

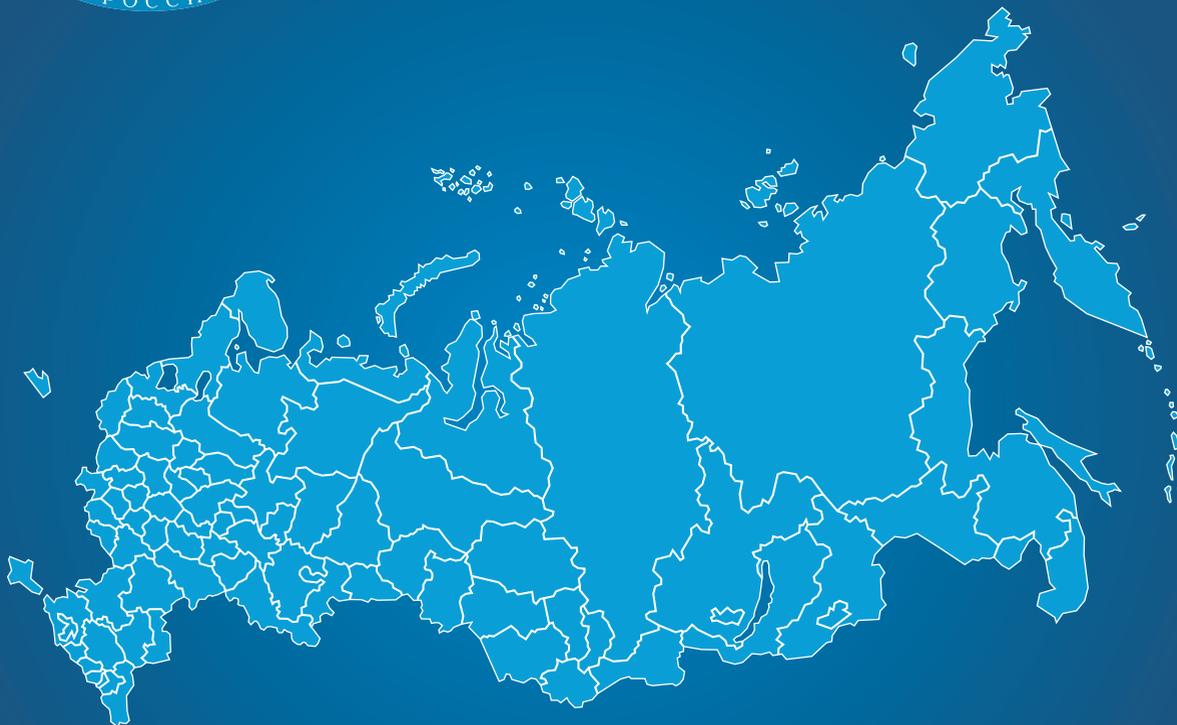
ВЫСШЕЕ образование в РОССИИ

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

11/2018

НАУЧНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ

Vysshee obrazovanie v Rossii / Higher Education in Russia



«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 группам научных специальностей:

09.00.00 – Философия;

22.00.00 – Социология;

13.00.00 – Педагогика.

«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

11/2018

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

Содержание

Contents 3

Направления модернизации образования

Г.Н. МОТОВА. Двойные стандарты гарантии качества образования:
Россия в Болонском процессе 9

Е.В. КАРАВАЕВА, В.В. МАЛАНДИН, И.А. МОСИЧЕВА, И.Г. ТЕЛЕШОВА.
Аспирантура как уровень высшего образования: состояние,
проблемы, возможные решения. 22

Социология образования

В.Ф. ЗУБАРЕВ, Г.А. БОНДАРЕВ. Образовательное «зазеркалье»,
или «Они» и «мы» 35

И.В. ТРОЦУК, Д.В. СУХОВЕРОВА. Корпоративная культура
как инструмент повышения конкурентоспособности вуза 44

А.В. АНДРЕЕВА, К.А. МИТРОФАНОВА, В.А. ТЕЛЕШЕВ, Ф.А. БЛЯХМАН.
Обучение медицинской информатике на английском языке:
мнение студентов. 55

Академическое письмо

L.V. ZAVARYKINA. Teaching English for Specific Purposes in Russian
Universities: A Case of Moscow School of Social and Economic Sciences. 62

А.С. РОБОТОВА. Комментарии скептика: на какие вопросы не отвечает
дисциплина «Академическое письмо» 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. Лябина

Редакторы:
О. Ю. Миронова

Ответственный секретарь:
А. Ю. Одинокова

Корректор:
М. В. Куликова

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 29.10.2018

Усл. п. л. 11. Тираж 700 экз.
Отпечатано в типографии
ППП «Типография
«Наука»». Зак. №

© «Высшее образование
в России»

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

Педагогика высшей школы

А.В. КУПАВЦЕВ. Тематические кластеры
в образовании 85

К.Л. ПОЛУПАН. Интерактивная интеллектуальная
среда – цифровая технология непрерывного
образования. 90

Университет и регион

**Г.М. РОМАНОВА, С.В. ПЕТРОВА, М.А. МАЗНИЧЕНКО,
С.В. БРЕВНОВА, Н.М. ГРИГОРАЩЕНКО-АЛИЕВА.**
Молодёжный центр духовно-нравственного
и социального развития: вклад в улучшение городской
и региональной среды. 97

**А.А. РЯБЦЕВ, Т.А. ЮДИНА, С.В. ЧЕРЕМШАНОВ,
Г.С. ПАПАЗЯН.** Сочинский государственный
университет – драйвер событийного волонтерства
в регионе. 108

**И.И. УКРАИНЦЕВА, Г.М. КОНОВАЛОВА,
А.В. ТАМБОВЦЕВ, О.В. БЕРГЕН,
Д.А. ПУШКАРЕВА.** Работа опорного вуза
со школьниками и молодёжью. 117

**Г.М. КОНОВАЛОВА, Г.Д. БРЮХАНОВА,
Е.К. ВОРОБЕЙ, Е.В. ВИДИЩЕВА, А.Н. ВОЛКОВ,
А.С. КОПЫРИН.** Научно-практическая
деятельность в опорном университете. 129

Интернационализация образования

В.И. БАЙДЕНКО. Болонский процесс: в преддверии
третьего десятилетия 136

Парижское коммюнике 149

Заявление участников Пятого форума по вопросам
политики Болонского процесса. 154

Страницы истории

А.А. АРЕФЬЕВ. Центру социологических
исследований – 25 лет 158

Рецензии

О.А. ДОНСКИХ. Университет забрасывает сети 164

Contents

Areas of Education Modernization

- G.N. MOTOVA. Doubled Standards of the Quality Assurance: Russia in the Bologna Process. Pp. 9-21
E.V. KARAVAEVA, V.V. MALANDIN, I.A. MOSICHEVA, I.G. TELESHOVA. Postgraduate Course as a Level of Higher Education: Status, Problems, Possible Solutions. Pp. 22-34

Sociology of Education

- V.F. ZUBAREV, G.A. BONDAREV. Educational “Looking Glass”, or “They” and “We”. Pp. 35-43
I.V. TROTSUK, D.V. SUKHOVEROVA. Corporate Culture as a Tool for Improving University’s Competitiveness. Pp. 44-54
A.V. ANDREEVA, K.A. MITROFANOVA, V.A. TELESHEV, F.A. BLYAKHMAN. English Language in Medical Informatics Teaching: Opinion of Students. Pp. 55-61

Academic Writing

- L.V. ZAVARYKINA. Teaching English for Specific Purposes in Russian Universities: A Case of Moscow School of Social and Economic Sciences. Pp. 62-70
A.S. ROBOtova. Skeptic’s Comment: What Questions ‘Academic Writing’ Does Not Answer. Pp. 71-84

Higher School Pedagogy

- A.V. KUPAVTSEV. Thematic Clusters in Education. Pp. 85-89
K.L. POLUPAN. Interactive Intellectual Environment as a Digital Technology of Continuous Education. Pp. 90-95

University and Region

- G.M. ROMANOVA, S.V. PETROVA, M.A. MAZNICHENKO, S.V. BREVNOVA, N.M. GRIGORASHCHENKO-ALIYEVA. Youth Center for Spiritual, Ethical and Social Development: Contribution to the Improvement of the Urban and Regional Environment. Pp. 97-107
A.A. RYABTSEV, T.A. YUDINA, S.V. CHEREMSHANOV, G.S. PAPAZYAN. Sochi State University as a Driver of Event Volunteering in the Region. Pp. 108-116
I.I. UKRAINTSEVA, G.M. KONOVALOVA, A.V. TAMBOVTSEV, O.V. BERGEN, D.A. PUSHKAREVA. Programs and Activities for Gifted Youth at Pillar University. Pp. 117-128
G.M. KONOVALOVA, G.D. BRYUKHANOVA, E.K. VOROBEY, E.V. VIDISHCHEVA, A.N. VOLKOV, A.S. KOPYRIN. Development of Science and Practical Activities at Pillar University. 129-135

Internationalization of Education

- V.I. BAIDENKO. Bologna Process: At the Threshold of the Third Decade. Pp. 136-148
Paris Communique, May 25th 2018. Pp. 149-153
Statement of the Fifth Bologna Police Forum. Pp. 154-155

Pages of History

- A.L. AREFIEV. Quarter Century of Sociocentre Scientific Activity. Pp. 158-163

Reviews. Information

- O.A. DONSKIKH. University is Making Networks. Pp. 164-167



Co-founders:

Moscow Polytechnic University,
Association of Technical
Universities. Founded in 1991

Editor-in-Chief:

M.B. Sapunov

Deputy Editors-in-Chief:

**E.A. Gogonenkova,
N.P. Lyabina**

Executive secretary:

L.Yu. Odinkova

Editor:

O.Yu. Mironova

Technical editor:

D.V. Davydova

Proof-reader:

M.V. Kulikova

Computer design:

N.N. Zhiltsov

Editorial office. Postal address:

**2A, Pryanishnikova str., Moscow,
127550, Russian Federation**

tel. +7 (499) 976-07-46

e-mail: vovrus@inbox.ru,
vovr@bk.ru

www.vovr.elpub.ru;

www.vovr.ru

Legal address:

**38, Bolshaya Semenovskaya,
Moscow, 107023, Russian
Federation**

The journal’s registration by The Federal Service for Supervision of Communications, Information Technology and Mass Media was renewed on 17 June 2013.

The Certificate of Mass Media registration: No. FC 7754511

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

11 issues per year

Languages: Russian, English

Indexed in Ulrich’s Periodicals Directory, Russian Science Citation Index, Journals Library Cyberleninka, Google Scholar.

Printed in Publishing House “Nauka”: 1a, Dinamovskaya str., Moscow, 109044

Copies printed – 700.

© *Vysshee obrazovanie v Rossii* (Higher Education in Russia)



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.



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); **ЖУРАКОВСКИЙ В.М.** (проф., академ. РАО); **ЗБОРОВСКИЙ Г.Е.** (проф., Уральский федеральный университет им. Б.Н. Ельцина); **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.** (академ. РАН, Президент МГТУ им. Н.Э. Баумана); **ЧУПРУНОВ Е.В.** (проф., ректор, ННГУ им. Н.И. Лобачевского); **ЧУЧАЛИН А.И.** (проф., Кубанский государственный технологический 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** (академ., Харбинский политехнический университет, исполнительный директор АТУРК); **ЗГУРОВСКИЙ М.З.** (академ. 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., академ. Латвийской академии наук, ректор, Рижский технический университет); **САДОВНИЧИЙ В.А.** (проф., академ. РАН, ректор, МГУ им. М.В. Ломоносова, президент РСР); **САНГЕР Филлип** (проф., Университет Пердью, США); **ЮШКО С.В.** (проф., ректор, КНИТУ)



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, Kuban State Technological University, chai@tpu.ru

Evgeniy V. CHUPRUNOV – Dr. Sci. (Physics), Prof., Rector of N.I. Lobachevsky State University of Nizhni Novgorod, rector@unn.ru

Igor B. FEDOROV – Dr. Sci. (Engineering), Prof., Academician of RAS, Bauman MSTU, bauman@bmstu.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

Garold E. ZBOROVSKY – Dr. Sci. (Philosophy), Prof., Ural Federal University named after the first President of Russia B.N. Yeltsin, g.e.zborovsky@urfu.ru; garoldzborovsky@gmail.com

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, VDNechaev@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. SADOVNICHYIY – 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* (250-300 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.

Двойные стандарты гарантии качества образования: Россия в Болонском процессе

Мотова Галина Николаевна – д-р пед. наук, замдиректора. E-mail: g.motova@ncpa.ru
Национальный центр профессионально-общественной аккредитации, Йошкар-Ола, Россия
Адрес: 424000, г. Йошкар-Ола, ул. Волкова, 206-а

Аннотация. В статье рассматриваются роль и позиции российской системы высшего образования в Болонском процессе за последние пятнадцать лет. Документы, подготовленные для встреч министров образования, в том числе для парижской конференции министров в мае текущего года, анализируются с точки зрения особенностей государственной образовательной политики России в контексте Болонского процесса. Особое внимание уделено вопросам гарантии качества образования как ключевого инструмента интеграционного процесса.

Ключевые слова: гарантия качества образования, аккредитация образовательных организаций, Болонский процесс, европейская интеграция, Европейское пространство высшего образования

Для цитирования: Мотова Г.Н. Двойные стандарты гарантии качества образования: Россия в Болонском процессе // Высшее образование в России. 2018. Т. 27. № 11. С. 9-21.

DOI: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2018-27-11-9-21>

Введение

24–25 мая 2018 г. в Париже состоялась очередная Конференция министров образования и Политический форум. В рамках этих двух событий были приняты Парижское коммюнике, четыре приложения к нему и Декларация Пятого Болонского политического форума. В числе приложений наиболее важны: Общая структура квалификаций в Европейском пространстве высшего образования (новая версия 2018 г., включающая отдельный самостоятельный уровень – короткий цикл в рамках бакалавриата) и Форма Европейского приложения к диплому.

Пятнадцать лет назад Россия официально присоединилась к Болонскому процессу и взяла на себя обязательства по интеграции в единое европейское пространство высшего образования. Можно по-разному относиться к результатам «европейской интеграции» российской высшей школы, но нельзя не считаться как минимум с тремя факторами проводимых Россией реформ: их масштабностью, необратимостью, незавершённостью.

Масштабность реформ характерна в целом для всех европейских стран. В 2011 г. концепция профессиональной подготовки специалистов для народного хозяйства практически по всем отраслям в России была изменена на академическую подготовку бакалавров и магистров. И несмотря на резкую критику со стороны академического сообщества, неприятие её со стороны рынка труда, невнятную политику профильного министерства, запустить обратный ход теперь уже не удастся – точка невозврата пройдена. Но и до полного выполнения Россией обязательств по болонским соглашениям ещё очень далеко. И не только потому, что этому препятствуют субъективные причины, но и потому, что мероприятия по реализации болонских реформ стали ещё одной «превращённой формой» российской образовательной реальности [1].

Из десяти направлений европейской интеграции наибольшее и явное влияние на отечественную высшую школу оказали переход на двухуровневое (с недавних пор – трёхуров-

ное) образование, расчёт учебной нагрузки студентов в зачётных единицах и требования к описанию результатов образования в виде перечня компетенций. Такой переход осуществлялся зачастую формально: за счёт сокращения часов и специальных дисциплин, путём простого пересчёта аудиторных часов в зачётные единицы, а также, по сути, вербальной попытки заменить привычные «ЗУНы» новым термином «компетенция». И так по всем направлениям: в отношении мобильности, выдачи европейского Приложения к дипломам, в процедурах гарантии качества (аккредитации) и в целом по показателям отчётности страны по своим обязательствам перед партнёрами. Во многом это объясняется почти полным отсутствием информации о принципах и фундаментальных основах европейской интеграции, а также отсутствием должной инициативы, активности и обратной связи со стороны академического и студенческого сообщества России, а также государственного органа управления. Только благодаря отдельным энтузиастам [2–5], российская общественность получила доступ к переводу и анализу многих документов.

«На задворках Европы»

Мы всегда гордились качеством российского (советского) образования, почему же в последние годы вынуждены подстраиваться под общеевропейские лекала, отказываясь от своих традиций и достижений? Почему молча соглашаемся с обвинениями в падении качества образования, а также в продаже дипломов и диссертаций, в коррупции и недобросовестности? Потому что это правда, или потому что мы не хотим никому ничего объяснять? Мы убеждены, что Болонский процесс нам навязали европейцы. Здравый смысл говорит, что это не так – у европейцев своих забот хватает. Проблема в другом: нас не слышат и не принимают просто потому, что до недавнего времени ни в одном органе координации и управления Болонским процессом, ни в одной из десяти рабочих групп не было ни одного нашего соотечественника.

Некому было европейцам что-то сказать, объяснить и отстоять тем самым честь российского образования.

Из девяти министерских конференций, состоявшихся в больших и малых городах Европы, а также в Ереване (2015 г.), ни одной не случилось в России. И вряд ли случится в ближайшее время – следующая конференция состоится в 2020 г. в Италии. Россия в лице министра образования и науки РФ, будучи со-президентом по Болонскому процессу в период с 1 июля по 31 декабря 2017 г.¹, никак и ничем себя не проявила. Недоступны общественности (например, на сайте Министерства) национальные отчёты, которые Россия представляет в европейские структуры по выполнению соглашений накануне каждой министерской встречи. Недоступны и результаты анализа таких отчётов, – а ведь это оценка деятельности страны европейским сообществом по основным направлениям интеграции европейского пространства высшего образования. Они были определены ещё в Болонской декларации в 1999 г. (шесть направлений) и в Пражском коммюнике в 2001 г. (ещё четыре направления). Начиная с 2003 г. новых задач не ставилось, уточнялись и согласовывались позиции по выбранным 10 направлениям, а также предусматривалась отчётность каждой страны-участницы каждые два года (накануне следующей встречи) по выполнению соглашений. В 2009 г. были подведены итоги первого десятилетия формирования европейского пространства и поставлены новые задачи. Министры пришли к согласию, что нужно продолжить интеграционные процессы, что часть задач ещё не решена или решена не полностью. Поэтому 10 новых направлений интеграции немногим отличаются от предыдущих; практика периодической отчётности также была продолжена (раз в три года).

Национальные отчёты формируются от лица и под эгидой министерства обра-

¹ <http://www.ehea.info/cid101085/bfug-chairs-and-vice-chair.html>

зования, представляются в секретариат Болонского процесса и являются источником сводного отчёта (Stocktaking Report / Implementation Report) по всем странам-участницам. Сводные отчёты – это многостраничные, детальные аналитические материалы, которые могут представлять интерес для самого широкого круга исследователей. Кроме того, они позволяют сравнивать динамику реализации каждой страной европейских соглашений. Основой для сравнения является система из 10–12 показателей (индикаторов), каждый из которых имеет свою систему критериев. Результат выполнения фиксируется в виде оценки по пятибалльной шкале, имеющей цветовую индикацию: красный цвет (начальный уровень: в стране приняты соответствующие законодательные или нормативные акты, но деятельность по их исполнению ещё не начата) – 1 балл; оранжевый (сделаны первые шаги по реализации реформ) – 2 балла; жёлтый (реформы приобрели масштабный характер) – 3 балла; светло-зелёный цвет (получены первые результаты) – 4 балла; темно-зелёный (высший уровень: болонские принципы реализуются в полном объёме) – 5 баллов. Такой «болонский светофор» наглядно демонстрирует достижения страны-участника.

Эта информация может иметь для нас большой интерес с точки зрения определения позиций России в Болонском процессе, а также валидности представленной ею в своих национальных отчётах информации. В *таблице 1* собраны оценки, полученные Россией за последние 15 лет. Первый Национальный отчёт был подготовлен Россией в 2003 г., но Сводный отчёт результатов интеграционных процессов носил описательный характер и не давал возможности для сравнения. Отчёты 2005 [6] и 2007 гг. [7] имели формализованную структуру, предполагали чёткие однозначные ответы по 9–10 индикаторам с пояснениями. Несложно увидеть, что полученные Россией оценки свидетельствуют не столько о действительном, сколько о желаемом положении дел. В отчёте 2009 г. [8] наряду с индикаторами введены довольно жёсткие критерии для сравнения, например: если менее 25% студентов обучаются по двухуровневой системе, страна может получить только «единицу», для «пятёрки» таких студентов должно быть больше 90%. И позиции России сразу стали значительно ниже по сравнению с двумя годами ранее. Зато в 2015 г. [9] этот показатель был максимальным, поскольку случился массовый переход высшей школы на подготовку бакалавров и

Таблица 1

Оценки по 5-балльной шкале, полученные Россией по основным направлениям реализации болонских соглашений (на основе анализа сводных отчётов 2005–2018 гг.)

Позиции	Годы				
	2005 [6]	2007 [7]	2009 [8]	2015 [9]	2018 [10; 11]
Внедрение двухуровневой системы	4	2	1	5 [9, с. 50]	4 [10, с. 24]
Доступ к следующему уровню	4	4	5	5 [9, с. 59]	
Внедрение национальной структуры квалификаций		3	1	1 [9, с. 67]	2 [11, с.124]
Внешняя система гарантии качества	3	4	4	5 [9, с. 98]	4 [1, с. 138]
Уровень участия студентов в системе гарантии качества	2	4	3	3 [9, с. 101]	3 [11, с. 134]
Уровень международного участия в оценке качества	3	3	3	4 [9, с. 102]	5 [11, с. 136]
Уровень открытости для международной аккредитации агентствами, входящими в EQAR				1 [9, с. 96]	5 [13, с.140]
Внедрение приложения к диплому	2	2	3	2 [9, с. 75]	4 [11, с. 115]
Реализация Лиссабонской конвенции	5	4	5	4 [9, с. 78]	5 [12, с.24]
Внедрение ECTS	3	5	3	2 [9, с. 69]	5 [11, с. 65]
Признание предыдущих периодов обучения		4	2	3 [9, с. 126]	2 [11, с.148]

магистров. Отсутствие в таблице 2012 г. – это не ошибка: Россия не представила Национального отчёта, чуть ли не единственная (не считая Македонии) из 47 стран [12].

В отчёте 2015 г. Россия выглядит в целом по-прежнему не слишком успешно. Не реализовано требование внедрения национальной структуры квалификаций; введённая система ECTS не полностью соответствует принятым Рекомендациям («Руководство пользователя ECTS»); не решены вопросы с выдачей выпускникам европейских приложений к дипломам (только в Сербии, Черногории и России за выдачу приложения к диплому взимается плата) и с автоматическим признанием предыдущего образования. Сводный отчёт 2018 г. [11] содержит более широкий перечень индикаторов, включая, например, доступность высшего образования и государственную поддержку менее защищённых групп населения в его получении, мобильность студентов и преподавателей и другие, по которым Россия либо не представила данные, либо находится также в числе отстающих.

Внимательный читатель обратит внимание, что по отдельным индикаторам Россия явно вышла в передовики, но так ли это? Остановимся подробно на пяти из них, непосредственно связанных с системой гарантии качества высшего образования.

Доверяй и проверяй

Гарантия качества играет особую роль в процессе интеграции. К такому пониманию европейское академическое сообщество пришло на ранней стадии Болонского процесса. С 2006 г. ежегодно проводится Европейский форум по качеству, собирая в числе участников широкую аудиторию представителей академического, студенческого, профессионального сообщества, министерств и агентств гарантии качества (аккредитации) образования. С этого времени основным принципом реализации направлений интеграции (трёхуровневое образование, накопительная система учебной нагрузки, евро-

пейское приложение к диплому, механизмы признания предыдущего образования и мобильности и т.д.) стала *интеграция самих механизмов интеграции*, где гарантия качества является важным условием обеспечения доверия и ответственности за предпринимаемые усилия. Действительно, если нет доверия к качеству образования в стране, то о каком признании, мобильности, сотрудничестве можно вести речь?

Об особом внимании к проблеме гарантии качества образования свидетельствует тот факт, что в каждом из девяти коммюнике, принятых по итогам конференций министров, есть обязательное упоминание о необходимости обеспечения качества образования и перечень конкретных мероприятий для работы в этом направлении (Табл. 2).

В новой редакции Европейских стандартов и рекомендаций для гарантии качества высшего образования (ESG) [13], принятой в 2015 г., нашли отражение инструменты интеграции: трёхуровневая структура высшего образования, система накопления и перезачёта учебной нагрузки (стандарт 2); условия признания полученного ранее образования, выполнение Лиссабонской конвенции, соответствие полученной квалификации Европейской структуре квалификаций, условия выдачи Европейского приложения к диплому (стандарт 3); мобильность студентов (стандарт 5) и т.д.

