G. Rezakov, V.M. Kondratiev (Eds). Moscow: Moscow City Teacher Training University: Engineer Publ. Pp. 7-10. (In Russ.)
12. Gulyaev, G.Yu. (2016). The Appeal of the Editor. In: *Nauchnaya diskussiya sovremennoi molodezhi: aktual'nye voprosy, dostizheniya i innovatsii* [Proc. Int. Conf. «Scientific Discussion of Modern Youth: Current Issues, Achievements and Innovations»]. 28 January 2016, Penza, Russia. Penza: Nauka i Prosveshchenie Publ. P. 14. (In Russ.)

*The paper was submitted 25.09.17
Received after reworking 09.10.17
Accepted for publication 18.10.17*

ОПТИКА ВЗГЛЯДА НА БУДУЩЕЕ (статья 3)

БАЙДЕНКО Валентин Иванович – д-р пед. наук, проф. E-mail: baidenko.valentin@yandex.ru
СЕЛЕЗНЁВА Надежда Алексеевна – д-р техн. наук, проф. E-mail: n.seleznoyva2014@yandex.ru

Аннотация. Следуя за тематикой IX EQAF, статья анализирует влияние новой педагогической парадигмы (From Teaching to Learning) на изменения в высшем образовании и формирование новой методологии обеспечения качества. В Европе складывается новая внутривузовская институция – тьюторская поддержка студентов, развивается практика оценок профессионально-ориентированного бакалавриата, изменяется инструментарий государственной политики в высшей школе. Авторы прослеживают развитие практики опросов студентов и выпускников, а также знакомят читателя с результатами проекта I4SCL, направленного на разработку устойчивых стратегий и методов студентоцентрированного обучения. Выявляется направленность X и XI EQAF на изучение трендов развития высшего образования на ближайшие десятилетия, выявляется динамика изменения ментальности в высшем образовании, произошедшая за время проведения EQAF.

Ключевые слова: тьюторская культура вуза; тренинг для тьюторов; коучинг; мягкие навыки; система выявления низких академических результатов; трудоустраиваемость; программы профессионального бакалавриата; обеспечение качества; концепция «нового государственного управления»; роль студентов в обеспечении качества образования; культура совершенствования качества образования; развитие «независимого студента»; самостоятельное обучение; студенческая концепция качественного образования; студентоцентрированное обучение; социальное измерение высшего образования; teaching; learning

Для цитирования: Байденко В.И., Селезнёва Н.А. Оптика взгляда на будущее (статья 3) // Высшее образование в России. 2017. № 12 (218). С. 120–132.

В данной статье¹ мы остановимся на отдельных публикациях, раскрывающих центральную тему IX EQAF «Изменения в образовании: обеспечение качества и переход от преподавания к обучению» [1]. Прежде всего, вызывает глубокое уважение то проблемное и предметное разнообразие, нередко в сочетании с методическим остроумием, с которым энтузиасты (и реалисты!) из евро-

¹ Окончание. Начало см.: Байденко В.И., Селезнёва Н.А. Нынешний раунд Болонского процесса: сохранение оптимизма. И немного о российском... (Статья 1) // Высшее образование в России. 2017. № 10 (216). С. 94–108; Байденко В.И., Селезнёва Н.А. Обеспечение качества высшего образования: современный опыт (Статья 2) // Высшее образование в России. 2017. № 11 (217). С. 122–136.

пейских университетов работают над решением практических вопросов на локальных институциональных сценах, то есть в рамках вузов в их конкретных контекстах. При этом индивидуальные находки и обретения «здесь и сейчас» служат не только, так сказать, ad usum internum – «для внутреннего пользования», но и составляют реальную ткань современного Болонского процесса, текущие результаты достижения его целей и задач. Обратим внимание на панораму участников EQAF от университетов и различных, как принято говорить в России, общественно-государственных органов управления образованием: Лиссабонский (Португалия), Гвенте (Нидерланды), Эдинбургский (Великобритания), Лапландский и Тампере (Финляндия), Кентерберийский (Великобритания), Ду-

блинский (Ирландия) университеты, а также Германский совет по аккредитации, Австрийское агентство по обеспечению качества и аккредитации, Европейский союз студентов, Агентство по обеспечению качества высшего образования Великобритании, Финская ассоциация выпускников бизнес-школ, Студенческий союз Финляндии, Общество академических инженеров и архитекторов Финляндии, Аккредитационная организация Нидерландов и Фландрии. Это что касается только авторов переведенных на русский язык материалов. Рассматривая спектр найденных за последние годы конкретных реформаторских решений, хочется выразиться по поводу жизнеспособности Болонского процесса известным восклицанием: «*errug si muove!*» («а все-таки она вертится»).

В статье четырёх представителей Лиссабонского университета [2] речь идёт о формирующейся новой внутривузовской институции – сопровождении любой образовательной программы *тьюторской поддержкой студентов*, с тем чтобы обеспечить конкретные меры по содействию успешности их учебной деятельности, развитию академического персонала, прежде всего – по актуальным вопросам современной дидактики высшего образования, построению активной и актуальной коммуникации между преподавателем и обучающимся. В аннотации к статье говорится: «Особое внимание уделено таким стратегиям, как тренинг для тьюторов и их подопечных, коучинг, сочетание тьюторства и *мягких навыков*², вырабатываемых у студентов в ходе вводного курса на первом году обучения. Представлена также система выявления низких академических результатов (LAOS – Low Academic Outcome Identification System), по-

² К «мягким навыкам» относятся такие, как управление временем, работа в команде, способность к коммуникации, в том числе навыки письменной речи, презентации. Их формирование оказывает сильный профилактический эффект, поскольку позволяет студентам с самого начала самостоятельно и конструктивно управлять своим временем, работой в команде и выполнением заданий.

зволяющая на раннем этапе идентифицировать студентов, имеющих проблемы в учёбе, и избежать периода низкой успеваемости, который обычно отмечается у студентов, пока они не обратятся за помощью». Статья сосредоточивает внимание на практических вопросах развития тьюторской культуры в университетской среде: практическая подготовка (саморегулируемое обучение и мягкие навыки для студентов, практические тьюторские модели для преподавателей); сопровождение (встречи и коучинг для преподавателей и студентов); мониторинг (рамка показателей успеваемости и критические точки академического курса); распространение (общевузовская презентация, домашняя страница на сайте, facebook, листовки); оценивание (внутреннее и внешнее). «В начале каждого учебного года персонал планирует (вместе с координаторами учебной программы) тьюторскую деятельность на предстоящий год с учётом результатов оценивания, нужд и предпочтений конкретного курса обучения и предметной методической комиссии, а также исходя из рекомендаций педагогического совета на данный учебный год» [2]. Надо заметить, что тьюторская программа ясно определяет цели и роли наряду с критериями оценки, при этом большое значение придаётся чёткому представлению о её целях:

- сопровождать студентов в период их обучения;
- содействовать переходу от общего среднего образования к высшему;
- направлять и формировать академический потенциал студентов;
- способствовать улучшению качества преподавания;
- поддерживать меры по координации образовательной программы.

В условиях диверсифицированных студенческих контингентов и порой заведомо заниженных требований к приёму студентов, особенно на коммерческие маршруты, для российских вузов интерес представляет система выявления низких академических результатов или критических точек учебного курса. В своей

основе LAOS – это информационно-технологический инструмент, интегрированный в систему вузовского Интранета (Phenix). Система позволяет выявлять студентов группы риска в установленные последовательные моменты времени, которые определяются конкретными периодами. Пять моментов возникают в течение только двух временных периодов: три момента – одновременно в марте, два – одновременно в июле. Мы полагаем, что читатель сумеет по достоинству оценить этот опыт.

Переходя к презентации статьи Рензе Колстера (Renze Kolster), Дона Ф. Вестерхейдена (Don F. Westerheijden) и Марка Фредерикса (Mark Frederiks) [3], мы хотели бы подчеркнуть её основную мысль: «Трудоустраиваемость³ выпускников – это, возможно, самая главная проверка для любой программы профессионально-ориентированного бакалавриата». И далее они пишут: «*Трудоустраиваемость* описывает степень обученности и подготовленности человека, которые обеспечивают ему возможность получить и сохранить работу. Трудоустраиваемость является отражением общей обстановки и производственной среды, создаваемой работодателями (то есть то, в какой мере они стимулируют и поддерживают личное развитие обучения). Однако большинство факторов трудоустраиваемости относятся к отдельному человеку – это компетенции, взгляды и готовность к труду» [3]. В числе рекомендаций указываются следующие: во-первых, в образовательных программах должна быть серьёзно учтена профессиональная область; во-вторых, следует использовать определённые подходы к включению трудоустраиваемости в структуру учебных программ, а именно *проведение внутренних консультаций* (преподаватели с профессиональным опытом, экспертный со-

³ См. освещение проблемы трудоустраиваемости как нового требования к качеству высшего образования и подготовленности студентов в статье В.И. Байденко и Н.А. Селезнёвой «Нынешний раунд Болонского процесса: сохранение оптимизма» (Высшее образование в России. 2017. № 10. С. 94–108).

вет по профессиональной области, привязка к профилю вуза), *организацию внешних консультаций* (коммуникация с работодателями региона, с национальными представительными органами профессиональной области, обмен мнениями с международными консультативными органами, разработка стандартов на предметно-специализированные результаты обучения с учётом национальных квалификационных рамок и инновационных стратегий).

Исследователи Университета Твенте делают следующий вывод: «Наши изыскания свидетельствуют о том, что и учебные программы, и руководящие круги на уровне системы сталкиваются с серьёзными проблемами в отношении трудоустраиваемости. Во-первых, хотя установленные на национальном уровне предметно-специализированные результаты обучения предполагают внимание к трудоустраиваемости, некоторые респонденты опасаются, что программы рискуют стать слишком единообразными, а для дифференциации и профильности не останется места. Во-вторых, механизмы трудоустраиваемости на этапе входа были в основном адаптированы к региональному или национальному рынкам труда и в условиях растущей значимости международного рынка труда могут утратить свою актуальность. В-третьих, программы должны принимать во внимание позиции заинтересованных сторон на разных уровнях, которые предъявляют различающиеся, а иногда и альтернативные требования, что исключает возможность найти в учебных программах правильный баланс (не всё можно включить в программу объёмом в 180–240 кредитов ECTS). Неверный баланс может иметь серьёзные последствия для трудоустраиваемости студентов, для репутации вуза и реализуемой в нём программы обучения. И последнее. В условиях неопределённости, вызванной секторальной динамикой занятости, необходимы новые стратегические подходы к разработке программ с прицелом на трудоустройство» [3].

Думается, что каждый из отмеченных выводов, особенно последний, весьма зна-

чим для российской системы высшего профессионального образования. Заметим, что первый массовый выпуск бакалавров российскими вузами в 2015 г. остался без надлежащего анализа со стороны Министерства образования и науки, Министерства труда и социального развития, профсоюзных органов федерального и отраслевого уровней и Российского союза ректоров. Разве позволительно обходиться без общенациональной обратной связи по столь актуальной проблеме, как социально-экономическое обустройство общефедерального выпуска «образовательного продукта» высшей школы нового типа – бакалавров?

В своей статье известный эксперт Тина Харрисон (Tina Harrison) (Эдинбургский университет, Великобритания) [4] рассматривает весьма тонкий вопрос: отражают ли процессы обеспечения качества тот парадигмальный сдвиг, которым характеризуется современная академическая революция – переход «от преподавания к учению/обучению»? Автор справедливо замечает, что «системы обеспечения качества являются сложными и многоуровневыми. Вузы взаимодействуют с многочисленными группами мониторинга качества, и здесь главная задача – понять пределы конкретных методов, в частности специфические роли внешних и внутренних методов обеспечения качества» [4]. Внешние методы, особенно на уровне учебного заведения, обязательно направлены на определение стандартов, обеспечение качества преподавания и некоторые аспекты обучения студентов. В свою очередь, внутренние проверки, особенно проводимые на уровне программы или предмета, в большей мере могут сосредоточиться на обеспечении качества учебных процессов и качества результатов обучения.

Актуальная роль студентов в совершенствовании качества, особенно при использовании принципа «качество как практика», рассмотрена в статье сотрудников Лапландского университета прикладных наук (Финляндия) Ханнеле Керанен (Hannele Keränen) и Элины Хольм (Elina Holm) [5]. Основное вни-

мание уделено получаемой от студентов обратной связи, необходимость которой оценивается по шкале от «абсолютно необходима» до «пустая трата времени». Здесь мы снова сталкиваемся с методологической проблемой определения «категории качества»⁴.

Необходимость обратной связи, получаемой от студентов, но уже с участием профсоюзов, выступает предметом анализа в публикации Суви Эрикссон (Suvi Eriksson), Пирре Хетюнен (Pirre Hyötönen), Юсси-Пекка Тейни (Jussi-Pekka Teini). На что здесь особенно хотелось бы обратить внимание российских читателей, так это на практику привлечения профессиональных союзов Финляндии к участию в формировании в университетах специалистов, компетенции которых центрируются вокруг трудоустраиваемости [6]. Последняя рассматривается как «совокупность достижений, навыков, понимания и личных качеств, которые дают выпускникам больше шансов получить работу и быть успешными в выбранной профессии, приносить пользу им самим, обществу и экономике». Тематику опросов студентов, по свидетельству авторов статьи, являются следующие: ситуация с трудоустройством; сформированные обучением компетенции; опыт работы во время учёбы; общая удовлетворённость и мнения выпускников по поводу деятельности университетов. Обследованию подлежат: ситуация с трудоустройством; адекватность трудовых функций уровню образования и направленности обучения; в какой мере должностные требования соответствуют образовательному уровню выпускника; насколько хорошо рабочие задания сопряжены с его образовательным уровнем; были ли у выпускника отношения с организацией, где он работает, ранее; как был установлен контакт с нынешним работодателем. Впечатляет многосторонность, многонаправленность обратной связи с оценкой по пяти-

⁴ В статье В.И. Байденко и Н.А. Селезнёвой «Обеспечение качества высшего образования: современный опыт» (Высшее образование в России. 2017. № 11. С. 122–136) этому вопросу уделено особое внимание.

бальной шкале. Авторы приходят к выводу: «Трудоустраиваемость выпускников должна стать одним из основных элементов обеспечения качества в высшем образовании» [6].

Статья Элизабет Хэлфорд (Elizabeth Halford) и Джона Ли (John Lea) «Как сдвиг от преподавания к обучению повлиял на обеспечение качества высшего образования в Великобритании и на повышение культуры» [7] представляет особый интерес. Акцент делается на необходимости эффективного развития навыков *независимого* студента, а это требует структурированных программ обучения и надлежащей академической поддержки на каждом этапе, с тем чтобы студент мог прогрессировать и демонстрировать соответствующие результаты. Самостоятельное обучение – это метод и философия образования, когда студенты принимают больше ответственности за свою учёбу и приобретают знания сами, развивая способности к изысканиям и критическому мышлению. В этом определении ответственность за обучение в высшей школе возлагается на студентов, но при этом учебная программа играет важную роль в формулировании целей и результатов обучения, а преподавательский состав активно направляет и регулирует его. Другим аспектом самостоятельного обучения является представление о студентах как о производителях знания, а не как о простых его потребителях. Именно в целях формирования такого студента следует развивать внутриуниверситетские инфраструктуры для поддержки перехода от пассивного обучения к активному участию в культуре, ориентированной на обучение. А это зависит от понимания того, что представляет собой качество обучения и как его можно определить. «В контексте высшего образования, – полагают Элизабет Хэлфорд и Джон Ли, – качество – это создание среды, которая обеспечивает студентам возможность быть успешными в учёбе. По своей сути этот процесс носит субъективный характер и обычно оценивается качественными, а не количественными методами, с помощью ряда

показателей, среди которых: поддержка потребностей и прав физических лиц; объём, качество и своевременность обратной связи по оцениваемой работе; прозрачность критериев оценивания; доступ к учебным площадям и ресурсам, таким как библиотеки, лаборатории, студии проектирования; доступность информационно-коммуникационных технологий в помощь обучению; степень, в какой учебное заведение учитывает обратную связь от студентов при принятии решений об улучшении предоставляемого обучения. В системе высшего образования Великобритании используются самые разные подходы к обучению и преподаванию. Эта гибкость и разнообразие позволяют тем, кто реализует образовательные программы, учитывать интересы как отдельных студентов, так и групп студентов, принимать во внимание последние достижения исследований и технологий образования, организовывать курсы обучения наиболее подходящим для дисциплины или области практики образом, обеспечивать различные режимы предоставления обучения с помощью современных технологий» [7].

Вывод авторов таков: переход от преподавания к обучению с фокусом на активную и самостоятельную учёбу студентов должен сопровождаться аналогичным сдвигом в обеспечении качества, когда высшие учебные заведения становятся более активными и самокритичными участниками процессов оценки деятельности.

На Девятом форуме ведущей идеей выступает концепция студентоцентрированного обучения (СЦО)⁵. В статьях Аснате Ка-

⁵ Концепция СЦО первоначально представляла собой модель, созданную исследователями в области образования и педагогики, хотя попытки расширить роль обучающихся в совершенствовании образовательного процесса предпринимались каждый раз, когда деятели образования проводили улучшения и реформы. Она была впервые отмечена Болонским процессом в 2009 г., будучи включена в обязательства, принятые в Левенском (Лувен-ла-Нев) коммюнике министров образова-

жока (Asnate Kazoka) и Эрин Нордал (Erin Nordal) «Студентоцентрированное обучение и качественное образование: встраивание студентоцентрированного обучения в политику и процедуры обеспечения качества» [8] и Фредерике Литц (Friederike Leetz), Дитлинде Кастеллитц (Dietlinde Kastelliz) «Студентоцентрированное обучение, преподавание, оценивание и внешняя проверка внутреннего управления качеством в вузах: отвечает ли аудит качества новым условиям?» [9] рассматривается *студенческая концепция качественного образования* (курсив наш. – В.Б., Н.С.) и практическое определение студентоцентрированного обучения, предложенное Европейским союзом студентов (ESU), а также приводятся рекомендации по дальнейшей реализации студентоцентрированного образования в политике и процедурах обеспечения качества. Авторы представляют ESU, поэтому они обращаются к проекту t4SCL «Время новой парадигмы в образовании: студентоцентрированное обучение»⁶. Мы позволим себе взглянуть на основные выводы упомянутого проекта в более широком контексте.

Наиболее полная, как нам представляется, интерпретация студентоцентрированного

ния (см. журнал «Высшее образование в России». 2009. № 7. С. 159). В 2012 г. Наблюдательная группа Болонского процесса сделала приоритетом своей работы улучшение социального аспекта высшего образования за счёт переноса центра внимания на студентоцентрированные процессы учёбы.

⁶ Проект t4SCL был реализован в 2010 г. в рамках Болонского процесса по инициативе ESU и организации «Интернациональное образование» (EI). В рамках проекта был проведён опрос преподавателей и студентов в университетах 22 стран-участниц Болонского процесса для определения политики и практики СЦО, препятствий для его внедрения и для выявления *ключевых игроков* среди руководства университетов и агентств по обеспечению качества. Был сделан вывод, что более чем в десяти странах проект выступил катализатором национальных дискуссий о широком внедрении СЦО в институциональную практику.

обучения (СЦО) изложена в так называемом «Справочном руководстве для студентов, сотрудников и высших учебных заведений» [10], которое является частью проекта t4SCL. «Цель проекта t4SCL, – говорится в документе, – помочь в разработке устойчивых стратегий и методов студентоцентрированного обучения и предоставить соответствующим организациям студентов и преподавателей больше возможностей стать активными партнёрами в распространении СЦО в высших учебных заведениях по всей Европе. Проект направлен на то, чтобы обеспечить полное представление о необходимых инструментах, проблемах СЦО как фундаментальной основы образования в течение всей жизни. Проект также призван внести конкретный политический вклад – в ходе и после своей реализации – в ведущуюся дискуссию... о следующем этапе Болонского процесса» [10]. В «Справочном руководстве...» кратко описывается концепция СЦО: «опора на активное, а не пассивное обучение; акцент на глубоком изучении и понимании; повышение ответственности и подотчетности со стороны студентов; развитое чувство их самостоятельности; взаимозависимость между преподавателями и учащимися; взаимное уважение в отношениях между ними; рефлексивный подход к учебному процессу со стороны и преподавателя, и студентов».

Каждая из составляющих СЦО смотрится едва ли не как банальность, известная выпускнику провинциального педколледжа. Однако узнавание – это ещё только вербально-визуальный акт. Тут есть затруднение иного толка – проблема языка. «Справочное руководство...», как и подавляющая часть болонских материалов европейского формата, использует английский язык. Применительно к Европейским стандартам и принципам по обеспечению качества высшего образования (ESG) Ли Харви⁷ особо подчеркивает, что они «написаны на английском ...

⁷ Харви Л. Применение европейских стандартов и принципов: некоторые замечания [11].

[между тем] термины в разных языках имеют различные коннотации (при переводе); например, *guideline* в немецком в большей мере носит характер требования, чем в английском. Поскольку используются английские термины, появляется иллюзия общего языка. Однако в действительности термины отягощены местными культурными смыслами. Важно добиться того, чтобы переводы отражали культуру различных сред, избегали любых проявлений “культурного империализма”» [11]. (Заметим, что это лишний раз подтверждает обоснованность высказанного нами во второй статье пожелания о разработке русского словаря современного высшего образования.). Присоединяясь к глубоким методологическим суждениям Петера Вильямса (в прошлом – президента ENQA и исполнительного директора Агентства по обеспечению качества высшего образования Соединенного Королевства) и в известном смысле оперируя его аргументацией относительно национального использования ESG⁸, мы применительно к концепции СЦО, могущей показаться довольно тривиальной, хотели бы отметить следующее. Во-первых, внутри российского контекста принципы СЦО должны адаптироваться к имеющей свои немалые традиции образовательной культуре и практике, к тому же к условиям своеобразной отечественной юрисдикции (П. Вильямс здесь говорит о взаимосвязанных факторах – проблеме локальной интерпретации и проблеме языка). Во-вторых, как пишет П. Вильямс относительно общеевропейского применения ESG, «прочтение возможно только изнутри конкретного культурного контекста. Читатели будут понимать и интерпретировать термины в свете их собственного опыта, а также способа организации и управления их систем высшего образования. Это приведёт к очень разному пониманию вещей в странах, присоединившихся к Болонскому процессу» [11]. Раз-

⁸ Вильямс П. Одна флотилия, много кораблей, одно и то же назначение? [11].

умеется, эти рекомендации надо учитывать и нам, конечно, без абсолютизации языковых и национальных контекстов.

Продолжим разговор о концептах СЦО. В «Справочном руководстве...» подчёркивается, что «основой СЦО является конструктивизм как теория, которая предполагает, что для эффективного обучения необходимо конструировать знание. При этом учение наиболее продуктивно, когда в рамках некоторой деятельности учащийся осуществляет создание осмысленного продукта⁹. СЦО выступает также родственным идее *трансформативного обучения*, которая рассматривает процесс качественных изменений в учащемся как непрерывный процесс трансформации, нацеленный на расширение возможностей учащегося, на развитие их *критической* (курсив наш. – В.Б., Н.С.) способности» [10].

Вскользь заметим, что в отечественной педагогике, психологии и философии давно ведётся спор об основаниях педагогики Дьюи в части его «метода проектов», который, по мнению отечественных исследователей, основан на философии инструментализма и прагматизма. Собственно деятельность педагогическую развивают последователи Л.С. Выготского и Г.П. Щедровицкого, связывая ее через замену созерцательного принципа наглядности принципом рефлексии с переходом от воспроизводства опыта к воспроизводству деятельности и развитию мышления. Но оставим эти философско-образовательные экскурсы представителям соответствующих областей знания. Здесь мы говорим о тех теоретико-концептуальных основаниях, которые лежат, если можно так выразиться, в «болонской линии» дидактического реформирования высшего образования. Наиболее полное раскрытие СЦО получает через систему девяти принципов. Кратко воспроизведём их.

⁹ Помните, у Конфуция: «То, что я слышу, я забываю; то, что я вижу, помню; то, что я делаю, я понимаю». Или у Аристотеля: «Вещам, которые мы выучили до того, как мы их сделали, мы учимся, делая их».

Принцип I. Студентоцентрированное обучение требует постоянного рефлексивного процесса. основополагающая идея философии СЦО состоит в том, что невозможно иметь один стиль СЦО, который оставался бы неизменным в разных контекстах.

Принцип II. СЦО не имеет одного решения, подходящего для всех случаев. Высшие учебные заведения различны, как различны преподаватели и студенты. Они функционируют в самых разнообразных контекстах и имеют дело с различными предметными дисциплинами. Поэтому СЦО – это подход к обучению, требующий структур поддержки, адекватных конкретным условиям, и стилей преподавания и обучения, которые подходят тем, кто осуществляет преподавание и обучение.

Принцип III. Студенты придерживаются различных стилей обучения. СЦО признаёт, что студенты имеют различные педагогические потребности. Одни учатся путём проб и ошибок, другие – на практическом опыте. Одни получают знания из чтения литературы, другие должны анализировать и обсуждать теорию, для того чтобы понять её.

Принцип IV. Студенты имеют различные интересы. У студентов имеются потребности за пределами аудиторий. Одни интересуются культурными мероприятиями, другие спортом или участием в представительных организациях. Студенты могут находиться в разных обстоятельствах, будь то наличие детей, психологические проблемы, болезнь или инвалидность.

Принцип V. Выбор имеет важнейшее значение для эффективности СЦО. Студенты хотят узнавать разные вещи, и поэтому любое предложение должно предусматривать разумный выбор. Обучение может быть организовано в свободной форме, например как в колледжах свободных искусств, либо выбор может предлагаться в более традиционном, дисциплинарном формате.

Принцип VI. Студенты обладают разным опытом и разными базовыми знания-

ми. Обучение должно быть адаптировано к жизненному и профессиональному опыту. Так, если студент уже имеет значительный опыт использования ИТ, нет смысла учить его тому же. Если он уже обладает серьёзными исследовательскими навыками, будет лучше помочь ему с теорией. Личный опыт можно также использовать для мотивации студентов, скажем, позволяя им делиться личной историей в качестве иллюстрации к какой-либо теме.

Принцип VII. Студенты призваны конструировать свое обучение. Они должны иметь возможность участвовать в проектировании курсов, учебных программ и в их оценке. Необходимо рассматривать студентов в качестве активных партнёров, которым не безразлично, как функционирует высшее образование. Лучший способ добиться большей сфокусированности обучения на студентах – это привлекать самих студентов к определению того, как должно строиться их обучение.

Принцип VIII. СЦО означает «создание возможностей», а не «информирование». При простой передаче студентам фактов и знаний (информирование) инициатива, подготовка и содержание исходят от преподавателя. Студентоцентрированный подход возлагает на студента ответственность, побуждая его думать, обрабатывать, анализировать, синтезировать, критиковать, применять, решать проблемы и т.д.

Принцип IX. Обучение требует сотрудничества между студентами и преподавателями. Очень важно, чтобы студенты и профессорско-преподавательский состав сотрудничали в выработке общего понимания проблем, возникающих в процессе обучения, и проблем, с которыми они сталкиваются как заинтересованные стороны. Нужно искать совместные решения. В аудитории такое сотрудничество даёт положительный эффект, так как обе группы всё больше будут видеть друг в друге партнёров. Это партнёрство является центральным элементом философии СЦО, согласно которой обуче-

ние должно проходить в конструктивном взаимодействии между этими двумя группами [10].

Итоговое определение СЦО сформулировано так: «Студентоцентрированное обучение представляет собой *тип мышления и культуру* некоторого высшего учебного заведения, а также *метод* обучения, который во многом связан с *конструктивистскими теориями обучения и подтверждаются ими*. Для СЦО характерны *инновационные методы преподавания*, которые стимулируют обучение, осуществляемое во *взаимодействии* между преподавателями и учащимися, и *серьёзно* воспринимают студентов как *активных* участников своего собственного образования, формирующего переносимые навыки (универсальные, ключевые компетенции. – В.Б., Н.С.), такие как *решение проблем, критическое мышление и рефлексивное мышление*» (всюду курсив наш. – В.Б., Н.С.) [10]. В описываемом проекте изображена целостная конструкция СЦО:

– *его преимущества для студентов и преподавателей;*

– *его роль в изменении мышления*, включая описание шести стадий цикла (анализ проблемы; определение ролей различных субъектов; идентификация движущих сил изменений; рекомендации к выбору стратегий преодоления препятствий; реализация изменений; оценка воздействия изменений);

– *реализация СЦО преподавателями* (мотивация студентов; знание студентов преподавателями; выбор методов преподавания и обучения; выбор методов оценивания студентов; использование информационных технологий для совершенствования СЦО);

– *реализация СЦО учебным заведением* (конструкция учебных программ и использование результатов обучения; внутренняя оценка качества методов оценивания; непрерывное профессиональное развитие академического персонала; использование информационных систем для поддержки СЦО);

– *поддержание культуры студентоцентрированного обучения* (изменения в работе студентов с информацией в учебной группе; рекомендации по систематическому развитию СЦО и др.).

СЦО нередко сопровождается неверными и предвзятыми *мифами*. В проекте обстоятельно обсуждаются многие из них, в том числе следующие: СЦО не имеет серьёзного значения на практике; СЦО требует огромных ресурсов; СЦО не подходит для обучения большого и многообразного контингента студентов; СЦО подрывает престиж профессии преподавателя высшей школы; при СЦО студенты должны больше работать; СЦО требует от преподавателей значительной подготовительной работы; СЦО – это то же самое, что и проблемно-ориентированное обучение; СЦО подходит не для всех предметных областей; СЦО даёт студентам лишь ограниченное знание учебной дисциплины; не все преподаватели могут перестроиться на студентоцентрированный подход.

Можно только желать, чтобы с концепцией СЦО ознакомились как можно большее число представителей российского академического сообщества. СЦО должно стать объектом глубокой научной и профессиональной дискуссии, которая обогатит отечественным контекстом это получающее широкое распространение в Европе и в мире направление реформирования высшего образования. Увы, не однажды наша академическая общественность склонна была «задискуссировать» важнейшие инновации в образовании и топить их в схоластике доводов, в нарциссическом угаре «лучших в мире» отечественных педагогических традиций и первопроходческих амбиций. Великая «мега-система» советского высшего образования – это признанный факт, но именно потому, что она была цивилизованной в части открытости.

В упомянутой выше статье Аснате Кажока и Эрин Нордал справедливо замечают, что «выработка общей концепции качества

высшего образования остаётся сложной проблемой в силу отсутствия у заинтересованных сторон единой точки зрения на качество... В восприятии студентов концепция качества намного шире, чем просто совокупность различных характеристик. В основе её лежат доверие, вовлечённость и чувство причастности. Основные требования студентов к качеству касаются учебного процесса и содержания образования. Затем идут среда и условия, необходимые, чтобы реализовать ожидания студентов: оборудование и инфраструктура для учёбы, академическое окружение и культура» [8]. Авторы согласны, что пока нет единого ответа на вопрос, что такое студентоцентрированное обучение, однако есть общее мнение, что переход от преподавания к обучению является одной из его предпосылок. Они высказывают мысль о том, что «ставящее целью дать студентам основательную, прочную и современную квалификацию обучение должно пониматься как динамичный, партисипативный процесс, в рамках которого студенты совместно с преподавателями активно создают условия для успеха в учёбе. Вместе с лежащей в основе конструктивистской парадигмой студентоцентрированное обучение акцентирует необходимость учитывать подготовку и стили учения студентов при формировании базиса для дидактических концепций, педагогических методов и поддержки студентов. Это выходит за рамки однонаправленной передачи знания и информации в аудитории и способствует развитию таких форматов обучения и преподавания, которые стимулируют в студентах способность рефлексировать и брать на себя ответственность за свою учёбу» [8].

В комментариях к публикациям EQAF отмечалось, что сами процедуры обеспечения качества в Европе не являются ни единообразными, ни статичными, что происходит движение от процедур и механизмов, в большей мере обеспечивающих подотчетность, к методам, ориентированным на совершенствование. Сара Ингл (Sarah

Ingle) рассматривает эту сторону эволюции в публикации «Обеспечение качества преподавания и обучения: эволюция и революция» на основе институционального опыта Городского университета Дублина. В университете регулярный мониторинг программ ведётся в двух формах: *ежегодная проверка программ*, которая даёт возможность для самооценки, саморефлексии, анализа, выявления на уровне программ результатов – как положительных, так и отрицательных; *периодическая проверка программ*, имеющая целью с помощью точного и эффективного мониторинга качества подтвердить приверженность Городского университета Дублина надёжному и прозрачному обеспечению качества в преподавании и обучении.

Очевидно, что IX EQAF охватывает, по существу, весь концептуально-методологический фонд, составляющий содержание Болонского процесса на современном его этапе. При этом надо иметь в виду, что его продвижение происходит на фоне ухудшения финансово-экономической ситуации на пространстве европейского образования. Вместе с тем во многих конкретных сегментах высшего образования Европы наблюдаются *очевидные практические успехи* в части реализации целей, задач и ценностей Болонского процесса. По нашему убеждению, реформирование высшего образования в болонском ключе становится господствующей линией практических преобразований высшей школы Европы и в этом смысле носит непреходящий характер.

В ноябре 2015 г. состоялся *десятый форум* EQAF. Проблемно-тематическое разноеобразие избранных материалов, представленных к публикации его оргкомитетом, позволяет говорить о *возрасте совершеннолетия*.

Во-первых, очевидно превалирует перспективная (стратегическая) направленность рассматриваемых проблем: роль *прогнозирования* в обеспечении качества (использование данных мониторинга студентов

и выпускников для выработки стратегии); применение ESG-2015 для *развития* национальной культуры качества; педагогическая компетенция как *стратегическая* цель качества: восемь вызовов для вузов; *будущее* обеспечения качества (до и после Ереванского саммита [12]); *новая* модель внешнего обзора качества в многообразном пространстве высшего образования; возможности *прогнозирования будущего* (различные источники для сбора информации по *будущим потребностям* работодателей).

Во-вторых, получают дальнейшее развитие практики обратной связи от студентов и выпускников для корректировки реальной картины и выработки будущей стратегии.

В-третьих, усилено внимание к трансграничным вопросам высшего образования: *международная* деятельность как один из путей поддержки качества (на примере музыкального образования); *трансграничное* внешнее обеспечение качества высшего образования (практический опыт и рекомендации); *сравнение* серьезных внутренних факторов, влияющих на процессы аккредитации в вузах разных стран (барьеры и движущие силы) [14].

Вместо заключения

Авторы статьи ещё не успели завершить анализ отдельных материалов VIII, IX, X EQAF, как состоялся XI EQAF в Люблянском университете в Словении (17–19 ноября 2016 г.) по теме «Качество в контексте – внедрение улучшений». К сожалению, нам удалось осуществить перевод на русский язык только самих названий 21 публикации. Они выставлены на сайте <http://eua.be/activities-services/events/event/2016/11/17/default-calendar/11th-european-quality-assurance-forum>. Здесь нам хотелось бы подчеркнуть, по крайней мере, три обстоятельства, которыми можно, по нашему мнению, охарактеризовать проблемно-тематическую направленность XI EQAF.

Во-первых, чётко просматривается углубляющаяся концептуально-методологиче-

ская связь данного форума с предшествующими десятию (философское и парадигмальное обновление высшего образования; расширение позитивной многообразной институциональной и страновой практики обеспечения качества; развитие культуры аккредитации вузов и образовательных программ по вектору усиления их роли как факторов развития качества высшего образования и т.п.).

Во-вторых, можно заметить широкую географию вузов, представляющих высшее образование Европы и национальные традиции немецкой, шведской, австрийской, ирландской, бельгийской, голландской высшей школы.

В-третьих, убедительно освещаются оригинальные практики конкретных высших учебных заведений (университета Граца, Гётеборгского и Гентского университетов, университета города Борас (Швеция), Национального университета Ирландии, Лейденского университета прикладных наук и др.).

Мы также обратили внимание на то, с какой безупречной ритмичностью проводятся форумы *ежегодно в ноябре* в университетах самого различного профиля и типа: от классических, исследовательских до университетов сугубо профессиональной и рыночной ориентации, что позволяет наблюдать, как многообразные цели, задачи и линии действия Болонского процесса совершенно по-разному реализуются в контексте институциональных культур качества, формирующихся в конкретных академических коллективах.

Приходится сожалеть, что во всех официальных презентациях избранных материалов Европейских форумов по обеспечению качества нам не удалось встретить ни одного имени российского участника. Думается, это скорее проявление того, что можно назвать «синдромом иноязычной среды»: достаточно упомянуть оригинальные находки российских учёных в области квалиметрии высшего образования и обеспечения каче-

ства, публикующихся в отечественных изданиях, чтобы признать, что отсутствие навыков англоязычной презентации уникального опыта, рождённого в отечественных вузах, ограничивает возможности его популяризации в Европейском пространстве высшего образования.

Литература / References

1. Changing education – QA and the shift from teaching to learning. 9th European Quality Assurance Forum. URL: <http://www.eua.be/activities-services/events/past/2014/EQAF-2014/Home.aspx>
2. Gonçalves I., Lucas A., Moura G., Sereno P. Tutoring Support Office: increasing teacher-student contact in higher education, promoting a shift from teaching to learning? URL: http://eua.be/Libraries/eqaf-2014/Ia_2_Goncalves_Lucas_Moura_Sereno.pdf?sfvrsn=0
3. Kolster R., Westerheijden Don F., Frederiks M. Learning for employability: Integrating employability into professional bachelor programmes and quality assurance in four higher education systems. URL: http://www.eua.be/Libraries/eqaf-2014/Ia_3_Kolster_Westerheijden_Frederiks.pdf?sfvrsn=0
4. Harrison T. Assuring and enhancing teaching and learning through effective alignment of internal and external review methods. URL: http://eua.be/Libraries/eqaf-2014/Ia_5_Harrison.pdf?sfvrsn=0
5. Keränen H., Holm E Students' role in quality enhancement – a reflection of functional stupidity or an implication of “Quality as Practice”? URL: http://eua.be/Libraries/eqaf-2014/Ib_2_Keränen_Holm.pdf?sfvrsn=0
6. Eriksson S., Hyötynen P. Teini J. -P. Student feedback gathered by the trade unions – much needed perspective on employability? URL: http://eua.be/Libraries/eqaf-2014/Ib_3_Eriksson_Hyotynen_Teini.pdf?sfvrsn=0
7. Halford E., Lea J. From teaching to learning: how quality assurance in UK higher education has responded to this shift by promoting a culture of enhancement. URL: http://eua.be/Libraries/eqaf-2014/Ib_6_Halford_Lea.pdf?sfvrsn=0
8. Kazoka A., Nordal E. Student-centred learning and quality education: the implementation of student-centred learning in quality assurance procedures. URL: http://eua.be/Libraries/eqaf-2014/II_3_Kazoka_Nordal_Student_centred_paper.pdf?sfvrsn=0
9. Leetz F., Kastelliz D. Quality audits – fit for purpose? Student-centred learning, teaching and assessment and external reviews of higher education institutions' internal quality management. URL: http://eua.be/Libraries/eqaf-2014/III_3_Leetz_Kastelliz_Quality_audits_paper.pdf?sfvrsn=0
10. Student-Centred Learning. Toolkit for students, staff and higher education institutions ESU. Brussels, October 2010. URL: http://www.esib.org/documents/publications/SCL_toolkit_ESU_EI.pdf
11. Новая парадигма обеспечения качества высшего образования: По материалам Европейских форумов по обеспечению качества высшего образования: 2006–2011 гг.: В 2 ч. Ч. 1 / Науч. ред. В.В. Минаев, Н.А. Селезнева; Отв. ред. О.Л. Ворожейкина, Я.Л. Мелкова и др.; Пер. с англ. Л.Ф. Пирожковой, Е.Н. Карачаровой и др. М.: РГГУ, 2013. 414 с.; Ч. 2 / Науч. ред. В.В. Минаев, Н.А. Селезнева; Отв. ред. О.Л. Ворожейкина, Я.Л. Мелкова и др.; Пер. с англ. Л.Ф. Пирожковой, Е.Н. Карачаровой и др. М.: РГГУ, 2013. С. 421–971 [New paradigm of quality assurance in higher education: based on the European Quality Assurance Forums 2006–2011. Part 1: Eds.: V.V. Minaev, N.A. Selezneva, O.L. Vorozheikina, Ya.L. Malkova et al. Transl. from English by L.F. Pirozhkova, E.N. Karacharova et al. Moscow, Russian State Univ. for the Humanities, 2013, 414 p.; Part 2: Eds.: V.V. Minaev, N.A. Selezneva, O.L. Vorozheikina, Ya. L. Malkova et al. Transl. from English by L.F. Pirozhkova, E.N. Karacharova et al. Moscow, Russian State Univ. for the Humanities, 2013, pp. 421-971. (In Russ.)].
12. Ingle S. Quality assurance for teaching and learning: evolution and revolution. URL: http://eua.be/Libraries/eqaf-2014/IVb_6_Ingle.pdf?sfvrsn=0
13. Yerevan Communiqué. Final version. URL: <http://bologna-yerevan2015.ehea.info/files/YerevanCommuniqueFinal.pdf>
14. Taking stock and looking forward. 10th European Quality Assurance Forum. URL: <http://www.eua.be/activities-services/events/event/2015/11/19/default-calendar/10th-european-quality-assurance-forum-taking-stock-and-looking-forward>

Статья поступила в редакцию 17.07.17

С доработки 03.11.17

Принята к публикации 10.11.17

OPTICS OF LOOKING TO THE FUTURE
(PAPER 3)

Valentin I. BAIDENKO – Dr. Sci. (Education), Prof., e-mail: baidenko.valentin@yandex.ru

Nadezhda A. SELEZNEVA – Dr. Sci. (Technical), Prof., e-mail: n.seleznoyva2014@yandex.ru

Abstract. Keeping with the topics of 9th-11th European Quality Assurance Forums (EQAF), the paper analyzes the impact that a new pedagogical paradigm has on changes in higher education as well as on developing a new quality assurance methodology. At present Europe is featured by a new inter-university institution – tutor support of students; developing assessment practices for professionally-oriented baccalaureate and changes of state policy tools in higher education due to the advent of a new public management. The authors monitor a practice of surveying students and graduates and present results of t4SCL project aimed at developing sustainable strategies and methods of student-centered learning. The paper identifies the focus of 10th and 11th EQAF on trends in higher education development for the coming decades and reveals the dynamics of mentality changes in higher education occurred for the time of the Forums.