В Парижском коммюнике (25 мая 2018 г.) особо отмечено: «Гарантия качества играет ключевую роль в установлении взаимного доверия, содействии академической мобильности и признании квалификаций и периодов обучения в Европейском образовательном пространстве. Поэтому в Парижском коммюнике мы отмечаем те результаты, которые были достигнуты на пути внедрения “Европейских стандартов и рекомендаций для гарантии качества высшего образования” в национальную и институциональную практику большинства стран, и мы берём на себя обязательства устранить оставшиеся преграды на пути их внедрения в нацио-

Таблица 2

Положения в официально принятых документах, связанные с вопросами гарантии качества высшего образования

Год	Место проведения конференции министров	Положения в официальных принятых документах
1999	Болонья	Одно из 6 ключевых направлений интеграции – европейское сотрудничество в гарантии качества
2001	Прага	Взаимосвязь между гарантией качества и признанием степеней и квалификаций (система признания ENIC-NARIC)
2003	Берлин	Гарантия качества рассматривается на институциональном, национальном и европейском уровнях (формирование внутривузовских и внешних систем гарантии качества)
2005	Берген	Принятие Европейских стандартов и рекомендаций для гарантии качества высшего образования ESG ² (для внутривузовских и внешних систем гарантии качества, для аккредитационных агентств) [13]
2007	Лондон	Создание Европейского реестра гарантии качества EQAR (реестра признанных на европейском уровне аккредитационных агентств)
2009	Лёвен – Лувен-ля-Нёв	Гарантия качества как системообразующий фокус для ЕПВО (интеграция инструментов интеграции, отражение инструментов интеграции в ESG)
2012	Бухарест	Предоставление права агентствам, зарегистрированным в EQAR, работать на всей территории ЕПВО
2015	Ереван	Адаптация и пересмотр ESG с учётом новых задач Болонского процесса и принятие «Европейского подхода к гарантии качества совместных программ»
2018	Париж	Создание Базы данных результатов гарантии качества DEQAR (база данных аккредитованных программ и вузов признанными аккредитационными агентствами)

нальные законодательные системы. Для того чтобы стимулировать разработку и расширение практики совместных программ и совместных дипломов, мы также будем пропагандировать использование “Европейского подхода к гарантии качества совместных программ” в наших системах высшего образования» [14].

Сегодня до сих пор ведётся дискуссия о том, каким образом система гарантии качества может одновременно обеспечить ответственность «провайдеров» (вузов и их структурных подразделений, администрации и ППС) за качество образования и его постоянное совершенствование. Обеспечение доверия к качеству образования

стало приоритетом для большинства стран. Важным условием такого доверия является наличие в стране независимых аккредитационных агентств [15]. «Вузы несут перво-степенную ответственность за качество и его гарантию, но наряду с этим внешняя оценка, осуществляемая независимыми аккредитационными агентствами, позволяет вузам демонстрировать свою ответственность и помогает им развиваться» [16]. Но и сами агентства, в свою очередь, проходят один раз в пять лет процедуру признания в Европейской ассоциации агентств гарантии качества высшего образования ENQA и процедуру регистрации в Европейском реестре гарантии качества EQAR.

Европейский реестр гарантии качества EQAR был создан в 2008 г. по прямому поручению Конференции министров для того, чтобы вузы имели возможность выбирать любое аккредитационное агентство на тер-

² European Standards and Guidelines (ESG) – краткое название документа Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area (ESG). (2015). Brussels, Belgium

ритории ЕПВО для экспертизы своей деятельности. В случае положительной оценки качество образования и присвоенные вузом квалификации должны признаваться всеми странами ЕПВО. Главным условием является оценка, признание и регистрация в Европейском реестре самих аккредитационных агентств.

Умом Россию не понять

С начала 1990-х гг. Россия прошла несколько этапов формирования системы гарантии качества высшего образования, на первом этапе изучая и адаптируя опыт других стран [17]. Был период (2004–2009 гг.) активного внедрения европейских подходов в аккредитации для всех вузов страны. Начиная с 2009 г. в России появляются процедуры оценки качества (в том числе аккредитации), специфику которых сложно объяснить не только европейской, но и российской общественности: государственные процедуры регламентации (лицензирование, государственная аккредитация, государственный контроль качества и государственный надзор за исполнением законодательства) и независимые процедуры оценки (общественная, профессионально-общественная, международная аккредитация). Такая множественность форм аккредитации существует сегодня только в России [18].

Непонимание – прямой путь к недоверию. Отсутствие внятной государственной политики в области образования – причина двойного толкования. Анализируя сводные отчёты 2015 и 2018 гг., нетрудно заметить явные противоречия в выводах, основанные на информации национальных отчётов и отражающие позицию министерства.

Три главных критерия, по которым сравниваются внешние системы гарантии качества в странах ЕПВО, включают:

- внешнюю систему гарантии качества, характеризующуюся наличием независимых аккредитационных агентств, прошедших экспертизу ENQA и регистрацию в EQAR;

- уровень студенческого участия (привлечение студентов к процедурам аккредитации на всех этапах процесса: самообследования, внешней экспертизы, разработки аккредитационных требований и принятия решений);

- уровень международного участия в оценке (привлечение зарубежных экспертов на этапах внешней экспертизы, принятия решений и последствий).

В новой версии Европейских стандартов и рекомендаций ESG, принятой в 2015 г., речь идёт также о желательном привлечении представителей профессионального сообщества (работодателей).

В сводном европейском отчёте 2015 г. первый критерий содержит комментарий: «Россия, самая большая система в ЕПВО, отличается от всех европейских стран в процессах развития гарантии качества. В частности тем, что она одна имеет государственную аккредитацию. Вместе с тем есть также аккредитационные агентства, являющиеся полными членами Европейской ассоциации по гарантии качества в высшем образовании (ENQA), и которые также предлагают свои услуги вузам» [9, с. 91]. Уровень студенческого участия характеризуется следующим: «Россия является исключением из правил: включая студента в состав органа, принимающего решение по аккредитации, она при этом не привлекает студентов к экспертизе на всех предыдущих и последующих этапах государственной аккредитации» [9, с. 100]. Что касается других желательных стейкхолдеров, то в России «привлечение работодателей не требуется» [9, с. 103]. Этот удивительный факт объясняется тем, что к процедурам государственной аккредитации по действующему законодательству можно привлекать только экспертов из академического сообщества. А права на участие работодателей и их объединений в оценке качества профессионального образования прописаны только для процедуры профессионально-общественной аккредитации.

В течение последних трёх лет практически ничего не изменилось. Россия по-прежнему сохраняет систему гарантии качества, напрямую зависящую от государственного органа управления (Рособрнадзора). Аналитический отчёт 2018 г. констатирует: «Россия являет собой особый случай: в стране есть агентства, зарегистрированные в EQAR и продвигающие новые парадигмы развития высшего образования, но право принятия решения по гарантии качества остается за государственным органом управления» [11, с. 130]. «Новые парадигмы развития» – это как раз те позиции, по которым российский отчёт выглядит относительно неплохо: привлечение студентов, работодателей, зарубежных экспертов. Но это не влияет на механизм принятия решения по государственной аккредитации.

Важнейшим показателем открытости и доверия к национальной системе высшего образования является возможность прохождения вузами страны аккредитации в зарубежном агентстве, зарегистрированном в EQAR, и признание такой аккредитации национальными государственными органами управления [19]. Это своего рода лакмусовая бумага для оценки уровня международного сотрудничества в области гарантии качества и выполнения болонских соглашений, которые содержат следующее: «Все институты и программы могут выбирать для оценки своей деятельности подходящее аккредитационное агентство за пределами своей страны для выполнения своих обязательств по внешней гарантии качества в соответствии с национальными требованиями. Критерием выбора агентства, которому разрешено проводить международную оценку/аккредитацию/аудит, является его регистрация в EQAR» [16, с. 140].

С учётом важности этого направления интеграции уже в 2015 г. был введён новый индикатор – «Уровень открытости для международной аккредитации агентствами, входящими в EQAR». В 2015 г. Россия

получила «единицу», а в 2018 г. – «пять баллов» (?!). Такая оценка удивительна, ведь мы знаем, что решения любых зарубежных или российских агентств, входящих в EQAR, не будут у нас приняты вместо государственной аккредитации. Отдельный отчёт, подготовленный EQAR для Парижской конференции министров, явно подтверждает этот факт.

Поскольку российское отраслевое министерство находится в настоящее время в процессе кардинального реформирования, анализ (и тем более исполнение) документов Парижской встречи вряд ли будет входить в число его приоритетных задач. Между тем Коммюнике содержит вполне конкретные задачи, на выполнение которых отведено всего два года: «В 2018–20 гг. будет вестись активная работа по выполнению трёх ключевых обязательств, имеющих решающее значение для укрепления и поддержки качества и сотрудничества внутри ЕПВО:

- трёхуровневая система, совместимая с общей структурой квалификаций ЕПВО, и степени первого и второго циклов, сопоставимые с ECTS³;

- соблюдение Лиссабонской конвенции о признании⁴;

- гарантия качества в соответствии с «Европейскими стандартами и рекомендациями для гарантии качества в Европейском пространстве высшего образования» [14].

Эти, казалось бы, не новые задачи требуют детального анализа всех сопутствующих документов и отчётов, подготовленных к конференции. Например, в отчёте одной из рабочих групп по координации Болонского процесса BFUG (Bologna Follow-Up Group) третья задача расписана чёткой формулой:

³ Речь идёт о легитимации программ короткого цикла в рамках бакалавриата – что-то вроде программ СПО, реализуемых в вузе.

⁴ Прежде всего – устранение препятствия для автоматического признания предшествующего образования, в т.ч. неформального и информального.

«Вузы гарантируют качество своих программ в соответствии с ESG. Система внешней гарантии качества (на национальном или программном уровне) представлена агентствами, подтвердившими соответствие своей деятельности ESG. Самой лучшей гарантией качества является то, что только агентствам, зарегистрированным в EQAR, разрешено работать в стране» [10, с. 14].

В отчёте, подготовленном ENQA, для решения третьей задачи предложены конкретные шаги:

- «Создать и поддерживать необходимые условия для способности агентств гарантии качества работать на должном уровне независимости и автономии.

- Гарантировать, что национальное законодательство не препятствует всестороннему использованию “Европейского подхода к гарантии качества высшего образования совместных программ”.

- Создать чёткую законодательную базу для поддержки сознательного развития трансграничного сотрудничества в ЕПВО.

- Разрешить и поддерживать участие студентов в гарантии качества.

- Гарантировать, что в нормативной базе и на практике предусмотрена полная публикация экспертных отчётов» [20].

И это только одна из задач, требующих целого комплекса мероприятий. Было бы неплохо, чтобы после участия в Парижской встрече отраслевое министерство организовало если не активное участие в реализации взятых на себя обязательств, то хотя бы просветительскую работу. Оставаясь в неведении, Россия рискует надолго застрять в ситуации догоняющего.

Окно в Европу

Знакомство с документами Болонского процесса позволяет хотя бы не делать ошибок в тех вопросах, которые уже решены в академических кругах. Европейские инициативы реализуются не только в концепциях, лозунгах и бюрократических структурах, но и во вполне конкретных документах (прак-

тических руководствах, рекомендациях, информационных платформах).

Задачи, поставленные в отдельных коммюнике, дали свои результаты: в 2001 г. разработаны «Руководства пользователя по ECTS» и формат Европейского приложения к дипломам (DS), в 2005 г. утверждены Европейская структура квалификаций (QF-EHEA) и Европейские стандарты и рекомендации для гарантии качества высшего образования (ESG), в 2007 г. предложено формирование Европейского реестра гарантии качества (EQAR), в 2015 г. – введение новых версий Руководства пользователя ECTS, Европейских стандартов и рекомендаций ESG и Европейского подхода к гарантии качества совместных программ. Наконец, в 2018 г. введён Европейский реестр результатов гарантии качества (DEQAR).

В России введение системы зачётных единиц, компетентностного и студентоцентрированного подходов тоже началось с разработки документов, но значительно позже, зачастую с нуля, без широкого обсуждения и периода апробации. А вопрос о создании национальной структуры квалификаций до сих пор не решён. Предпринимаемые попытки по созданию такой структуры, по существу, не учитывают ни европейский, ни мировой опыт [21]. Задача формирования условий для автоматического признания предшествующего образования не решается, в том числе, возможно, по экономическим соображениям, а формирование независимой системы гарантии качества – по политическим.

В 2015 г. министры пришли к соглашению, что полученные за рубежом (в странах ЕПВО) квалификации могут автоматически признаваться в качестве национальных. Но, конечно, при определённых условиях, с использованием определённых механизмов. В 2018 г. такие механизмы были утверждены очередной конференцией министров. Прежде всего, это новый формат Европейского приложения к диплому (Приложение IV к Пражскому коммюнике [22]). Важно пони-

мать, что подготовка приложений не требуется обязательной покупки специальных защищённых бланков (как бланков дипломов), ПО и оборудования. Этот документ предназначен только для облегчения понимания общей информации о вузе и программе, о выпускнике и полученной им квалификации – его нет смысла защищать от подделки. Признание качества полученного образования (квалификации) обеспечивается признанием национальной системы гарантии качества и, в частности, наличием конкретной организации, которая сама доказала качество своей работы и признана на европейском уровне. В Приложении это отражено в графе «2.3. Наименование и статус вуза, выдавшего диплом»: «Статус вуза, прежде всего, содержит информацию об успешном прохождении процедуры гарантии качества/аккредитации. Если аккредитационное агентство подтверждает своё соответствие Европейским стандартам и рекомендациям (что обеспечивается регистрацией в EQAR и/ или членством в ENQA или как-то иначе), это также должно быть указано. Например, [название вуза] – это университет, который прошёл процедуру аккредитации в [название аккредитационного агентства], сертифицированного EQAR и/ или ENQA на соответствие Европейским стандартам и рекомендациям в [название страны] в X году» [22, с. 7].

Второй инструмент – База данных результатов гарантии качества DEQAR [23]. Это информационная платформа, куда заносится информация о признанных аккредитованных вузах и программах на английском и национальном (русском) языке, а также информация о том, кем они аккредитованы, включая отчёты по результатам экспертизы. В настоящее время только 47 аккредитационных агентств имеют право вносить информацию в DEQAR – те, кто зарегистрирован в EQAR. DEQAR уже доступна и постоянно пополняется информацией о прошедших аккредитацию образовательных программах и вузах. Круг пользователей са-

мый широкий – от абитуриентов до министерств и ведомств. Информация DEQAR об аккредитованном вузе или аккредитованной программе – это гарантия того, что полученная квалификация или образование признаётся всеми вузами и работодателями на территории ЕПВО. Студенту не нужно проходить длительную, трудоёмкую и платную процедуру нострификации своего диплома при переходе или при поступлении из одного вуза в другой. Вузам эта информация необходима для поиска надёжных, добросовестных партнёров международного сотрудничества (открытие совместных программ и программ «двойных дипломов», мобильность студентов и преподавателей, участие в международных проектах, программах, научных исследованиях) и привлечения абитуриентов из-за рубежа, поскольку такая информация делает программу узнаваемой и привлекательной, а значит, конкурентоспособной на мировом уровне. Кроме того, наличие признанных на европейском уровне образовательных программ значительно повышает их статус и статус самого вуза, оказывает непосредственное влияние на позиции вуза в ведущих мировых университетских и предметных рейтингах. Для аккредитационных агентств DEQAR служит хорошим источником сведений о хорошей практике в агентствах-партнёрах. Министерству образования и государственным структурам такая информация могла бы быть полезна в качестве дополнительного инструмента мониторинга качества образования в стране и распределения грантов.

Стратегические задачи, определённые EQAR на 2018–2020 гг., также вошли в документы Парижской конференции министров:

- «все аккредитационные агентства, действующие в ЕПВО, должны соответствовать Европейским стандартам и рекомендациям;
- доверие к зарегистрированным в EQAR аккредитационным агентствам обеспечивает автоматическое признание на территории ЕПВО сопоставимых квалификаций высшего образования;

• EQAR представляет в качестве открытого информационного ресурса для студентов и сотрудников высших учебных заведений необходимую и правдивую информацию о зарегистрированных агентствах, официальных структурах и результатах гарантии качества» [23].

DEQAR способен играть ещё одну важную роль – «навигатора» по поиску лучших образовательных программ и вузов для абитуриентов. Существующие сегодня мировые рейтинговые системы, такие как QS, ARWU, THE, содержат информацию об очень ограниченном числе ведущих, как правило американских и европейских вузов, и даже в предметных рейтингах представлено меньше двадцати российских вузов. База данных DEQAR предоставляет широкой общественности информацию о признанных на европейском уровне образовательных программах.

До сих пор часто приходится слышать критику в отношении европейских инициатив: зачем готовить специалистов по европейским правилам и создавать им условия – чтобы потом они уехали за границу? Зачем облегчать перевод из одного вуза в другой, выдавать приложения к дипломам всем и бесплатно, гарантировать европейцам качество подготовки наших студентов и выпускников? Но если мы не будем этого делать, это все равно не остановит «утечку мозгов» и не закроет границы. Может быть, лучше создавать возможности для «миграции мозгов» и условия, чтобы наши выпускники возвращались?

Литература

1. *Тхагапсов Х.Г., Сатунов М.Б.* Российская образовательная реальность и её превращённые формы // Высшее образование в России. 2016. № 6 (202). С. 87–97.
2. *Байденко В.И.* Болонский процесс: современный этап // Высшее образование в России. 2015. № 10. С. 52–60; *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.
3. *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.
4. *Ткач Г.Ф., Сенашенко В.С.* Болонский процесс: обзор эволюции приоритетов и промежуточные итоги // Высшее образование в России. 2015. № 7. С. 119–130.
5. *Гребнев А.С.* Нынешний раунд Болонского процесса: Россия и не только... (по работам В.И. Байденко и Н.А. Селезнёвой) // Высшее образование в России. 2018. № 1(219). С. 5–18.
6. Bologna Process Stocktaking Report from a working group appointed by the Bologna Follow-up Group to the Conference of European Ministers Responsible for Higher Education, Bergen, 19–20 May 2005. P. 41, 95. URL: http://www.ehea.info/media.ehea.info/file/WG_Stocktaking/96/1/BPStocktaking9May2005_578961.pdf
7. Bologna Process. Stocktaking Report, London 2007. P. 74, 80. URL: http://www.ehea.info/media.ehea.info/file/WG_Stocktaking/16/7/Stocktaking_report2007_581167.pdf
8. Bologna Process. Stocktaking Report, 2009. P. 116, 122. URL: http://www.ehea.info/media.ehea.info/file/2009_Leuven_Louvain-la-Neuve/94/7/Stocktaking_report_2009_FINAL_594947.pdf
9. The European Higher Education Area in 2015: Implementation Report. URL: http://www.ehea.info/media.ehea.info/file/2015_Yerevan/73/3/2015_Implementation_report_20.05.2015_613733.pdf
10. Dealing with non-implementation. Final report. URL: http://www.ehea.info/media.ehea.info/file/2018_Paris/72/4/MEN_conf-EHEA_AG3_05_950724.pdf
11. The European Higher Education Area in 2018. Bologna Process. Implementation Report. URL: https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/european-higher-education-area-2018-bologna-process-implementation-report_en
12. The European Higher Education Area in 2012: Bologna Process. Implementation Report. URL: http://www.ehea.info/media.ehea.info/file/2012_Bucharest/79/5/Bologna_Process_Implementation_Report_607795.pdf

13. Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area (ESG). (2015). Brussels, Belgium.
14. Paris communiqué, Paris, May 25th 2018. URL: http://www.ehea.info/media.ehea.info/file/2018_Paris/77/1/EHEAParis2018_Communique_final_952771.pdf
15. Мотова Г.Н. Кому достанется флейта? // Аккредитация в образовании. 2013. № 66. С. 14–19.
16. EQAR Strategy 2018–2022 adopted by the 14th General Assembly, April 2018. URL: http://www.ehea.info/media.ehea.info/file/2018_Paris/45/0/EQAR_Strategy2018-2022_950450.pdf
17. Наводнов В.Г., Мотова Г.Н. Практика аккредитации в системе высшего образования России // Высшее образование в России. 2015. № 5. С. 12–20.
18. Мотова Г.Н. Эволюция системы аккредитации в сфере высшего образования России // Высшее образование в России. 2017. № 10. С. 13–25.
19. On Implementation. Fostering Implementation of Agreed Key Commitments. Final Report. URL: http://www.ehea.info/media.ehea.info/file/2018_Paris/72/6/MEN_conf-EHEA_WG2_03_950726.pdf
20. ENQA Message to Ministers Responsible for Higher Education in the EHEA, Paris, May 2018. URL: http://www.ehea.info/media.ehea.info/file/2018_Paris/57/6/ENQA_report_Paris_2018_947576.pdf
21. Мотова Г.Н. Болонский процесс: 15 лет спустя // Высшее образование в России, 2015. № 11. С. 53–65.
22. Appendix IV: The Diploma Supplement Template. URL: http://www.ehea.info/media.ehea.info/file/2018_Paris/78/2/EHEAParis2018_Communique_AppendixIV_952782.pdf
23. Database of External Quality Assurance Results. URL: <https://www.eqar.eu/qa-results/search/>

Статья поступила в редакцию 10.09.18

Принята к публикации 08.10.18

Doubled Standards of the Quality Assurance: Russia in the Bologna Process

Galina N. Motova – Dr. Sci. (Education), Deputy Director, e-mail: gn.motova@ncpa.ru
National Centre for Public Accreditation, Yoshkar-Ola, Russia
Address: 206a, Volkov str., Yoshkar-Ola, 424000 Mari El, Russian Federation

Abstract. The article focuses on the role and the position of the Russian system of higher education in the Bologna process. The author dwells on the documents prepared for ministerial conferences including the Ministerial Conference in Paris held on May 24–25, 2018 and analyzes them from the position of inconsistency between the national educational policy in Russia and the Bologna process. Russia joined the Bologna process fifteen years ago and made a commitment to provide integration in European higher education area. The results of this process may be treated differently, but such factors as magnitude, irreversibility, and incompleteness are evident. The report 2015 shows that Russia hasn't implement the national qualifications framework, the implemented ECTS system is not entirely adequate to ECTS Users' Guide, the problem of providing graduates with Diploma Supplement hasn't yet been solved. The specifics of Russia's approach to the problem of quality assurance are that there are both state accreditation and independent public procedures on academic recognition (accreditation agencies – ENQA members). The paper addresses quality assurance as a key tool of the integrating process.

Keywords: Bologna process, European integration, European higher education area, quality assurance in education, accreditation of higher educational institutions, ENQA members

Cite as: Motova, G.N. (2018). [Doubled Standards of the Quality Assurance: Russia in the Bologna Process]. *Vysshee obrazovanie v Rossii* = Higher Education in Russia. Vol. 27. No. 11, pp. 9-21 (In Russ., abstract in Eng.)

DOI: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2018-27-11-9-21>

References

1. Tkhagapsoev, Kh.G., Sapunov, M.B. (2016). [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.)
2. Baidenko, V.I. (2015). [The Bologna Process: The Current Round]. *Vysshee obrazovanie v Rossii* = Higher Education in Russia. No. 10, pp. 52-60. (In Russ., abstract in Eng.); 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.)
3. 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.); 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.)
4. Tkach, G.F., Senashenko, B.S. (2017). [The Bologna Process: Evolution of Priorities and Interim Results]. *Vysshee obrazovanie v Rossii* = Higher Education in Russia. No. 7, pp. 119-130. (In Russ., abstract in Eng.)
5. Grebnev, L.S. (2018). [The Current Round of the Bologna Process: Russia and Not Only... (According to the Works of V.I. Baidenko, N.A. Selezneva)]. *Vysshee obrazovanie v Rossii* = Higher Education in Russia. No. 1(219), pp. 5-18. (In Russ., abstract in Eng.)
6. Bologna Process Stocktaking Report from a Working Group Appointed by the Bologna Follow-up Group to the Conference of European Ministers Responsible for Higher Education, Bergen, 19–20 May 2005, p. 41, 95. Available at: http://www.ehea.info/media.ehea.info/file/WG_Stocktaking/96/1/BPStocktaking9May2005_578961.pdf
7. Bologna Process. Stocktaking Report, London 2007, pp. 74, 80. Available at: http://www.ehea.info/media.ehea.info/file/WG_Stocktaking/16/7/Stocktaking_report2007_581167.pdf
8. Bologna Process. Stocktaking Report, 2009, pp. 116, 122. Available at: http://www.ehea.info/media.ehea.info/file/2009_Leuven_Louvain-la-Neuve/94/7/Stocktaking_report_2009_FINAL_594947.pdf
9. The European Higher Education Area in 2015: Implementation Report. Available at: http://www.ehea.info/media.ehea.info/file/2015_Yerevan/73/3/2015_Implementation_report_20.05.2015_613733.pdf
10. Dealing with non-implementation. Final report. Available at: http://www.ehea.info/media.ehea.info/file/2018_Paris/72/4/MEN_conf-EHEA_AG3_05_950724.pdf
11. The European Higher Education Area in 2018. Bologna Process. Implementation Report. Available at: https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/european-higher-education-area-2018-bologna-process-implementation-report_en
12. The European Higher Education Area in 2012: Bologna Process. Implementation Report. Available at: http://www.ehea.info/media.ehea.info/file/2012_Bucharest/79/5/Bologna_Process_Implementation_Report_607795.pdf
13. Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area (ESG). (2015). Brussels, Belgium.
14. Paris communiqué, Paris, May 25th 2018. Available at: http://www.ehea.info/media.ehea.info/file/2018_Paris/77/1/EHEAParis2018_Communique_final_952771.pdf
15. Motova, G.N. (2013). [Who Will Get the Flute?]. *Akkreditatsia v obrazovanii* = Accreditation in Education. No. 66, pp.14-19. (In Russ.)