Keywords: University tutor culture; trainings for tutors; coaching; soft skills; system for identifying low academic results; employability; professional bachelor programs; reasons for quality assurance demands; concept of “new public management”; role of students in quality assurance; culture of excellence; “independent learner” development; independent learning; students’ concept of quality education; student-centered learning; social dimension of higher education; teaching; learning

Cite as: Baidenko, V.I., Selezneva, N.A. (2017). [Optics of Looking to the Future (Paper 3)]. *Vysshee obrazovanie v Rossii* = Higher Education in Russia. No. 12 (218), pp. 120-132. (In Russ., abstract in Eng.)

The paper was submitted 17.07.17

Received after reworking 03.11.17

Accepted for publication 10.11.17

LEARNING КАК «ОБУЧЕНИЕ»: ОСОБЕННОСТИ НАЦИОНАЛЬНОЙ ТЕРМИНОЛОГИИ (Комментарий к статьям В.И. Байденко, Н.А. Селезнёвой)

ГРЕБНЕВ Леонид Сергеевич – д-р экон. наук, проф. E-mail: lgrebnev@hse.ru

Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», Москва, Россия

Адрес: 101000, г. Москва, ул. Мясницкая, д. 20

Аннотация. В статье рассматриваются трудности адекватного перевода на русский язык термина *learning* – одного из ключевых в Болонском процессе. Отсутствие однозначного перевода сказывается и на восприятии содержания цикла статей В.И. Байденко и Н.А. Селезнёвой.

Ключевые слова: Болонский процесс, преподавание, обучение, студентоцентрированное обучение, *from teaching to learning*, *student-centered learning*, *lifelong learning*

Для цитирования: Гребнев Л.С. Learning как «обучение»: особенности национальной терминологии (Комментарий к статьям В.И. Байденко, Н.А. Селезнёвой) // Высшее образование в России. 2017. № 12 (218). С. 133–135.

Не претендуя на сколько-нибудь основательное включение в обсуждение очередной серии обзорных статей В.И. Байденко и Н.А. Селезнёвой¹, посвящённых Болонскому процессу и его отражению в публикациях как нормативного, так и научного характера, хотелось бы обратить внимание читателей журнала только на одно, но ключевое положение. На английском языке оно формулируется так: «The Shift from Teaching to Learning». Нетрудно заметить, что именно оно присутствует в названиях пяти материалов в списке литературы к последней, третьей статье. Близко по смыслу и другое английское выражение, также часто встречающееся

в этом списке: «Student-Centred Learning». Можно также привести расшифровку аббревиатуры LLL, часто встречающейся в текстах: «Lifelong Learning». Наш комментарий можно отнести и к «e-Learning».

С переводом на русский язык отлагольного существительного «Teaching» проблем нет. Оно переводится как «преподавание». С аналогичным существительным «Learning» дело обстоит гораздо хуже. Его можно привести как самую красноречивую иллюстрацию проблемы, которая в той же статье показана на примере перевода на немецкий язык термина «guideline»².

Русский глагол «учить», только в возвратной форме («учиться»), можно перевести на английский как «to learn». В прямой форме он в равной мере относится и к тому, кто *кого-то* или *чему-то* учит (к учителю, пре-

¹ Байденко В.И., Селезнёва Н.А. Нынешний раунд Болонского процесса: сохранение оптимизма. И немного о российском... (Статья 1) // Высшее образование в России. 2017. № 10 (216). С. 94–108; Байденко В.И., Селезнёва Н.А. Обеспечение качества высшего образования: современный опыт (статья 2) // Высшее образование в России. 2017. № 11 (217). С. 122–136; Байденко В.И., Селезнёва Н.А. Оптика взгляда на будущее (статья 3) // Высшее образование в России. 2017. № 12 (218). С. 120–132.

² «Термины в разных языках имеют различные коннотации (при переводе); например, guideline в немецком в большей мере носит характер требования, чем в английском. Поскольку используются английские термины, возникает иллюзия общего языка. Однако в действительности термины отягощены местными культурными смыслами» [1].

подавателю), и к тому, кто *чего-то* учит (к ученику, учащемуся). Поэтому отглагольное существительное «обучение» само по себе смысла не имеет. Точнее, его смыслом может быть и Teaching, и Learning. Все зависит от контекста.

В нашей педагогической и юридической практике термин «обучение» взятый сам по себе, вне явного контекста, обычно имеет смысл «Teaching». Это можно проиллюстрировать известными формулами из Федерального закона (ст. 2): «образование – единый целенаправленный процесс воспитания и *обучения*, являющийся общественно значимым *благом* и осуществляемый в интересах человека, семьи, общества и государства» (курсив мой. – Л.Г.); «обучение – целенаправленный процесс *организации деятельности* обучающихся по овладению знаниями, умениями, навыками и компетенцией, приобретению опыта деятельности, развитию способностей, приобретению опыта применения знаний в повседневной жизни и формированию у обучающихся мотивации *получения образования* в течение всей жизни». Последняя формулировка, как нетрудно заметить, полностью переворачивает (если не извращает) смысл выражения Lifelong Learning, хорошо известного разработчикам закона, принятого после почти десяти лет участия России в Болонском процессе. Здесь обучающийся – по-прежнему потребитель некоего блага, которое он получает³, а не присваивает собственным упорным трудом.

Своей амбивалентностью «обучение» очень похоже на «стоимость». В русском языке глагол «стоять» имеет в равной мере и ценностный («стоящая идея», «чувство собственного достоинства»), и затратный («знал бы ты, чего мне это стоило») аспекты. В научной, да и не только научной, литерату-

³ Отсюда недалеко и до упреков в том, что реформы 2000-х годов в российском образовании были нацелены на формирование грамотного потребителя, а не творца, как это декларировалось «до 1991 года».

ре это привело к тому, что термин «Value» (и нем. Wert), ключевой для Маркса, стал переводиться как «стоимость», а не как «ценность», причём именно с затратным смыслом. В результате появились такие нелепые с точки зрения повседневного языка словосочетания, как «потребительная стоимость», «себестоимость», «налог на добавленную стоимость»⁴.

Сейчас образование в экономике начинает занимать то же место, какое в сравнительно недавнем прошлом занимала промышленность, а высшее образование, соответственно, играть такую же ключевую роль, как обрабатывающая промышленность (группа «А», если пользоваться терминологией недавнего прошлого). Поэтому выстраивание правильной терминологии стало насущной необходимостью.

Об этом авторами много сказано во второй статье [2]. Но как раз термин «Learning» оказался не то чтобы потерянным, но не всегда однозначно трактуемым. Вот несколько примеров из их первой статьи: «Предпосылкой (оценки, аккредитации и управления качеством. – Л.Г.) выступает разработка сопоставимых методов и критериев оценки качества в сферах *обучения*, воспитания и научных исследований» [3, с. 95] (здесь контекст – teaching); «*Обучение* и преподавание: каково их место в шкале вузовских приоритетов?» [3, с. 97] (а здесь – learning); «от сдвига педагогических стратегий и технологий по вектору «от *обучения* к учению» до компетентностного и результат-ориентированного переформатирования высшего образования и придания студентоцентрированной направленности учебному процессу» [3, с. 102] (и снова – teaching).

Не вполне удачным представляется и перевод прилагательного «student-centred» как «*студентоцентрированный*». В нем

⁴ Английское словосочетание «Value Added Tax» правильно переводится как «налог на ценность, добавленную обработкой».

субъект как бы объективируется. Это в большей мере соответствует уходящему в прошлое пониманию образования как education (корень *duc* – делает упор на том, кто ведет). Может быть, не очень складное прилагательное «студентоцентричный» точнее выражает смысл?

Учитывая, что все три статьи, взятые вместе, – это путеводитель по избранным переводам из почти необозримой массы специальной литературы по Болонскому процессу, нужно поблагодарить авторов и за организацию этих переводов, и за интереснейший обзор ключевых тем, направлений, которые обсуждаются нашими коллегами за рубежом. Выскажу уверенность, что нашими общими усилиями будет реализовано их желание: разработан понятийно-проблемный словарь для улучшения коммуникации

представителей российского академического сообщества с международными академическими кругами.

Литература

1. Байденко В.И., Селезнёва Н.А. Оптика взгляда на будущее (статья 3) // Высшее образование в России. 2017. № 12 (218). С. 120–132.
2. Байденко В.И., Селезнёва Н.А. Обеспечение качества высшего образования: современный опыт (статья 2) // Высшее образование в России. 2017. № 11 (217). С. 122–136;
3. Байденко В.И., Селезнёва Н.А. Нынешний раунд Болонского процесса: сохранение оптимизма. И немного о российском... (статья 1) // Высшее образование в России. 2017. № 10 (216). С. 94–108.

Статья поступила в редакцию 02.11.17

Принята к публикации 15.11.17

“TEACHING” AND “LEARNING”: FEATURES OF NATIONAL TERMINOLOGY

Leonid S. GREBNEV – Dr. Sci. (Economics), Prof., e-mail: lgrebnev@hse.ru
National Research University Higher School of Economics, Moscow, Russia
Address: 20, Myasnitskaya str., Moscow, 101000, Russian Federation

Abstract. The article examines the difficulties of an adequate translation into Russian of the term “learning” as the key one in the Bologna process. The absence of unambiguous translation affects the perception of the contents of the cycle of articles by V.I. Baidenko and N.A. Selezneva.

Keywords: Bologna process, teaching, learning, student-centered learning, lifelong learning, translation

Cite as: Grebnev, L.S. (2017). [“Teaching and Learning”: Features of National Terminology]. *Vysshee obrazovanie v Rossii* = Higher Education in Russia. No. 12 (218), pp. 133–135 (In Russ., abstract in Eng.)

References

1. Baidenko, V.I., Selezneva, N.A. (2017). [Optics of Looking to the Future (Paper 3)]. *Vysshee obrazovanie v Rossii* = Higher Education in Russia. No. 12 (218), pp. 121–133. (In Russ., abstract in Eng.)
2. Baidenko, V.I., Selezneva, N.A. (2017). [Quality Assurance in Higher Education: Up-to-Date Experience (Paper 2)]. *Vysshee obrazovanie v Rossii* = Higher Education in Russia. No. 11 (217), pp. 122–136. (In Russ., abstract in Eng.)
3. Baidenko, V.I., Selezneva, N.A. (2017). [Today’s Round of the Bologna Process: Continued Optimism. And a Little Bit about Russian (Paper 1)]. *Vysshee obrazovanie v Rossii* = Higher Education in Russia. No. 10 (216), pp. 94–108. (In Russ., abstract in Eng.)

The paper was submitted 02.11.17

Accepted for publication 15.11.17

ИНЖЕНЕРНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В ЦИФРОВОМ МИРЕ

ИВАНОВ Василий Григорьевич – д-р пед. наук, проф., завкафедрой инженерной педагогики и психологии. E-mail: vgivanov_knitu@mail.ru

КАЙБИЯЙНЕН Алла Адольфовна – канд. филол. наук, доцент, начальник пресс-центра. E-mail: alhen2@yandex.ru

МИФТАХУТДИНОВА Лилия Тагировна – канд. филол. наук, доцент, директор Центра открытого (дистанционного) образования Института дополнительного профессионального образования. E-mail: miftakhutdinova@kstu.ru

Казанский национальный исследовательский технологический университет, Казань, Россия
Адрес: 420015, Республика Татарстан, Казань, ул. К. Маркса, 68

Аннотация. В статье рассмотрены актуальные проблемы, ставшие предметом обсуждения международной конференции по инженерному образованию в г. Будапеште (Венгрия) в сентябре 2017 г., в контексте вызовов современного глобального цифрового общества. Подчёркнут вклад российских учёных в развитие инженерной педагогики и совершенствование подготовки современных инженерных кадров с учётом общемировых тенденций.

Ключевые слова: инженерное образование, цифровизация образования, глобальные вызовы, международное общество по инженерному образованию, интерактивные технологии 3D-визуализации, e-Learning, дистанционные технологии, онлайн-обучение, международная конференция по инженерному образованию (Будапешт, сентябрь 2017 г.)

Для цитирования: Иванов В.Г., Кайбияйнен А.А., Мифтахутдинова Л.Т. Инженерное образование в цифровом мире // Высшее образование в России. 2017. № 12 (218). С. 136-143.

Цифровизация как педагогическая проблема

Инженерная педагогика сегодня активно включается в обсуждение общемировых проблем модернизации высшего технического образования в интересах устойчивого развития цивилизации. Мышление инженера – выпускника современного университета – должно ориентироваться как на локальные, региональные, так и на глобальные тенденции [1; 2]. В условиях цифровой экономики, когда с каждым днём растёт наукоёмкость, мультидисциплинарность разработок и производственных решений, всё более востребованными становятся инженеры, обладающие качественно новыми компетенциями. Высокотехнологичные предприятия во всём мире испытывают дефицит квалифицированных кадров, владеющих широким спектром актуальных компетенций, включая предпринимательские, способность обучаться самостоятельно в течение жизни, умение

фокусироваться на решении проблем, а не на накоплении знаний. Тесное взаимодействие и взаимопроникновение фундаментальных и прикладных исследований, меж- и мультидисциплинарный характер новых наукоёмких технологий, позволяющих решать комплексные задачи в традиционных и смежных областях, требуют обновления парадигм инженерной деятельности и, как следствие, инженерного образования [3].

Развитие цифрового образования во всём мире происходит сегодня на фоне развития тесно связанных с ним электронного, кооперативного, коллаборативного, смешанного, инверсивного видов обучения [4, с. 1]. Идёт активное реформирование образовательных систем, когда классические образовательные модели трансформируются в e-Learning, университеты и школы – в e-Universities и e-Schools. В передовых странах более 90% студентов вовлечены в учебный процесс посредством e-Learning, более 80% вузов пре-

доставляют услуги по дистанционному образованию [5].

Современное поколение студентов и школьников – в своём большинстве «сетевое поколение», и электронный способ получения информации, в особенности учебной, – естественная составляющая их жизни. Информационно-коммуникационные технологии уже давно являются для нынешних «обучающихся» рабочим инструментом. Мало того, зачастую можно наблюдать у студентов отказ от вербального обучения в пользу визуализации. В условиях цифровой перестройки образовательных технологий такой визуальный способ усвоения информации может стать более эффективным в процессе подготовки кадров для цифровой экономики. Однако здесь налицо большая проблема: до сих пор далеко не все преподаватели готовы осваивать новые форматы транслирования знаний. Именно в университетах сейчас происходит столкновение поколений обучающихся и обучаемых, причём в основном не идеологическое, а технологическое, операционное, «языковое». Образно выражаясь, преподавателей, которые преподают сегодня по-старому, можно назвать эмигрантами в новом цифровом мире, а студентов – аборигенами, то есть молодое цифровое поколение в университетах встречает немало преподавателей «из другого мира», и в этом состоит большая проблема. Как это противоречие увязать диалектически? Вероятно, только путём коренной идеологической, технологической, дидактической перестройки мышления и педагогической практики современного университетского преподавателя. В вузы пришло другое поколение студентов, следовательно, и преподавательские компетенции должны быть другими.

Форумы по инженерному образованию

Отражением всех названных тенденций в образовании является практика международных научных форумов по инженерной педагогике. Ежегодно на конференциях

международных обществ по инженерному образованию и педагогике выбирается наиболее актуальная проблема, волнующая представителей разных стран мира. Например, на Всемирном форуме по инженерному образованию WEEF-2014 теме рационального соотношения онлайн и офлайн-обучения была посвящена отдельная экспертная дискуссия под названием «Цифровая революция/эволюция в инженерном образовании» [6; 7]. В её ходе представители разных поколений констатировали, что за последнее десятилетие радикально изменились источники получения информации – произошёл эффект «разрушения стен аудиторий». Студенты всё шире используют «массовые открытые онлайн-курсы» (МООС), Википедию, дискуссионные чаты, социальные интерактивные медиаресурсы, применяют цифровые лаборатории и онлайн-симуляторы, а рукописное конспектирование лекций заменяется компьютерными заметками, фотографированием или даже видеосъёмкой лекций. Профессора с сожалением констатируют, что зачастую слушатели, вместо того чтобы слушать лекцию, отыскивают информацию в своих мобильных устройствах. Всё это требует существенного изменения педагогических подходов и разумного баланса между «живым» общением с педагогом и «виртуальным» обучением. В русле этой темы было высказано немало идей, таких, как перевод уже привычных систем электронного обучения на базу мобильных устройств, что позволит приблизить обучение к рабочему месту, развитие удаленных виртуальных лабораторий и др. Опыт университетов мира убеждает в том, что новые технологии способны воздействовать на преподавание, улучшая его с точки зрения проработки методик и выстраивания учебного контента, предоставляют возможности командной работы над проектом представителям разных стран и национальностей. Ещё один немаловажный аспект связан с возможностью стандартизации самих субъектов обучения: для студентов по-прежнему

важным остается живое человеческое общение с преподавателем.

В этом году организаторы *международной междисциплинарной конференции по инженерному образованию, состоявшейся в сентябре 2017 г. в г. Будапеште*, обратили пристальное внимание на феномен стремительной цифровизации образования, сделал попытку рассмотреть его с позиции процессов преподавания и обучения. Девиз конференции: «*Преподавание и обучение в цифровом мире*» – во многом определил ключевую проблематику форума.

По традиции форум объединил конференцию Международного общества по инженерной педагогике (IGIP) и международную конференцию по интерактивному совместному обучению (ICL). В течение трёх дней более 150 учёных из разных стран мира делились практическим опытом и результатами исследований в сфере инженерной педагогики, интерактивного совместного обучения, проектного обучения, организации виртуальной образовательной среды и т.д. На конференции были обозначены актуальные тенденции в развитии инженерного образования, среди которых – цифровизация образования, всё более тесное партнёрство университетов с предприятиями, развитие предпринимательства в инженерном образовании, сетевое взаимодействие на всех уровнях, карьерный менеджмент, формирование наукоёмкого знания и др. Среди фундаментальных и прикладных тем, вынесенных на обсуждение на многочисленных секциях и семинарах конференции, значились также следующие: влияние глобализации на инженерное образование, роль государственной политики в инженерном образовании, экономическая эффективность образования, довузовские программы подготовки инженеров, особенности послевузовского образования, мультикультурализм и многообразие, этика в инженерном образовании, новые модели обучения и др.

Один из главных спикеров конференции, генеральный директор компании «Siemens

Венгрия» *Дэйл А. Мартин* призвал представителей мирового научно-образовательного сообщества формировать цифровое будущее в образовании вместе с представителями бизнеса. Среди мега-трендов мирового развития докладчик назвал цифровизацию, стремительные демографические и климатические изменения, урбанизацию и глобализацию. Ключевыми факторами цифровизации и цифровой экономики становятся скорость и трафик, гибкость и быстрая адаптация к изменениям. Цифровизация и так называемая «индустрия 4.0» уже сегодня предопределяют изменения в том, как люди в ближайшем будущем будут работать, чему и как будут учиться студенты и чему их будут учить. Помимо освоения последних технологических достижений, современному студенту важно сосредоточиться на таких ключевых навыках, как сотрудничество, совместная работа и обмен знаниями. Университеты вместе с бизнесом должны идти в ногу с изменениями, и только в таком случае их выпускники смогут найти полноценную работу как в транснациональных корпорациях, так и в малом и среднем бизнесе. Между академическими институтами и бизнесом сегодня, по мнению Дэйла А. Мартина, складывается новый уровень партнёрства, который создаёт основу для долгосрочного успеха.