16. EQARStrategy 2018–2022 adopted by the 14th General Assembly, April 2018. Available at: http://www.ehea.info/media.ehea.info/file/2018_Paris/45/0/EQAR_Strategy2018-2022_950450.pdf
17. Navodnov, V.G., Motova, G.N. (2015). [The Practice of Accreditation in Russian Higher Education: History and Future]. *Vysshee obrazovanie v Rossii* = Higher Education in Russia. No. 5, pp. 12-20. (In Russ., abstract in Eng.)
18. Motova, G.N. (2017). [Evolution of the Accreditation System in Russian Higher Education]. *Vysshee obrazovanie v Rossii* = Higher Education in Russia. No. 10, pp. 13-25. (In Russ, abstract in Eng.)
19. On Implementation. Fostering Implementation of Agreed Key Commitments. Final Report. Available at: http://www.ehea.info/media.ehea.info/file/2018_Paris/72/6/MEN_conf-EHEA_WG2_03_950726.pdf
20. ENQA Message to Ministers Responsible for Higher Education in the EHEA, Paris, May 2018. Available at: http://www.ehea.info/media.ehea.info/file/2018_Paris/57/6/ENQA_report_Paris_2018_947576.pdf
21. Motova, G.N. (2015). [The Bologna Process: 15 Years Later]. *Vysshee obrazovanie v Rossii* = Higher Education in Russia. No. 11, pp. 53-65. (In Russ., abstract in Eng.)
22. Appendix IV: The Diploma Supplement Template. Available at: http://www.ehea.info/media.ehea.info/file/2018_Paris/78/2/EHEAParis2018_Communique_AppendixIV_952782.pdf
23. Database of External Quality Assurance Results. Available at: <https://www.eqar.eu/qa-results/search/>

*The paper was submitted 10.09.18
Accepted for publication 08.10.18*



В начале октября 2018 г.
Международный совет CSAB
принял положительное решение
о включении журнала
«Высшее образование в России»
в наукометрическую базу
SCOPUS.

Аспирантура как уровень высшего образования: состояние, проблемы, возможные решения

Караваяева Евгения Владимировна – канд. физ.-мат. наук, доцент, исполнительный директор Ассоциации классических университетов России. E-mail: karavaevamsu@mail.ru
Московский государственный университет им. М.В. Ломоносова, Москва, Россия
Адрес: 119991, г. Москва, Ленинские горы, 1

Маландин Владимир Владимирович – канд. истор. наук, доцент, директор, Учебно-научный центр приоритетных исследований и проблем подготовки научно-педагогических кадров. E-mail: vv.malandin@mpgu.su
Московский педагогический государственный университет, Москва, Россия
Адрес: 119991, г. Москва, М. Пироговская ул., 1/1

Мосичева Ирина Аркадиевна – канд. тех. наук, доцент. E-mail: mosicheva1@mail.ru
Национальный исследовательский университет «МЭИ», Москва, Россия
Адрес: 111250, г. Москва, Красноказарменная улица, 14

Телешова Ирина Георгиевна – канд. экон. наук, доцент, экономический факультет. E-mail: teleshova@econ.msu.ru
Московский государственный университет им. М.В. Ломоносова, Москва, Россия.
Адрес: 119991, г. Москва, Ленинские горы, 1

***Аннотация.** Статья посвящена анализу ряда особенностей программ «новой» аспирантуры, реализуемых в системе высшего образования России начиная с 2013 г., в сравнении с программами «старой» аспирантуры, реализовавшимися до 2013 г., а также с программами аспирантуры (докторантуры PhD) западных стран. Рассмотрены наиболее уязвимые зоны «новой» аспирантуры, предложены варианты решения выявленных проблем. При проведении анализа особенностей и классификации проблем реализации российской аспирантуры как третьего уровня высшего образования авторы опирались на результаты аналитических и социологических исследований по данной проблематике, выполненных в МГУ, МПГУ, АКУР в 2017–2018 гг. При формировании предложений по преодолению проблем «новой» аспирантуры авторы приняли во внимание проект нового закона «О научной, научно-технической и инновационной деятельности», основные приоритеты Национального проекта «Наука», а также подходы к созданию новой системы квалификаций научных, научно-педагогических и научно-технических кадров, в выработке которых авторы принимают непосредственное участие.*

***Ключевые слова:** исследователи, программа аспирантуры, подготовка научно-педагогических кадров в аспирантуре, аттестация научных и научно-педагогических кадров, научно-квалификационная работа (диссертация), образовательная квалификация, научная квалификация (учёная степень)*

***Для цитирования:** Караваяева Е.В., Маландин В.В., Мосичева И.А., Телешова И.Г. Аспирантура как уровень высшего образования: состояние, проблемы, возможные решения // Высшее образование в России. 2018. Т. 27. № 11. С. 22-34.*

DOI: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2018-27-11-22-34>

Введение

Обеспечить науку и практику высококвалифицированными исследовательскими

кадрами призвана аспирантура, место и роль которой в системе российского образования в последнее десятилетие существенно

изменяются. Переломным моментом, несомненно, стало принятие 29 декабря 2012 г. Федерального закона № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» (далее – ФЗ «Об образовании в РФ»), который перевёл программы аспирантуры из статуса программ послевузовского образования в статус программ третьего уровня высшего образования, реализовав один из ключевых принципов Европейского пространства высшего образования [1–5].

Однако, установив новый статус для программ аспирантуры, указанный закон не включил в содержание этих программ процедуру защиты диссертации на соискание учёной степени. Таким образом, все те сложные и ресурсоёмкие перестройки нормативно-методического и учебно-организационного характера, которые потребовались от образовательных и научных организаций при переходе на реализацию «новой» аспирантуры, не решили главного противоречия российской аспирантуры, которое существовало ещё в советский период, а именно – разрыва между системой подготовки и системой аттестации исследователей [6; 7]. Более того, первые выпуски программ «новой» аспирантуры, осуществлённые в 2017 и 2018 гг., показали *значительное снижение результативности этих программ даже по сравнению с программами «старой» аспирантуры по показателю доли защищённых выпускниками аспирантуры диссертаций на соискание учёных степеней* [8; 9].

В настоящей работе авторы анализируют ряд особенностей программ «новой» аспирантуры в сравнении с программами «старой», а также с программами аспирантуры (докторантуры PhD) зарубежных стран. При проведении анализа авторы исходят из того, что основной целью любой аспирантуры (или докторантуры PhD) должна быть подготовка и защита аспирантом диссертации на соискание учёной степени для подтверждения научной квалификации. В конце статьи авторы предлагают возможные решения некоторых выявленных проблем.

Особенности реализации программ аспирантуры в Российской Федерации

В самом начале отметим, что в Российской Федерации всегда существовали и существуют до сих пор две отдельные системы:

- система подготовки научно-педагогических кадров высшей квалификации в аспирантуре (адъюнктуре), реализуемая образовательными и научными организациями (учреждениями);
- система аттестации научных и научно-педагогических кадров высшей квалификации, реализуемая Высшей аттестационной комиссией (ВАК), призванная обеспечить единую государственную политику в области аттестации научных и научно-педагогических работников, порядок формирования и функционирования диссертационных советов, требования к содержанию и процедуре защиты диссертаций и т.п.

Разделение процедуры подготовки исследователей и процедуры их аттестации для подтверждения научной квалификации обуславливает ключевое отличие российской аспирантуры от аспирантуры (докторантуры PhD) западных стран [10–12]. В большинстве мировых образовательных систем аспирантура относится к программам высшего образования и реализуется университетами, имеющими достаточно высокие научные результаты, признанные, как минимум, на национальном уровне. Аспирантура имеет продолжительность 3–4 года (в случае, если она рассчитана на лиц, имеющих академическую степень магистра) и включает как научную, так и образовательную составляющую, предполагает обязательное проведение аспирантом научного исследования (под руководством профессора университета) и завершается защитой диссертации на соискание академической степени «доктора философии» (PhD) или аналогичной степени того же уровня. При этом содержание научной и образовательной подготовки аспиранта, направленное на достижение компетенций, установленных национальной и университетской рамками квалификаций (компетен-

ций), требования к поступающему на программу аспирантуры (включая его исследовательское портфолио), а также порядок защиты диссертации на соискание степени PhD (или аналогичной степени) устанавливаются самим университетом. Решение о готовности аспиранта защищать диссертацию принимает его научный руководитель и(или) специальная комиссия, состоящая из сотрудников университета. Как правило, сам факт допуска к защите уже гарантирует положительный результат (до тех пор, пока имеются недоработки или замечания рецензента, аспиранта к защите не допускают). Защиту диссертации принимает комиссия университета, состоящая из нескольких профессоров университета; кроме них в комиссию могут быть приглашены учёные, не являющиеся сотрудниками университета. Таким образом, университет имеет достаточную автономию в подготовке аспиранта, берёт на себя ответственность за качество подготовки (включая качество защищаемой им диссертации) и несёт соответствующие репутационные риски.

Во многих зарубежных университетах, в том числе в США, магистратура и аспирантура интегрируются в одну непрерывную программу подготовки исследователя общей продолжительностью до 6 лет. В тех же университетах, в которых эти программы формально разведены, к поступающему в аспирантуру устанавливается требование о наличии определённых исследовательских компетенций, полученных либо в магистратуре, либо на другой исследовательской программе (стажировке и т.п.) продолжительностью не менее одного года.

Как уже было отмечено, в Российской Федерации до 2013 г. программы аспирантуры относились к программам послевузовского профессионального образования¹, реализовывались как вузами, так и научными учреждениями (академическими и отраслевы-

ми) по отдельным научным специальностям из номенклатуры специальностей научных работников. Целью освоения программы аспирантуры была подготовка к защите диссертации на соискание учёной степени кандидата наук, однако процедура защиты диссертации не входила в программу аспирантуры, а осуществлялась на независимом от вуза или научного учреждения диссертационном совете ВАК. Во время обучения или после окончания аспирантуры выпускник мог защитить подготовленную диссертацию в диссертационном совете ВАК и получить искомую учёную степень. Программы аспирантуры *имели образовательную часть*, которая должна была обеспечить аспиранту подготовку и сдачу экзаменов кандидатского минимума, требуемых для присуждения учёной степени кандидата наук (программы этих экзаменов также устанавливались ВАК), *имели педагогическую практику*, объём и содержание которой определял сам вуз или научное учреждение, *не имели жёстко установленной системы промежуточной аттестации* образовательных и исследовательских результатов обучения аспиранта, *не включали в себя процедуру государственной итоговой аттестации (ГИА)*. В качестве завершающего этапа освоения программы аспирантуры проводилась процедура «предзащиты» диссертации в структурном подразделении вуза или научного института, где была выполнена диссертация. По завершении программ аспирантуры документ о повышении образовательного ценза не выдавался, образовательная квалификация не присваивалась.

Начиная с 2013 г. программы аспирантуры вошли в систему высшего образования, для них был утверждён Перечень направлений подготовки в аспирантуре и установлены соответствующие Федеральные государственные образовательные стандарты (ФГОС). При этом ФЗ «Об образовании в РФ», как известно, не включил в содержание программ аспирантуры процедуру защиты на соискание учёной степени кандидата наук.

¹ Федеральный закон «О высшем и послевузовском профессиональном образовании» № 125-ФЗ от 26 августа 1996 г. (утратил силу с 1 сентября 2013 года).

Статья 60 п. 9 нового закона гласит: «Лицам, освоившим программы подготовки научно-педагогических кадров в аспирантуре (адъюнктуре) и защитившим в установленном законодательством Российской Федерации порядке научно-квалификационную работу (диссертацию) на соискание учёной степени кандидата наук, присваивается учёная степень кандидата наук по соответствующей специальности научных работников и выдаётся диплом кандидата наук»².

Лицо, завершающее освоение программы «новой» аспирантуры, должно пройти ГИА, в рамках которой сдать государственный экзамен и представить государственной аттестационной комиссии (ГАК) Научный доклад об основных результатах подготовленной научно-квалификационной работы (диссертации), оформленный в соответствии с требованиями, устанавливаемыми Министерством образования и науки Российской Федерации. По результатам представления Научного доклада организация должна дать заключение в соответствии с пунктом 16 Положения о присуждении учёных степеней, утверждённого постановлением Правительства Российской Федерации от 24 сентября 2013 г. № 842 (Собрание законодательства Российской Федерации, 2013, № 40, ст. 5074; 2014, № 32, ст. 4496, далее – Положение о присуждении учёных степеней). Процедура защиты Научного доклада во многом дублирует процедуру защиты кандидатской диссертации, но не способна её заменить, так как не может обеспечить все существующие на настоящий момент требования к процедуре защиты диссертации на соискание учёной степени.

Проблемные

зоны «новой» аспирантуры

На первый взгляд может показаться, что «новая» аспирантура мало чем отличается

от «старой» в части реализации основной цели программы аспирантуры – подготовки и защиты аспирантом диссертации на соискание учёной степени. Однако это не так. К сожалению, несогласованность нормативного обеспечения программ «новой» аспирантуры и процедуры защиты диссертации на соискание степени кандидата наук, а также ряд мероприятий и нововведений, осуществлённых ВАК (в первую очередь это касается упразднения во многих организациях, реализующих программы аспирантуры, диссертационных советов по научным специальностям, а также ужесточения требований к количеству и качеству публикаций для защиты диссертации при постоянно меняющихся «правилах игры»), привели к тому, что у организаторов образовательного процесса в «новой» аспирантуре и самих аспирантов всё более утрачивается понимание связи между обучением в аспирантуре и получением учёной степени. Как следствие – в программах аспирантуры нарастает перекос в сторону их образовательной части, что наносит ущерб исследовательской, количество выпускников аспирантуры, готовых или хотя бы имеющих намерение защитить диссертацию в течение одного-двух лет после окончания аспирантуры, неумолимо уменьшается. Рассмотрим наиболее «уязвимые», по нашему мнению, зоны «новой» аспирантуры.

1. Программы «новой» аспирантуры реализуются по направлениям подготовки высшего образования, которые, как правило, совпадают с наименованиями Укрупнённых групп специальностей и направлений подготовки высшего образования и не связаны напрямую с номенклатурой научных специальностей, регулирующей в настоящее время систему научных квалификаций. При этом количество направлений подготовки в аспирантуре – менее 60, а научных специальностей, по которым присуждаются учёные степени, – более 400! Государственные аттестационные комиссии, принимающие ГИА у выпускников программ аспирантуры,

² Федеральный Закон «Об образовании в Российской Федерации» № 273-ФЗ от 29 декабря 2012 г.

формируются по направлениям подготовки, а не по научным специальностям, что зачастую приводит к низкой квалификации ГАК по тем или иным научным специальностям. Государственный заказ на подготовку аспирантов (контрольные цифры приёма) также осуществляется по направлениям подготовки, а не по научным специальностям, что не позволяет регулировать количество подготовленных специалистов высшей квалификации по тем или иным научным специальностям.

2. Выпускник аспирантуры, успешно прошедший ГИА, получает диплом об освоении программы аспирантуры по направлению подготовки (а не по научной специальности), и ему присваивается образовательная квалификация «Исследователь. Преподаватель-исследователь»³. Присвоение выпускнику программы аспирантуры образовательной квалификации вместо научной квалификации (учёной степени), на наш взгляд, является одной из самых проблемных зон «новой» аспирантуры. Во-первых, сам факт получения диплома и новой квалификации по окончании аспирантуры не мотивирует выпускника прилагать дальнейшие весьма значительные и уже самостоятельные усилия для того, чтобы защитить диссертацию и получить учёную степень (особенно если диссертационный совет находится не в организации, в которой была выполнена научно-квалификационная работа). Во-вторых, присвоение образовательной квалификации по результатам освоения программы аспирантуры влечёт за собой обязательность процедуры Государственной итоговой аттестации, а поскольку квалификация ещё и имеет две части – исследователь и преподаватель-исследователь, – ГИА также должна состоять из двух частей, обеспечивающих проверку готовности выпускника к соответствующим двум видам деятельности. Подготовка к ГИА

³ ФГОС ВО по направлениям подготовки научно-педагогических кадров в аспирантуре, введенные в действие в 2014 г. отдельными приказами для каждого направления подготовки.

и её прохождение отнимают значительное время и силы у аспиранта, при этом, как уже было отмечено, защита Научного доклада во многом дублирует процедуру защиты диссертации на соискание учёной степени, но не может её заменить, что демотивирует выпускника аспирантуры на дальнейшую защиту диссертации и создаёт дополнительные трудности для её осуществления. В-третьих, квалификация «Исследователь. Преподаватель-исследователь» до сих пор не нашла (и вряд ли найдёт) место в действующих в России должностных линейках научных и научно-педагогических работников, а также в формирующейся Национальной системе квалификаций. И наконец, указанная квалификация по процедуре её получения не соответствует квалификации (степени) доктора философии (PhD), которую получают выпускники программ третьего цикла высшего образования зарубежных университетов, а также не соотносится ни с одним квалификационным уровнем исследователей, существующих в мировой науке [13–16], что значительно ослабляет интерес иностранцев к обучению в российской аспирантуре.

3. Структура и содержание программ аспирантуры до 2011 г. регулировались Временными требованиями к основным профессиональным образовательным программам послевузовского профессионального образования, утверждёнными для каждой отрасли наук (более 20), а с 2011 г. – единым для всех программ аспирантуры регламентирующим документом – Федеральными государственными требованиями (ФГТ) к структуре основной профессиональной образовательной программы послевузовского профессионального образования для обучающихся в аспирантуре (адъюнктуре)⁴. Кроме

⁴ Приказ Минобрнауки №1365 от 16 марта 2011 г. «Об утверждении Федеральных государственных требований (ФГТ) к структуре основной профессиональной образовательной программы послевузовского профессионального образования для обучающихся в аспирантуре (адъюнктуре)».

того, приказами Минобрнауки РФ утверждались Паспорта научных специальностей, которые задавали формулу специальности, определяя содержание, объект и области исследований, а также Программы кандидатских экзаменов по истории и философии науки, иностранному языку и специальным дисциплинам, которые являлись единственными обязательными компонентами образовательной части программы аспирантуры. ФГТ не предусматривали проведение ГИА. Аспирант был обязан завершить работу над диссертацией, оформить её и представить на кафедру (в лабораторию) для получения заключения и рекомендации для представления в диссертационный совет.

В 2014 г. по каждому направлению подготовки в аспирантуре были разработаны и утверждены ФГОС, которые в соответствии с требованием ФЗ «Об образовании в РФ» установили требования к результатам освоения образовательных программ (по аналогии с требованиями к результатам освоения программ бакалавриата и магистратуры – в виде набора универсальных и общепрофессиональных компетенций выпускников), структуре образовательных программ аспирантуры и условиям их реализации. При этом, согласно действующим нормативам, организации должны разрабатывать программы аспирантуры с учётом примерных основных образовательных программ⁵. На сегодняшний день примерных основных образовательных программ аспирантуры нет даже на уровне проектов, однако действуют программы кандидатских экзаменов, которые были утверждены 10 и более лет назад и, конечно, не используют такие понятия, как «компетенции выпускников» и «результаты обучения» по дисциплине (модулю), которыми оперируют ФГОС и

другие нормативные документы, обеспечивающие аспирантуру.

Несмотря на то, что полный объём реализуемых дисциплин (модулей), в том числе дисциплин (модулей), обеспечивающих подготовку к экзаменам кандидатского минимума, составляет, согласно ФГОС, всего 30 зачётных единиц, то есть 1/6 или 1/8 часть от всего объёма программы, образовательные организации зачастую перегружают аспирантов «аудиторной» работой в ущерб проведению научных исследований, увеличивая таким образом педагогическую нагрузку ППС, причём содержание преподаваемых в аспирантуре дисциплин не всегда «работает» на формирование требуемых для подготовки и защиты диссертации компетенций.

4. Как уже отмечалось, Государственная итоговая аттестация по программе аспирантуры включает подготовку к сдаче и сдачу государственного экзамена, а также представление Научного доклада об основных результатах подготовленной научно-квалификационной работы (диссертации). По результатам Научного доклада организация должна выдать Заключение в соответствии с п.16 Положения о присуждении учёных степеней. Поскольку нормативные документы федерального уровня, обеспечивающие реализацию программы аспирантуры, не формируют чёткого представления о процедурах, касающихся завершения аспирантом выполнения научно-квалификационной работы, его аттестации по блоку «Научные исследования», условий его допуска к ГИА, проведения защиты Научного доклада, оформления Заключения по диссертации, организации произвольно трактуют имеющиеся «нормы» и «уточняют» их через свои локальные акты, реализуя самые разнообразные (вплоть до противоположных) подходы.

Самым непроработанным является вопрос об оформлении организацией Заключения по диссертации аспиранта в соответствии с п. 16 Положения о присуждении учё-

⁵ Приказ Минобрнауки РФ от 19 ноября 2013 г. № 1259 «Об утверждении Порядка организации и осуществления образовательной деятельности по программам высшего образования – программам подготовки научно-педагогических кадров в аспирантуре».

ных степеней⁶. Согласно этому Положению Заключение должно быть подготовлено в течение трёх месяцев после личного заявления соискателя. Между тем согласно ФГОС аспирантуры Заключение оформляется по результатам Научного доклада, подготовленного и представленного в рамках ГИА! Возникает вопрос, не имеющий на сегодня чёткого ответа: кто (какая структура в организации) и в какой момент готовит Заключение и несёт ответственность за его содержание? Ведь Научный доклад оценивает государственная аттестационная комиссия (ГАК), созданная не по конкретной научной специальности, а по широкому направлению подготовки в аспирантуре, к тому же члены ГАК вообще могут не видеть саму научно-квалификационную работу (диссертацию), так как оценивают именно Научный доклад аспиранта. Если же Заключение по диссертации оформляет кафедра или научное подразделение, где она выполнялась, то в какой части реализации программы аспирантуры это происходит и каков в таком случае должен быть допуск к процедуре ГИА? Есть и другие вопросы, не имеющие чётких ответов в рамках действующей нормативной базы. Так, согласно Положению о присуждении учёных степеней (в редакции 2016 г.) Заключение по диссертации может быть только положительным. Но в случае получения этого Заключения по результатам Научного доклада аспиранта возникает следующий вопрос: как быть, если аспирант получил за Научный доклад «удовлетворительно» или «хорошо», то есть работа выполнена не полностью или не на должном уровне, – какое давать Заключение? А если не давать положительного Заключения, то может ли быть выдан Диплом об освоении программы аспирантуры и присвоена квалификация?

5. Противоречивая ситуация наблюдается и в отношении требований к публи-

кационной активности аспирантов. ФГОС аспирантуры в явном виде не формулирует требований к количеству и качеству подготовленных/опубликованных научных работ за время освоения программы аспирантуры. В то же самое время требования к соискателю учёной степени «кандидат наук» в части публикации научных результатов серьёзно повысились за последнее время и на текущий момент являются практически невыполнимыми за время обучения в аспирантуре (с учётом объективных факторов, часто не зависящих от самого аспиранта, – например, производственных мощностей журналов, в которых могут быть опубликованы результаты согласно требованиям ВАК). При этом, по оценкам экспертов, российские требования к количеству и статусу опубликованных соискателем степени «кандидат наук» научных работ значительно выше требований, предъявляемых к выпускникам программ третьего цикла высшего образования зарубежных университетов, ведущих к присуждению степени доктора философии (PhD). Дисбаланс между реальными возможностями аспиранта опубликовать научные результаты за время обучения в аспирантуре и требованием к количеству и статусу научных публикаций, необходимых для защиты диссертации, безусловно, должен быть преодолен. Необходимо также на нормативно-правовом уровне решить вопрос о запрещении участвовавшей в последнее время практики в случае лишения научных журналов статуса «журнал ВАК» не засчитывать статьи, опубликованные в данном журнале до момента лишения его указанного статуса.