«Ведущую роль в подготовке “глобального инженера” завтрашнего дня играют сегодня вопросы аккредитации», – об этом заявил *Майкл К. Дж. Миллиган*, исполнительный директор АВЕТ – некоммерческой организации, которая аккредитует сегодня более 3,5 тыс. программ колледжей и университетов в сфере прикладной науки, вычислительной техники, инженерии и инженерных технологий, расположенных в 30 странах мира. Спикер отметил, что международная аккредитация инженерных образовательных программ будет только расширяться. Существенным явился комментарий специалистов в области аккредитации о том, что обучение в совместной (командной) среде, включение

этих методов в академическую программу подготовки инженеров, несомненно, потенциально повлияет на будущую «глобальную рабочую силу» в сфере инженерии.

Конференция была организована в сотрудничестве с Обудайским университетом – динамично и успешно развивающимся высшим учебным заведением, расположенным в Будапеште. Обязательные образовательные программы реализуются в университете с акцентом на гибкость и конкурентоспособность обучения, высокий уровень образования и научные исследования. Предметно направленное, технологическое обучение распространяется в университете на все программы – от бакалавриата до аспирантуры. Миссия университета – способствовать экономическому прогрессу через разработку и передачу передовых знаний и инноваций. Образовательный процесс строится на принципах взаимодействия и сотрудничества преподавателей со студентами. Обудайский университет занимает высокие позиции в национальных и мировых рейтингах в области технического и экономического высшего образования. Приоритетным направлением для Обудайского университета является интернационализация. Университет имеет более 200 международных соглашений с европейскими и другими странами, способствующих расширению студенческой и преподавательской мобильности и проведению совместных исследований.

Как отметили ведущие спикеры конференции – представители страны-организатора, в Венгрии рынок труда и сфера образования в последние десятилетия претерпевают очень глубокие изменения. По мнению *Андраша Бенедэка*, профессора Будапештского университета технологии и экономики, доктора академии наук Венгрии, трансформация рынка труда, которая произошла на рубеже веков и после наступления «миллениума», показала, что традиционные системы профессиональной квалификации больше не могут формировать систему занятости. Будучи специалистом в области про-

фессиональных квалификаций, А. Бенедек изучает также влияние новых технологий на визуальное и мобильное преподавание и обучение. В настоящее время происходят трансформации и в этой сфере, в частности в интерактивной технологии 3D-визуализации виртуальной реальности (VET). Прежние «закрытые» технологии визуализации изображений больше не способны реагировать на новые задачи и вызовы. А. Бенедек обращает внимание на потенциал VET, который заложен в применении открытых систем передачи изображений. Принцип открытого доступа, который был взят из информационных систем и типичен для современных публичных библиотек, может оказать значительную помощь в привлечении студентов к управлению и разработке контента VET, что особенно важно для их мотивации и профессионального развития. Исследования последнего десятилетия подтверждают тот факт, что при использовании методов совместного обучения цифровой онлайн-контент может быть применен и в обновлении образовательных ресурсов. Как подчеркнул спикер, одна из возможных характеристик трансформации в технологии VET заключается в том, что человечество начинает использовать изображения более интенсивно, чем когда-либо прежде.

Современные реалии всё более стремительного внедрения цифрового обучения привели к созданию в университетах различных цифровых сред: виртуальной образовательной среды, мобильной среды обучения, адаптивной и интуитивной среды. Сегодня актуально использование в обучении удалённых и виртуальных лабораторий, семантических метаанных (в дистанционном обучении), автоматизированного обучения языкам. Широко применяются также различные платформы и авторские инструментальные средства, образовательные мэшэпы (интегрированные, в целях адаптации обучения, технологии и языка). Предметом обсуждения на конференции стали также успешные практики организации совместного обуче-

ния, создание в университетах единой образовательной среды, управление информацией, новые модели обучения. На прошедших в рамках конференции семинарах был рассмотрен ряд направлений цифрового обучения и преподавания, например: проектирование и развёртывание «облачного» обучения и «облачной» научно-исследовательской среды учебного заведения, совместные открытые курсы образовательного сообщества, слайд-Wiki-платформы, использование инновационных инструментов, помогающих преподавателям эффективно интегрировать в своей педагогической практике инфокоммуникационные технологии. Особый акцент в проблематике научных дебатов на форуме был сделан на кросс-социальных и межкультурных темах, на вопросах мультикультурализма и многообразия.

Традиционно большое внимание на конференции было уделено исследованиям в инженерной педагогике, инженерному педагогическому образованию, современным педагогическим технологиям и компетенциям. Отдельные большие секции были посвящены вопросам обучения преподавателей технических вузов (в рамках специальной сессии ТАТ'17), а также организации проектного образования как особого метода подготовки будущих инженеров, практике обучения на предприятиях.

В рамках специальной «русской» секции конференции профессор *В.Г. Иванов* презентовал Казанский национальный исследовательский технологический университет и перспективы его развития, а также стартовавшую 7 сентября в Казани в рамках Татарстанского нефтегазохимического форума международную сетевую научно-практическую конференцию «Новые стандарты и технологии инженерного образования: возможности вузов и потребности нефтегазохимической отрасли – СИНЕРГИЯ-2017»¹.

¹ См.: Круглый стол по инженерной педагогике (Казань, сентябрь 2017 г.) // Высшее образование в России. 2017. № 10. С. 160–164; «СИНЕРГИЯ-2017» // Высшее образование в России. 2017. № 11. С. 31–68.

Спонсором конференции, как и в 2016 г., выступает ПАО «Газпром». В октябре–ноябре она проводится в опорных вузах компании, а завершится заключительной пленарной сессией, которая пройдет на базе КНИТУ 5–6 декабря. На пленарном заседании и секциях конференции будет рассмотрен мировой и отечественный опыт использования в инженерном образовании новых стандартов и технологий (CDIO, NBICS, STEAM, MOOC, CE/PLM и др.), направленных на подготовку востребованных специалистов для работы на предприятиях нефтегазохимической отрасли. Программа конференции включает проведение пленарных сессий, круглых столов, экспертных семинаров, панельных дискуссий, видеоконференций с их трансляцией в Интернете через сайты вузов. Основная тематика секций – инженерное образование и инженерная педагогика, системы стандартов и аккредитации, качество инженерного образования и рейтинги, обмен опытом инженерного образования, программы ранней инженерной профориентации школьников в системе «школа – вуз – предприятие». Информация вызвала живой интерес зарубежных коллег, в том числе вновь избранного на конференции нового президента Международного общества по инженерной педагогике (IGIP) *Ханно Пауля Хорша* (Дрезденский технологический университет), которые изъявили желание принять участие в конференции.

Представители мирового образовательного сообщества высоко оценили вклад КНИТУ в развитие инженерной педагогики. На торжественной сессии специальным дипломом и памятным знаком IGIP за выдающиеся достижения и активную многолетнюю работу была награждена *Ю.Н. Зиятдинова* – доктор педагогических наук, завкафедрой иностранных языков в профессиональной коммуникации.

На многочисленных секциях форума с докладами выступили профессора Казанского национального исследовательского технологического университета П.Н. Осипов,

С.В. Барабанова, доценты Ю.Н. Зиятдинова, О.Ю. Хацринова, И.М. Городецкая и др. Ряд докладов российских учёных, не присутствовавших на мероприятии, был представлен в авторском виртуальном исполнении.

Правовому обеспечению инженерной деятельности было посвящено выступление С.В. Барабановой (в соавторстве с проф. Р.И. Зинуровой и В.Г. Ивановым). В частности, авторы предлагают отойти от традиционного разделения на кафедры социогуманитарного профиля и технические, создав кафедру междисциплинарного характера. Преподавание дисциплин юридического блока в инженерном вузе, по мнению авторов, необходимо и актуально, однако следует их преподносить с ориентацией на формирование правовой грамотности студентов как будущих специалистов в инженерно-технической сфере. Это требует переподготовки преподавателей-юристов, их активного взаимодействия с представителями инженерных знаний, проведения соответствующих научных и прикладных исследований. Также должна быть трансформирована и подготовка студентов гуманитарных специальностей в инженерных вузах, они обязательно должны получать основы инженерно-технических знаний для повышения их конкурентоспособности на рынке труда.

В процессе интеграции российских вузов в международное образовательное пространство большое значение придается умению студентов работать в международных проектных командах. Опыт подготовки будущих инженеров к успешному участию в международных бизнес-проектах поделились исследователи Ф.Т. Шагеева, И.М. Городецкая, Н.В. Крайсман. Для этого студентам необходимо уметь налаживать межкультурные контакты, общаться с представителями различных культур, знать традиции, историю и культурные универсалии этих стран. Актуальность проекта усиливается тем, что успешный рост экономики стран Евросоюза невозможен без сильных мультикультурных и многонациональных команд, состоящих из эффективно

работающих профессионалов. Эта тенденция предполагает увеличение значимости вопросов профессиональной и академической мобильности. С этой целью авторами был разработан учебный модуль «Cross-cultural Success in EU Global Teams», направленный на формирование у студентов технологического университета готовности к участию в международных проектах. Реализация модуля будет осуществляться в группах магистрантов университета, а также в межфакультетских группах факультета дополнительного образования в рамках программ «Профессиональный перевод» (английский, французский языки) и «Психология».

Говоря о факторах и барьерах академической мобильности студентов в России, докладчики (П.Н. Оситов и Ю.Н. Зиятдинова) отметили, что уровень интернационализации университета зависит от политической и экономической ситуации в стране и регионе, а усиление региональной направленности подготовки кадров становится перспективным направлением развития профессионального образования. Примером благоприятного для интернационализации образования региона России является Татарстан, полиэтническая среда которого способствует развитию контактов с зарубежными странами. При реализации принципа интернационализации учитываются зарубежные связи и контакты региона, его участие в глобальной экономике, наличие совместных международных проектов, число иностранных партнёров на территории региона и, соответственно, представительств региона в других странах, то есть степень общей интегрированности региона в международную среду. Установлены факторы, способствующие росту входящей академической мобильности. Таковыми, несомненно, являются благополучие региона и статус города, наличие культурных связей между странами, качество подготовки в вузе, высококвалифицированный преподавательский состав, востребованность специальности и потенциальная конкурентоспособность на рынке

труда, система организации в вузе занятий. Очевидными барьерами, препятствующими развитию входящей мобильности средне-азиатских студентов, стали русский язык, правила обучения в вузе, финансовые сложности и условия проживания. Для привлечения иностранных студентов необходимо использовать все возможные формы организации и поощрения академической мобильности обучающихся и преподавателей. Рост и повышение качества входящей академической мобильности исключительно важны для каждого вуза, способствуя повышению качества образования, улучшению взаимопонимания между различными народами и культурами, формированию качественно новых трудовых ресурсов, подготовленных к жизни и работе в международном информационном сообществе, способных занять достойное место не только на национальном, но и на мировом рынке труда.

Роль международных форумов и конференций по инженерному образованию как значимых дискуссионных площадок представляется особо актуальной в свете мировой глобализации, стремительного развития цифровой экономики и новых моделей подготовки специалистов, актуализации социальных проблем и вызовов, в условиях, когда современное инженерное образование все в большей степени становится базовой компонентой для устойчивого развития общества. Системное участие российских преподавателей инженерных вузов в подобных научно-образовательных мероприятиях позволяет им не ограничиваться ролью пассивных участников процесса модернизации российского инженерного образования, а быть в русле общемировых тенденций и вносить

свой вклад в научное осмысление этих процессов, а также в практическую реализацию лучшего мирового опыта.

Литература

1. *Куприяновский В.П., Сухомлин В.А., Добрынин А.П., Райков А.Н., Шкуров Ф.В., Фрождинов В.И., Федорова Н.О., Намиот Д.Е.* Навыки в цифровой экономике и вызовы системы образования // International Journal of Open Information Technologies. 2017. № 1. С. 19–25.
2. *Иванов В.Г., Городецкая И.М., Кайбияйнен А.А.* Инженерное образование для гибкого, жизнеспособного и стабильного общества // Высшее образование в России. 2015. № 12. С. 60–69.
3. Современное инженерное образование: учеб. пособие / А.И. Боровков и др. СПб.: Изд-во Политехн. ун-та, 2012. С. 6.
4. *Фрайссин Ж.* Обучение в цифровых сетях: кооперативное обучение, коллаборативное обучение и педагогические инновации // Непрерывное образование: XXI век. 2016. Вып. 4 (16). Winter.
5. *Сергеев А.Г., Жигалов И.Е., Баландина В.В.* Введение в электронное обучение / Владимирский гос. ун-т имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых. Владимир: Изд-во ВлГУ, 2012. 182 с.
6. *Приходько В.М., Соловьев А.Н.* Каким быть современному инженерному образованию? (Размышления участников форума) // Высшее образование в России. 2015. № 3. С. 45–55.
7. *Иванов В.Г., Похолоков Ю.П., Кайбияйнен А.А., Зиятдинова Ю.Н.* Пути развития инженерного образования: позиция мирового сообщества // Высшее образование в России. 2015. № 3. С. 67–79.

Статья поступила в редакцию 20.10.17

Принята к публикации 15.11.17

ENGINEERING EDUCATION IN DIGITAL WORLD

Vasily G. IVANOV – Dr. Sci. (Education), Prof., Head of Engineering Pedagogy and Psychology Department, e-mail: vgianov_knitu@mail.ru

Alla A. KAYBIYAYNEN – Cand. Sci. (Philology), Assoc. Prof., Head of PR office, e-mail: alhen2@yandex.ru

Liliya T. MIFTAKHUTDINOVA – Cand. Sci. (Philology), Assoc. Prof., Director of the Center for Distance Learning Education (e-Learning) at the Institute of Additional Professional Education, e-mail: miftakhutdinova@kstu.ru

Kazan National Research Technological University, Kazan', Russia

Address: 68, K. Marx str., Kazan, Republic of Tatarstan, 420015, Russian Federation

Abstract. The article highlights the challenges of global digital society and describes relevant problems discussed at the International Conference on Engineering Education in Budapest (Hungary) in September 2017. The authors focus on the contribution of Russian researchers to the development of engineering pedagogy and modern engineering staff training on the basis of the world trends of digital economy and online-learning development.

Keywords: global challenges, engineering education, digital economy, digitalization of education, International society for engineering education, e-learning, online-technologies, online training, interactive 3D-visualization technologies

Cite as: Ivanov, V.G., Kaybiyaynen, A.A., Miftakhutdinova, L.T. (2017). [Engineering Education in Digital World]. *Vysshee obrazovanie v Rossii* = Higher Education in Russia. No. 12 (218), pp. 136-143. (In Russ., abstract in Eng.)

References

1. Kupriyanovsky, V., Sukhomlin, V., Dobrynin, A., Raikov, A., Shkurov, F., Drozhzhinov, V., Fedorova, N., Namiot, D. (2017). [Skills in the Digital Economy and the Challenges of the Education System]. *International Journal of Open Information Technologies*. No. 1, pp.19-25. (In Russ., abstract in Eng.)
2. Ivanov, V.G., Kaybiyaynen, A.A., Gorodetskaya, I.M. (2015). [Engineering Education for a Resilient Society]. *Vysshee obrazovanie v Rossii* = Higher Education in Russia. No. 12, pp. 60-69. (In Russ., abstract in Eng.)
3. Borovkov, A.I. et al. (2012). *Sovremennoye inzhenernoye obrazovaniye: ucheb. posobiye* [Modern Engineering Education: Training Manual]. St. Petersburg: Polytechnic Univ. Publ., 80 p. (In Russ.)
4. Frayssinhes, J. (2016). Apprendre sur les réseaux numériques : collaboration, coopération et innovation pédagogique. *Innovations Pédagogiques, nous partageons et vous? Oser l'innovation pédagogique, Réflexion*, 3(1), 12-26. URL: <http://www.walderpublications.ch/wp-content/uploads/2016/10/31FRAYSSINHES.12-26.pdf>
5. Sergeev, A., Zhigalov, I., Balandina, V. (2012). *Vvedenie v elektronnoe obucheniye* [Introduction to e-Learning]. Vladimir State University named after Alexander Grigorievich and Nikolai Grigorievich Stoletov. Vladimir: Publishing House of VLU. 182 p. (In Russ.)
6. Prikhodko, V.M, Soloviev, A.N. (2015). [What is Modern Engineering Education? (Reflections of Forum Participants)] *Vysshee obrazovanie v Rossii* = Higher Education in Russia. No. 3, pp. 45-44 (In Russ., abstract in Eng.)
7. Ivanov, V.G., Pokholkov, Y.P., Kaibiyainen A.A., Ziyatdinova, J.N. (2015). [Ways of the Development of Engineering Education: The Position of the World Community]. *Vysshee obrazovanie v Rossii* = Higher Education in Russia. No. 3, pp. 67-79 (In Russ., abstract in Eng.)

The paper was submitted 20.10.17

Accepted for publication 15.11.17

СТАНОВЛЕНИЕ И РАЗВИТИЕ НИРС В ДАЛЬНЕВОСТОЧНОМ ГОСУДАРСТВЕННОМ УНИВЕРСИТЕТЕ ПУТЕЙ СООБЩЕНИЯ (1937–1991 гг.)

ЦЫГАНКОВА Анна Сергеевна – канд. пед. наук, доцент. E-mail: megakha@yandex.ru
Дальневосточный государственный университет путей сообщения, Хабаровск, Россия
Адрес: 680021 г. Хабаровск, ул. Серышева, 47

Аннотация. Научно-исследовательская работа студентов является неотъемлемой частью деятельности Дальневосточного государственного университета путей сообщения с первых дней его становления. Анализ архивных и документальных материалов периода 1937–1991 гг. показывает, что научно-исследовательская работа студентов в вузе прошла несколько этапов становления: от разрозненных студенческих научных кружков до системы НИРС, приобщающей до 90% студентов к научному творчеству, и стала важным компонентом системы подготовки высококвалифицированных специалистов. Настоящее исследование основано на исторической реконструкции развития научно-исследовательской работы студентов в ХаБИИЖТ в советский период, которая являлась самой прогрессивной формой подготовки специалистов с исследовательскими и практическими навыками. В связи с этим является актуальным обращение к историческому опыту университета, который отметил в 2017 г. свой 80-летний юбилей.

Ключевые слова: научно-исследовательская работа студентов, Дальневосточный государственный университет путей сообщения, Хабаровский институт инженеров железнодорожного транспорта, историческая реконструкция

Для цитирования: Цыганкова А. С. Становление и развитие НИРС в Дальневосточном государственном университете путей сообщения (1937–1991 гг.) // Высшее образование в России. 2017. № 12 (218). С. 144–153.

Научно-исследовательская работа студентов (НИРС) является органичной частью процесса обучения в Дальневосточном государственном университете путей сообщения – крупнейшем университете Дальнего Востока – с первых дней его основания.

Хабаровский институт инженеров железнодорожного транспорта (ХаБИИЖТ) был создан 8 сентября 1937 г. по Постановлению ЦК ВКП(б) и Совнаркома с целью подготовки инженерно-технических кадров для железных дорог, строительных организаций и промышленных предприятий Сибири и Дальнего Востока [1]. Это решение было вызвано срочной необходимостью увеличить пропускную способность железных дорог Дальнего Востока для обеспечения быстрого

развития народного хозяйства и укрепления обороноспособности региона. Начальником института (ректором) был назначен крупный инженер-строитель, выпускник Ленинградского института инженеров железнодорожного транспорта Т.А. Павленко.

Научно-исследовательская работа студентов как форма организации процесса обучения в ХаБИИЖТ появилась одновременно с созданием вуза, и поэтому её по праву можно считать ровесницей университета. В своем развитии она прошла несколько этапов, руководствуясь решениями съездов КПСС, постановлениями ЦК КПСС и нормативными документами Министерства высшего и среднего специального образования СССР [2].