6. Значительно снижает эффективность «новой» аспирантуры отсутствие у организаций легитимной возможности «интегрировать» программы магистратуры и аспирантуры [17]. Напомним, что в период действия ГОС ВПО были созданы нормативные условия для сопряжения программ магистратуры и программ аспирантуры с целью оптимизации научно-образовательной траектории обучающегося. Так, по за-

⁶ Положение о присуждении учёных степеней, утверждённое постановлением Правительства Российской Федерации от 24 сентября 2013 г. № 842.

явлению магистранта в его образовательную программу могли быть включены подготовка к сдаче и сдача двух из трёх кандидатских минимумов (Иностранный язык и История и философия науки). Успешная подготовка и сдача экзаменов кандидатского минимума в магистратуре упрощала поступление в аспирантуру (результаты этих экзаменов засчитывались как вступительные) и освобождала время для подготовки научно-исследовательской работы в процессе обучения в аспирантуре.

В качестве еще одного неиспользуемого «новой» аспирантурой ресурса мы считаем установление на федеральном уровне или на уровне организаций требований к научному заделу (исследовательскому портфолио) лица, поступающего в аспирантуру. До 2013 г. при поступлении в аспирантуру абитуриент должен был получить согласие потенциального научного руководителя, сдать вступительные испытания и написать реферат по результатам своей научно-исследовательской работы. Вузы и научные учреждения могли устанавливать дополнительные требования к поступающим в аспирантуру и зачисляли на конкурсной основе «наиболее подготовленных к научной работе и научно-педагогической деятельности»⁷.

Отдельно хотелось бы остановиться ещё на двух вопросах, извне влияющих на эффективность «новой» аспирантуры. Устойчивая тенденция последних лет сокращать контрольные цифры приёма в аспирантуру в большинстве региональных университетов, даже если эти университеты имеют полноценные научные школы соответствующих профилей, и увеличивать КЦП в «ведущих» университетах (не проводя оценок возможностей этих университетов «переварить» выделенное им количество КЦП и обеспечить полноценную подготовку аспирантов по той

или иной научной специальности) привела к тому, что, с одной стороны, во многих «ведущих» университетах процент защитившихся аспирантов от общего количества поступивших резко упал, а с другой – в региональных вузах всё острее ощущается нехватка молодых высококвалифицированных специалистов.

Практика проведения процедуры государственной аккредитации программ аспирантуры на основе утверждённых ФГОС (она была запущена только с 2014 г. и является новой для российской системы государственного обеспечения качества образования) показала неподготовленность аккредитующих органов к осуществлению этой процедуры. Критерии аккредитации нацелены на проверку прежде всего образовательной составляющей программы аспирантуры (как в бакалавриате и магистратуре), а не её исследовательской составляющей и научного обеспечения подготовки аспирантов. В то же время квалификация экспертов, осуществляющих аккредитационную проверку, не позволяет им оценивать исследовательскую составляющую программ аспирантуры и научное обеспечение. В настоящий момент назрела острая потребность кардинально пересмотреть содержание и процедуру государственной аккредитации программ аспирантуры, сделав основной упор на оценивании созданных организацией условий для подготовки аспирантами диссертаций и своевременной их защиты.

Предложения по преодолению ряда проблем «новой» аспирантуры

В заключение приведём *основные предложения* экспертов Ассоциации классических университетов России, сформулированные по результатам проведения в 2017–2018 гг. ряда специальных исследований [18], прошедшие широкое обсуждение на научно-методической конференции «Исследователь XXI века: модель формирования компетенций» (23–24 мая 2018 г., МГУ им. М.В. Ломо-

⁷ Приказ Минобрнауки РФ от 27.03.1998г. № 814 (ред. от 17.02.2004г.) «Об утверждении Положения по подготовке научно-педагогических кадров в системе послевузовского профессионального образования в Российской Федерации».

носова⁸) и направленные в сентябре 2018 г. в Министерство науки и высшего образования РФ.

1. Для обеспечения преемственности и сопряжения подготовки исследователя в системе высшего образования, а также с целью гармонизации института российской аспирантуры с институтом аспирантуры (докторантуры PhD) западных стран, способствующей повышению конкурентоспособности российской аспирантуры на мировом рынке образовательных услуг, *сохранить подготовку научно-педагогических кадров в аспирантуре в статусе третьего уровня высшего образования, нормативно закрепив особые условия реализации программ аспирантуры и требования к результатам их освоения.*

2. Определить основную цель освоения программ аспирантуры как подготовку и защиту научно-квалификационной работы (диссертации на соискание учёной степени). *Не присваивать выпускнику программы аспирантуры квалификацию по образованию, а присуждать учёную степень по результатам защиты соответствующей диссертации.*

3. Считать целесообразным при подготовке исследователей в системе высшего образования *реализовать созданную Ассоциацией классических университетов России в рамках выполнения гранта Президента Российской Федерации⁹ модель преемственного формирования компетенций исследователя на трёх уровнях образования* (бакалавриат – магистратура – аспирантура), сопрягая при этом требования к результатам освоения одного уровня образования с входными требованиями следующего уровня. Это позволит накапливать, углублять и продвигать научные результаты, эффективно формировать у выпускников широкий спектр компетенций,

требуемых для реализации научной (научно-исследовательской, научно-экспертной, научно-просветительской), научно-технической и инновационной деятельности, а также создавать необходимые для реализации этой модели нормативно-методические и научно-организационные условия.

4. Обеспечить *гармонизацию перечня направлений подготовки (специальностей) в аспирантуре и номенклатуры научных специальностей*, по которым осуществляется защита диссертаций на соискание учёных степеней, и установить между ними прозрачное соответствие.

5. Создать нормативные и организационные условия для совмещения ГИА по программе аспирантуры и защиты диссертации на соискание учёной степени; чётко прописать их как для образовательных (научных) организаций, имеющих свои диссертационные советы и право присвоения учёной степени кандидата наук, так и для организаций, такого права не имеющих.

6. Увеличить время на подготовку и защиту аспирантом диссертации на соискание учёной степени путём выделения в программах аспирантуры двух частей: 1) научно-образовательной части (продолжительностью 3–4 года, финансируемой через государственное задание или из средств обучающегося), в рамках которой аспирант осваивает требуемые дисциплины (модули), проходит практики и стажировки, выполняет научные исследования, подготавливает и оформляет научно-квалификационную работу (диссертацию), проходит «предзащиту» в структурном подразделении, в котором выполнена работа, получает положительное Заключение структурного подразделения на диссертацию и допуск к ГИА; 2) Государственной итоговой аттестации (продолжительностью от 1 месяца до 1 года с сохранением за аспирантом статуса «обучающегося»), финансируемой за счёт организации (гранты и пр. или из средств обучающегося), в рамках которой аспирант при необходимости завершает апробацию

⁸ URL: <http://acur.msu.ru/ru/developments.php>

⁹ Информационная о гранте Президента Российской Федерации на развитие гражданского общества № 17-1-006957. URL: http://acur.msu.ru/ru/pgrant_main.php

и публикацию научных результатов, после чего защищает научно-квалификационную работу (диссертацию).

7. Необходимо установить, что к ГИА допускается аспирант, полностью выполнивший первую часть программы аспирантуры, подготовивший научно-квалификационную работу, прошедший процедуру «предзащиты» в структурном подразделении, в котором выполнялась работа, и получивший Заключение организации по форме, установленной п.16 Положения о присуждении учёных степеней. При этом «предзащита» проводится в рамках промежуточной аттестации по блоку «Научные исследования» с привлечением специалистов других организаций, осуществляющих научные исследования соответствующего профиля. Во время «предзащиты» устанавливается научная специальность, по которой подготовлена диссертация, и подтверждается соответствие диссертации требованиям Положения о присуждении учёных степеней. Обязательным условием перехода аспиранта ко второй части программы аспирантуры (ГИА) должно стать размещение оформленного организацией Заключения по диссертации, сведений о выпускнике и самой диссертации в федеральной информационной системе государственной научной аттестации для приёма к защите в профильном диссертационном совете, по итогам которой присваивается учёная степень.

8. Разработать и на федеральном уровне утвердить порядок оформления Заключения организации, соответствующего требованиям Положения о присуждении учёных степеней, на основе Заключения структурного подразделения организации по результатам «предзащиты диссертации». Необходимо также внести уточнение в Положение о присуждении учёных степеней, позволяющее отражать в Заключении, полученном в рамках освоения программ аспирантуры, «текущее» состояние апробации и публикации научных результатов.

9. Обновить программы кандидатских минимумов с учётом глобальных вызовов и разрабатываемой Единой рамки квалификаций в сфере исследований, разработок, подготовки научных кадров, оформив их на современном педагогическом языке, предполагающем чёткое определение планируемых «результатов обучения».

10. С учётом международного опыта устранить возникший в настоящее время дисбаланс между реальными возможностями аспиранта опубликовать научные результаты за время обучения в аспирантуре и требованием к количеству и статусу научных публикаций, необходимых для защиты диссертации.

11. Переориентировать процедуру государственной аккредитации главным образом на научную (а не образовательную) составляющую программ аспирантуры.

Предлагаемые решения взаимосвязаны, и их комплексная реализация позволит усовершенствовать механизмы подготовки современных исследователей в аспирантуре, в том числе в рамках решения задач национального проекта «Наука» на 2019–2024 гг.

Литература

1. *Сенашенко В.С.* Проблемы организации аспирантуры на основе ФГОС третьего уровня высшего образования // Высшее образование в России. 2016. № 3. С. 33–43.
2. *Бедный Б.И., Рыбаков Н.В., Сатунов М.Б.* Российская аспирантура в образовательном поле // Социологические исследования. 2017. № 9. С. 125–134.
3. *Райчук Д.Ю., Минина Н.В.* О позиционировании аспирантуры в структуре высшего образования // Высшее образование в России. 2016. № 4. С. 33–41.
4. *Аллахвердян А.Г.* Государственная политика подготовки аспирантов в советской и постсоветской науке: сравнительно-научковедческий анализ // Вопросы истории естествознания и техники. 2014. № 1. С. 111–118.
5. *Бедный Б.И.* Новая модель аспирантуры: pro et contra // Высшее образование в России. 2017. № 4. С. 5–16.

6. *Караваяева Е.В., Маландин В.В., Пилипенко С.А., Телешова И.Г.* Первый опыт разработки и реализации программ подготовки научно-педагогических кадров как программ третьего уровня высшего образования: выявленные проблемы и возможные решения // Высшее образование в России. 2015. № 8–9. С. 5–15.
7. *Рогожин Н.М., Маландин В.В., Артамонов Г.А.* Проблемы реализации образовательных программ аспирантуры по отрасли “Исторические науки” // Российская история. 2016. № 6. С. 168–170.
8. *Gruzdev I., Terentev E.* Life after PhD: What Careers Do PhD Students in Russia Consider? // Higher Education in Russia and Beyond. 2016. № 3 (9). P. 20–21
9. *Рыбаков Н.В.* Современная модель российской аспирантуры: пилотное исследование первого выпуска // Высшее образование в России. 2018. Т. 27. № 7. С. 86–95.
10. *Душина С.А., Ащеулова Н.А.* Аспирантура в национальных академических системах (опыт Германии и США) // Вестник МГИМО-Университета. 2013. № 2. С. 170–177.
11. *Болшиова Н.Н.* Аспирантура: опыт университетов Запада. URL: https://mgimo.ru/files2/y08_2010/160572/Aspirantura_Volbova.pdf
12. *Нечаев В.Д.* Модернизация российской педагогической аспирантуры: поиск модели в международном контексте // Высшее образование в России. 2016. № 6. С. 16–33.
13. *Воробьева О.В., Телешова И.Г.* Научно-исследовательский вид деятельности в европейской системе квалификаций: опыт и проблемы // Высшее образование в России. 2018. Т. 27. № 5. С. 74–86.
14. European Qualifications Framework for Lifelong Learning. URL: <https://ec.europa.eu/ploteus/en/content/descriptors-page>
15. Analysis and overview of NQF level descriptions in European Countries. Working Paper No. 19. European Center for the Development of Vocational Training. Luxembourg: Publications Office of the European Union, 2013.
16. Towards a European Framework for Research Careers. URL: https://www.hrk.de/fileadmin/redaktion/hrk/02-Dokumente/02-05-Forschung/Forschermobilitaet/Towards_a_European_Framework_for_Research_Careers_-_21_July_2011_final_.pdf
17. *Бедный Б.И., Кузенков О.А.* Интегрированные образовательные программы «Академическая магистратура – аспирантура» // Высшее образование в России. 2016. № 5. С. 21–32.
18. Исследователь XXI века: формирование компетенций в системе высшего образования / Отв. ред. Е.В. Караваяева. М.: Геоинфо, 2018. 240 с.

*Статья поступила в редакцию 05.10.18
Принята к публикации 18.10.18*

Postgraduate Course as a Level of Higher Education: Status, Problems, Possible Solutions

Evgeniya V. Karavaeva – Cand. Sci. (Phys.-Math.), Deputy Pro-rector, Lomonosov Moscow State University, Executive Director, Association of the Classical Universities in Russia (ACUR), Moscow, Russia, e-mail: karavaevamsu@mail.ru

Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia

Address: 1, Leninskiye Gory, Moscow, 119991, Russian Federation

Vladimir V. Malandin – Cand. Sci. (History), Director, Educational scientific center of priority researches and training of scientific and pedagogical personnel, e-mail: vv.malandin@mpgu.su

Moscow Pedagogical State University, Moscow, Russia

Address: 1/1, Malaya Pirogovskaya str., Moscow, 119991, Russian Federation

Irina A. Mosicheva – Cand. Sci. (Engineering), Assoc. Prof., e-mail: mosicheva1@mail.ru

National Research University “Moscow Power Engineering Institute”, Moscow, Russia

Address: 14, Krasnokazarmennaya str., Moscow, 111250, Russian Federation

Irina G. Teleshova – Cand. Sci. (Economics), Assoc. Prof., Faculty of Economics, e-mail: teleshova@econ.msu.ru

Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia

Address: 1, Leninskiye Gory, Moscow, 119991, Russian Federation

Abstract. The article analyzes the features of the “new” postgraduate course programs that have been implemented in the system of higher education in Russia since 2013. The article also identifies and describes the most vulnerable areas of the “new” postgraduate course and looks at solutions to the identified issues. The analysis of the features and the classification of the problems related to the implementation of doctoral studies as the third level of higher education are based on the results of analytical and sociological researches conducted in Lomonosov Moscow State University, Moscow Pedagogical State University, Association of the Classical Universities in Russia in 2017–2018. When formulating their recommendations on overcoming the challenges facing “new” doctoral education, the authors took into consideration the draft law “About scientific, technical, and innovation activities”, the key priorities of the National project “Science”, and the approaches to the creation of a new qualification system of scientific, research and pedagogical personnel.

Keywords: researchers, scientific and pedagogical personnel training, postgraduate course, certification, scientific qualification work (dissertation), educational qualification, scientific qualification (academic degree)

Cite as: Karavaeva, E.V., Malandin, V.V., Mosicheva, I.A., Teleshova, I.G. (2018). [Postgraduate Course as a Level of Higher Education: Status, Problems, Possible Solutions]. *Vysshee obrazovanie v Rossii* = Higher Education in Russia. Vol. 27. No. 11, pp. 22-34. (In Russ., abstract in Eng.)

DOI: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2018-27-11-22-34>

References

1. Senashenko, V.S. (2016). [Problems of Postgraduate Training Organization and Development on the Basis of the Federal State Educational Standards of the Third Level of Higher Education]. *Vysshee obrazovanie v Rossii* = Higher Education in Russia. No. 3 (199), pp. 33-43. (In Russ., abstract in Eng.)
2. Bednyi, B.I., Rybakov, N.V., Sapunov, M.B. (2017). [Doctoral Education in Russia in the Educational Field: Interdisciplinary Discourse]. *Sotsiologicheskkiye issledovaniya* = Sociological Studies. No. 9, pp. 125-134. (In Russ., abstract in Eng.)
3. Raychuk, D.Yu, Minina, N.V. (2016). [About Positioning Postgraduate School in a Three-tier System of Higher Education]. *Vysshee obrazovanie v Rossii* = Higher Education in Russia. No. 4 (200), pp. 33-41. (In Russ., abstract in Eng.)
4. Allakhverdian, A. G. (2014). [Public Education of Graduate Students in Soviet and Post-Soviet Science: A Comparative Analysis]. *Voprosy Istorii Estestvoznaniia i Tekhniki* [Studies in History of Science and Technology]. Vol. 35, no. 1, p. 111-118. (In Russ.)
5. Bednyi, B.I. (2017). [A New Postgraduate School Model: Pro et Contra]. *Vysshee obrazovanie v Rossii* = Higher Education in Russia. No. 4, pp. 5-16. (In Russ., abstract in Eng.)
6. Karavaeva, E.V., Malandin, V.V., Pilipenko, S.A., Teleshova, I.G. (2015). [The First Experience of Design and Implementation of Post-Graduate Training and Professional Development of Faculty Members Programs as Programs of the Third Level of Higher Education: Identified Issues and Feasible Solutions]. *Vysshee obrazovanie v Rossii* = Higher Education in Russia. No. 8/9, pp. 5-15. (In Russ., abstract in Eng.)
7. Rogozhin, N.M., Malandin, V.V., Artamonov, G.A. (2016). [The Problems of Educating Post-graduate Students on the Programs “Historical Studies”]. *Rossiskaya Istoriya* [Russian History]. No. 6, pp. 168-170. (In Russ.)
8. Gruzdev, I., Terentev, E. (2016). Life after PhD: What Careers Do PhD Students in Russia Consider? // Higher Education in Russia and Beyond. № 3 (9). Pp. 20–21.

9. Rybakov, N.V. (2018). [A New Model of Russian Postgraduate Education: Monitoring of the First Graduation of PhD Students Majoring in Social Studies and Humanities]. *Vysshee obrazovanie v Rossii* = Higher Education in Russia. Vol. 27. No. 7, pp. 86-95. (In Russ., abstract in Eng.)
10. Dushina, S.A., Ascheulova, N.A. (2013). [Postgraduate Studies in National Academic Systems (experience of Germany and USA)]. *Vestnik MGIMO-universiteta* = MGIMO Review of International Relations. No. 2, pp. 170-177. (In Russ., abstract in Eng.)
11. Bol'shova, N.N. (2010). *Aspirantura: opyt universitetov Zapada* [Postgraduate Studies: Experience of West Universities]. Available at: https://mgimo.ru/files2/y08_2010/160572/Aspirantura_Bol6ova.pdf (In Russ.)
12. Nechaev, V.D. (2016). [Modernization of the Russian Doctoral Programs in Education: The Search of Models in an International Context]. *Vysshee obrazovanie v Rossii* = Higher Education in Russia. No. 6 (202), pp. 16-33. (In Russ., abstract in Eng.)
13. Vorobieva, O.V., Teleshova, I.G. (2018). [Research Activities in the European Qualifications System: Experience and Problems]. *Vysshee obrazovanie v Rossii* = Higher Education in Russia. Vol. 27. No. 5, pp. 74-86. (In Russ., abstract in Eng.)
14. European Qualifications Framework for Lifelong Learning. Available at: <https://ec.europa.eu/ploteus/en/content/descriptors-page>
15. Analysis and overview of NQF level descriptions in European Countries. Working Paper No. 19. European Center for the Development of Vocational Training. Luxembourg: Publications Office of the European Union, 2013.
16. Towards a European Framework for Research Careers. Available at: https://www.hrk.de/file-admin/redaktion/hrk/02-Dokumente/02-05-Forschung/Forschermobilitaet/Towards_a_European_Framework_for_Research_Careers_-_21_July_2011_final_.pdf
17. Bednyi, B.I., Kuzenkov, O.A. (2016). [Integrated «Academic Master – PhD» Educational Programs]. *Vysshee obrazovanie v Rossii* = Higher Education in Russia. No. 5, pp. 21-32. (In Russ., abstract in Eng.)
18. Karavaeva, E.V. (2018). *Issledovatel' XXI veka: formirovanie kompetentsii v sisteme vysshego obrazovaniya* [Researcher of the XXI Century: Development of Competencies in Higher Education System]. Moscow: Geoinfo Publ., 240 c. (In Russ.)

The paper was submitted 05.10.18

Accepted for publication 18.10.18

Образовательное «зазеркалье», или «Они» и «мы»

Зубарев Владимир Федорович – канд. мед. наук, доцент. E-mail: vladim.zubareff2015@yandex.ru
Бондарев Геннадий Алексеевич – д-р мед. наук, доцент. E-mail: gennadiy_bondarev@mail.ru
Курский государственный медицинский университет, Курск, Россия
Адрес: 305041, г. Курск, ул. К. Маркса, 3

Аннотация. Одним из наиболее важных и, судя по психолого-педагогической литературе, наименее изученных аспектов отечественной системы высшего образования является сфера личностных взаимоотношений на уровне «преподаватель – студент». Формирование этого типа социальных отношений – процесс сложный, в равной мере зависящий от обеих заинтересованных сторон, но именно он в итоге определяет эффективность образовательного процесса. На сегодняшний день едва ли не единственным методом психодиагностики этой сферы образовательного пространства является анонимное анкетирование как студентов, так и преподавателей. Получаемые при этом результаты не только дают более полное представление о личностных характеристиках современного студенчества и преподавательского состава вузов, но и могут внести существенные коррективы в организацию образовательного процесса. Анонимное анкетирование 400 студентов лечебного и педиатрического факультетов Курского государственного медицинского университета (КГМУ) позволило выявить ряд как вполне предсказуемых, так и достаточно неожиданных фактов, касающихся психологической атмосферы на уровне взаимоотношений «преподаватель – студент». Полученные результаты несколько меняют утвердившееся мнение о повышенной амбициозности современного поколения студентов. Подтверждением тому является объективный факт заниженной личностной самооценки у 38% анкетировавшихся студентов КГМУ. Настораживающим, требующим осмысления и практических выводов является факт негативной оценки ими профессионально-личностных качеств некоторых преподавателей (16% респондентов). Относительно низкая востребованность рекомендуемых студентам основных академических учебников по изучаемым дисциплинам (56%) и фактическая невостребованность (8%) читаемых лекций в значительной мере объясняются их неконкурентоспособностью в сравнении с краткими по форме и поверхностными по содержанию всякого рода «доморощенными» учебно-методическими пособиями, прочно занимающими первую позицию в годовых отчетах преподавателей.

Ключевые слова: качество высшего образования, анонимное самооценочное анкетирование студентов, профессионально-личностная оценка преподавателей, отношения «преподаватель – студент»

Для цитирования: Зубарев В.Ф., Бондарев Г.А. Образовательное «зазеркалье», или «Они» и «мы» // Высшее образование в России. 2018. Т. 27. № 11. С. 35-43.

DOI: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2018-27-11-35-43>

Введение

Одним из главных «инструментов» так называемых «внутренних исследований» университета [1] является анонимное анкетирование, основанное на само- и взаимной оценке преподавателей и студентов по

многим аспектам их взаимодействия и взаимоотношений. Необходимость проведения подобного рода эмпирических исследований диктуется тем обстоятельством, что в последние два десятилетия психологическая ситуация в сфере «преподаватель – сту-

дент» существенно изменилась, причём не в лучшую сторону. Сегодня подавляющая часть преподавателей, узурпируя привилегию оставаться хранителями традиционных академических ценностей: профессионализма, интеллигентности, понимания студенческой психики и уважения студента как личности, – считают, что современные студенты изменились. Наряду с появлением таких качеств, как умение адаптироваться к сложностям жизни в условиях рынка, предприимчивость, большая самостоятельность, можно отметить, что они стали менее эрудированными, менее трудолюбивыми в учёбе, менее интеллигентными, менее требовательными к себе [2]. Так, социологическое исследование, проведённое в группе из 353 студентов бакалавриата и специалитета вузов Приморского края, показало эволюцию общественного мнения в сфере студенчества как социальной группы. «Ценностные ориентации опрошенных в первую очередь направлены на гедонистические, материальные и семейные ценности; соответственно, статус духовных, этических и эстетических ценностей невысок». На основании полученных данных авторы делают очень серьёзный вывод о «возможной дальнейшей дегуманизации общества» [3].