На *первом этапе* становления НИРС в институте (1939–1944 гг.) одной из первых форм приобщения студентов к научному поиску стала работа студенческих научных кружков, которые представляли собой сравнительно небольшие (10–15 человек) коллективы. Н.Я. Стефанов (первый заведующий кафедрой «Управление эксплуатационной работой») стоял у истоков научного творчества, организовав первые научные кружки в 1940/1941 учебном году при каждом факультете. Они объединяли все специальные кафедры, входящие в состав факультетов. Тематика кружков была разработана с практическим уклоном и с учетом оборонных вопросов. В тот год при кафедрах работали четыре кружка, в которых занимались 60 человек. За пять лет количество кружков увеличилось до 15 (1941/1942 учебный год – семь кружков и 220 студентов, занимающихся в них наукой; 1942/1943 – 16 кружков и 243 студента, 1943/1944 – 15 кружков и 252 студента) [3].

Положение научных кружков в Хаб-ИИЖТ было закреплено резолюцией совещания, состоявшегося 27 ноября 1944 г. при Отделе вузов транспорта и связи Совета народных комиссаров СССР по вопросу работы научно-технических кружков. Придавая большое значение привитию студентам навыков самостоятельной работы над научной литературой и научно-исследовательской деятельности, совещание посчитало необходимым значительно расширить количество научно-технических кружков во всех вузах транспорта и связи, вовлекая в них лучших студентов всех курсов. Во главе кружка должен был стоять заведующий кафедрой или один из опытных доцентов кафедры. Основными формами работы научно-технических кружков при кафедрах были названы: написание рефератов по темам, выходящим за рамки учебных программ, с обсуждением результатов работы на заседаниях кружка; доклады студентов по материалам, собранным во время производственной практики; доклады преподавателей и работников пред-

приятий о новинках в области науки и производства; проведение экскурсий на предприятия и в производственные лаборатории; выполнение экспериментальных работ в лабораториях института; участие студентов в научно-исследовательской работе кафедр. Согласно резолюции подведение итогов работы научно-технических кружков должно было проводиться на ежегодных студенческих конференциях. Первая студенческая научно-техническая конференция Хаб-ИИЖТ была проведена в апреле 1942 г. Открыл конференцию военный инженер 1-го ранга А.Н. Евсеночкин и сделал доклад на тему «Восстановление железных дорог и устройство на них заграждений из опыта Отечественной войны». На конференции было заслушано 40 докладов, 10 отмечены как лучшие (доклады Б. Бравченко, А. Кириленко, Ю. Смирнова и др.). Их авторы получили талоны на дополнительное питание за счёт подсобного хозяйства института. Начиная с 1942 г. студенческие научно-технические конференции проходили в институте ежегодно.

В 1944 г. в ХабИИЖТ готовился первый выпуск инженеров. Дипломные работы студентов представляли собой самостоятельные исследования, включённые в план научных работ кафедр и имеющие не только учебное, но и практическое значение. Их тематика была связана с совершенствованием технологий работы предприятий Дальневосточной железной дороги, экономией стройматериалов, поиском заменителей дефицитных материалов. Защита дипломов проводилась на открытых заседаниях с 5 по 17 июля, на них присутствовали профессорско-преподавательский состав института, студенты и работники производства. Студент строительного факультета Б. Бураченко открыл защиту и первый получил звание инженера ХабИИЖТ по постройке железных дорог и путевому хозяйству. Студент механического факультета Севостьянов составил проект основного паровозного депо с устройством для механизированной обмыв-

ки паровозов. В качестве военной детали он разработал оборудование паровоза устройствами для заправки и ремонта танков на полевых станциях. Н. Бубчиков (строительный факультет) представил дипломный проект «Восстановление железнодорожного пути в условиях военного времени». Сталинский стипендиат, студент-отличник Н. Майтама представил проект организации форсирования строительства эстакады длиной 500 метров. Из 84 представленных дипломных проектов 48 были защищены на «отлично». Дипломы с отличием получили 17 человек, они были награждены знаком «Ударнику Сталинского призыва» и премированы денежной премией в размере 1000 рублей [4]. Из числа первых выпускников в 1944 г. в институте было оставлено семь, они положили начало формированию собственного преподавательского состава. Среди них – Е.А. Румянцев, впоследствии ставший профессором кафедры «Строительство железных дорог», Н.А. Рогозин, И.П. Лисин, Г.М. Хандурин, А.П. Щербаков [5].

Значительный вклад в подготовку и организацию дипломного проектирования внесли профессор и доценты, направленные управлением учебными заведениями НКПС из Московского института инженеров железнодорожного транспорта (профессор П.С. Дурново, профессор В.В. Померанцев) и из Московского электромеханического института инженеров железнодорожного транспорта (профессор А.М. Бабичков, доцент В.Д. Сибаров, доцент А.Ф. Игнатъев).

На втором этапе (1945–1960 гг.) продолжался рост численности учащихся, принимавших участие в научно-исследовательской работе. Важное место в подготовке высококвалифицированных специалистов занимала деятельность студенческих научных обществ (СНО) – массовой организации, объединявшей большую часть студентов-исследователей. Органы власти требовали от руководителей высших учебных заведений активизации работы СНО, увеличения их численности. В связи с этим в 1947 г. началь-

ником института Т.А. Павленко было учреждено студенческое научно-техническое общество (СНТО) ХаБИИЖТ. Согласно уставу функциями общества были организация научных и научно-технических кружков и руководство их работой; разработка тематики НИРС; организация конкурсов на лучшую НИРС; проведение студенческих научных конференций; издание научных работ студентов.

СНТО состояло из четырёх отделений, руководство которыми было поручено лучшим научным кадрам вуза, главным образом – из числа профессоров и доцентов, по следующим направлениям: строительное (руководитель – профессор А.А. Пиковский), механическое (руководитель – профессор В.И. Гнедовский), эксплуатационное (руководитель – профессор А.В. Паталеев) и общетехническое (руководители – доценты Н.Я. Стефанов, М.З. Криворучко, М.И. Феденко). Тематика СНО была связана с координацией работы разных видов транспорта, установлением единого технологического процесса работы станций и путей промышленных предприятий, решением вопросов оперативного планирования и повышения рентабельности эксплуатационной работы железных дорог, повышением пропускной способности линий. В отчёте о работе СНО за 1949/1950 учебный год примером научной работы студентов были названы кружки при кафедре «Основание и фундаменты» (завкафедрой профессор А.В. Паталеев), участники которых разработали автоматическую установку для полевых испытаний грунтов пробными нагрузками и провели ряд исследований на промышленных предприятиях края. Активным членам СНО вместе с дипломом об окончании института выдавалось удостоверение о творческой работе с рекомендацией о поступлении в аспирантуру.

Импульс к дальнейшему совершенствованию организация научно-исследовательской работы студентов получила в 1950 г., когда в Москве состоялось Всесоюзное совещание представителей СНО, созванное Министер-

ством высшего и среднего специального образования СССР. Поднятые на совещании вопросы (о научном руководстве НИРС, о членстве в СНО) показали, что студенческие научные общества переросли рамки, отведённые им Типовым уставом научного общества студентов. Приняв во внимание выводы совещания, в 1953 г. Министерство высшего и среднего специального образования СССР утвердило «Положение о научно-исследовательской работе студентов высших учебных заведений», которое разрешило многие спорные и неясные аспекты организации НИРС и деятельности СНО [2]. Именно в этом году научно-исследовательская работа студентов законодательно утвердилась как форма организации обучения в вузе. Впервые в нормативном документе было записано, что научная работа студентов должна быть тесно связана по своему содержанию с учебной деятельностью. К числу основных форм НИРС отнесены составление рефератов отечественных и иностранных источников с формулировкой вопросов, подлежащих исследованию; составление аннотаций на новейшую литературу с критической оценкой; выполнение дипломных работ по реальным тематикам.

В 1958 г. ХаБииЖТ впервые на Дальнем Востоке выступил инициатором реального дипломного проектирования. Группа преподавателей кафедры «Эксплуатация железных дорог» обратилась в управление Дальневосточной железной дороги с предложением перевести дипломное проектирование на производственную тематику. Данное предложение было поддержано главным инженером дороги Б.А. Павловичем. В итоге все 28 проектов кафедры были выполнены по заданию производства. Например, студенты определили наиболее рациональные весовые нормы для поездов, следующих по направлению Хабаровск – Уссурийск (студент Л. Косяченко); спроектировали объединённый железнодорожно-морской вокзал в порту Ванино (студент В. Ильинский); представили проект организации работы углепогрузоч-

ной станции Озёрные Ключи (студентка Л. Сизова) [6].

В 1959 г. институт впервые выпустил инженеров промышленного и гражданского строительства. Э. Меламед (участник студии «ХаБииЖТ-фильм») представил проект театра на 1200 мест; В. Лебедь работал над проектом цирка на 2000 мест; В. Назаренко, Г. Медведева, Ф. Незамеев, В. Можейко разработали групповой проект по строительству крупнопанельных домов в г. Хабаровске. Студенты выезжали в Ленинград и Череповец, где на месте изучали опыт крупнопанельного строительства. Проект студента Макарского «Вокзал-памятник на станции Волочаевка» выполнялся по заданию главного архитектора города и был представлен на конкурс как один из вариантов. Необходимо уточнить, что проекты кинотеатров, цирков, гостиниц являлись проектным заданием, привязанным к реальным площадкам, и могли служить одним из вариантов при разработке технического проекта и в дальнейшем использованы при проектировании этих сооружений, в отличие от проектов, не имеющих такой привязки.

На третьем этапе (1960–1974 гг.) студенческое научное творчество в вузе получило новый виток развития. В июне 1961 г. приказом Минвуза СССР утверждено новое положение о научно-исследовательской работе студентов, которое обязывало вузы привлекать наиболее способных студентов к выполнению научно-технических заданий, имеющих непосредственный выход на решение проблем народного хозяйства, а также воспитывать резерв учёных уже в стенах вузов. 1960-е годы характеризовались дальнейшим улучшением организационной структуры студенческих научных обществ, форм и методов их работы. Наряду с теоретическими изысканиями, большое значение придавалось решению прикладных задач. В связи с этим закладывались предпосылки для формирования тесного содружества студентов с производственниками. Кроме научных кружков, широкое распространение полу-

чили такие новые формы исследовательской работы, как студенческие конструкторские бюро (СКБ) и студенческие проектно-конструкторские бюро (СКПБ). Членами конструкторских бюро становились, как правило, старшекурсники, успешно выполнявшие учебный план и проявлявшие склонности к исследовательской работе. СКБ и СПКБ привлекали студентов к участию в реализации конкретных научно-технических задач, наиболее значимые достижения внедрялись в производство.

Первые СПКБ были организованы в 1968–1972 гг. на кафедрах «Здания и сооружения» (доцент П.Я. Григорьев), «Строительные и путевые машины» (доцент П.П. Супрун), «Связь на железнодорожном транспорте» (доцент О.Я. Строев), «Путь и путевое хозяйство» (доцент М.И. Мильштейн). Их задачей было выполнение проектно-конструкторских работ предприятий и оказание помощи рационализаторам и изобретателям. В отличие от дипломных проектов, которые имели только рекомендательный характер внедрения, СПКБ получили официальное разрешение главного управления учебными заведениями Министерства путей сообщения на выпуск проектной документации. Успешно работало СПКБ кафедры «Здания и сооружения». На это обращают внимание следующие факты. В 1971/1972 учебном году сдано четыре работы на общую сумму 16500 руб. По выполненной ими документации был построен ряд объектов: контейнерная площадка на станции Большой камень, станция обезжелезивания воды в г. Комсомольск-на-Амуре, клуб на 400 мест на ст. Смоляниново, вычислительный центр Хабаровского района. В работе принимали участие 20–25 студентов, которые получали за выполненную проектную работу зарплату. Руководили проектированием, проверяли качество работ и следили за прохождением проектной документации штатные инженеры-проектировщики и преподаватели кафедры.

В рамках студенческих конструкторских бюро институт внес большой вклад в реше-

ние научно-технических проблем Байкало-Амурской железнодорожной магистрали на Восточном участке магистрали Ургал – Комсомольск-на-Амуре благодаря проведению научных исследований в области проектирования, строительства и эксплуатации сооружений в условиях вечной мерзлоты и сурового климата, созданию надежных инженерных конструкций. Существенную помощь в решении проблем БАМа оказал заведующий кафедрой «Основания и фундаменты» А.В. Паталеев. Он сформировал коллектив строителей-мерзловедов. Научная школа профессора специализировалась в вопросах строительства в суровых климатических условиях Дальнего Востока и Забайкалья. Многие проблемные вопросы строительства трассы включались в тематику курсового и дипломного проектирования студентов. Кафедра «Проектирование и строительство железных дорог» первой приступила к работе совместно с проектировщиком Восточного участка БАМа Дальгипротрансом. Группа студентов под руководством автора проекта Б.И. Солодовникова проработала варианты трассировки наиболее сложных участков железнодорожной магистрали, проходивших вдоль реки Амгунь. Результаты работы были использованы в техническом проекте. С 1969 по 1973 гг. А.С. Яковлевым совместно со студентами был решен ряд важнейших задач, связанных со строительством дороги на участках Ургал – Дусе-Алинь, Ургал – Березовка. Доцент Е.А. Румянцев привлекал студентов к исследованию природы образования наледей. Основные результаты исследований были использованы при проектировании и сооружении конструкций на трассе. Также студенты разрабатывали методику оценки эксплуатационной пригодности существующих мостов на линиях БАМ – Тында, исследовали механизмы для рытья котлованов и траншей в мерзлых грунтах, искали наиболее эффективный способ доставки тюменской нефти по Байкало-Амурской магистрали с использованием большегрузных цистерн.

Однако наиболее значимым вкладом Хаб-ИИЖТ в строительство БАМа являлась подготовка инженерных кадров. Сотни выпускников вуза строили магистраль. Только с 1974 по 1975 гг. на строительство БАМа от ХабИИЖТ было направлено 110 молодых специалистов [7].

На четвертом этапе (середина 1970-х – первая половина 1980-х гг.) продолжался процесс переориентации работы студенческих научных объединений на решение актуальных научных задач. Совершенствовались существующие формы НИРС и вырабатывались новые формы организации научного творчества будущих специалистов. В этой связи приказом Министерства высшего и среднего специального образования СССР 7 февраля 1974 г. было утверждено положение о научно-исследовательской работе студентов, которое определяло цели и задачи НИРС, порядок её организации, материальное обеспечение и меры поощрения студентов и руководителей НИРС [2]. Положение констатировало существование в вузах страны двух основных направлений научно-исследовательской работы студентов: учебно-исследовательской работы студентов (УИРС), включавшей исследования в рамках учебных занятий, и различных форм научно-исследовательской работы студентов, проводимой во внеучебное время (НИРС); имелись в виду студенческие научные общества и кружки, студенческие конструкторские бюро, конструкторско-исследовательские, технологические, экономические бюро.

В январе 1979 г. для использования при разработке конкретных планов организации НИРС вузам был рекомендован «Примерный типовой комплексный план организации научно-исследовательской работы студентов на весь период обучения» [2]. Комплексный план организации НИРС состоял из двух разделов. В первом рекомендовались основные мероприятия по организации НИРС в общеузовском масштабе: олимпиады, конкурсы и выставки научных работ, студенческие конференции, смотры

на лучшую организацию НИРС. Во втором разделе плана были отражены принципиальные требования комплексного подхода к организации НИРС, постепенное – от курса к курсу – возрастание объёма и сложности научной работы. Комплексное планирование дало возможность достигнуть тесного взаимодействия всех форм научной работы студентов. Следует отметить, что если УИРС охватывала всех студентов и позволяла обеспечить общее воздействие на них, то НИРС, выполняемая во внеучебное время, имела дифференцированный характер и была направлена на отдельных студентов, проявлявших наибольший интерес к научной работе. Студенческие исследования, начатые в учебном процессе, могли быть продолжены и углублены во внеучебное время в студенческих кружках, СКБ и других научных объединениях. Если в 1970 г. в целом в различных формах НИРС участвовало около 30% студентов, то в 1985 г. – более 70% [8].

Пятый этап (середина 1980-х – начало 1990-х гг.) характеризуется применением понятия «система научно-исследовательской работы студентов», которое охватывало обязательные учебные исследования и факультативные научно-исследовательские работы. УИРС и НИРС базировались на накопленном положительном опыте использования таких форм организации научных исследований студентов, как лабораторные работы, курсовое и дипломное проектирование, научные кружки, объединённые в СНО, СКБ и СПКБ. Так, в 1982/1983 учебном году научная работа студентов по специализациям «Технология очистки воды» и «Монтаж систем водоснабжения и водоотведения» проводилась систематически и комплексно. На первом курсе студенты привлекались к участию кафедрального кружка СНО, когда им читался курс «Введение в специальность». На втором курсе студенты слушали факультативные курсы «Слесарное дело» и «Лабораторное дело», в рамках кружка проводили небольшие исследования (исследование качества воды в р. Амур на отдель-

ных участках в пределах г. Хабаровска). На третьем курсе читался факультатив «Основы научных исследований», на базе которого выполнялись студенческие работы по гидравлике. Студенты четвёртого и пятого курсов широко привлекались к научным работам кафедры, связанным с анализом эксплуатации или монтажа систем железнодорожного транспорта, включая объекты БАМа или объекты в районах вечной мерзлоты, с исследованием местных фильтрующих материалов для нужд водоподготовки, а также с выбором методов очистки сточных вод или обезжелезивания воды. Ежегодно на студенческих научных конференциях института заслушивались 15–18 докладов, подготовленных в кружке СНО кафедры. Охват студентов НИР составлял на младших курсах 10–15%, на старших курсах – до 30%. Порядка 75–80% студентов-водоснабженцев привлекались в работу кружков СНО кафедры [9].

Наряду с рассмотренными формами студенческого научного творчества, ХаБииЖТ накопил опыт организации в период летних каникул студенческих научно-производственных отрядов (СНПО), которые были, как правило, продолжением НИРС, выполнявшихся во внеучебное время на кафедрах, в кружках и СПКБ. Привлечение студентов к работе в этих объединениях давало хорошие результаты при условии обеспечения их высококвалифицированным научным руководством. Студенты решали конкретные производственные задачи, внедряли результаты научных разработок вуза, участвовали в совершенствовании технологических процессов. Отряд формировался из числа студентов, работающих в СКБ и других студенческих научных коллективах, успешно сочетающих учёбу с научной и общественной работой в институте. Например, в летний период 1986 г. было создано шесть отрядов общей численностью 115 человек (11 бригад). Перед ними стояли цели: создание средств диагностики при ремонте тяговых двигателей в локомотивном депо ст. Хаба-

ровск-2 (в результате был создан прибор для определения класса коммуникации); обработка режимных карт ведения поездов повышенной массы на участке Архара – Облучье; выполнение тяговых расчётов для поездов массой до 6 тысяч тонн в локомотивном депо Северобайкальск БАМа; обследование технического состояния малых и средних мостов, водопропускных труб на Дальневосточной железной дороге (кафедра «Мосты и тоннели»); исследование эксплуатационной надёжности высоких насыпей на участке Известковая – Бикин.

Подобная форма НИРС впервые была внедрена в вузе еще в 1950 г., когда группа студентов эксплуатационной специальности в полном составе была привлечена для проведения ширококомасштабного научного эксперимента на Дальневосточной железной дороге по проверке технико-экономической эффективности разработанной в институте системы ступенчатой маршрутизации перевозок. В течение недели студенты находились на основных технических станциях дороги и обеспечивали руководство по формированию и продвижению ступенчатых маршрутов, а затем в институте обрабатывали и анализировали полученный материал. Эта форма прижилась в институте и применялась в последующие годы. Так, в 1961 г. более 100 студентов привлекались для выполнения тяговых и технико-экономических расчётов по научной теме «Обоснование унифицированной весовой нормы», в 1981 г. 40 студентов в течение месяца вели хронометраж простоя вагонов на ст. Хабаровск-2, а в 1985 г. студенты участвовали в прогнозе пригородных пассажиропотоков во Владивостокском и Хабаровском железнодорожных узлах [3].

Приведённые факты говорят о том, что деятельность ХаБииЖТ по внедрению студенческих научных исследований являлась успешной. Более того, в 1981 г. вуз принял участие в социалистическом соревновании среди железнодорожных вузов страны и занял третье место после Московского и Ленинградского железнодорожных институ-

тов. В том году институт дал народному хозяйству 1226 специалистов, 86% дипломных работ были выполнены на «хорошо» и «отлично», 38% проектов – по заказу предприятий железной дороги. Основными заказчиками являлись Тындинское локомотивное депо, Рижский вагоностроительный завод, Главдальстрой, управление Забайкальской железной дороги, Южно-Сахалинский тепловозовоагонный ремонтный завод, Дальреммаш, пассажирское вагонное депо г. Биробиджана, Якутуголь, Примортранстрой, Дальгидрострой, завод Дальдизель, Новгородский политехнический институт, Читинский завод строительных конструкций. В 1989 г. НИРС проводилась на 41 кафедре, в 14 научно-исследовательских лабораториях, пяти студенческих проектно-конструкторских бюро и бюро технического перевода; 92% контингента студентов принимали участие во всех формах НИРС. Численность СНО составляла 1190 человек [10].