Увы! У каждого зеркала есть своё «зазеркалье». «К сожалению, *зеркальный имидж* (какими себя видят преподаватели) и *реальный* (какими их видят студенты) не совпадают» [4, с. 119]. Следует подчеркнуть, что этотстораживающий вывод также сделан на основании опроса студентов. Нужно отдать должное студенчеству как «социальной группе» – у них пока хватает скромности и такта не называть вещи своими именами. А в том, что рано или поздно «момент истины» может наступить, сомневаться почти не приходится. Прелюдией к этому может служить образно и многозначительно сформулированная В.С. Сенашенко фраза: «статусная инфляция профессии “преподаватель высшей школы” продолжается» [5, с. 38]. В данном случае под «статусной инфляцией» под-

разумеается падение *престижа* профессии «преподаватель высшей школы», который, как всякий социальный феномен, может рассматриваться с двух сторон – внешней и внутренней. Внешняя составляющая престижа базируется на отношении к высшей школе общества и государства и характеризует преподавательскую профессию как социальный статус со всеми его атрибутами: должности, степени, звания, уровень заработной платы и пр. Внутренняя составляющая престижа, основанная на профессиональных и личностных качествах преподавателей, формируется образовательной средой вуза (оценка преподавателя студентами и экспертная оценка профессионального сообщества) и фактически зависит от них самих.

Процедура оценки преподавателей студентами в отечественных вузах ещё не носит систематического характера и по своей направленности в большинстве случаев является моновекторной – она формирует, главным образом, «идеальный портрет преподавателя» [6; 7]. При этом выпадает вторая, более актуальная, на наш взгляд, функция такого рода исследований – возможность оперативно выявлять и своевременно корректировать недостатки в работе, что автоматически переводит эмпирические исследования в сугубо практическую плоскость. Пока же, по данным, основанным на «социологическом мониторинге» [8], «иерархическом кластерном анализе» [9], «бланковом анкетировании» [10], «двухуровневой многокомпонентной оценке дидактической деятельности преподавателей» [11] или простом анонимном анкетировании, подавляющее большинство студентов удовлетворены качеством образовательного процесса. Их критические замечания по этому поводу обычно носят упрощённый («недостаточные возможности в выборе специализации и вариативных дисциплин», «недостаточная чистота и оснащённость учебных аудиторий», «низкое качество питания» [8]) или вообще несерьёзный характер («невозможность парковки возле здания факультета») [9].

Таблица 1
Table 1Успеваемость студентов по данным самооценки
Academic performance according to self-evaluation

Курсы	Пол					
	Девушки			Юноши		
	Уровень (%)					
	Высокий	Средний	Низкий	Высокий	Средний	Низкий
Младшие курсы	44,0	53,0	3,0	32,0	58,0	10,0
Старшие курсы	55,0	43,5	1,5	57,0	42,0	1,0
Средний показатель	49,5	48,2	2,2	44,5	50,0	5,5

Персональные характеристики преподавателей часто зависят не от их профессионально-личностных качеств, а от справедливости выставляемых ими студентам текущих или итоговых оценок. Поэтому эффективность анкетирования в любой его форме в значительной степени зависит не от объёма и сложности анкет, а от адекватно составленных и корректно сформулированных вопросов. И всё же студенческий рейтинг при всём его субъективизме является, на наш взгляд, одним из самых надёжных способов оценки преподавательской деятельности в вузе.

Цель исследования – изучение психологической атмосферы университетского образовательного пространства медицинского вуза на уровне взаимоотношений «преподаватель – студент».

Материал и методы исследования. Представленный в работе материал является фрагментом комплексного сквозного эмпирического исследования *всех* имеющих отношение к вузовскому образовательному пространству контингентов, включая абитуриентов, студентов, интернов и клинических ординаторов, слушателей факультета последипломного образования и преподавателей. Настоящее сообщение представляет собой описание и анализ итогов самооценки 400 студентов лечебного и педиатрического факультетов Курского государственного медицинского университета в 2017–2018 учебном году. Для получения данных нами были

разработаны достаточно простые анонимные анкеты, состоящие из восьми вопросов и предлагающие три–четыре готовых варианта ответа. В основу предложенного студентам опросного листа (анкеты) легли:

1) персональная успеваемость и уровень умственных способностей, по данным *самооценки* студентов младших (1–3-х) и старших (4–6-х) курсов названных факультетов (раздельно для девушек и юношей);

2) принципы формирования личного мнения о преподавателе, а также вероятные гендерные и возрастные предпочтения;

3) профессиональная и личностная оценка преподавателей по четырём предложенным критериям;

4) оценка объёма и качества получаемой учебной информации.

Результаты исследования и их обсуждение. Наиболее иллюстративным показателем учебной деятельности студентов, бесспорно, является их академическая успеваемость, в значительной мере отражающая и профессионализм их преподавателей. Следует подчеркнуть, что показатели успеваемости сами по себе нас не интересовали: этими сведениями в оригинале располагают деканаты и учебная часть. Нам было важно сравнить две самооценочные рубрики – «успеваемость» и «уровень умственных способностей», тем более что с психолого-педагогической точки зрения полученные результаты самооценки позволили выявить

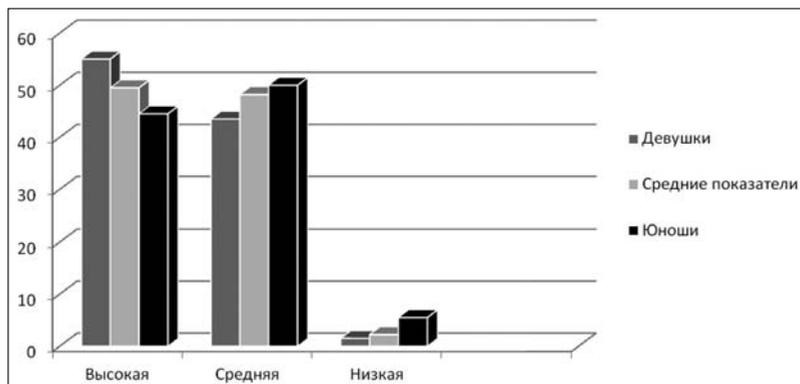


Рис. 1. «Успеваемость» студентов, по данным самооценки
 Figure 1. Academic performance according to self-evaluation

некоторые, на наш взгляд, небезынтересные особенности современного студенчества. Сводные данные по успеваемости приведены в таблице 1 и на диаграмме (Рис. 1).

Первое, на что стоит обратить внимание, – это отчётливая, по данным самооценки, разница между «успеваемостью» девушек и юношей на младших курсах. Количество «двоечников» среди юношей более чем втрое превышает число таковых в группе девушек. Причина – хорошо известная педагогам свойственная девушкам от природы более высокая степень ответственности в учёбе, называемая в психологии *интрасивным* (внутренним) типом мотивации. Ситуация несколько меняется на старших курсах. При общем повышении уровня «успеваемости» в группе с высокой успеваемостью начинают преобладать юноши с резким снижением их числа в группе неуспевающих. Нам представляется, что наиболее вероятной причиной этой тенденции является возрастание у юношей уровня социальной ответственности (уже реальная перспектива выбора специальности и начала самостоятельной врачебной деятельности, возможность карьерного роста, грядущая или уже существующая необходимость заботиться о семье и т.п.), то есть всё, что принято относить к *экстрасивному* (внешнему) типу мотивации.

Интересным психологическим тестом оказался щекотливый вопрос об уровне

собственных «умственных способностей» (Табл. 2). Если принять в качестве критерия значения высокий уровень «умственных способностей», то девушки всех курсов (14%) отличаются значительно большей скромностью в сравнении с юношами, причисляя себя в основном к категории лиц со средними умственными способностями. Юноши почти в два раза чаще (25%) считают себя личностями с высокими умственными способностями, что, впрочем, не помешало им на младших курсах в два раза чаще, чем девушкам, оценить уровень своих способностей «ниже среднего». Правда, «испытание временем» гендерные группы проходят неодинаково: на старших курсах девушки в два раза чаще начинают относить свои умственные способности к уровню «ниже среднего», а юноши чаще переводят себя на средний уровень.

Любопытно выглядит сравнение результатов студенческой самооценки успеваемости и умственных способностей (Рис. 2). При том, что 47% респондентов позиционируют себя в рубрике высокой успеваемости, лишь 19,5% из них относят себя к категории лиц с высоким уровнем умственных способностей, т.е. в данном случае имеет место отчётливо выраженная *заниженная* личностная самооценка.

Ещё более впечатляющими в этом плане оказались данные сравнительной персо-

Таблица 2

Table 2

Уровень «умственных способностей» студентов, по данным самооценки
 Level of students' mental capacities according to self-evaluation

Курсы	Пол					
	Девушки			Юноши		
	Уровень (%)					
	Высокий	Средний	Низкий	Высокий	Средний	Низкий
Младшие курсы	14,0	84,0	2,0	26,0	70,0	4,0
Старшие курсы	14,0	82,0	4,0	24,0	75,0	1,0
Средний показатель	14,0	83,0	3,0	25,0	72,5	2,5

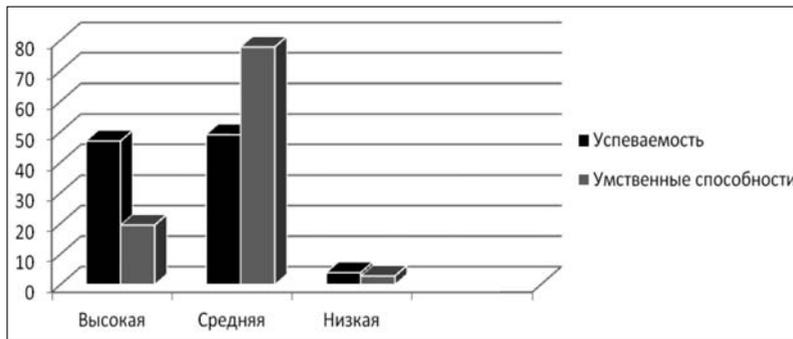


Рис. 2. Фактическое соотношение уровней «успеваемости» и «умственных способностей» студентов, по данным самооценки
 Figure 2. Actual ratio of levels of students' academic performance and mental capacities according to self-evaluation

нальной обработки анонимных анкет. *Завышенная* самооценка выявлена у 6,5% студентов с отчётливой тенденцией к снижению на старших курсах (с 7,5% до 5,5%). *Заниженная* самооценка свойственна 38% респондентов с не менее отчётливой тенденцией к повышению – с 31,5% на младших до 44% на старших курсах. Проведённое нами в рамках упомянутого выше сквозного комплексного эмпирического исследования анонимное анкетирование 200 студентов международного факультета показало прямо противоположные результаты: *завышенная* самооценка выявлена у 20,5% иностранных студентов, *заниженная* – у 8,5%. Эти красноречивые цифры выставляют российских студентов в самом благоприятном свете и опровергают вывод В.П. Шестака об их чрезмерной амби-

циозности: «Главная трудность для преподавателя сегодня – непризнание поколением Z авторитетов. Напротив, самооценка у его представителей, как правило, завышена: амбиций много, а знаний мало» [12, с. 74].

Формирование личностных отношений на уровне «преподаватель – студент» – довольно скромная глава в педагогической психологии, хотя именно от них в значительной степени зависит эффективность образовательного процесса. Не углубляясь в тонкости психологии этого процесса, мы попытались выяснить, каким образом у студентов формируется мнение о работающих с ними преподавателях. По данным анкетирования, у 93% студентов мнение о преподавателе складывается на основе личного опыта общения во время занятий, у 3,5% – под влия-

янием ранее сложившегося о нём мнения в студенческой среде, а ещё у 3,5% отношение к преподавателю зависит от эмоционального настроения (симпатия, антипатия, равнодушие).

Приведённые выше данные были достаточно предсказуемы и в некотором смысле явились прелюдией к главной цели исследования – изучению психологической атмосферы образовательного пространства на уровне «преподаватель – студент». Результаты, полученные в этом разделе работы, производят очень неоднозначное впечатление.

На первый взгляд, они выглядят достаточно благополучно: в рамках четырёх предложенных нами готовых вариантов оценки профессионально-личностных характеристик преподавателей 56% студентов считают их «высокими профессионалами», 28% относят к категории людей «на своём месте», что в целом составляет 84%. Цифры не идеальные, но достаточно благополучные, учитывая психологические особенности так называемого «поколения Z» [13–15]. Это благополучие немного омрачают ответы респондентов на два последних предложенных варианта: 5% студентов (21 чел. из 400) считают преподавателей, с которыми они общались в процессе учёбы, людьми «посредственными в профессиональном и личностном отношении», а 11% (43 из 400) считают, что «некоторым из них не место в высшем учебном заведении». Впрочем, такого мнения придерживаются в основном слабо успевающие студенты, интеллектуальные возможности которых заставляют усомниться в их способности объективно оценивать профессиональные и личностные качества преподавателей. Понятно, что в числе 16% негативно относящихся к своим преподавателям студентов немало просто обиженных за якобы незаслуженно выставленные им низкие оценки. Но даже при том, что в педагогической среде действительно немало людей, далёких от студенческого идеала, приведённые цифры производят тревожное впечатление.

Очень важной, на наш взгляд, характеристикой учебного процесса является оценка студентами объёма получаемых ими знаний. Лишь 46% обучаемых считают получаемый ими объём знаний *достаточным* для будущей врачебной профессии, соответственно 54% полагают, что им требуется получение дополнительной информации из вневузовских источников. Мы расцениваем подобное мнение как массовое заблуждение по следующим соображениям.

Во-первых, мы убеждены в том, что современные учебные пособия содержат весь объём фундаментальных знаний, необходимых для профессии врача, чего, кстати, пока нельзя сказать о приобретаемых, а точнее, недополучаемых студентами практических навыках в рамках их *общения с больными* на старших курсах (в силу разных, подлежащих отдельному обсуждению, причин). Упорно популяризируемые отдельными энтузиастами так называемые симуляционные, или имитационные, методы обучения ситуацию не спасают. Медицина – не ядерная физика, электроника или компьютерные технологии. Она, безусловно, развивается, но её фундаментальные теоретические (на младших курсах) и клинические (на старших курсах) положения остаются неизблемыми, и при достаточно серьёзном отношении студентов к учёбе их вполне достаточно для будущей врачебной профессии. Это – специфическая особенность высшего медицинского образования. Во-вторых, поощряемая ныне в вузах погоня за изданием «доморощенных» учебно-методических пособий является в большинстве случаев псевдотворчеством, а их насаждение всё более отучает студентов от пользования добротными, но, увы, объёмными академическими учебниками. По нашему мнению, тенденция к учебно-методическому «творчеству» обусловлена, главным образом, двумя обстоятельствами: а) необходимостью повышения итогового рейтинга в условиях эффективного контракта и б) лест-

ным для преподавательского самолюбия, но, безусловно, ошибочным убеждением, что именно это пособие решит проблему успеваемости по дисциплине. В-третьих, в студенческой среде на любом курсе можно по пальцам пересчитать студентов, прибегающих к использованию в процессе учёбы монографий, журнальных статей, сборников научных работ и т.п. Под вневузовскими источниками, вероятнее всего, подразумевается информация из Интернета, компилятивное качество которой чаще всего вызывает большие сомнения, а единственным достоинством является высоко ценимая студентами краткость.

Убедительным подтверждением нашего весьма критического отношения к оценке студентами объёма получаемых в процессе учёбы знаний являются результаты ответов на последний вопрос анонимной анкеты о том, что является для них главным источником учебной информации. Полученные в этой рубрике средние цифры выглядят следующим образом: рекомендуемый кафедрой основной учебник – 56%; аудиторские занятия с преподавателем – 19%; лекции – 8%; Интернет – 17%. Незначительный процент использования в учебном процессе лекционного материала невольно наводит на грустные мысли о его качестве.

Заключение

Эволюция студенчества как социальной группы является процессом многовекторным, отчасти непредсказуемым и уже в силу этих двух обстоятельств подлежит тактичному профессиональному мониторингованию. Регулярное изучение психологической атмосферы в студенческой среде позволяет своевременно выявлять и эффективно корректировать девиантные молодёжные тенденции, равно как и дефекты преподавательской деятельности в системном и личностном плане. Этим задачам идеально соответствует метод анонимного анкетирования с разными вариантами студенческой само-, взаимооценки и профессионально-личност-

ной оценки преподавателей. Вариативные возможности этой формы социологических исследований практически безграничны и позволяют исследовать самые разные сферы образовательного пространства.

Литература

1. *Кринчик Е.П.* Научно-методическая рефлексия актуального образовательного процесса в отдельном вузе как важнейшая составляющая его самообследования и самоидентификации // Вестник Моск. ун-та. Сер. 14. Психология. 2014. № 4. С. 142–153.
2. *Буланова-Топоркова М.В.* Педагогика и психология высшей школы: учебное пособие. Ростов н/Д: Феникс, 2002. 544 с.
3. *Мартыненко О.О., Коротина О.А.* Ценностные ориентации студенческой молодёжи // Высшее образование в России. 2016. № 8/9 (204). С. 22–29.
4. *Попова О.И.* Преподаватель вуза: современный взгляд на профессию. Опыт социологического исследования // Педагогическое образование в России. 2012. № 6. С. 112–119.
5. *Сенашенко В.С.* О престиже профессии «преподаватель высшей школы», учёных степеней и званий // Высшее образование в России. 2017. № 2. С. 36–44.
6. *Дульзон А.А., Васильева О.Н.* Система самооценки и оценки компетенций научно-педагогических кадров // Высшее образование в России. 2014. № 5. С. 61–70.
7. *Пучков А.А.* Идеальный образ преподавателя: социологический опрос // Высшее образование в России. 2012. № 6. С. 130–133.
8. *Гайдукова Г.Н.* Социологический мониторинг удовлетворённости потребителей качеством образовательных услуг // Высшее образование в России. 2012. № 11. С. 105–111.
9. *Зеленев И.А., Туманов С.В.* Об оценке качества преподавания в вузе в контексте восприятия студентами своих преподавателей (опыт социологического исследования) // Высшее образование в России. 2012. № 4. С. 99–105.
10. *Меркулова О.П.* Проблемы оценивания учебного процесса студентами // Высшее образование в России. 2012. № 2. С. 18–24.
11. *Дмитриева Т.В., Шепелева Р.П.* Рейтинговая оценка качества дидактической деятельности преподавателей вузов // Высшее образование сегодня. 2014. № 9. С. 50–54.

12. Шестак В.П. Преподаватель и преподавательская среда (К вопросу о «паттернах») // Высшее образование в России. 2016. № 5. С. 72–79.
13. Якимова З.В., Масилова М.Г. Поколение Z как потенциальный сегмент рынка труда // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2017. Т. 6. № 4 (21). С. 341–346.
14. Howe N., Strauss W. Generations: The History of America's Future, 1584 to 2069. New York: William Morrow & Company, 1991.
15. Howe N., Strauss W. Millennials & K-12 schools: Educational strategies for a new generation. Great Falls, VA: LifeCourse Associates, 2008. P. 109–111.

Статья поступила в редакцию 01.08.18

С доработки 15.08.18

Принята к публикации 11.10.18

Educational “Looking Glass”, or “They” and “We”

Vladimir F. Zubarev – Cand. Sci. (Medical), Assoc. Prof., Department of operative surgery and topographic anatomy, e-mail: vladim.zubareff2015@yandex.ru

Gennadiy A. Bondarev – Dr. Sci. (Medical), Assoc. Prof., Department of surgical diseases of Faculty of post-qualifying education, e-mail: gennadiy_bondarev@mail.ru

Kursk State Medical University, Kursk, Russia

Address: 3, K. Marx str., Kursk, 305041, Russian Federation

Abstract. One of the most important and, according to psychological and pedagogical literature, the least investigated aspects of the domestic system of higher education is the sphere of personal interrelations at the level “teacher – student”. The formation of this type of social relations is a complicated process equally depending on both interested sides, but it is this process that eventually determines the efficiency of the educational process. At present anonymous questioning of both students and teachers is by far the only method of high quality psychodiagnostics of this sphere of educational space. The received findings not only give a more comprehensive idea of the personal characteristics of modern students and the teaching staff of higher schools but can also provide some essential corrective amendments to the organization of the educational process. Anonymous questioning of 400 students of the medical and pediatric faculties of Kursk State Medical University (KSMU) has revealed a number of both quite predictable and fairly unexpected facts concerning the psychological atmosphere at the level “teacher – student”. The received findings to some extent alter the firmly established idea of an elevated ambitiousness of the modern generation of students. Corroborative to it is the objective fact of a *lowered* personal self-esteem in 38% questioned students of KSMU. The fact of the negative judgment of professional and personal qualities of some teachers (16% of respondents) is alarming and needing thorough consideration and practical conclusions. The comparatively low demand of the recommended to students main academic teaching manuals of the studied disciplines (56%) and the actually unclaimed lectures delivered to them (8%) can be to a great extent explained by their competitive disability in comparison with the short in form but superficial in the contents various kinds of “homebrew” guidance-manuals permanently ranking first in the teachers’ annual rating reports.

Keywords: quality of higher education, anonymous self-estimating questioning of students, professional and personal estimation of teachers, psychodiagnostics in education, “teacher – student” personal interrelations

Cite as: Zubarev, V.F., Bondarev, G.A. (2018). [Educational “Looking Glass”, or “They” and “We”]. *Vysshee obrazovanie v Rossii* = Higher Education in Russia. Vol. 27. No. 11, pp. 35–43 (In Russ., abstract in Eng.)

DOI: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2018-27-11-35-43>

References

1. Krinchik, E.P. (2014). [The Academic Methodological Rethinking of the Actual Educational Process at a Single Higher Education Institution as an Important Component of the Institutional Research and Identity]. *Vestnik Moskovskogo universiteta. Ser. 14. Psikhologiya* = Moscow University Psychology Bulletin. No. 4, pp. 142-153. (In Russ., abstract in Eng.)
2. Bulanova-Toporkova, M.V. (2002). *Pedagogika i psikhologiya vysshei shkoly: uchebnoe posobie* [Pedagogy and Psychology of Higher School: Tutorial]. Rostov n/Don: Phoenix Publ., 544 p. (In Russ.)
3. Martynenko, O.O., Korotina, O.A. (2016). [Vladivostok Students' Value System]. *Vysshee obrazovanie v Rossii* = Higher Education in Russia. No. 8/9 (204), pp. 22-29. (In Russ., abstract in Eng.)
4. Popova, O.I. (2012). [Teacher of Higher Education Institution: A Modern View on Profession. Experience of Sociological Research]. *Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii* = Pedagogical Education in Russia. No. 6, pp. 112-119. (In Russ., abstract in Eng.)
5. Senashenko, V.S. (2017). [On the Prestige of the University Teacher Profession, Postgraduate Academic Degrees and Titles]. *Vysshee obrazovanie v Rossii* = Higher Education in Russia. No. 2, pp. 36-44. (In Russ., abstract in Eng.)
6. Dul'zon, A.A., Vasil'eva, O.N. (2014). [Competence (Self)Assessment Interactive System of Tomsk Polytechnic University Academic Staff]. *Vysshee obrazovanie v Rossii* = Higher Education in Russia. No. 5, pp. 61-70. (In Russ., abstract in Eng.)
7. Puchkov, A.A. (2012). [An Ideal Image of a Teacher as a Factor of Management of Teaching Process at the University]. *Vysshee obrazovanie v Rossii* = Higher Education in Russia. No. 6, pp. 130-133. (In Russ., abstract in Eng.)
8. Gaidukova, G.N. (2012). [Sociological Monitoring of Customer Satisfaction with the Quality of the Educational Services]. *Vysshee obrazovanie v Rossii* = Higher Education in Russia. No. 11, pp. 105-111. (In Russ., abstract in Eng.)
9. Zelenev, I.A., Tumanov, S.V. (2012). [Teaching Quality Assessment in Higher Education Institution within the Context of Students' Perceptions of Teachers (Sociological Study Experience)]. *Vysshee obrazovanie v Rossii* = Higher Education in Russia. No. 4, pp. 99-105. (In Russ., abstract in Eng.)
10. Merkulova, O.P. (2012). [Evaluation of Educational Process by Students]. *Vysshee obrazovanie v Rossii* = Higher Education in Russia. No. 2, pp. 18-24. (In Russ., abstract in Eng.)
11. Dmitrieva, T.V., Shepeleva, R.P. (2014). [Rating of the Quality of Didactic Activities of University Teachers]. *Vysshee obrazovanie segodnya* = Higher Education Today. No. 9, pp. 50-54. (In Russ., abstract in Eng.)
12. Shestak, V.P. (2016). [Higher School Teaching Environment (About the «Patterns»)]. *Vysshee obrazovanie v Rossii* = Higher Education in Russia. No. 5, pp. 72-79. (In Russ., abstract in Eng.)
13. Yakimova, Z.V., Masilova, M.G. (2017). [Z Generation as a Potential Segment of the Labor Market]. *Azimut nauchnykh issledovaniy: pedagogika i psikhologiya* = Azimuth of Scientific Research: Pedagogy and Psychology. Vol. 6, No. 4 (21), pp. 341-346. (In Russ., abstract in Eng.)
14. Howe, N., Strauss, W. (1991). *Generations: The History of America's Future 1584-2069*. New York: William Morrow and Company.
15. Howe, N., Strauss, W. (2008). *Millennials & K-12 Schools: Educational Strategies for a New Generation*. Great Falls, VA: LifeCourse Associates, pp. 109-111.