Следует отметить, что начавшаяся «перестройка» всколыхнула общественное сознание вузовского коллектива. В то время особенно актуальным стал вопрос перевода вузовской науки на хозрасчет. Если в 1960–1980-е гг. материальные затраты, связанные с проведением научно-исследовательской работы студентов, формировались из средств госбюджета и за счёт средств заказчиков, то в начале 1990-х вузовская наука перешла на полный хозяйственный расчёт и самофинансирование. Однако массовая неплатёжеспособность предприятий привела к резкому спаду спроса на научно-технические разработки студентов.

Настоящее исследование обращено к исторической реконструкции развития НИРС в ХаБииЖТ с целью обобщения сохранившегося технологического опыта организации научно-исследовательской работы студентов. Анализ архивных и документальных материалов периода 1937–1991 гг. показывает, что научно-исследовательская работа студентов прошла несколько этапов становления – от разрозненных студенче-

ских научных кружков до системы НИРС, приобщающей до 90% студентов к научному творчеству, и стала важным и необходимым компонентом системы подготовки высококвалифицированных специалистов. В 1993 г. институт становится Дальневосточной государственной академией путей сообщения, а в 1997 г. получает статус университета. Но это уже другая история... Историческая реконструкция организации научно-исследовательской работы в ХаБииЖТ может служить одним из положительных примеров для реформирования системы образования в XXI веке.

Литература

1. Докладные записки начальника института 1938 г. // Государственный архив Хабаровского края (ГАХК). Ф. Р-1732. Оп. 1. Ед. хр. 3.
2. Высшая школа: сб. основных постановлений, приказов и инструкций. Ч. 1. М.: Высшая школа, 1978. 188 с.
3. Зовут стальные магистрали / Под ред. В.С. Купцова. Хабаровск: Книжное изд-во, 1989. 191 с.
4. Рукопись книги «5 лет работы института» 1945 г. // ГАХК. Ф. Р-1732. Оп. 1. Ед. хр. 108.
5. Время – события – люди. ХаБииЖТ – ДВГУПС (1937–2012) / Под ред. С.В. Бобышева и М.А. Ковальчука. Хабаровск: ДВГУПС, 2012. 63 с.
6. Николаева А.С. 28 реальных проектов // Тихоокеанская звезда. 1959. 7 января. С. 4.
7. Платонова Н.М. История строительства Байкало-Амурской железнодорожной магистрали (30–80-е гг. XX в.): учеб. пособие. Хабаровск: ДВГУПС, 2008. 98 с.
8. Цыганкова А.С. Поиски новых путей и технологий повышения эффективности научно-исследовательской работы студентов в передовом педагогическом опыте // Вестник Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова. 2007. № 2. С. 46–49.
9. Годовой отчет о работе СНО 1986 г. // ГАХК. Ф. Р-1732. Оп. 1. Ед. хр. 2504.
10. Годовой отчет о работе СНО 1989 г. // ГАХК. Ф. Р-1732. Оп. 1. Ед. хр. 2848.

Статья поступила в редакцию 04.10.17

Принята к публикации 10.11.17

THE FORMATION AND DEVELOPMENT OF STUDENTS' SCIENTIFIC
RESEARCH IN THE FAR EASTERN STATE TRANSPORT UNIVERSITY
(1937–1991)

Anna S. TSYGANKOVA – Cand. Sci. (Education), Assoc. Prof. of the Department of Foreign Languages and Intercultural Communication, e-mail: megakha@yandex.ru

Far Eastern State Transport University, Khabarovsk, Russia

Address: 47, Seryshev str., Khabarovsk, 680021, Russian Federation

Abstract. Students' scientific research is an integral part of the education process in the Far Eastern State Transport University (former Khabarovsk Institute of Railway Transport Engineers) from the first days of its foundation. The students' scientific research has gone through several stages in its development, regulated by the resolutions of the Communist Party congresses and the documents of the Ministry of higher and vocational education of the USSR. The analysis of the archival and documentary materials of the period 1937–1991 shows that the students' scientific research in Khabarovsk Institute of Railway Transport Engineers passed through several stages in its development from the disparate scientific unions to the system of scientific research involving up to 90% of students to scientific research and has become an important and necessary part in the training of highly qualified specialists. The present study addresses to the historical reconstruction of the students' scientific research development in Khabarovsk Institute of Railway Transport Engineers of the Soviet period, as the students' research was the most progressive form of training specialists with research and practical skills. From this perspective, it is of the immediate interest to refer to the background of the Far Eastern State Transport University, which celebrated its 80th anniversary in 2017.

Keywords: students' scientific research, Far Eastern State Transport University, Khabarovsk Institute of Railway Transport Engineers, historical reconstruction

Cite as: Tsygankova, A.S. (2017). [The Formation and Development of Students' Scientific Research in the Far Eastern State Transport University (1937–1991)]. *Vysshee obrazovanie v Rossii* = Higher Education in Russia. No. 12 (218), pp. 144–153. (In Russ., abstract in Eng.)

References

1. *Dokladnye zapiski nachal'nika instituta* [The Reports of the Institute Chief] (1938). *Gosudarstvennyi arkhiv habarovskogo kraja*. [Khabarovsk Krai State Archive]. R-1732 fund. Inventory 1. Archival unit 3. (In Russ.)
2. *Vysshaya shkola: sbornik osnovnykh postanovlenii, prikazov i instruktsii* [Higher Education: The Code of Regulations, Orders and Instructions] (1978). Vol. 1. Moscow: Vysshaya shkola Publ., 188 p. (In Russ.)
3. Kuptsov, V.S. (Ed). (1989). *Zovut stal'nye magistrali* [The Call of Steel Railway Lines]. Khabarovsk: Knizhnoe Publ., 191 p. (In Russ.)
4. *Rukopis' knigi «5 let raboty instituta»* [Manuscript of the Book “The Institute 5th Anniversary”] (1945). *Gosudarstvennyy arkhiv habarovskogo kraja*. [Khabarovsk Krai State Archive]. R-1732 fund. Inventory 1. Archival unit 108. (In Russ.)
5. Bobyshev, S.V., Koval'chuk, M.A. (Eds) (2012). *Vremya – sobytiya – lyudi. HabIIZHT – DVGUPS* [Time – Events – People. Khabarovsk Institute of Railway Transport Engineers – Far Eastern State Transport University]. Khabarovsk: DVGUPS Publ., 263 p. (In Russ.)
6. Nikolaeva, L.S. (1959). [28 Real Projects]. *Tiookeanskaya zvezda* [Pacific Star]. 7th January, p. 4 (In Russ.)
7. Platonova, N.M. (2008). *Istoriya stroitel'stva Baikalo-Amurskoi zbeleznodorozhnoi magistrali (30–80-e gg. XX v.)* [The History of Baikal-Amur Railway Construction (30–80-s XX Century)]. Khabarovsk: DVGUPS Publ., 98 p. (In Russ.)

8. Tsygankova, A.S. (2007). [The Search for the New Ways and Technologies for the Efficiency Improvement of the Students' Scientific Research in the Best Pedagogical Practices]. *Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta* [Bulletin of Kostroma State University]. No. 2, pp. 46-49 (In Russ.)
9. *Godovoi otchet o rabote SNO 1986* [Annual Report of the Students' Scientific Union 1986]. *Gosudarstvennyj arhiv habarovskogo kraja* [Khabarovsk Krai State Archive]. R-1732 fund. Inventory 1. Archival unit 2504. (In Russ.)
10. *Godovoi otchet o rabote SNO 1989* [Annual Report of the Students' Scientific Union 1989]. (1989). *Gosudarstvennyj arhiv habarovskogo kraja* [Khabarovsk Krai State Archive]. R-1732 fund. Inventory 1. Archival unit 2848. (In Russ.)

The paper was submitted 04.10.17

Accepted for publication 10.11.17



22 ноября компания Quacquarelli Symonds (QS) опубликовала очередной рейтинг **QS World University Rankings BRICS 2018** – рейтинг лучших университетов стран БРИКС.

В 2017 г. в публикуемую часть рейтинга вошли 300 лучших университетов в регионе, 68 из них представляют российскую высшую школу. При этом 25 российских университетов вошли в топ-100 рейтинга (годом ранее их было 19). Лучшим среди российских вузов назван МГУ им. М.В. Ломоносова – 5-я позиция. Рост представительства российских вузов в топ-100 является беспрецедентным, он свидетельствует о том, что российские университеты добиваются более быстрых успехов, чем их конкуренты из стран БРИКС.

Большинство российских лидеров рейтинга представлены вузами Проекта 5-100. Всего в рейтинг лучших университетов стран БРИКС вошли 19 вузов, 15 из них оказались в сотне лучших. Количество вузов Проекта в топ-50 увеличилось до шести (в 2016 г. их было четыре). Лучшими стали: Новосибирский государственный университет (11), Томский государственный университет (26), Московский физико-технический институт (28), Национальный исследовательский ядерный университет «МИФИ» (35). При этом Высшая школа эконо-мики (39) и Томский политехнический университет (49) впервые вошли в топ-50 лучших вузов в этом году.

Помимо вышеуказанных вузов, в топ-100 вошли также: Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого (55), Казанский федеральный университет (59), Национальный исследовательский технологический университет «МИСиС» (61), Уральский федеральный университет (63), Университет Лобачевского (72), Университет ИТМО (75), Российский университет дружбы народов (78), Дальневосточный федеральный университет (86) и Самарский университет (93).

Все вузы – участники Проекта 5-100, вошедшие в сотню лучших вузов рейтинга, продемонстрировали заметный рост по сравнению с показателями прошлого года. Наибольший рост продемонстрировали: НИТУ «МИСиС» (+26 позиций), ВШЭ (+23), РУДН (+21), МФТИ (+19), ТГУ (+17), НИЯУ МИФИ, ТПУ и КФУ (все по +15 позиций), НГУ (+9), ДВФУ (+8), СПбПУ (+6) а также Самарский университет, поднявшийся из группы 151-200 на 93-ю позицию.

В опубликованный рейтинг также вошли: Санкт-Петербургский государственный электротехнический университет «ЛЭТИ» (106), Южно-Уральский государственный университет (138), Балтийский федеральный университет имени И. Канта (группа 151-160) и Сибирский федеральный университет (группа 171-180).

Указатель статей за 2017 год

НАПРАВЛЕНИЯ МОДЕРНИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ

АЛАВЕРДОВ А.Р., ГРОМОВА Н.В. Научно-педагогические работники и административно-управленческий персонал: конфликт интересов или конструктивное взаимодействие? № 3. С. 5–16.

БЕДНЫЙ Б.И. Новая модель аспирантуры: pro et contra. № 4. С. 5–16.

ВЕСЕЛОВ Г.Е., ЛЫЗЬ Н.А., ЛЫЗЬ А.Е. Построение будущего: опыт поэтапного совершенствования инженерного образования. № 5. С. 15–22.

ГИТМАН Е.К., ГИТМАН М.Б., СТОЛБОВ В.Ю., ЧУГУНОВ А.П. О некоторых проблемах организации межвузовского сетевого взаимодействия. № 5. С. 5–14.

ДАНИЛАЕВ Д.П., МАЛИВАНОВ Н.Н. Современные условия и структура взаимодействия вузов, студентов и работодателей. № 6. С. 29–35.

КАМЫНИНА Н.Р., ГРУДЗИНСКИЙ А.О. Россия в Болонском процессе: цель – повышение конкурентоспособности высшего образования. № 8/9. С. 22–31.

КАРАВАЕВА Е.В. Квалификации высшего образования и профессиональные квалификации: «сопряжение с напряжением». № 12. С. 5–12.

КОРОТКИНА И.Б. О «дорожных картах», «рейтинговой лихорадке» и академическом письме. № 1. С. 15–24.

КОСЕНКО С.М. Реализация политики регионализации образования в деятельности университета. № 11. С. 12–19.

МАЛЬЦЕВ А.В., ТОМИЛЬЦЕВ А.В. Мониторинг качества учебных достижений: предмет, функции, методы. № 5. С. 23–33.

МОТОВА Г.Н. Эволюция системы аккредитации в сфере высшего образования России. № 10. С. 13–25.

НАУМОВ С.Ю., КОНСТАНТИНОВА Л.В. Привлечение представителей бизнеса к образовательной деятельности в вузе: проблемы и решения. № 12. С. 26–34.

ПОПОВА Н.В. Ключевые темы актуальной образовательной политики и практики. № 10. С. 26–38.

ПОПОВА Н.Г., БИРИЧЕВА Е.В. Подготовка молодых учёных в аспирантуре: поиск единого ориентира. № 1. С. 5–14.

РУБИН Ю.Б., ЛЕДНЕВ М.В., МОЖЖУХИН Д.П. Матрица компетенций как инструмент обучения предпринимательству в бакалавриате. № 6. С. 16–28.

САЗОНОВ Б.А. Классификация профессиональных образовательных программ в Российской Федерации: проблемы и возможные решения. № 11. С. 20–30.

СЕВОСТЬЯНОВ Д.А. Плагиат в современном образовании: беда или симптом? № 3. С. 17–25.

СЕНАШЕНКО В.С. О реформировании отечественной системы высшего образования: некоторые итоги. № 6. С. 5–15.

СЕНАШЕНКО В.С., ПЫХТИНА Н.А. Преемственность бакалавриата и магистратуры: некоторые ключевые проблемы. № 12. С. 13–25.

СПИРИДОНОВА Е.А. О неоднозначных последствиях реформ в высшей школе России. № 1. С. 25–34.

- СТРОНГИН Р.Г. Управление вузом в новых условиях. № 10. С. 5–12.
- СТРОНГИН Р.Г., ЧУПРУНОВ Е.В. Университет как центр сети профориентации и социализации личности. № 2. С. 5–14.
- ТРУБНИКОВА Е.И. Асимметрия информации и тенденции рынка научных публикаций. № 3. С. 26–36.
- ЧУЧАЛИН А.И., ДАНЕЙКИНА Н.В. Адаптация подхода CDIO к магистратуре и аспирантуре. № 4. С. 17–25.
- ЧУЧАЛИН А.И. Подготовка аспирантов к педагогической деятельности в высшей школе. № 8/9. С. 5–21.
- ШЕСТАК В.П. Модель «тройной спирали», ФГОС 3++ и образовательные программы в высшей школе России. № 2. С. 15–23.
- ШЕХОНИН А.А., ТАРЛЫКОВ В.А., ВОЗНЕСЕНСКАЯ А.О., БАХОЛДИН А.В. Гармонизация квалификаций в системе высшего образования и в сфере труда. № 11. С. 5–11.

СОЦИОЛОГИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

- АМБАРОВА П.А., ШАБРОВА Н.В. Студенчество большого города. № 8/9. С. 64–72.
- БАЛАЦКИЙ Е.В. Ловушка аудиторных часов и новая модель образования. № 2. С. 63–69.
- ГРУЗДЕВ И.А., ТЕРЕНТЬЕВ Е.А. Данные против мифов: результаты социологического исследования аспирантов ведущих вузов. № 7. С. 89–97.
- ДОНЕЦКАЯ С.С. Статистика защит докторских диссертаций: изменения после реформы ВАК. № 4. С. 26–37.
- ДОЩАННИКОВА О.А., ФИЛИППОВ Ю.Н., БОГОМОЛОВА Е.С., ХЛАПОВ А.А. К вопросу о совершенствовании механизмов целевой подготовки студентов медицинского вуза. № 12. С. 46–53.
- ЕКИМОВА Н.А. Свертывание образовательного потенциала регионов России. № 5. С. 34–44.
- ЕНДОВИЦКИЙ Д.А., БУБНОВ Ю.А., ГАЙДАР К.М. Влияние личности вузовского лидера на эффективность деятельности университета. № 11. С. 79–88.
- ЗАЯКИНА Р.А. Топология предпринимательского университета: динамическая дескриптивная модель. № 11. С. 69–78.
- ЗАЯКИНА Р.А. Топология предпринимательского университета: статическая дескриптивная модель. № 7. С. 69–78.
- ЗБОРОВСКИЙ Г.Е., АМБАРОВА П.А. «Взросление» студенчества как феномен меняющегося высшего образования. № 4. С. 38–49.
- КРАЙНОВ Г.Н. Будет ли эффект от эффективного контракта в системе высшего образования? № 5. С. 52–58.
- КРАСИЛЬЩИКОВ В.В., ОСЕТРОВ М.А. Анализ активности студентов в социальной сети. № 2. С. 53–62.
- КРУШЕЛЬНИЦКАЯ О.И., ПОЛЕВАЯ М.В. Зависимость мотивации первокурсников от направления подготовки. № 12. С. 35–45.
- КРУШЕЛЬНИЦКАЯ О.И., ТРЕТЬЯКОВА А.Н. Мотивация получения высшего образования у студентов первого и выпускного курсов (сравнительный анализ). № 2. С. 70–77.
- КУЗНЕЦОВ А.Ю., ВЕРШИНИНА Е.В. Факторы развития и трансформации академической мобильности. № 10. С. 144–148.
- МАЛЬЦЕВА А.А., БАРСУКОВА Н.Е., КЛЮШНИКОВА Е.В. О системе практико-ориентированного научно-технического творчества. № 7. С. 79–88.

НАЗАРОВА И.Б. Летние школы университетов: технологии организации. № 8/9. С. 57–63.

ОПФЕР Е.А. Высшая педагогическая школа и работодатели: принципы взаимодействия. № 5. С. 45–51.

ПЕВНАЯ М.В., ТЕЛЕПАЕВА Д.Ф. Развитие спортивного волонтерства в университетах уральского макрорегиона. № 12. С. 54–62.

ПОПОВА А.В., МАРФЕНИН Н.Н., ПЕККЕР П.А. Портрет слушателя открытого онлайн-курса. № 10. С. 149–155.

ПРОКОПОВ Н.И., АНТОНЮК С.Н., ИВАНОВ С.Ю., ИВАНОВА Д.В. Практики и тенденции успешного трудоустройства молодёжи. № 6. С. 88–95.

ПУГАЧ В.Ф. Возраст преподавателей в российских вузах: в чём проблема? № 1. С. 47–55.

РЕЗНИК С.Д., ЮДИНА Т.А. Репутационная ответственность вуза: проблемы, опыт, перспективы. № 1. С. 56–61.

САПРЫКИНА Т.А. О переходе «школа–вуз»: предикторы успеваемости студентов-первокурсников. № 6. С. 76–87.

СЕМЕНОВА Ю.В. Практики использования результатов национальных рейтингов университетов российскими вузами. № 10. С. 156–159.

ТЕМНОВА А.В., ЛИЗУНОВА О.А. Факторы формирования карьерных траекторий выпускников вузов. № 11. С. 89–97.

ХАРЛАМЕНКО И.В. Посещаемость студентами семинарских занятий в традиционном и смешанном обучении. № 8/9. С. 50–56.

ШМАТКО Н.А., ВОЛКОВА Г.А. Мобильность и карьерные перспективы исследователей на рынке труда. № 1. С. 35–46.

ПЕДАГОГИКА ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

АБРАМОВА И.Е., ШЕРЕХОВА О.М., ШИШМОЛИНА Е.П. Студенческие видеофильмы в обучении английскому языку. № 6. С. 36–43.

ВИШНЕВСКИЙ П.Н. Метод моделирования проблемных ситуаций. № 12. С. 71–77.

ВУЛЬФОВИЧ Е.В. Организация самостоятельной работы по иностранному языку на основе модели «перевёрнутый класс». № 4. С. 88–95.

ЗАРИПОВА Р.Р., САЛЕХОВА А.А., ДАНИЛОВ А.В. Интерактивные Веб 2.0 инструменты в интегрированном предметно-языковом обучении. № 1. С. 78–84.

ИВАНОВА Н.К., ШИШКИНА С.Г. Социализация студентов технического вуза и дисциплина «Иностранный язык». № 4. С. 96–103.

КАЛАЧИНСКАЯ Е.В. Образовательная технология «перевёрнутый класс» в преподавании дисциплины «Русский язык и культура речи». № 12. С. 78–84.

КАРЕЛИН В.М., КУЗНЕЦОВА Н.И., ГРИФЦОВА И.Н. «Философия» как учебный курс: смена концепта. № 10. С. 64–74.