*The paper was submitted 01.08.18
Received after reworking 15.08.18
Accepted for publication 11.10.18*

Корпоративная культура как инструмент повышения конкурентоспособности вуза

Троцук Ирина Владимировна – д-р социол. наук, проф. E-mail: trotsuk_iv@rudn.university

Суховерова Дарья Вячеславовна – магистрант. E-mail: prada93@mail.ru

Российский университет дружбы народов, Москва, Россия

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

Аннотация. В последние годы понятия «корпоративная/организационная культура» и «рейтинг» стали важными ориентирами отечественной системы университетского управления и критериями оценки качества образования. Однако эти понятия редко рассматриваются как взаимосвязанные, что объясняется прежде всего отсутствием исследований, оценивающих роль корпоративной культуры как инструмента продвижения университета в международных рейтингах. Между тем имеющиеся данные позволяют сделать некоторые выводы о характерных чертах корпоративной культуры университетов – лидеров мировых рейтингов (сложное сочетание элементов рыночного, адхократического и кланового типов организационной культуры), которые не являются пока типичными для классических российских университетов, где доминируют элементы клановой и бюрократической/иерархической культуры. В статье представлены результаты двух оценок организационной культуры в Российском университете дружбы народов с применением методики Камерона-Куина, которые позволили идентифицировать рамочную конструкцию конкурирующих ценностей и показали, что за прошедшее десятилетие снизилась доля бюрократического/иерархического типа за счёт увеличения доли рыночного и адхократического типов в организационной культуре вуза.

Ключевые слова: корпоративная культура, университет, международный рейтинг, конкурентоспособность, диагностика, модель Камерона – Куина

Для цитирования: Троцук И.В., Суховерова Д.В. Корпоративная культура как инструмент повышения конкурентоспособности вуза // Высшее образование в России. 2018. Т. 27. № 11. С. 44-54.

DOI: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2018-27-11-44-54>

Нынешняя популярность понятия «корпоративная культура» в сфере университетского управления объясняется целым рядом причин: преобразованиями в системе высшей школы и необходимостью повышения качества российского образования; расширением сфер влияния и внешних связей университетов, стремящихся войти в международные рейтинги вузов посредством активного взаимодействия с научными и бизнес-структурами; трансформацией традиционных ценностей классического университета. Современное общество в принципе тяготеет к корпоративным шаблонам, и вузы вынуждены апеллировать к корпоративности, чтобы зарекомендовать себя как

успешных игроков рынка образовательных услуг, способных подготовить кадры для достижения корпоративных целей [1–3]. Университеты, получив значительные права и экономическую самостоятельность, сегодня вовлечены в конкурентную борьбу, в которой позиционирование в качестве «корпорации» помогает занять выгодную позицию на рынке образовательных услуг и активно взаимодействовать с внешней средой¹.

¹ См., напр.: Михайлов В. Университет как бизнес-единица. URL: <http://expert.ru/siberia/2015/35/universitet-kak-biznes-edinita>; Ректор МИФИ: университет должен работать как успешная корпорация. URL: <https://ria.ru/education/20141205/1036790801.html>

Как корпорация, образовательное учреждение имеет особенности в целеполагании, структуре и функционировании, обусловленные тем, что университет существует не только для оказания услуг (это цель любой корпорации), но и задаёт вектор культурного развития, а также учитывает в своей деятельности активную роль потребителя (студента) и отсроченные итоги образовательной деятельности [4; 5]. Поскольку особенности организационной культуры вуза неоднократно описаны в литературе, мы не будем на них подробно останавливаться. Подчеркнём лишь, что по функциям и элементам (традиции, нормы, ценности и пр.) корпоративная культура университета мало чем отличается от таковой в иных организационных формах [6; 7]. Соответственно, чем раньше руководство вуза и его сотрудники признают значимость корпоративной культуры, будут готовы адаптироваться к серьёзным организационным изменениям и смогут правильно задать стратегические цели организации, тем выше окажется конкурентоспособность вуза и заинтересованность работодателей в его выпускниках. Своевременная диагностика корпоративной культуры – залог её развития и скорейшего достижения стратегических задач. К сожалению, систематические и сопоставительные исследования организационной культуры российских вузов пока проводятся редко, хотя их данные можно было бы использовать для оптимизации моделей университетского управления и понимания возможностей использования корпоративной культуры как одного из инструментов повышения конкурентоспособности вузов и вхождения в международные рейтинги.

Рейтинги

и конкурентоспособность университетов

Понятие «рейтинг» прочно вошло в дискурсивное пространство образования, и формально главная задача рейтингов университетов – представить студентам лидеров высшего образования с точки зрения

качества знаний, условий их получения и перспектив применения [8]. Ранжирование помогает вузам узнать о качестве образования в сопоставительном контексте, активизировать конкуренцию, выбрать лучший вариант программы обучения, что является аргументом для получения государственной поддержки и частных инвестиций. В мире сложилось множество систем оценок и рейтингования вузов, однако наиболее влиятельны из них три. Ежегодный рейтинг британской компании *Quacquarelli Symonds World University Rankings (QS)*² рассчитывается по шести основным показателям: авторитетность и качество научных исследований (40%); численное соотношение профессорско-преподавательского состава и студентов (20%), цитируемость научных публикаций на одного сотрудника за последние пять лет (20%), карьерный потенциал, т.е. репутация вуза у работодателей (10%), по 5% приходится на долю иностранных студентов и иностранных преподавателей. Шанхайский рейтинг – *Academic Ranking of World Universities (ARWU)* – с 2003 г. готовит Центр исследования университетов мирового класса (CWCU) Университета Цзяо Тун³. Оценка в 100% складывается из следующих критериев: число цитируемых публикаций (20%), число нобелевских и филдсовских премий (20%), количество статей в международных журналах *Science* и *Nature* (20%), доля высокоцитируемых представителей профессорско-преподавательского состава (20%) и производительность университета в расчёте на численность персонала (10%). Журнал *Times Higher Education (THE)*⁴ публикует рейтинг ведущих университетов мира и рейтинг репутации университетов,

² QS World University Rankings. URL: <https://www.topuniversities.com/qs-world-university-rankings>

³ Об Академическом рейтинге университетов мира. URL: <http://www.shanghairanking.com/ru/aboutarwu.html>

⁴ THE World University Rankings. URL: <https://www.timeshighereducation.com>

оценивая вузы не по 6, а по 13 основным параметрам, распределённым по группам.

В мировых рейтингах лидируют американские университеты: Массачусетский технологический, Стэнфорд, Гарвард, Калифорнийский технологический, которые ревностно отслеживают свои позиции, поскольку от положения в рейтинге зависит их финансовое благополучие, в том числе благодаря привлечению иностранных студентов, которых интересует не только программа обучения, но также репутация вуза и возможность окунуться в атмосферу больших кампусов и бурной студенческой жизни. Главные принципы успешности американских университетов – тщательный отбор абитуриентов, система постдипломной подготовки, высокий профессионализм преподавателей, программы привлечения иностранных специалистов, ориентация на высокие технологии и практическое внедрение научных инноваций, широкий спектр профилей подготовки, открытость информации, адаптивность и мощная корпоративная культура.

Корпоративная культура ведущих университетов: модель Камерона – Куина

Если следовать модели К. Камерона и Р. Куина [9], передовые университеты США сочетают черты рыночной (ориентация на результат, целеустремлённость, соперничество и жёсткая конкуренция), адхократической (рост и владение новыми ресурсами, уникальные научные знания и лидерство) и клановой (традиции, сплочённость студенческих сообществ, преданность общему делу) культуры. Сочетание этих элементов гарантирует им гибкость, подготовленность к изменениям и устойчивость с опорой на коллектив, разделяющий цели и ценности организации.

Корпоративная культура европейских вузов сильна традициями студенческого самоуправления, поощрением личной инициативы и свободы (элементы адхократической культуры), целеустремлённостью и

стремлением побеждать (черты рыночной культуры), а также сплочённостью и гордостью за своё дело (признаки клановой культуры) [10]. Так, для повышения конкурентоспособности в мировых рейтингах вузы Франции сосредоточили усилия на прорывных направлениях и приёмах конкурентной борьбы, которые используют крупные корпорации (их примеру следуют и российские университеты) [11]. Первым шагом на этом пути стали инициированные государством масштабные объединения вузов, однако, «чтобы заявить о себе на рынке, ставшем на 100% конкурентным, необходимы либо время, либо могущественные меценаты. Поскольку вузы, за исключением тех, названия которых сами уже стали брендом, редко предполагают необходимой поддержкой, первый этап для большинства университетов в их утверждении на рынке должен состоять в том, чтобы создать собственную идентичность» [12, с. 105]. Поэтому для европейских университетов характерен акцент на динамичности и творчестве сотрудников и студентов в поисках новаций (черты адхократической культуры), ориентация на повышение репутации и укрепление имиджа, превращение университета в узнаваемый коммерческий бренд (черты рыночной культуры).

Таким образом, передовые университеты мира сочетают черты преимущественно адхократического (лидерство, развитие, открытость, новаторство, поощрение личной инициативы) и рыночного (целеустремлённость, конкурентность, стремление побеждать, престижность) типов культуры, которые дополняются клановостью (сплочённость, гордость за свой вуз, преданность традициям) как способом адаптации к внешним изменениям. Отказ от иерархического типа корпоративной культуры обусловлен тем, что подразумеваемая им стабильность и жёсткое соблюдение формальных процедур не гарантируют успеха.

Несмотря на то, что, по данным Организации экономического сотрудничества и развития (ОЭСР), Россия является самой об-

разованной страной в мире и обгоняет в этом плане таких гигантов, как США, Япония и Израиль (высшее образование имеет каждый второй россиянин⁵, каждый год в российские вузы подаются заявки около 100 тысяч иностранных абитуриентов из 180 стран мира⁶), в мировых рейтингах российские вузы занимают весьма скромные позиции. Причины этого кроются не только в низком государственном финансировании или уровне квалификации сотрудников, но и в недостаточной фокусировке на критериях расчёта рейтингов, в частности в неинтегрированности российского академического сообщества в мировое научно-образовательное пространство и в отсутствии тесной взаимосвязи образования, науки и производства. Чтобы повысить позиции российских вузов в международных рейтингах, с 2013 года в России реализуется государственный проект повышения конкурентоспособности ведущих российских университетов среди мировых научно-образовательных центров. Его цель – достижение высокого мирового уровня к 2020 г. и попадание минимум пяти российских вузов в топ-100 лучших мировых университетов. Для участия в проекте был отобран 21 вуз (в 2013 г. – 15 вузов, вторая волна в 2015 г. – ещё шесть) для получения субсидий, которые составляют от 5% до 15% бюджета университета и распределяются исходя из успешности решения стратегических задач Проекта «5-100».

Любые серьёзные изменения часто болезненно отражаются на организациях с доминированием элементов клановой и бюрократической культуры, что характерно для многих российских университетов [13–15]. К примеру, оценка организационной культуры РУДН в 2007 г. [16] показала, что вуз характеризовался именно бюрократическим (40%)

и клановым (24%) типами культуры. РУДН вошел в Проект «5-100» со второй волной в 2015 г. и оставался в третьей группе проекта до 2017 г., но благодаря новой программе стратегического развития Международный совет перевел университет во вторую группу, тем самым увеличив объём субсидий на поддержку его инициатив. В рамках Проекта «5-100» в РУДН планируется переход от образовательного к исследовательскому университету, что, несомненно, предполагает изменение корпоративной культуры (а не только совершенствование инфраструктуры, ребрендинг, разработку современных образовательных программ, включая дистанционные, и др.). «Программа повышения конкурентоспособности РУДН 2016–2020» включает в себя следующие инструменты достижения стратегических целей вуза, основанные на совершенствовании корпоративной культуры: продвижение и укрепление бренда «RUDN University» в мировом научном и образовательном пространстве; развитие кампуса, строительство новых зданий, создание комфортной среды обучения и научной деятельности, улучшение сервисных функций до международных стандартов; стимулирование и поддержка профессорско-преподавательского состава и студентов, которые показывают хорошие результаты в значимых направлениях деятельности университета; развитие человеческого капитала, формирование высококвалифицированной команды исследователей, повышение качества подготовки руководящего состава и кадрового резерва; развитие организационной структуры и системы управления; внесение изменений в процесс составления учебных планов – перенос акцента с аудиторной нагрузки на самостоятельную работу студентов; проведение мероприятий по развитию сотрудничества с российскими и иностранными выпускниками, поддержка взаимоотношений с мировыми бизнес- и научно-исследовательскими структурами. Соответственно, возникает вопрос: насколько реализуемые изменения отражаются на корпоративной культуре вуза?

⁵ Россия – самая образованная страна мира. URL: <https://kpfu.ru/news/rossiya-ndash-samaya-obrazovannaya-strana-mira.html>

⁶ Оя Е. Борьба за место: в 2017 году число иностранных абитуриентов в российских вузах в 6 раз превысило количество квот. URL: <https://ru.rt.com/938t>

**Исследовательский кейс:
корпоративная культура РУДН**

В апреле 2018 года в РУДН была проведена оценка организационной культуры как возможного инструмента повышения конкурентоспособности университета на международной арене. Был применён метод диагностики организационной культуры Камерона – Куина – выявление рамочной конструкции конкурирующих ценностей [17–19]. Лежащая в основе метода типология выделяет четыре типа культуры (или направлений её развития) – клановая, иерархическая (бюрократическая), рыночная и адхократическая. Как правило, всегда в различной степени представлены все четыре, но есть доминирующий тип. Для анкетирования был использован стандартный опросник OCAI, где респондентам было предложено оценить шесть ключевых измерений корпоративной культуры вуза (в колонке «сейчас»), в каждом из которых следовало распределить 100 баллов между четырьмя альтернативами. Респондентам также предлагалось проставить баллы в колонке «предпочтительно», указав желаемый тип культуры. В качестве содержательных блоков инструментария выступали: основная

характеристика РУДН, общий стиль лидерства, стиль руководства, основная ценность, главная цель организации, критерии оценки вузом своей успешности – всё это отражение фундаментальных ценностей организации и скрытого отношения сотрудников к её деятельности [9, с. 208–209]. В исследовании приняли участие 698 человек (преподаватели и представители управленческих структур). Аналогичное исследование, как отмечалось выше, было проведено в РУДН в 2007 г. среди представителей высшего и среднего управленческих уровней [16], но было опрошено всего 64 человека, что, конечно, не позволяет проводить сопоставительный анализ, но показывает значимые тенденции в изменении корпоративной культуры.

На *рисунке 1* представлен общий профиль актуальной (штрихпунктирная линия) и предпочтительной (пунктирная линия) организационной культуры РУДН по результатам опроса 2007 г. Самые высокие оценки (40%) получила бюрократическая культура, на втором месте (24%) – клановая. Такой тип организационной культуры плохо воспринимает «внешние» цели, сформулированные в конкурентной или инновационной парадигмах, как того требуют современные усло-

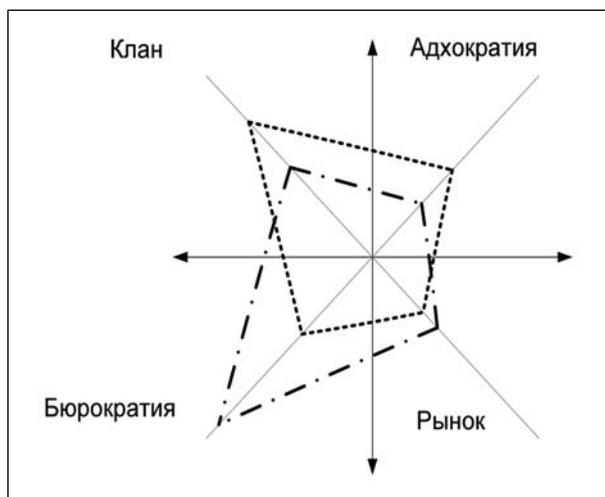


Рис. 1. Профиль организационной культуры РУДН (2007)
Figure 1. Profile of the RUDN University organizational culture (2007)



Рис. 2. Профиль организационной культуры РУДН (2018)
 Figure 2. Profile of the RUDN University organizational culture (2018)

вия существования вуза (занятие достойного места в международном образовательном сообществе, внедрение системы менеджмента качества, формирование имиджа). Анализ «площадей» наибольшего различия «профилей» для предпочтительной и нынешней культуры показал, что самое существенное различие наблюдалось по линии бюрократической культуры – разница между настоящим и желаемым составляет 20 пунктов (40% и 20% соответственно). Обратная ситуация наблюдается с клановой культурой (24% и 38%). Иными словами, в 2007 г. сотрудники РУДН предпочитали сократить бюрократическую компоненту за счёт увеличения клановой и адхократической культур.

Опрос 2018 г. показал (Рис. 2), что в корпоративной культуре значительно снизился уровень бюрократического (иерархического) типа (40% в 2007 г., против 29% в 2018 г.) и несколько выросли показатели адхократической культуры (15% против 20%), тогда как показатель клановой культуры остался на прежнем уровне (24% и 23%). В предпочитаемой культуре произошли незначительные изменения в сторону увеличения рыночного типа за счёт снижения всех остальных практически в равной степени (21% против 29%).

На рисунках 3–6 представлены профили нынешнего и предпочитаемого типов корпоративной культуры, свидетельствующие

о согласованности большей части параметров, однако есть и исключения, в частности наблюдается полная рассогласованность иерархического типа с остальными типами (оценки респондентов по каждому параметру отличаются от остальных профилей, и кривая на рисунке 6 то снижается, то повышается); рассогласованность оценок затрудняет поиск среднего по атрибутам в каждом типе культуры. Самыми высокими показателями нынешней корпоративной культуры оказались «связующая сущность» (35%) и «важнейшие характеристики» (35%) в иерархии, а также «стратегические цели» (33%) в рыночной культуре; наименьшие оценки получили «важнейшие характеристики» (16%) и «управление работниками» (18%) в адхократии. В предпочитаемой культуре первые места по каждому атрибуту занимает клановый тип (40% – «важнейшие характеристики», 33% – «стиль лидерства», 34% – «управление работниками», 36% – «связующая сущность», 33% – «стратегические цели», 35% – «критерии успеха»), а самый нежелательный для сотрудников университета компонент – это «важнейшие характеристики» (17%) в иерархии. В 2007 г. ситуация была иной: опрос показал согласованность большинства атрибутов культуры за исключением стиля лидерства (каждый из атрибутов имел в составе примерно по 40% иерархической со-



Рис. 3. Параметры организационной культуры в клановом типе
 Figure 3. Organizational culture parameters in the clan type



Рис. 4. Параметры организационной культуры в адхократии
 Figure 4. Organizational culture parameters in the adhocracy type



Рис. 5. Параметры организационной культуры в рыночном типе
 Figure 5. Organizational culture parameters in the market type



Рис. 6. Параметры организационной культуры в иерархии
 Figure 6. Organizational culture parameters in the hierarchy type

ставляющей, по 20% – рыночной, по 15–20% адхократической и по 20–25% – клановой, тогда как в стиле лидерства наблюдалось 28% иерархической культуры, 20% – рыночной, 15% – адхократической и 35% – клановой).

Представления о нынешней корпоративной культуре незначительно различаются у научно-педагогических работников (НПР) и административно-управленческого персонала (АУП). Так, схожие оценки получили клановый тип (по 19%) и адхократия (26% НПР и 24% АУП), но мнения несколько разошлись в категориях рыночной культуры (35% НПР и 27% АУП) и иерархии (20% НПР и 26% АУП). Единственное различие в предпочитаемой корпоративной культуре – несколько меньшая заинтересованность высшего руководства в иерархическом типе (18% против 23%). Также на представления о нынешней и предпочитаемой корпоративной культуре практически не влияет стаж работы в РУДН: в целом и у начинающих свою работу в университете (стаж – 1–3 года), и у сотрудников с опытом более 20 лет оценки нынешней корпоративной культуры и предпочтения на будущее схожи. Однако сотрудники 20–29 лет (32%) и 30–39 лет (36%) несколько чаще считают, что корпоративная культура РУДН имеет иерархический характер, тогда как сотрудники младше 25 лет (29%) и, наоборот, старше 40 лет (30%) чаще относят её к рыночному типу. Самые возрастные – 50–59 лет (38%) и старше 60 лет (36%) – и самые молодые (25–29 лет – 35%) сотрудники РУДН в будущем хотели бы видеть его корпоративную культуру клановой, наименее привлекателен для сотрудников старше 60 лет иерархический тип (20%), а сотрудники младше 29 лет одобряют и адхократический тип (26%). Если для старшего поколения понятно желание работать в спокойной и стабильной организации, то группу 25–29 лет, вероятно, интересуют другие стороны клановости, такие как высокое доверие, открытость и развитие человеческих ресурсов.

Таким образом, сопоставляя результаты опросов 2007 и 2018 гг., можно сделать вывод,

что за прошедший период в корпоративной культуре РУДН снизилась доля бюрократического (иерархического) типа за счет увеличения доли рыночного и адхократического типов. Как показывает опыт зарубежных вузов – лидеров международных рейтингов, доминирование двух последних типов корпоративной культуры способствует развитию университета, тогда как клановый тип (в РУДН он сохранился на прежнем уровне, примерно в 22%) – это скорее фундамент университетских традиций, морального климата и сплочённости. Чаще всего сотрудники характеризуют РУДН как организацию, «связанную воедино формальными правилами и официальной политикой, для которой важно поддержание плавного хода деятельности» (35%), и как «жёстко структурированный и строго контролируемый вуз, где действия людей определяются формальными процедурами» (35%). Проявления иерархической (бюрократической) культуры в столь значительных долях явно не способствуют развитию организации в заданном ею стратегическом направлении выхода на ведущие позиции в международных рейтингах. Впрочем, наблюдается и позитивная тенденция: компонентом культуры, набравшим 33% голосов, оказалась часть рыночной культуры: университет «акцентирует внимание на конкурентных действиях и достижениях, в нём преобладает целевое напряжение сил и стремление к победе на рынке образовательных услуг». Сотрудники РУДН считают, что в наименьшей степени к вузу относятся «динамичность и дух предпринимательства, когда люди готовы жертвовать собой и идти на риск ради общего дела» (16%) и «поощрение индивидуального риска, новаторства и самобытности каждого как проявлений стиля руководства» (18%). Однако именно эти компоненты адхократического типа характеризуют корпоративную культуру университетов – лидеров международных рейтингов, и РУДН, несомненно, следует продолжать движение в направлении усиления рыночного и адхократического компонентов своей корпоративной культуры.

Литература

1. *Беляева М.И.* Корпоративная культура вуза как ресурс организационного развития // *Alma Mater*. 2011. № 4. С. 45–48.
2. *Копытов В.С., Пучков В.М.* Корпоративная культура как важнейший маркетинговый актив вуза // *Наука и образование*. 2015. № 12. С. 20–26.
3. *Прохоров А.В.* Корпоративная культура как основа имиджа университета // *Известия высших учебных заведений. Серия: Гуманитарные науки*. 2011. № 4. С. 50–56.
4. *Абрамов Р., Груздев И., Терентьев Е.* Тревога и энтузиазм в дискурсах об академическом мире: международный и российский контексты // *Независимое литературное обозрение*. 2016. № 2. С. 16–32.
5. *Бабинцев В.П.* Корпоративные отношения в российских вузах: разрыв традиции // *Высшее образование в России*. 2017. № 7. С. 26–35.
6. *Демин П.В.* Корпоративная культура предпринимательского университета: потенциал измерения // *Университетское управление: практика и анализ*. 2017. № 2. С. 65–75.
7. *Петрова Г.И.* Современный университет как корпорация: новая роль традиционной корпоративности // *Университетское управление: практика и анализ*. 2018. № 2. С. 25–33.
8. *Троцук И.В.* Рейтинг вузов: идеология и методология составления «таблиц лиг» (зарубежная практика) // *Вестник РУДН. Серия: Социология*. 2008. № 1. С. 39–48.
9. *Камерон К.С., Куинн Р.Э.* Диагностика и изменение организационной культуры / Пер. с англ., под ред. И.В. Андреевой. СПб.: Питер, 2001. 320 с.
10. *Lacatus M.* Organizational culture in contemporary university // *Procedia – Social and Behavioral Sciences*. 2013. Vol. 76. P. 421–425.
11. *Певзнер М.Н., Шифрин А.Г.* Организационное развитие современного вуза и проблемы корпоративной культуры // *Человек и образование*. 2008. № 2. С. 16–21.
12. *Ткач Д.Г.* Новые возможности повышения конкурентоспособности вузов // *Alma Mater*. 2016. № 2. С. 105–108.
13. *Гулиус Н.С.* Диагностика и изменение корпоративной культуры университета (опыт Национального исследовательского Томского государственного университета) // *Вестник Томского государственного университета. Серия: Философия. Социология. Политология*. 2017. № 38. С. 79–94.
14. *Богдан Н.Н., Парфенова И.Ю.* Организационная культура вуза в условиях реформ // *Университетское управление: практика и анализ*. 2009. № 6. С. 23–30.
15. *Морозова Е.А., Сухачева А.В.* Корпоративная культура в вузе: взгляд работников и студентов // *Вестник Кемеровского государственного университета*. 2014. № 4. С. 115–122.
16. *Линькова Е.Г.* Организационная культура университета как фактор его развития (по результатам социологического исследования). М.: РУДН, 2007.
17. *Юрина Е.А., Гулиус Н.С.* Трансформация корпоративной культуры университета: социологические и лингвистические методы диагностики // *Университетское управление: практика и анализ*. 2017. № 2. С. 106–121.
18. *Клюев А.К., Фадеева И.М., Томилин О.Б., Томилин О.О.* Управление университетом: итоги трансформации // *Университетское управление: практика и анализ*. 2018. № 1. С. 93–104.
19. *Томилин О.Б., Томилин О.О., Фадеева И.М.* Динамика изменений организационной культуры российских университетов // *Университетское управление: практика и анализ*. 2017. № 2. С. 92–105.

Статья поступила в редакцию 09.09.18

С доработки 07.10.18

Принята к публикации 15.10.18

Corporate Culture as a Tool for Improving University's Competitiveness

Irina V. Trotsuk – Dr. Sci. (Sociology), Prof., e-mail: trotsuk_iv@rudn.university

Daria V. Sukhoverova – Master's Stud., e-mail: prada93@mail.ru

Peoples' Friendship University of Russia (RUDN University), Moscow, Russia

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

Abstract. In recent years, the terms ‘corporate/organizational culture’ and ‘ranking’ have become important reference points for the Russian system of university management and criteria for assessing the quality of higher education. However, these terms are rarely considered as interrelated, which can be explained mainly by the lack of studies assessing the role of corporate culture as a tool for improving universities’ positions in the international rankings. Nevertheless, the available data allow to draw some conclusions about characteristics of the corporate culture of the leaders of the world university rankings (it is a combination of the elements of market, adhocracy and clan types of organizational culture), which are not yet typical for classical Russian universities with the dominance of the elements of clan and bureaucratic/hierarchical types of corporate culture. The article presents the results of two surveys conducted in the RUDN University on the basis of Cameron-Quinn methodology. They revealed the framework of competing values and showed that over the past decade the share of bureaucratic/hierarchical type decreased due to an increase in the share of market and adhocracy types of culture that are typical for the leaders of world university rankings.

Keywords: corporate culture, university, world ranking, competitiveness, diagnostics, Cameron-Quinn methodology

Cite as: Trotsuk, I.V., Sukhoverova, D.V. (2018). [Corporate Culture as a Tool for Improving University’s Competitiveness]. *Vysshee obrazovanie v Rossii* = Higher Education in Russia. Vol. 27. No. 11, pp. 44-54 (In Russ., abstract in Eng.)

DOI: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2018-27-11-44-54>

References

1. Belyaeva, M.I. (2011). [Corporate Culture of the University as a Resource of Organizational Development]. *Alma Mater. Vestnik vysshey shkoly* = Alma Mater. High School Herald. No. 4, pp. 45-48. (In Russ., abstract in Eng.)
2. Kopytov, V.S., Puchkov, V.M. (2015). [Corporate Culture as the Most Important Marketing Asset of the University]. *Nauka i obrazovanie* [Science and Education]. No. 12, pp. 20-26. (In Russ.)
3. Prokhorov, A.V. (2011). [Corporate Culture as a Basis for the University Image]. *Izvestiya vysshikh uchebnykh zavedeniy. Seriya: Gumanitarnye nauki* [News of Higher Educational Institutions. Humanities Series]. No. 4, pp. 50-56. (In Russ.)
4. Abramov, R., Gruzdev, I., Terentiev, E. (2016). [Anxiety and Enthusiasm in Discourses about the Academic World: International and Russian Contexts]. *Nezavisimoe literaturnoe obozrenie* [Independent Literary Review]. No. 2, pp. 16-32. (In Russ.)
5. Babintsev, V.P. (2017). [Corporate Relations in Russian Universities: Breaking the Tradition]. *Vysshee obrazovanie v Rossii* = Higher Education in Russia. No. 7, pp. 26-35. (In Russ., abstract in Eng.)
6. Demin, P.V. (2017). [Corporate Culture of the Entrepreneurial University: A Measurement Potential]. *Universitetskoe upravlenie: praktika i analiz* = University Management: Practice and Analysis. No. 2, pp. 65-75. (In Russ., abstract in Eng.)
7. Petrova, G.I. (2018). [Modern University as a Corporation: A New Role for Traditional Corporatism]. *Universitetskoe upravlenie: praktika i analiz* = University Management: Practice and Analysis. No. 2, pp. 25-33. (In Russ., abstract in Eng.)
8. Trotsuk, I.V. (2008). [University Ranking: Ideology and Methodology of the ‘Tables of Leagues’ (Foreign Practice)]. *Vestnik RUDN. Seriya: Sotsiologiya* = RUDN Journal of Sociology. No. 1, pp. 39-48. (In Russ., abstract in Eng.)
9. Cameron, K.S., Quinn, R.E. (2001) *Diagnostika i izmeneniye organizatsionnoy kultury* [Diagnosing and Changing Organizational Culture]. I.V. Andreeva (Ed). Transl. from Eng. Saint Petersburg: Piter Publ., 320 p. (In Russ.)

10. Lacatus, M. (2013). Organizational Culture in Contemporary University. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*. Vol. 76, pp. 421-425.
11. Pevzner, M.N., Shirin, A.G. (2008). [Organizational Development of Contemporary University and Challenges for Corporate Culture]. *Chelovek i obrazovanie* [Person and Education]. No. 2, pp. 16-21. (In Russ.)
12. Tkach, D.G. (2016). [New Opportunities to Improve the Competitiveness of Universities]. *Alma Mater. Vestnik vysshey shkoly* = Alma Mater. High School Herald. No. 2, pp. 105-108. (In Russ., abstract in Eng.)
13. Gulius, N.S. (2017). [Diagnostics and Changes of the University Corporate Culture (on the example of the National Research Tomsk State University)]. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Filosofiya. Sotsiologiya. Politologiya* [Bulletin of the Tomsk State University. Series: Philosophy, Sociology, Political Science]. No. 38, pp. 79-94. (In Russ., abstract in Eng.)
14. Bogdan N.N., Parfenova I.Yu. (2009). [University Organizational Culture under the Reforms]. *Universitetskoe upravlenie: praktika i analiz* [University Management: Practice and Analysis]. No. 6, pp. 23-30. (In Russ., abstract in Eng.)
15. Morozova, E.A., Sukhacheva, A.V. (2014). [Corporate Culture in the University: Employees' and Students' Opinions]. *Vestnik Kemerovskogo gosudarstvennogo universiteta* [Bulletin of the Kemerovo State University]. No. 4, pp. 115-122. (In Russ., abstract in Eng.)
16. Linkova, E.G. (2007) *Organizatsionnaya kultura universiteta kak faktor ego razvitiya (po rezul'tatam sotsiologicheskogo issledovaniya)* [University Organizational Culture as a Factor of Its Development (based on the results of the sociological study)]. Moscow: RUDN Publ. (In Russ.)
17. Yurina, E.A., Gulius, N.S. (2017). [University Corporate Culture Transformation: Sociological and Linguistic Diagnostic Methods]. *Universitetskoe upravlenie: praktika i analiz* [University Management: Practice and Analysis]. No. 2, pp. 106-121. (In Russ., abstract in Eng.)
18. Klyuev, A.K., Fadeeva, I.M., Tomilin, O.B., Tomilin, O.O. (2018). [University Management: Transformation Scenarios]. *Universitetskoe upravlenie: praktika i analiz* [University Management: Practice and Analysis]. No. 1, pp. 93-104. (In Russ., abstract in Eng.)
19. Tomilin, O.B., Tomilin, O.O., Fadeeva, I.M. (2017). [Dynamics of Organizational Culture Changes in Russian Universities]. *Universitetskoe upravlenie: praktika i analiz*. [University Management: Practice and Analysis]. No. 2, pp. 92-105. (In Russ., abstract in Eng.)

*The paper was submitted 09.09.18
Received after reworking 07.10.18
Accepted for publication 15.10.18*

Обучение медицинской информатике на английском языке: мнение студентов

Андреева Анастасия Викторовна – ст. преподаватель кафедры медицинской физики, информатики и математики. E-mail: anastasiia.andreeva@gmail.com

Митрофанова Ксения Александровна – канд. пед. наук, доцент, кафедра иностранных языков. E-mail: kmits@mail.ru

Телешев Валерий Алексеевич – канд. биол. наук, доцент, кафедра медицинской физики, информатики и математики. E-mail: vat@usma.ru

Бляхман Феликс Абрамович – д-р биол. наук, проф., завкафедрой медицинской физики, информатики и математики. E-mail: feliks.blyakhman@urfu.ru

Уральский государственный медицинский университет Министерства здравоохранения Российской Федерации, Екатеринбург, Россия

Адрес: 620028, г. Екатеринбург, ул. Репина, 3

Аннотация. В статье рассматривается опыт интегративного преподавания одного из модулей медицинской информатики на английском языке, полученный на базе Уральского государственного медицинского университета (УГМУ). В течение 2015–2017 учебных годов на кафедре медицинской физики, информатики и математики и кафедре иностранных языков УГМУ осуществлялась междисциплинарная работа для организации занятий по медицинской информатике на английском языке. По окончании междисциплинарных занятий проведен опрос, в котором приняли участие 287 студентов лечебно-профилактического, педиатрического, стоматологического и медико-профилактического факультетов. Оценка иноязычных коммуникативных навыков, а также умений поиска медицинской информации в международной базе данных осуществлялась во время практических занятий. Результаты анкетирования продемонстрировали, что 76% студентов позитивно отнеслись к возможности совершенствования коммуникативных навыков иностранного языка в профессиональной сфере. Сделан вывод о возможности разработки отдельных модулей профессиональных дисциплин на английском языке для обучения студентов медицинских специальностей.

Ключевые слова: медицинское образование, медицинская информатика, иностранный язык, интегративные процессы в профессиональной сфере, междисциплинарные занятия, мотивация к обучению

Для цитирования: Андреева А.В., Митрофанова К.А., Телешев В.А., Бляхман Ф.А. Обучение медицинской информатике на английском языке: мнение студентов // Высшее образование в России. 2018. Т. 27. № 11. С. 55-61.

DOI: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2018-27-11-55-61>

Постановка проблемы

Одной из ведущих тенденций в организации современного высшего медицинского образования является интегративный подход, благодаря контекстуальному и практическому обучению приносящий ощутимую пользу процессу освоения и сохранения знаний [1]. Интегративный подход подразумевает активную междисциплинарную работу, обязатель-

ным условием которой является создание команд профессионалов различных профилей. Именно совместная работа разных специалистов (преподавателей, врачей, учёных и инженеров), их способность взаимодействовать друг с другом для достижения конечной цели становятся залогом положительного результата [2; 3]. На сегодняшний день мы можем говорить лишь о фрагментарном включении

интегративных курсов в систему медицинского образования России. Эта общемировая тенденция находит лишь случайный отклик в медицинских вузах нашей страны. Это может быть связано прежде всего с дисциплинарной моделью организации учебного процесса в высшем образовании России, особенностями распределения учебной нагрузки между кафедрами и административными барьерами внутри вуза.

Самым распространённым языком международного общения в медицинском сообществе является английский. Более 90% публикаций (статьи, руководства, доклады Всемирной организации здравоохранения и т.д.) по медицине и здравоохранению издаются на этом языке. Ведущие мировые информационные технологии, цифровые устройства, элементарные языки программирования также используют английский язык. Например, для поиска медицинской информации существует англоязычная версия наиболее популярной базы медицинских данных PubMed (<https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/>). Очевидно, что уверенное владение иностранным языком в профессиональных целях является одним из приоритетов качественного медицинского образования. Между тем в учебных программах медицинских университетов России освоению иностранного языка отведено 108 часов (три кредита) на первом году обучения. Опыт показывает, что после обязательного курса учащиеся, в частности Уральского государственного медицинского университета (УГМУ), в подавляющем большинстве перестают изучать иностранный язык на регулярной основе. Лишь немногие студенты продолжают совершенствовать свои знания за пределами университета, посещая для этого курсы английского языка, причём без какого-либо отношения к их будущей профессии. Таким образом, налицо глубокое противоречие между существующим стандартом медицинского образования и потребностью будущих врачей в знании иностранного языка.

Зарубежный опыт

Отметим, что опыт применения интегрированного формата освоения знаний и умений по обработке информации нашёл отражение в мировой литературе. Например, в [4] рассматриваются пять ключевых областей работы с информацией: обоснование, суждение и принятие клинического решения, биостатистика / эпидемиология, медицинская информатика, применение информации для отдельного пациента и группы больных. По мнению авторов, реализация даже небольшого компонента интегративного курса в сфере медицинской информатики является высокоэффективным методом стимулирования познавательной активности студента, увеличивает его интерес к применению иностранного языка в профессиональной сфере, расширяя границы использования мировой научной литературы.

Зарубежными коллегами были проведены эксперименты по внедрению интегрированных курсов, направленные на сближение базовых и клинических дисциплин с их приложениями к реальной практической деятельности [5–7]. По результатам проведения занятий отмечена положительная динамика в развитии ключевых компетенций студентов медицинских специальностей, описан переход от дисциплинарного подхода в обучении к проблемно-ориентированному за счет интеграции базовых и клинических дисциплин [8–10]. При этом опыт по реализации интегративных курсов в медицинском образовании привёл к пониманию того, что нельзя ограничивать междисциплинарную работу интеграцией только частных дисциплин [11]. При проведении малого количества занятий или низкой заинтересованности обучающихся в изучении дисциплины теряется качество в получении необходимых знаний, умений, навыков. Так, в связи с дефицитом знаний в образовании студентов-медиков по пропаганде здоровья и профилактике болезней были предприняты попытки широкой интеграции этих тем в основные курсы в Гарвардской медицинской школе [12].

Другие исследователи описали практику интеграции патофизиологии в обучение клиническим навыкам с целью формирования у студентов критического мышления в процессе принятия решений [13]. В малых группах студенты обсуждали случаи, связанные с кардиологией, нефрологией и так далее, и должны были объяснить патофизиологию нарушений. По окончании курса 66% студентов заявили о положительном эффекте комплексной интеграции разных дисциплин при формировании навыков клинического анализа случаев заболевания.

Опыт вуза: социологический опрос

Настоящая работа посвящена описанию опыта внедрения интегративного подхода при обучении в Уральском государственном медицинском университете. На основании анкетирования мы изучили мнение студентов-медиков о возможностях интеграции английского языка в модуль дисциплины «Медицинская информатика», а также выявили их отношение к данному виду учебной деятельности. Для этого в 2015 г. была создана рабочая группа, состоящая из преподавателей кафедры медицинской физики, информатики и математики и кафедры иностранных языков УГМУ. В рамках 108 учебных часов, отведённых на освоение медицинской информатики, были предусмотрены занятия на английском языке. Обоснованием для их проведения стала необходимость формирования информационных навыков и умений поиска актуальной медицинской информации из существующих баз данных. Обязательным условием для студентов и преподавателей являлось использование английского языка с абсолютным исключением русского языка из общения.

В 2015–2016 и 2016–2017 учебных годах в организованных таким образом занятиях (три академических часа) приняли участие студенты второго курса лечебно-профилактического, стоматологического, медико-профилактического факультетов и третьего курса педиатрического факультета (N=287).

Практические занятия были условно разделены на две части: ознакомительную и практическую деятельность с применением интерактивных методов работы. Оценка освоения студентами умений поиска медицинской информации в международной базе данных на английском языке проводилась как во время занятий, так и в рамках самостоятельной работы студентов. При этом задания, предложенные студентам, содержали три задачи:

- осуществить поиск в системе PubMed научных статей по определенной тематике с заданными критериями, используя необходимые фильтры;
- построить расширенный поисковый запрос в системе MeSH (medical subject headings) и найти необходимую информацию во всех базах данных, представленных на ресурсе <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/>;
- найти в системе публикации конкретного автора, определить ключевые направления его работы и составить список соавторов с указанием организаций, где проводились исследования.

Аттестация студентов по дисциплине проводилась стандартным образом, при этом интегративные занятия не принимались в расчёт в рамках балльно-рейтинговой системы оценивания знаний и умений учащихся. После аттестации во время ежегодного анкетного опроса о качестве образования и удовлетворённости учебным процессом, среди других вопросов студентам было предложено прокомментировать занятия на английском языке. Данный раздел анонимной анкеты носил открытый характер, не предлагавший вариантов ответа. Студенты имели возможность критически оценить полученный опыт и выразить своё отношение к занятию на английском языке. Анализ комментариев позволил разделить ответы на две категории: 1) положительное отношение к интеграции предметов («Мне понравилось изучать медицинскую информатику на английском языке») и 2) отрицательное отношение к интеграции предметов («Мне

Таблица 1

Распределение категорий положительных комментариев студентов по поводу интегративных занятий на основании результатов опроса; человек, %

Позиции		Годы		2015-2016		2016-2017		2015-2017	
А	Применение иностранного языка в профессиональной сфере	30	26,1%	53	30,8%	83	28,9%		
Б	Изучение нового ресурса для научной и учебной деятельности	23	20,0%	19	11,0%	42	14,6%		
В	Повышение мотивации к изучению иностранного языка	16	13,9%	28	16,3%	44	15,3%		
Г	Междисциплинарная форма проведения занятия, более глубокое изучение дисциплины	21	18,3%	30	17,4%	51	17,7%		
Всего:		90	78,3%	130	75,6 %	220	76,65%		

не понравилось занятие по медицинской информатике на английском языке»). За два года 220 студентов (76,6%) позитивно оценили собственный опыт изучения медицинской информатики с использованием английского – по сравнению с 67 студентами (23,4%), выразившими свое негативное отношение к проведённым занятиям. Для определения возможных причин положительного отношения студентов к занятиям по медицинской информатике на английском языке мы провели содержательный анализ результатов анкетного опроса. Он позволил разделить все комментарии на четыре группы, качественно характеризующие позитивный эффект данного вида учебной работы согласно мнению обучающихся (Табл. 1).

Из данных таблицы следует, что большая часть студентов считает «применение иностранного языка в профессиональной сфере» основным позитивным моментом; три группы ответов Б, В и Г примерно одинаковы, но в два раза меньше по сравнению с А. Важно подчеркнуть, что 17,7% положительных ответов в группе Г демонстрируют повышение заинтересованности студентов в более глубоком и детальном освоении знаний и умений. Часть студентов в качестве позитивного компонента обучения на иностранном языке также отметили активную коммуникацию с преподавателем.

Выводы

Проведённый нами анализ мнений студентов-медиков об интегративном подходе в обучении медицинской информатике и английскому языку согласуется с результатами исследований зарубежных коллег в части отношения студентов медицинских специальностей к интегративным модулям в процессе обучения (в целом позитивного).

Основной задачей иноязычной подготовки студентов медицинских вузов является развитие компетенции, позволяющей будущему специалисту стать полноправным членом международного профессионального сообщества и решать задачи, используя иностранный язык. К сожалению, до сих пор в системе высшего образования России остаются нерешёнными проблемы исторического, экономического и политического характера, которые препятствуют выполнению этой задачи, причём не только в медицинском вузе [14]. Однако, опираясь на опыт создания и внедрения билингвистических модулей [15], методик преподавания гуманитарных дисциплин в медицинском вузе [16] и интегративных курсов [4; 5; 17], а также учитывая результаты нашего исследования, показывающие общий настрой студентов-медиков – одобрение интеграции английского языка и медицинской информатики, мы можем начать разработку отдельных модулей курсов

по естественнонаучным и профессиональным дисциплинам на английском языке для будущих специалистов в сфере здравоохранения. Мы полагаем, что даже начальные попытки создания и организации работы междисциплинарных групп преподавателей для обучения студентов медицинских специальностей могут стать отправной точкой для реализации интегративных программ в дальнейшем, открывая для образовательного учреждения новые возможности развития.

Литература

1. *Митрофанова К.А.* Интеграция в современном высшем медицинском образовании // *Инновации в образовании*. 2017. № 6. С. 22–32.
2. *Бляхман Ф.А., Телешев В.А.* Нужен ли нам новый образовательный стандарт в медицинском образовании? // *Высшее образование в России*. 2013. № 7. С. 145–147.
3. *Бляхман Ф.А., Телешев В.А.* Преподавание физики в медицинском вузе: системный подход // *Высшее образование в России*. 2010. № 10. С. 152–155.
4. *Barry H.C., Reznich C.B.* Integrating information management knowledge and skills in pre-clinical curriculum // *Medical education*. 2006. № 40. P. 467–468.
5. *Hastings A.M., Fraser R.C., McKinley R.K.* Student perception of a new integrated course in clinical methods for medical undergraduates // *Medical education*. 2000. № 34. P. 101–107.
6. *Reid S., Usherwood T.* Self-directed learning during community-based placement // *Medical education*. 2002. № 36. P. 1090–1091.
7. *Tshibwabwa E.T., Groves H.M.* Integration of ultrasound in the education programme in anatomy // *Medical education*. 2005. № 39. P. 1148.
8. *Hudson J.N., Tonkin A.L.* Evaluating the impact of moving from discipline-based to integrated assessment // *Medical education*. 2004. № 38. P. 832–843.
9. *O'Neil P.A., Morris J., Baxter C.M.* Evaluation of an integrated curriculum using problem-based learning in a clinical environment: the Manchester experience // *Medical education*. 2000. № 34. P. 222–230.
10. *Silverstone Z., Whitehouse C., Willis S., McArdle P., Jones A., O'Neil P.A.* Students' conceptual model of a good community attachment // *Medical education*. 2001. № 35. P. 946–956.
11. *O'Sullivan P.S., Stoddard H.A., Kalishman S.* Collaborative research in medical education: a discussion of theory and practice // *Medical education*. 2010. № 44. P. 1175–1184.
12. *Taylor W.C., Moore G.T.* Health promotion and disease prevention: integration into a medical school curriculum // *Medical education*. 1994. № 28. P. 481–487.
13. *Vajaj J.S.* Multiprofessional education as an essential component of effective health services // *Medical education*. 1994. № 28. P. 86–91.
14. *Сидоренко Т.В., Рыбушкина С.В.* Проблемы языкового образования в российском техническом вузе и некоторые способы их решения // *Высшее образование в России*. 2015. № 6. С. 131–138.
15. *Михалкин В.С.* Билингвистический модуль // *Высшее образование в России*. 2009. № 12. С. 149–152.
16. *Митрофанова К.А.* Перспективы гуманитарных наук в медицинском образовании // *Инновации в образовании*. 2015. № 4. С. 60–72.
17. *King R.G., Paget N.S., Ingvarson L.C.* An interdisciplinary course unit in basic pharmacology and neuroscience // *Medical education*. 1993. № 27. P. 229–237.