КЛОЧКОВ Ю.С., ШАДРИН А.Д. Стандартизация менеджмента устойчивого успеха как обязательная дисциплина при подготовке специалистов. № 7. С. 15–20.

ЛЕУШИН И.О., ЛЕУШИНА И.В. Некоторые проблемы организации самостоятельной работы студентов в техническом вузе. № 6. С. 51–56.

ЛЕУШИН И.О., ЛЕУШИНА И.В. Организация практической подготовки поликомпетентного выпускника технического вуза. № 2. С. 93–98.

ПЕРЕВОЩИКОВА Е.Н. Инновационный подход к разработке магистерской программы по педагогическому образованию. № 6. С. 44–50.

ПЕТРОВ В.Л., БАБИЧЕВ Ю.Е. Модели программы подготовки кадров высшей квалификации в аспирантуре. № 7. С. 5–14.

ПЕТРУНИНА О.Е. Особенности обучения студентов-историков новогреческому языку. № 11. С. 109–115.

ПОЛУПАН К.А. Технология партнёрства: особенности и сложности при реализации образовательной программы в университете. № 11. С. 116–121.

РИЗЕН Ю.С., ЗАХАРОВА А.А., МИНИН М.Г. Модель организации ИТ-сферы как основа опережающего образования. № 1. С. 62–68.

СТАРОСТИНА С.Е., ТОКАРЕВА Ю.С. Подходы к проектированию магистерской программы «Физико-математическое образование». № 11. С. 98–108.

СТЕПАНОВА И.Ю., АДОЛЬФ В.А. Профессиональная социализация в вузе как условие формирования конкурентоспособности выпускника. № 4. С. 104–110.

СТЕПАНОВА С.В. Об оценке качества выпускных квалификационных работ бакалавра. № 7. С. 21–25.

СТРОМОВ В.Ю., СЫСОЕВ П.В. Модель организации научно-исследовательской деятельности студентов в вузе. № 10. С. 75–82.

ТУМАШЕВА О.В. Методическая подготовка будущих учителей: погружение в профессиональную реальность. № 12. С. 63–70.

ХАРЧЕНКО В.С. Взаимное рецензирование в учебных курсах вуза. № 2. С. 86–92.

ХУТОРСКОЙ А.В. Методологические основания компетентностного подхода к проектированию образования. № 12. С. 85–91.

ШАГЕЕВА Ф.Т. Педагогическое мастерство преподавателя инженерного вуза: пути совершенствования. № 10. С. 88–93.

ШАХОВА Е.Ю., НЕСТЕР Е.В., СИТОВ И.С. Централизованная структура фонда оценочных средств образовательной программы. № 1. С. 69–77.

ШТОЛЕР Н.Н., ЯПРИНЦЕВА К.А. Учебная программа дисциплины: от регламентации к проектированию образовательной деятельности. № 2. С. 78–85.

ШУКШИНА Т.И., МОВСЕСЯН Ж.А. Формирование дидактической компетентности студентов в процессе самостоятельной работы. № 10. С. 83–87.

ВЫСШЕЕ ОБРАЗОВАНИЕ: КРИТИЧЕСКИЙ ДИСКУРС

БАБИНЦЕВ В.П. Корпоративные отношения в российских вузах: разрыв традиции. № 7. С. 26–35.

ВЕРБИЦКИЙ А.А. О категориальном аппарате теории контекстного образования. № 6. С. 57–67.

ГОРИН С.Г. Зарплаты преподавателей вузов, гранты и научный протекционизм: постнеклассический подход. № 6. С. 68–75.

КАРЕЛИН В.М. Гуманитарное образование и демократическая утопия (по страницам книги Марты Нуссбаум). № 4. С. 76–87.

КЛУС-СТАНЬСКА Д., ПОЛОННИКОВ А.А. «Свет» и «тьень» педагогической традиции А.С. Макаренко. № 4. С. 63–75.

КОРЖУЕВ А.В., ХЕРСОНСКИЙ И.И., САДЫКОВА А.Р. Диалог как инструмент педагогического исследования. № 7. С. 36–45.

МАРТИШИНА Н.Н. Дискурсивные практики образования и смена парадигмы. № 3. С. 37–42.

ПОЗДЕЕВА С.И. Преподаватель высшей школы: методист, исследователь, новатор? № 3. С. 52–58.

ПОЛОННИКОВ А.А. «Семиологический поворот» в педагогических науках. № 10. С. 47–57.

ПОЛОННИКОВ А.А. Современная образовательная ситуация: подходы к описанию и дискурсивная ответственность. № 2. С. 26–35.

ПОЛУПАН К.Л. Реконструкция деятельности преподавателя высшей школы. № 2. С. 45–51.

РОБОТОВА А.С. Ещё один поворот ... (Ответ А.А. Полонникову). № 10. С. 58–63.

РОБОТОВА А.С. Педагогический оптимист или педагогический пессимист: кто я? № 10. С. 39–46.

РОБОТОВА А.С. Преподаватель-гуманитарий в режиме e-Learning: «волнения души». № 3. С. 43–51.

СЕНАШЕНКО В.С. О престиже профессии «преподаватель высшей школы», учёных степеней и учёных званий. № 2. С. 36–44.

ИНТЕРНАЦИОНАЛИЗАЦИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

БАЙДЕНКО В.И., СЕЛЕЗНЁВА Н.А. Нынешний раунд Болонского процесса: сохранение оптимизма. И немного о российском... (статья 1). № 10. С. 94–108.

БАЙДЕНКО В.И., СЕЛЕЗНЁВА Н.А. Обеспечение качества высшего образования: современный опыт (статья 2). № 11. С. 120–132.

БАЙДЕНКО В.И., СЕЛЕЗНЁВА Н.А. Оптика взгляда на будущее (статья 3). № 12. С. 121–133.

БЕДНЫЙ Б.И. Об индустриальной аспирантуре (Комментарий к статье). № 10. С. 122–124.

БУРДЕНКО Е.В., АРЦИС И.И., ИЛЬЮЩЕНКО Н.С. Международная театральная образовательная программа: 25-летний опыт. № 8/9. С. 143–151.

БУЦЫК С.В., ЖЕРНОКОВА Н.А., УСАНОВА О.Г. О некоторых проблемах подготовки иностранных граждан в вузе культуры. № 8/9. С. 135–142.

ГРЕБНЕВ Л.С. Learning как «обучение»: особенности национальной терминологии (комментарий к статьям В.И. Байденко, Н.А. Селезнёвой). № 12. С. 133–135.

ГУРУЛЁВА Т.А. Система образования в Китайской Народной Республике: структура и основные направления развития. № 7. С. 152–164.

ИВАНОВ В.Г., КАЙБИЯЙНЕН А.А., МИФТАХУТДИНОВА А.Т. Инженерное образование в цифровом мире. № 12. С. 136–143.

РУДСКОЙ А.И., БОРОВКОВ А.И., РОМАНОВ П.И., КИСЕЛЕВА К.Н. «Кандидат инженерии» – учёная степень, востребованная временем. № 10. С. 109–121.

ФИЛОСОФИЯ ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ

АНИКИН В.М., ПОЙЗNER Б.Н., СОСНИН Э.А. «Научная объективность» и «рациональность» в диссертации: педагогический аспект. № 10. С. 125–133.

ВОЛКОВА С.В. Феноменология тела в контексте образования. № 5. С. 97–104.

ДАНИЕЛЯН Н.В. Усиление роли «живого знания» при переходе к «обществу знаний»: проект и реальность. № 3. С. 71–77.

КАНАЕВА Л.В. Публикационные девиации студентов: причины и коррекция. № 12. С. 112–119.

КУДИНА М.В., ЛОГУНОВА Л.Б., ПЕТРУНИН Ю.Ю. Образование в эпоху информационного вызова (о комплекте учебников по обществознанию). № 10. С. 134–143.

КУЗНЕЦОВА Н.И. Феномен научной дисциплины: эпистемологический анализ. № 3. С. 59–70.

МОРОЗ С.М. Рационализация публикационной среды технических наук. № 12. С. 102–111.

РАКИТОВ А.И. Философия образования и высшая школа. № 5. С. 88–96.

ЩЕПИЛОВА А.В., ГОНЧАРОВА В.А., МИХАЙЛОВА С.В., БАЖАНОВ А.Е. Современный университет: от модели к российской действительности. № 12. С. 92–101.

ИНЖЕНЕРНАЯ ПЕДАГОГИКА

БАРАБАНОВА С.В., ЗИНУРОВА Р.И. Новые подходы к формированию правовой компетентности в инженерной педагогике. № 7. С. 138–146.

БРУСНИК О.В., МУРАТОВА Е.А. Методология формирования профессиональных компетенций в области нефтегазового дела. № 8/9. С. 43–49.

ДВУЛИЧАНСКАЯ Н.Н., ПЯСЕЦКИЙ В.Б. Инженерная педагогика: практико-ориентированный подход. № 7. С. 147–151.

ИВАНОВ В.Г., САЗОНОВА З.С., САПУНОВ М.Б. Инженерная педагогика: попытка типологии. № 8/9. С. 32–42.

ИВАНОВ В.Г., ШАГЕЕВА Ф.Т., ГАЛИХАНОВ М.Ф. Преемственная подготовка инженерных кадров для инновационной экономики в исследовательском университете. № 5. С. 68–78.

ИСАЕВ А.П., ПЛОТНИКОВ А.В., ФОМИН. Н.И. Технология сквозного проектирования в подготовке инженерных кадров. № 5. С. 59–67.

КОРЧАГИН Е.А., САФИН Р.С. Проектирование гибкого содержания образовательной программы в техническом вузе. № 5. С. 79–87.

АКАДЕМИЧЕСКОЕ ПИСЬМО

БАЗАНОВА Е.М., КОРОТКИНА И.Б. Российский консорциум центров письма. № 4. С. 50–57.

ДОБРЫНИНА О.Л. Грамматические ошибки в англоязычном академическом письме: причины появления и стратегии коррекции. № 8/9. С. 100–107.

ЛЕВЧЕНКО В.В., АГРИКОВА Е.В., ВОРОНИНА М.А. Формирование навыков академической коммуникации: организация работы. № 4. С. 58–62.

ЧЕРНЫШЕВА М.А., НЕНАХОВА Е.А., ДОНОВА Е.В. Офис академического письма Южно-Уральского государственного университета: задачи, структура, функционирование. № 8/9. С. 108–115.

«СИНЕРГИЯ – 2017»

ЮШКО С.В., ИВАНОВ В.Г., КОНДРАТЪЕВ В.В. Концепции инженерного образования для нефтегазохимического комплекса России – путь к университету нового типа. № 11. С. 33–42.

АГАМИРЗЯН И.Р., КРУК Е.А., ПРОХОРОВА В.Б. Некоторые современные подходы к инженерному образованию. № 11. С. 43–48.

SANGER Ph.A. Development of Technologies and Innovations in a Modern University: International Multi-Disciplinary Student Teams Solving Real Problems for Industry. № 11. С. 49–53.

ШЕЙНБАУМ В.С. Междисциплинарное деятельностное обучение в виртуальной среде инженерной деятельности: состояние и перспективы. № 11. С. 54–61.

ОСИПОВ П.Н. Инженерная педагогика: от сотрудничества к синергии. № 11. С. 62–68.

КРУГЛЫЙ СТОЛ

Инженерная педагогика: методологические вопросы. № 11. С. 137–157.

Социально-гуманитарная статья: эпистемологический и культурно-исторический ракурс (Часть 1). № 7. С. 46–68.

Социально-гуманитарная статья: эпистемологический и культурно-исторический ракурс (Часть 2). № 8/9. С. 74–99.

ИЗ ЖИЗНИ ВУЗА

Гуманитарием можно только стать! (Интервью с ректором РГГУ Е.И. Ивахненко). № 2. С. 118–124.

БЕЗБОРОДОВ А.Б. О некоторых методологических подходах к изучению советской эпохи в курсах по истории России. № 2. С. 125–132.

ПАВЛЕНКО О.В. Научная миссия РГГУ: приоритеты и практики гуманитарного знания. № 2. С. 133–140.

ШКАРЕНКОВ П.П. Филология в Российском государственном гуманитарном университете. № 2. С. 141–149.

ГУЩИН А.В., ЛЕВЧЕНКОВ А.С. Роль гуманитарного университета в решении социальных и внешнеполитических задач. № 2. С. 150–156.

В контексте приоритетных проектов в сфере образования.

ЦХАДАЯ Н.Д. УГТУ как центр инновационного технологического и социального развития Республики Коми. № 4. С. 112–119.

ЯГУБОВ Э.З., ДУБИКОВСКИЙ С.Ю. Профильные классы как инструмент развития образовательной среды в целях подготовки рабочих и инженерных кадров. № 4. С. 120–125.

МЕЛЕХИНА М.Б. Университет как центр инноваций: методологические аспекты. № 4. С. 126–130.

БЕЛЯЕВА О.И., КОРШУНОВ Г.В. Бренд УГТУ в контексте интернационализации образования: арктический вектор и нефтегазовая доминанта. № 4. С. 131–136.

БЕЗГОДОВ Д.Н., ВОЛОГИН Е.А. Концепт выдающейся личности и университетская среда: символично-дидактические судьбы (П.А. Сорокин и Л.П. Карсавин). № 4. С. 137–143.

ВОЛКОВА О.А. О формировании ценностно-смысловых компетенций будущих инженеров. № 4. С. 144–150.

Классический университет в Верхневолжье.

СКАКОВСКАЯ Л.Н., КАТАУСКАЙТЕ Л.А. Система менеджмента качества образования в Тверском государственном университете. № 5. С. 125–132.

КАПЛУНОВ И.А., МАЛЬЦЕВА А.А. ТвГУ – университет, создающий будущее. № 5. С. 133–140.

СЕРДИТОВА Н.Е., ЛУЧНИНИНА Н.А., ПАВЛОВА Л.С. Проектный подход к организации образовательной деятельности в университете. № 5. С. 141–147.

БОЛЬШАКОВА О.В. Региональный центр содействия трудоустройству. № 5. С. 148–154.

НАУМЦЕВ Ю.В., ЛЕБЕДЕВ А.Н. Научно-образовательный центр «Ботанический сад Тверского государственного университета». № 5. С. 155–162.

ОБСУЖДАЕМ ПРОБЛЕМУ

ГАЗИЕВА И.А. Механизм выявления и развития кадрового потенциала организации. № 1. С. 99–104.

КЛОКТУНОВА Н.А., ВЕНИГ С.Б., СОЛОВЬЕВА В.А. Эргономические требования к представлению образовательной информации на экране. № 4. С. 152–159.

КНЯЗЕВА Л.И., КНЯЗЕВА Л.А., ГОРЯИНОВ И.И., СТЕПЧЕНКО М.А., МЕЩЕРИНА Н.С., БОРИСОВА Н.А. Педагогические технологии в учебном процессе на кафедре медицинского вуза. № 3. С. 146–150.

КОРИНА В.С. Организация самоподготовки студентов к вариативной профессиональной деятельности в классе фортепиано. № 3. С. 133–140.

ЛЕВИН В.И. Новый подход к оценке качества научных исследований. № 6. С. 136–146.

МОРОЗ С.М. Методология оценки результативности исследований в технических науках. № 4. С. 160–164.

ПОЛУПАН К.Л. Учебная практика: матричная технология организации. № 8/9. С. 159–164.

СТАРОДУБЦЕВ В.А., ИСАЕВА Е.В. Повышение квалификации НПР: персонализация профессионального развития. № 1. С. 93–98.

СТАРОДУБЦЕВ В.А., РОДИОНОВ П.В. Учебно-профессиональные волонтерские организации. № 6. С. 147–154.

ТОКТАРОВА В.И., ФЕДОРОВА С.Н. Математическая подготовка: причины негативных тенденций. № 1. С. 85–92.

УРАЗБАЕВ Р.Ф. Закон о мелкой взятке не способствует снижению коррупции. № 6. С. 155–159.

ФИЛОНОВ Н.В., МАЛИВАНОВ Н.Н. Сбалансированная трудоёмкость как необходимое условие обеспечения качества образования. № 3. С. 141–145.

ЯКОВЛЕВА И.М., КАРАНЕВСКАЯ О.В., АФНАСЬЕВА Ю.А. Волонтерская деятельность студентов по сопровождению детей с расстройствами аутистического спектра. № 8/9. С. 152–158.

ЯНУЩИК О.В., ДАЛИНГЕР В.А. Контекстные математические задачи и формирование ключевых компетенций. № 3. С. 151–154.

ЮБИЛЕЙ

От отраслевого вуза к национальному исследовательскому университету (Интервью с ректором КНИТУ-КАИ А.Х. Гильмутдиновым). № 1. С. 115–123.

МАЛИВАНОВ Н.Н., ДАНИЛАЕВ Д.П. Организация процесса подготовки в КНИТУ-КАИ: связь традиций и новых подходов. № 1. С. 124–133.

МИХАЙЛОВ С.А. Сочетание фундаментальных научных исследований с опытно-конструкторскими разработками. № 1. С. 134–139.

ГИЛЬМЕТДИНОВА А.М., ВЕСЕЛОВА Е.В. ГРИНТ – платформа для обучения, исследований и инноваций. № 1. С. 140–146.

ХАЛИТОВА И.С. Воспитательная траектория КНИТУ-КАИ. № 1. С. 147–155.

Классическому университету Кабардино-Балкарии – 85 лет.

АЛЬТУДОВ Ю.К. Об университете от «первого лица». № 3. С. 95–100.

КАЖАРОВ А.Г., ТХАГАПСОВЕВ Х.Г., ЯХУГЛОВ М.М. Магистратура в современном российском вузе: региональное измерение. № 3. С. 101–108.

ДЕДКОВ Г.В., КЯСОВ А.А., КУШХОВ Х.Б. О роли регионального университета в развитии естественных наук и естественнонаучного образования в современной России. № 3. С. 109–115.

КОЧЕСОКОВ Р.Х., КУЧУКОВА З.А. Гуманитарная наука в региональном вузе. № 3. С. 116–121.

БАШИЕВА С.К., КРЕМШОКАЛОВА М.Ч., ШОНТУКОВА И.В. Русский язык в этнорегиональной полилингвальной среде. № 3. С. 122–126.

КУМЫКОВ А.М., ЛЮЕВ А.Х., ЖАБЕЛОВА Г.А., ЖУРАВЕЛЬ К.Н. Социальная активность студента как фактор профессиональной подготовки. № 3. С. 127–132.

Трансформация для долгосрочного устойчивого развития (Интервью с ректором Национального исследовательского ядерного университета «МИФИ» М.Н. Стрихановым). № 6. С. 96–100.

БАРБАШИНА Н.С., ГЕРАСКИН Н.И., ТИХОМИРОВ Г.В. Ядерное образование в МИФИ. № 6. С. 101–107.

ГАНЧЕНКОВА М.Г., ЗАДОРОЖНЮК И.Е., КАЛАШНИК В.М. Научно-технологическая карьера в исследовательском университете. № 6. С. 108–113.

КОЛЫЧЕВ В.Д., БЕЛЯЕВА Т.В., БРОННИКОВА Ю.А. Опыт формирования кадрового резерва. № 6. С. 114–120.

ЦВЕТКОВ И.В., ПРАВНИК Д.Ю. Система довузовской подготовки «Школа – НИЯУ МИФИ». № 6. С. 121–125.

МУРАВЬЕВ С.Е., СКРЫТНЫЙ В.И. Олимпиады школьников. № 6. С. 126–130.

СТУКАЛОВА Т.Н., КАПОЧКИНА И.П. Информационно-библиотечная поддержка образовательной деятельности и научных исследований. № 6. С. 131–135.

Чувашский государственный университет имени И.Н. Ульянова: 50 лет в истории.

АЛЕКСАНДРОВ А.Ю. Чувашский государственный университет имени И.Н. Ульянова – инновационный многопрофильный вуз, интегрированный в экономику региона и страны. № 7. С. 99–105.

ПОВЕРИНОВ И.Е., КОВАЛЕВ В.Г., ЩИПЦОВА А.В. Организация подготовки инженерных кадров для перспективных направлений развития экономики Чувашской Республики. № 7. С. 106–112.

АЛЕКСАНДРОВ Р.И., ГРИГОРЬЕВ В.С., КАДЫШЕВ Е.Н. Реализация проекта создания и развития Чебоксарского инжинирингового центра транспортного и сельскохозяйственного машиностроения. № 7. С. 113–119.

НУЖДАЕВА Е.В. На пути вхождения в мировое образовательное и научное пространство. № 7. С. 120–124.

ТРОЕШЕСТОВА Д.А., ВАСИЛЬЕВА О.Н. Система профессиональной ориентации учащихся, привлечения и сопровождения талантливой молодежи. № 7. С. 125–131.

ВИКТОРОВ О.Н. Воспитательная работа в Чувашском государственном университете. № 7. С. 132–137.

EDUCATION ONLINE

БАЗАНОВА Е.М., СОКОЛОВА Е.Е. Массовые онлайн-курсы по академическому письму: управление мотивацией обучения студентов. № 2. С. 99–109.

БОГОЛЕПОВА С.В., МАЛКОВА Н.В. Использование потенциала современных систем управления обучением в вузовском образовании. № 5. С. 105–112.

БОРОНЕНКО Т.А., КАЙСИНА А.В., ФЕДОТОВА В.С. Диалог в дистанционном обучении. № 8/9. С. 131–134.

БОРОНЕНКО Т.А., ФЕДОТОВА В.С. Педагогический мониторинг результативности исследовательской деятельности обучающегося: электронное портфолио. № 5. С. 118–122.

ГОЛИЦЫНА И.Н. Гибкое обучение в традиционном учебном процессе. № 5. С. 113–117.

ДМИТРЕНКО Т.А. Организация языкового образования с использованием ИКТ. № 1. С. 105–109.

ДОЖДИКОВ А.В. Дистанционный творческий экзамен для поступающих в вузы. № 3. С. 86–92.

КЛИКУНОВ Н.Д. Влияние сетевых технологий на трансформацию высшего образования в России. № 3. С. 78–85.

КУРМАНГУЛОВ А.А., ФРОЛОВА О.И., СОЛОВЬЕВА С.В. Перспективы внедрения электронного обучения в образовательный процесс медицинского вуза. № 8/9. С. 116–120.

МЕСХИ Б.Ч., ПУСТОВАЯ Л.Е., БАЯН Е.М., ПУСТОВАЯ А.Д., ЖАРКОВА М.Г. Дистанционные технологии для освоения практических навыков. № 1. С. 110–114.

НОСКОВА Т.Н., ПАВЛОВА Т.Б., ЯКОВЛЕВА О.В. Инструменты педагогической деятельности в электронной среде. № 8/9. С. 121–130.

ФЕДОТОВА В.С. Диверсификация научного творчества студентов в виртуальной среде. № 2. С. 110–117.

ОБРАЗОВАНИЕ ЗА РУБЕЖОМ

ЗОЛОТАРЕВА Е.В. Реформирование высшего образования в Великобритании: нормативно-ценностный аспект. № 1. С. 156–168.

СТРАНИЦЫ ИСТОРИИ

АНДРЕЕВ А.А. Общество и образование: опыт дореволюционной России. № 11. С. 158–164.

ТЕБИЕВ Б.К. Студенческая и учащаяся молодёжь в революции 1905–1907 гг. № 2. С. 157–168.

ЦЫГАНКОВА А.С. Становление и развитие НИРС в Дальневосточном государственном университете путей сообщения (1937–1991 гг.). № 12. С. 144–153.

СЕМИНАРЫ. КОНФЕРЕНЦИИ

ГОРОХОВ В.Ф. О внедрении гуманитарных модулей в технических вузах (научная конференция в МИФИ). № 3. С. 162–164.

ЛОГУНОВА Л.Б., ПЕТРУНИН Ю.Ю. Методологические заметки о метафизических впечатлениях (по итогам конференции). № 3. С. 155–161.

Научно-практическая конференция «Современное предпринимательское образование». № 6. С. 163–164.

Об итогах съезда Ассоциации технических университетов. № 6. С. 160–162.

Инженерная педагогика: итоги межвузовского методологического семинара. № 5. С. 163–164.

Круглый стол по инженерной педагогике (Казань, сентябрь 2017 г.). № 10. С. 160–164.



VYSSHEE OBRAZOVANIE V ROSSII

www.vovr.ru; www.vovr.elpub.ru

(Higher Education in Russia)

EDITORIAL BOARD

Boris I. BEDNYI – Dr. Sci. (Physics), Prof., Director of the Institute of Doctoral Studies, N.I. Lobachevsky State University of Nizhni Novgorod, bib@unn.ac.ru

Andrey V. BELOTSEKOVSKY – Dr. Sci. (Physics), Prof., Tver State University, A.belotserkovsky@tversu.ru

Ivan S. BOLOTIN – Dr. Sci. (Philosophy), Prof., Head of the Department of Sociology and Personnel Management, Moscow Aviation Institute (National Research University), siup@mail.ru

Alexander I. CHUCHALIN – Dr. Sci. (Engineering), Prof., Head of the Department of Engineering Pedagogy, Tomsk Polytechnic University, chai@tpu.ru

Evgeniy V. CHUPRUNOV – Dr. Sci. (Physics), Prof., Rector of N.I. Lobachevsky State University of Nizhni Novgorod, rector@unn.ru

Leonid Y. DYATCHENKO – Dr. Sci. (Sociology), Prof., National Research University “BelSU”, Djatchenko@bsu.edu.ru

Igor B. FEDOROV – Dr. Sci. (Engineering), Prof., Academician of RAS, Bauman MSTU, bauman@bmsu.ru

Leonid S. GREBNEV – Dr. Sci. (Economics), Prof., National Research University Higher School of Economics, lsg-99@mail.ru

Lev A. GRIBOV – Dr. Sci. (Physics), Prof., Corr. Member of RAS, gribov@geokhi.ru

Evgeniy N. IVAKHNENKO – Dr. Sci. (Philosophy), Prof., Russian State University for the Humanities, ivahnen@rambler.ru

Vasily G. IVANOV – Dr. Sci. (Education), Prof., Vice-Rector, Kazan National Research Technological University, mrcpkrt@mail.ru

Nur S. KIRABAEV – Dr. Sci. (Philosophy), Prof., Peoples' Friendship University of Russia, n.kirabaev@rudn.ru

Natalia I. KUZNETSOVA – Dr. Sci. (Philosophy), Prof., Russian State University for the Humanities, cap-cap@inbox.ru

Marianna A. LUKASHENKO – Dr. Sci. (Economics), Prof., Moscow University for Industry and Finance “Synergy”, mlukashenko@mfp.ru

Irina V. MELIK-GAYKAZYAN – Dr. Sci. (Philosophy), Prof., Tomsk State Pedagogical University, melik-irina@yandex.ru

Stanislav S. NABOYCHENKO – Dr. Sci. (Engineering), Prof., Corr. Member of RAS, tel. +7-343-375-47-95

Vadim L. PETROV – Dr. Sci. (Engineering), Prof., The National University of Science and Technology MISiS, petrovv@misis.ru

Mikhail B. SAPUNOV – Cand. Sci. (Philosophy), Editor-in-chief of the journal “Vysshee Obrazovanie v Rossii”, mbsapunov@mail.ru

Boris A. SAZONOV – Cand. Sci. (Engineering), Chief Researcher of the Federal Institute of the Development of Education, bsazonov@list.ru

Zoya S. SAZONOVA – Dr. Sci. (Education), Prof., State Technical University – MADI, zssazonova@yahoo.com

Vasily S. SENASHENKO – Dr. Sci. (Physics), Prof. of the Department of Comparative Educational Policy, People's Friendship University of Russia, vsenashenko@mail.ru

Galina G. SILLASTE – Dr. Sci. (Sociology), Prof., Financial University under the Government of the Russian Federation, galinasillaste@yandex.ru

Mikhail N. STRIKHANOV – Dr. Sci. (Physics), Prof., Corr. Member of Russian Academy of Education, Rector, National Research Nuclear University MEPHI, rector@mephi.ru

Andrey A. VERBITSKY – Dr. Sci. (Education), Prof., Academician of the Russian Academy of Education, Moscow State Pedagogical University, asson1@rambler.ru

Vasiliy M. ZHURAKOVSKY – Dr. Sci. (Engineering), Prof., Academician of the Russian Academy of Education, Head of the Expert and analytical center of National Training Foundation, zhurakovsky@ntf.ru

INTERNATIONAL COUNCIL MEMBERS

Anatoly A. ALEXANDROV – Dr. Sci. (Engineering), Prof., Rector of Bauman Moscow State Technical University, President of Technical Universities Association, bauman@bmstu.ru

Michael E. AUER – PhD, Prof., General Secretary of IGIP, Carinthia University of Applied Sciences (Austria), gs@igip.org

Dendev BADARCH – PhD, Director of the Division of Social Transformations and Intercultural Dialogue, UNESCO, France, d.badarch@unesco.org

Erik de GRAAF – Prof., Delft University of Technology (Netherlands), Editor-in-chief of the “European Journal of Engineering Education”, degraaff@plan.aau.dk

Alexander O. GRUDZINSKY – Dr. Sci. (Sociology), Prof., Lobachevsky State University of Nizhni Novgorod, member of the working group on Bologna Process at the Ministry of Education and Science of RF, aog@unn.ru

Vostanik Z. MARUKHYAN – PhD, Prof., Rector of the National Polytechnic University of Armenia, rector@seua.am

Vladimir D. NECHAEV – Dr. Sci. (Politics), Prof., Rector of Sevastopol State University, VDNechev@sevsu.ru

Baatar OCHIRBAT – PhD, Prof., Rector of Mongolian University of Science and Technology, baatar@must.edu.mn

Vyacheslav M. PRIKHOD'KO – Dr. Sci. (Engineering), Prof., Corr. Member of RAS, State Technical University – MADI, President of RMC IGIP, rector@madi.ru

Nanqi REN – Vice President of Harbin Institute of Technology, Association of Sino-Russian Technical Universities (ASRTU), Permanent Secretariat of Chinese part, asrtu@hit.edu.cn

Leonids RIBICKIS – Dr. Sci. (Engineering), Prof., Rector of Riga Technical University, Academician of the Latvian Academy of Sciences, leonids.ribickis@rtu.lv

Viktor A. SADOVNICHIY – Dr. Sci. (Physics), RAS Academician, Rector of Lomonosov Moscow State University, President of the Russian Rectors' Union, info@rector.msu.ru

Phillip A. SANGER – PhD, Full Professor, Executive Director of Center for Accelerating Technology and Innovation, College of Technology, Purdue University, psanger@purdue.edu

Sergey V. YUSHKO – Dr. Sci. (Engineering), Prof., Rector of Kazan National Research Technological University, office@kstu.ru

Vladimir A. ZERNOV – Dr. Sci. (Physics), Prof., Rector of Russian New University, Chairman of the Council of the Association of Non-Governmental Universities, rector@rosnou.ru

Mykhailo Z. ZGUROVSKY – Dr. Sci. (Engineering), Prof., Rector of National Technical University of Ukraine “Kyiv Polytechnic Institute”, Academician of NAN of Ukraine, zgurovsm@hotmail.com

AUTHOR'S GUIDE

Publishing Ethics

The journal *Vysshee obrazovanie v Rossii* is committed to promoting the standards of publication ethics in accordance with COPE (Code of Conduct and Best Practice Guidelines for Journal Editors) and takes all possible measures against any publication malpractices. We pursue the principles of transparency and best practices in scholarly publishing and aspire to ensure fair, unbiased, and transparent peer review processes and editorial decisions.

Peer-review procedure

All the manuscripts submitted to *Vysshee obrazovanie v Rossii* are reviewed by the Editor to assess its suitability for the journal according to the guidelines determined by the editorial policy. On this step of the initial filtering the manuscript can be rejected if the content doesn't fall within the scope of the journal or it fails to meet sufficiently our basic criteria and the submission requirements.

The papers accepted for publication are subjected to the blind peer review process which can be accomplished either by the members of Editorial staff (Heads of Departments) or by involved additional reviewers. The assigned reviewer is an expert within a topic area of the research conducted.

Manuscript Submission

Manuscript is expected to report the original research. The paper content should be relevant to the scope of the journal. Authors must certify that the manuscript is not currently being considered for publication elsewhere and has not been published before.

Manuscripts are submitted at email address: vovrus@inbox.ru. They must be prepared according to the manuscript requirements. Author's document set should include the following positions.

- *Authors' data*: first name, middle initial and last name; affiliation (full name of the organization and position); academic degree; postal address of the organization; e-mail address; mobile telephone number.
- *Manuscript file* in Word format (font – 11-point Times New Roman).
- *Title* (no more than 5-7 words).
- *Abstract* (150-250 words summarizing concisely the content and conclusions of the paper).
- *Keywords* (5-7).
- *Reference list* (approx. 15-20). Each reference should be numbered, ordered sequentially as it appears in a text; all authors should be included in reference list; references to websites should give authors if known, title of cited page, URL in full, and year of posting in parentheses. Please, adhere the journal style of referencing.

*Contents**Areas of Education Modernization*

- E.V. KARAVAEVA. Qualifications of Higher Education and Professional Qualifications: Harmonization with Efforts. Pp. 5-12.
- V.S. SENASHENKO, N.A. PYKHTINA. Continuity of Undergraduate and Graduate Programs as a Key Factor of the Quality Assurance in Higher Education. Pp. 13-25
- S.Yu. NAUMOV, L.V. KONSTANTINOVA. Involvement of Business Representatives in Educational Activities of Universities: Problems and Solutions. Pp. 26-34

Sociology of Education

- O.I. KRUSHELNITSKAYA, M.V. POLEVAYA. Dependence of First-Year Students' Motivation on the Chosen Area of Training or Specialty. Pp. 35-45
- O.A. DOSHCHANNIKOVA, Yu.N. PHILIPPOV, E.S. BOGOMOLOVA, A.L. HLAPOV. To the Question of Improving Mechanisms of Targeted Training of Medical Students. Pp. 46-53
- M.V. PEVNAYA, D.F. TELEPAEVA. Development of Sport Volunteering at Universities of the Ural Federal District. Pp. 54-62

Higher School Pedagogy

- O.V. TUMASHEVA. Methodical Training of Future Teachers: Immersion in Professional Reality. Pp. 63-70
- P.N. VISHNEVSKIY. Method of Case Modeling. Pp. 71-77
- E.V. KALACHINSKAYA. Educational Technology "Flipped Classroom" in Teaching the Discipline "The Russian Language and the Culture of Speech". Pp. 78-84
- A.V. KHUTORSKOY. Methodological Foundations for Applying the Competence Approach to Designing Education. Pp. 85-91

Philosophy of Education and Science

- A.V. SHCHEPILOVA, V.A. GONCHAROVA, S.V. MIKHAILOVA, A.V. BAZHANOV, V.V. ALPATOV. The University of Today: From the Model to the Russian Reality. Pp. 92-101
- S.M. MOROZ. Rationalization of the Publishing Environment of Technical Sciences. Pp. 102-111
- L.V. KANAYEVA. Causes and Correction of Publication Malpractice in Student Science. Pp. 112-119

Internationalization of Education

- V.I. BAIDENKO, N.A. SELEZNEVA. Optics of Looking to the Future (Paper 3). Pp. 120-132
- L.S. GREBNEV. "Teaching and Learning": Features of National Terminology. Pp. 133-135
- V.G. IVANOV, A.A. KAYBIYAYNEN, L.T. MIFTAKHUTDINOVA. Engineering Education in Digital World. Pp. 136-143

Pages of History

- A.S. TSYGANKOVA. The Formation and Development of Students' Scientific Research in the Far Eastern State Transport University (1937–1991). Pp. 144-153



VYSSHEE OBRAZOVANIE V ROSSII

www.vovr.ru; www.vovr.elpub.ru

(Higher Education in Russia)

Vysshee obrazovanie v Rossii is a monthly scholarly refereed journal that provides a forum for disseminating information about advances in higher education among educational researchers, educators, administrators and policy-makers across Russia. The journal welcomes authors to submit articles and research/discussion papers on topics relevant to modernization of education and trends, challenges and opportunities in teaching and learning.

Vysshee obrazovanie v Rossii publishes articles, book reviews and conference reports on issues such as institutional development and management, innovative practices in university curricula, assessment and evaluation, as well as theory and philosophy of higher education.

Vysshee obrazovanie v Rossii aims to stimulate interdisciplinary, problem-oriented and critical approach to research, to facilitate the discussion on specific topics of interest to educational researchers including international audiences. The primary objective of the journal is supporting of the research space in the field of educational sciences taking into account two dimensions – geographical and epistemological, consolidation of the broad educational community. This can be provided by creating the unified language of understanding and description of the processes that take place in the contemporary higher education. This language should facilitate rallying of the whole community of educators and researchers on the basis of such values as solidarity, concord, cooperation, and co-creation.

Our audience includes academics, faculty and administrators, teachers, researchers, practitioners, organizational developers, and policy designers.

The journal's rubrics correspond to three research areas: philosophical sciences, sociological sciences, educational sciences. We design our activities relying on the professional associations in higher education sphere, such as the Russian Union of Rectors, Association of Technical Universities, Association of Classical Universities of Russia, International Society for Engineering Education (IGIP).

Indexation. The papers in *Vysshee obrazovanie v Rossii* are indexed by Russian Science Citation Index and Google Scholar.

ВЫСШЕЕ ОБРАЗОВАНИЕ В РОССИИ

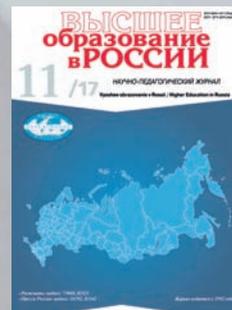
научно-педагогический журнал



Журнал издается с 1992 года.
Периодичность — 12 номеров в год.
Распространяется в регионах России,
в СНГ и за рубежом.



«Высшее образование в России» – ежемесячный межрегиональный научно-педагогический журнал, публикующий результаты фундаментальных, поисковых и прикладных трансдисциплинарных исследований наличного состояния высшей школы и тенденций ее развития с позиций педагогики, социологии и философии образования.



Журнал входит в Перечень рецензируемых научных изданий (2015), рекомендованных ВАК для публикации основных научных результатов диссертаций на соискание ученой степени кандидата наук, на соискание ученой степени доктора наук по следующим отраслям науки:

- 09.00.00 – Философские науки;
- 22.00.00 – Социологические науки;
- 13.00.00 – Педагогические науки.

Пятилетний импакт-фактор журнала (без самоцитирования) в РИНЦ составляет 1,001; показатель Science Index – 1,287. Журнал включен в международную базу данных ERIN PLUS.

Уважаемые коллеги! Публикуясь в журнале с высоким импакт-фактором, вы обеспечиваете себе высокий индекс Хирша.

Главный редактор: Сапунов Михаил Борисович

Зам. гл. редактора: Гогоненкова Евгения Аркадьевна, Огородникова Наталия Павловна

Ответственный секретарь: Одинокова Людмила Юрьевна

РЕДАКЦИЯ:

127550, г. Москва, ул. Прянишникова, д. 2а

Тел.: (499) 976 07 46

E-mail: vovrus@inbox.ru, vovr@bk.ru

<http://www.vovr.ru>

Подписные индексы:

«Роспечать» – 73060, 82521

«Пресса России» – 16392, 83142

Федеральный интернет-экзамен для выпускников бакалавриата (ФИЭБ)

10–26 апреля 2018 года
по 20 направлениям подготовки



Внешняя независимая сертификация выпускников бакалавриата в форме ФИЭБ открывает вузу следующие возможности:

1

Получение педагогического анализа результатов ФИЭБ и сертификата качества, который может быть учтен в ходе процедуры государственной аккредитационной экспертизы

2

Преимущество при прохождении профессионально-общественной аккредитации и участия в проекте «Лучшие образовательные программы инновационной России»

3

Публикация рекламной информации в «Справочнике программ магистратуры ведущих вузов России»

4

Возмещение базовым площадкам денежных средств за услуги по сопровождению экзамена в размере 30 % от самостоятельной оплаты студентами участия в ФИЭБ



С целью успешной подготовки студентов к экзамену вузам предоставляется возможность использовать систему «Тренажер ФИЭБ».

Регистрация вузов для получения доступа к системе «Тренажер ФИЭБ» – **с 1 ноября 2017 г. по 25 апреля 2018 г.**

Работа пользователей с системой «Тренажер ФИЭБ» – **с 15 января по 25 апреля 2018 г.**

Режим «Подготовка»

Дает возможность студенту ознакомиться с правильным решением заданий в процессе их выполнения

Режим «Самоконтроль»

Дает возможность студенту самостоятельно пройти тестирование, приближенное к реальному экзамену

Режим «Внутренний контроль»

Дает возможность вузу провести контрольное тестирование студентов, позволяющее оценить степень готовности к ФИЭБ

Приглашаем к участию в ФИЭБ!