Статья поступила в редакцию 30.07.18

С доработки 30.09.18

Принята к публикации 10.10.18

English Language in Medical Informatics Teaching: Opinion of Students

Anastasiya V. Andreeva – Senior Lecturer, the Department of biomedical physics, informatics and mathematics, e-mail: anastasiia.andreeva@gmail.com

Ksenia A. Mitrofanova – Cand. Sci. (Education), Assoc. Prof., the Department of foreign languages, e-mail: kmits@mail.ru

Valery A. Teleshev – Cand. Sci. (Biology), Assoc. Prof., the Department of biomedical physics, informatics and mathematics, e-mail: vat@usma.ru

Felix A. Blyakhman – Dr. Sci. (Biology), Prof., Head of the Department of biomedical physics, informatics and mathematics e-mail: feliks.blyakhman@urfu.ru

Ural State Medical University, Ekaterinburg, Russia

Address: 3, Repina str., Ekaterinburg, 620028, Russian Federation

Abstract. The paper describes an interdisciplinary experience of teaching one of the modules of medical informatics in English. The interdisciplinary approach was introduced in the Ural State Medical University (USMU). During 2015–2017 academic years, the interdisciplinary team including teachers of the biomedical physics, informatics and mathematics department and foreign languages department of USMU were developing and introducing integrative classes on medical informatics in English. In total, 287 students of general medicine, pediatrics, dentistry and preventive medicine faculties participated in the survey concerning integrative training in medical informatics in English. Evaluation of both foreign language communication skills and abilities to search medical information in international databases was performed during practical studies. 76% of medical students responded positively to the opportunity to improve foreign language communication skills for professional purposes. We find it possible to develop some modules of professional disciplines in English to teach medical students.

Keywords: medical education, medical informatics, foreign language, integrative processes in professional area, integrative classes, motivation to learning

Cite as: Andreeva, A.V., Mitrofanova, K.A., Teleshev, V.A., Blyakhman, F.A. (2018). [English Language in Medical Informatics Teaching: Opinion of Students]. *Vysshee obrazovanie v Rossii* = Higher Education in Russia. Vol. 27. No. 11, pp. 55-61. (In Russ., abstract in Eng.)

DOI: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2018-27-11-55-61>

References

1. Mitrofanova, K.A. (2017). [Integration as an Approach of Choice in the Current Higher Medical Education]. *Innovatsii v obrazovanii* = Innovation in Education. No. 6, pp. 22-32. (In Russ., abstract in Eng.)
2. Blyakhman, F.A., Teleshev, V.A. (2013). [Do We Need a New Educational Standard in Medical Education?]. *Vysshee obrazovanie v Rossii* = Higher Education in Russia. No. 7, pp. 145-147. (In Russ., abstract in Eng.)
3. Blyakhman, F.A., Teleshev, V.A. (2010). [The System Approach in Teaching Physics at Medical Institution of Higher Professional Education]. *Vysshee obrazovanie v Rossii* = Higher Education in Russia. No. 10, pp. 152-155. (In Russ., abstract in Eng.)
4. Barry, H.C., Reznich, C.B. (2006). Integrating Information Management Knowledge and Skills in Pre-Clinical Curriculum. *Medical education*. No. 40, pp. 467-468.
5. Hastings, A.M., Fraser, R.C., McKinley, R.K. (2000). Student Perception of a New Integrated Course in Clinical Methods for Medical Undergraduates. *Medical education*. No. 34, pp. 101-107.
6. Reid, S., Usherwood, T. (2002). Self-Directed Learning during Community-Based Placement. *Medical education*. No. 36, pp. 1090-1091.
7. Tshibwabwa, E.T., Groves, H.M. (2005). Integration of Ultrasound in the Education Programme in Anatomy. *Medical education*. No. 39, p. 1148.
8. Hudson, J.N., Tonkin, A.L. (2004). Evaluating the Impact of Moving from Discipline-Based to Integrated Assessment. *Medical education*. No. 38, pp. 832-843.
9. O'Neil, P.A., Morris, J., Baxter, C.M. (2000). Evaluation of an Integrated Curriculum Using Problem-Based Learning in a Clinical Environment: The Manchester Experience. *Medical education*. No. 34, pp. 222-230.

10. Silverstone, Z., Whitehouse, C., Willis, S., McArdle, P., Jones, A., O'Neil, P.A. (2001) Students' Conceptual Model of a Good Community Attachment. *Medical education*. No. 35, pp. 946-956.
11. O'Sullivan, P.S., Stoddard, H.A., Kalishman, S. (2010). Collaborative Research in Medical Education: A Discussion of Theory and Practice. *Medical education*. No. 44, pp. 1175-1184.
12. Taylor, W.S., Moore, G.T. (1994). Health Promotion and Disease Prevention: Integration into a Medical School Curriculum. *Medical education*. No. 28, pp. 481-487.
13. Bajaj, J.S. (1994). Multiprofessional Education as an Essential Component of Effective Health Services *Medical education*. No. 28, pp. 86-91.
14. Sidorenko, T.V., Rybushkina, S.V. (2015). [The Problems of Linguistic Education in the Russian Technical University and Some Ways to Solve Them]. *Vyshee obrazovanie v Rossii* = Higher Education in Russia. No. 6, pp. 131-138. (In Russ., abstract in Eng.)
15. Mikhalkin, V.S. (2009) [Bilingual Module]. *Vyshee obrazovanie v Rossii* = Higher Education in Russia. No. 12, pp. 149-152. (In Russ., abstract in Eng.)
16. Mitrofanova, K.A. (2015). [Prospects of Humanities in Medical Education]. *Innovatsii v obrazovanii* = Innovation in Education. No. 4, pp. 60-72. (In Russ., abstract in Eng.)
17. King, R.G., Paget, N.S., Ingvarson, L.C. (1993). An Interdisciplinary Course Unit in Basic Pharmacology and Neuroscience. *Medical education*. No. 27, pp. 229-237.

The paper was submitted 30.07.18

Received after reworking 30.09.18

Accepted for publication 10.10.18



НАУЧНАЯ ЭЛЕКТРОННАЯ
БИБЛИОТЕКА

LIBRARY.RU

Пятилетний импакт-фактор
РИНЦ-2017, без самоцитирования

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ НАУКА И ОБРАЗОВАНИЕ	1,675
СОЦИОЛОГИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ	1,532
ВОПРОСЫ ОБРАЗОВАНИЯ	1,466 (2016)
ВЫСШЕЕ ОБРАЗОВАНИЕ В РОССИИ	1,034
ВОПРОСЫ ФИЛОСОФИИ	0,934
ВЕСТНИК МЕЖДУНАРОДНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ	0,765
УНИВЕРСИТЕТСКОЕ УПРАВЛЕНИЕ: ПРАКТИКА И АНАЛИЗ	0,639
ПЕДАГОГИКА	0,635
ИНТЕГРАЦИЯ ОБРАЗОВАНИЯ	0,613
ОБРАЗОВАНИЕ И НАУКА	0,607
ЭКОНОМИКА ОБРАЗОВАНИЯ	0,558
ИНЖЕНЕРНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ	0,542 (2016)
ЭПИСТЕМОЛОГИЯ И ФИЛОСОФИЯ НАУКИ	0,318
ФИЛОСОФСКИЕ НАУКИ	0,295
АЛМА МАТЕР	0,291
ВЫСШЕЕ ОБРАЗОВАНИЕ СЕГОДНЯ	0,274

Teaching English for Specific Purposes in Russian Universities: A Case of Moscow School of Social and Economic Sciences

Lubov V. Zavarykina – Teacher of English, e-mail: lubovzav@gmail.com
Moscow School of Social and Economic Sciences, Moscow, Russia
Address: 82, bldg 2, Prosp. Vernadskogo, Moscow, 119571, Russian Federation

Abstract. *The paper discusses the impact of English for Specific Academic Purposes teaching methodology on developing in-house materials for the course of English for Social Sciences taught at the Moscow School of Social and Economic Sciences. The paper gives examples of the materials and provides results of their evaluation. The case study demonstrates efficiency of the approach to in-house materials development based on collaboration with faculty, teachers of English for Specific Academic Purposes in other disciplines, and students. The approach involves analysis of the materials designed at different stages of the educational process. Research results are assessed through the survey conducted among the students and interviews conducted with faculty members and teachers of English for Specific Academic Purposes. The efficiency of the employed approach makes it possible to use it as a model for developing in-house materials in similar academic contexts in non-linguistic universities.*

Keywords: *academic literacy, English for Specific Academic Purposes, English for General Academic Purposes, students' needs analysis, materials development*

Cite as: Zavarykina, L.V. (2018). Teaching English for Specific Purposes in Russian Universities: A Case of Moscow School of Social and Economic Sciences. *Vyshee obrazovanie v Rossii* = Higher Education in Russia. Vol. 27. No. 11, pp. 62-70 (Abstract in Russ.)

DOI: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2018-27-11-62-70>

Introduction

To succeed in academic studies and future career, students need to develop such academic literacies as the ability to read and analyze disciplinary specific texts, listen to disciplinary specific lectures, critically evaluate and interpret received information, participate in discussions that are typical for particular academic cultures and write research articles using disciplinary specific vocabulary. The term *academic literacy* refers to “language use as something people do when they interact with one another” [1, p. 11] and includes “integrated development of metalinguistic and linguistic competencies to achieve communication goals in academic environment” [2, p. 10]. Current research [1; 2; 3] demonstrates that these literacies can be effectively developed within English for Special Academic Purposes (ESAP) courses.

The term *English for Special Academic Purposes* (ESAP) relates to English language courses in academic settings that focus on the discipline specific genres, languages, and skills [1; 3]. The need for such courses emerged from the need to concentrate on developing not the set of atomized skills but a complex of language, academic, socio-cultural skills. ESAP courses are offered at modern universities for two main reasons: firstly, to help international students realize their full academic needs and potential [4]; secondly, to expose those students to the expectations and requirements of the faculties in terms of target situation needs and academic culture [5]. These courses are different from English for General Academic Purposes (EGAP) courses, which concentrate on developing skills common to all disciplines, such as listening to lectures, participating in seminars,

reading textbooks and writing essays, reports and exam papers [1]. Some researchers [6; 7] claim that it is difficult to distinguish between ESAP and EGAP courses as they both focus on developing students' language competencies relevant for academic environment. However, EGAP and ESAP differ in approaches to teaching. While EGAP methodology is based on the idea of developing study skills, the methodology of ESAP rests on the notion of academic literacy. For master programmes, ESAP is more relevant and in more demand. Students first obtain academic skills through EGAP courses, and then apply these skills to their own disciplinary discourse [8]. For this reason, ESAP courses play a special role in modern universities as they develop competences relevant not only for the 21st century, but also for their professional development in the field.

Teaching ESAP is a challenge for teachers of English because they need to develop or adapt course materials to particular academic and disciplinary contexts and specific students' needs. Despite the variety of these contexts and needs, it is possible to identify the approach that can serve as a basis for developing an effective and flexible model for designing ESAP materials.

The paper discusses the practice of teaching ESAP courses at the Moscow School of Social and Economic Sciences (MSESES), a Russian-British university with over two decades of experience in post-graduate social science education. The case study originates from the experience of the Interdisciplinary Department of English (IDE), one of the first language units in Russia that started teaching EAP in skill-specific and discipline-specific contexts. The described approach offers a flexible model for developing in-house ESAP materials.

The MSESES English for Specific Academic Purposes Programme

The Moscow School of Social and Economic Sciences (MSESES) offers undergraduate and postgraduate educational programmes in law, political science, sociology, practical psychology, public history, international politics, cultur-

al management and media studies. To obtain a degree in a chosen subject, students are required to perform various academic activities in English and Russian. They attend lectures, participate in seminars, take part in study visits to the University of Manchester, attend international conferences and write essays. To satisfy these academic requirements, students need advanced reading, writing, critical thinking, analytical and research skills. It is crucial that students apply these skills in English in contexts that are relevant to their discipline.

To meet the needs of both students and faculty, the IDE works on two major programmes, *English for General Academic Purposes* and *English for Specific Academic Purposes*¹. Both programmes are successfully used in teaching graduate and postgraduate students, but EGAP courses precede ESAP courses in teaching bachelor degree students to introduce them into the general academic discourse [9], while in teaching master degree students the two programmes are taught simultaneously due to the limited amount of time for the language programme, which takes 112 academic hours during the first semester, and also due to the level of disciplinary knowledge previously obtained by postgraduate students.

As the MSESES launched the first bachelor degree programmes in 2014, the IDE is only starting to design ESAP courses at this level; however, the 20 years of experience in designing such courses for master degree students certainly provides a good foundation for designing them. In this paper, therefore, we will refer to the IDE experience in developing course materials at the postgraduate level.

All ESAP courses for both graduate and postgraduate students are based on the three common core methodological principles:

- teaching English *for* the discipline, not *in* the discipline;
- collaborating with subject tutors, ESAP professionals and students to apply cognitive

¹ <https://www.msses.ru/about/kafedra-angliyskogo-yazyka/>

practices specific for the particular discipline and students' background knowledge;

- developing students' academic literacies in an uprising evolving spiral [9; 10].

At present, the IDE offers several ESAP courses for postgraduate students:

- English for Management;
- English for Social Sciences;
- English for Applied Psychology;
- English for Law;
- English for Public Policy.

Postgraduate students attending ESAP courses have experience in their discipline and are motivated to extend their subject knowledge. The survey conducted by the IDE to identify students' needs demonstrated that they are interested in reading relevant research articles, discussing key ideas in their disciplines, and develop strategies associated with their academic and professional practices. Therefore, the aim of ESAP courses is to equip students with sound linguistic knowledge and develop academic literacies relevant for their disciplines.

It is essential to note that ESAP courses are obligatory for students whose command of academic English is lower than 6.0 on the IELTS scale (Academic Module), whereas students with good command of English have to enroll for an ESAP course, which is started if the enrollment involves a sufficient number of students.

Developing in-house materials for the ESAP course of *English for Social Sciences*

The idea to develop in-house materials emerges from the necessity to satisfy students' needs in a situation when the publishers do not provide coursebooks relevant for the particular in-disciplinary purposes. While published EGAP (generally referred to as EAP) materials are extensively published to fully satisfy the various needs of EAP teachers, in-disciplinary materials rarely match the needs of particular institutional contexts, which are much more specific than cross-disciplinary.

The IDE offers the course *English for Social Sciences* for postgraduate sociology, public his-

tory and political science students. The course draws from the materials of two previously designed courses, *English for History and Politics* and *English for Sociology*. However, as the number of students with lower level of academic English in the MSSES educational programmes diminished, the courses were united, which made them partially interdisciplinary, although the urge for specificity under such conditions made the course even more difficult to design.

The process of developing in-house materials involves desk research on various approaches used in materials development; students needs' analysis; consultations with ESAP teachers and faculty; and post-course interviews with them. These steps help the teacher to identify students' deficiencies, select relevant sources for the course and evaluate the chosen approach to materials development.

The analysis of research findings in ESAP/EGAP methodology and materials development demonstrates that there are a number of approaches which can be applied to designing an ESAP course [11]. However, each of these approaches has its limitations and not all of them are suitable for developing in-house ESAP materials.

Hutchinson and Waters [12, p. 109] offered one of the first models to ESP materials' development (*fig. 1*).

According to this model, students receive the language and non-linguistic content from the input (a text, video, dialogue, etc.) and apply the knowledge to the task. "Materials should be designed, therefore, to lead towards a communicative task in which learners use the content and the language knowledge they have built up in the unit" [12, p. 109]. This model looks straightforward and teacher-friendly; however, it does not focus on the language acquisition theories and students' and teachers' use of materials.

Jolly and Bolitho [11, p. 106] suggest another model for materials development:

1. Identification of need for materials;
2. Exploration of need;
3. Contextual realisation of materials;
4. Pedagogical realisation of materials;

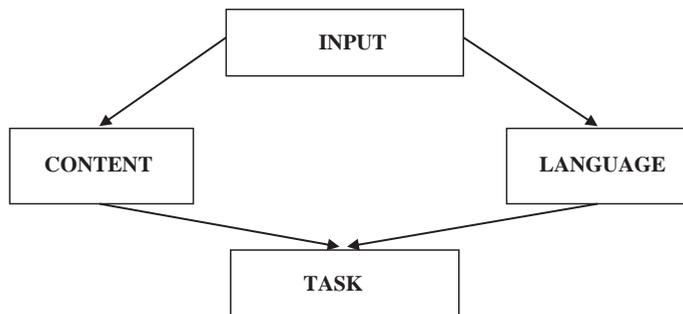


Fig. 1. ESP materials development model

5. Production of materials;
6. Student use of materials;
7. Evaluation of materials against agreed objectives.

This model is helpful in terms of going through the process of materials development, however, it does not concentrate on materials' content, and it was not specifically developed for designing ESAP materials.

As the above models have their strengths and weaknesses, it seems logical to employ both of them. This idea provides an opportunity to not only choose the content of disciplinary materials and their relevance for students, but also properly apply them in the classroom. This approach to ESAP materials development by combining the two models allows for the development of effective and flexible materials, which was confirmed by the survey conducted among students, ESAP teachers and faculty.

The role of authentic sources in ESAP in-house materials development

One typical concern for ESAP courses in-house materials is to identify the right sources for students which are relevant, authentic and contain target vocabulary. This challenge has been responded by consulting all the stakeholders of the educational process, including students, ESAP teachers and faculty. These consultations revealed that the required sources should involve authentic articles from research journals, online lectures from the leading universities and the latest news. What is more crucial is that the suggested activities based on these

sources should be in the format similar to the students' main activities in their discipline (for example, seminar discussions or data presentation). These findings were used to develop the *English for Social Sciences* course materials.

The paper "Hobbes commitment to society as a product of sovereignty: A basis for Hobbesian sociology" [13] is an example of such an authentic source: the paper was suggested by students and faculty, and it is obviously relevant for them. Students were supposed to read the paper at home and prepare to discuss it in class. The tasks accompanying the text included reading, discussion, vocabulary and language in use activities (Appendix 1). A few listening activities were added to activate students' schemata. All these tasks were aimed at developing students' academic literacies and enhancing their subject awareness. Vocabulary and language in use tasks helped students acquire the knowledge on discourse features typical for research articles in social sciences. This correlates with current research on EAP and ESAP [8; 9; 14] concerning the essentiality to use authentic and disciplinary specific texts to help students effectively function in their academic communities.

Materials evaluation

To confirm efficiency of the chosen approach to materials development, we conducted a survey with the key stakeholders. The survey was carried out during and after classes. Its purpose was to identify whether the proposed materials were useful and effec-

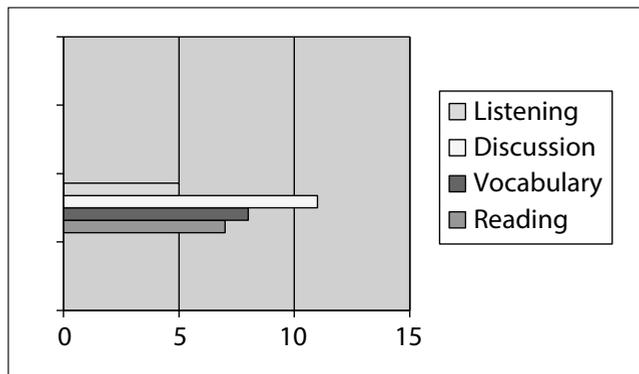


Fig. 2. Distribution of the students' answers: the most useful parts of the materials

tive for the students. This research methodology was designed by IDE in collaboration with the experts from Norwich Institute for Language Education².

Questionnaires (Appendix 2) distributed to students after classes demonstrate that discussion and vocabulary parts were the most useful parts of the materials.

The interviews with students reveal that ESAP materials help them:

1. practice their speaking skills in a subject-specific context;
2. work with the sources they can use for their academic purposes;
3. share ideas on their research with peers.

Faculty members also confirmed that additional discussions of specific topics enhanced students' subject awareness and helped them produce more creative ideas in their academic essays. They also noticed that the course *English for Social Sciences* brought together historians, sociologists and political science students, which enhanced cross-disciplinary discussions useful for the students' research work.

ESP researchers [6, p. 12; 7, p. 325] state that the effectiveness of teaching materials should be measured in terms of how the goals of the course are achieved through meeting students' needs. The results of the survey conducted among students, English teachers and faculty demonstrate that the chosen approach to ESAP materials development is effective as it sa-

tisfies not only the needs of the students, but also the needs of the faculty and ESAP teachers.

The research also shows that the efficiency of ESAP in-house materials depends on the following factors:

- relevance of the topic and the source of the topic;
- relevance of the class activities;
- authenticity of the input (texts, videos, audios);
- authenticity of the tasks;
- adequacy of the language level;
- students' engagement in the learning process;
- engagement of the key stakeholders of educational process in materials development (e.g. discussion of the content of the materials, sources of the materials, and pedagogical realisation of the materials).

Conclusion

ESAP is a rapidly developing area of research, and researchers should keep an eye on new ideas and concepts which emerge in it. Only exploring and experimenting with these ideas make it possible to offer innovative and effective ESAP materials. Students' needs analysis plays a central role in developing ESAP materials. Furthermore, students, English teachers and faculty should be involved in the process of creating materials to choose the most relevant sources for them.

² <https://www.nile-elt.com/>

The practice of teaching ESAP courses at the MSSES demonstrates that applying several models to materials development helps create effective and flexible ESAP courses. It also confirms that the materials from authentic sources contribute to the development of students' academic literacies in particular disciplinary discourses, thus contributing to their professional development and socialization in the global academic and disciplinary communities.

Appendix 1

1. Warming up

A. Discuss in pairs

What do you know about Hobbes?

What is his role in developing philosophy, sociology?

B. Listen to the talk on the Thomas Hobbes's biography and correct some factual mistakes in this summary.

Source: <https://www.youtube.com/watch?v=9i4jb5XBX5s>

Thomas Hobbes was a 17th century French philosopher. His thinking is inseparable from one major event that began when he was 46. This event was the English civil war. It raged across England for almost 12 years and deeply influenced Hobbes's thinking which was reflected in his works. *Leviathan* is one of them, although not the most important. Hobbes's main theory was that people should obey their rulers and he strongly supported "the divine rights of kings' theory" as he found it persuasive. In *Leviathan* Hobbes put forward an ingenious argument and tried to marry "the social contract theory" with the defense of total obedience.



2. Reading and discussion activities

Task 1

Discuss in pairs

What is the purpose of the paper?

Who is the intended reader of this article?

Task 2

Discuss in pairs

What is the structure of the paper?

What paragraph contains the key arguments of the author?

What paragraph includes the summary of the article?

What paragraph discusses Hobbes's description of the society?

Task 3

Discuss in groups

What is the purpose of the abstract?

What is the structure of the abstract?

Task 4

Discuss in groups

What is the purpose of the information in brackets?

In reference *a*, what does *1998* refer to, what does it mean?

In reference *b*, what does *20* refer to?

Who is the author of the reference *c*?

What is the publisher of the source from the reference *b*?

a) These micro branches include, at least, symbolic interactionism (for example, Sacks, 1992; Silverman, 1998).

b) By this account, the higher reasoning selves always try to assert their superiority over the lower sensuous selves (Hunter, 2001: 20).

c) Not only does *Leviathan*, especially the Third and Fourth Parts (1845b: 359–700), amply demonstrate Hobbes's intricate knowledge of Christian scriptures, it also demonstrates both his commitment to the notion that God could not have a direct role in earthly rule.

Task 5

Discuss in groups

1. Why are Hobbes's ideas neglected by sociologists?

2. How can sociologists benefit from exploring Hobbes's ideas?

3. What are the key Hobbes's arguments in the section "Hobbes's opposition to the scholastic idea of the dominance of reason in nature"?

4. What is Hobbes's account of society?

5. What are main arguments against Hobbes's ideas?

6. What are key arguments in support of Hobbes's theory?

7. Would you agree with the author or challenge his ideas? Why?

3. Vocabulary tasks

Task 1

Work individually. Read the abstract and explain the meaning of the following words:

- to argue...
- to draw on...
- to apply...
- to forge...
- account of...
- domain of...
- normative...

Discuss your answers with your group.

Task 2

Work individually. Match the words with their definitions. Discuss your answers with your group.

1. to assert	to think or suppose something
2. to attempt	to look at a book, map, piece of paper etc. for information
3. to oppose	to state firmly that something is true
4. to refer	to emphasize a statement, fact, or idea
5. to stress	to try to do something
6. to reckon	to disagree with something such as a plan or idea

4. Language in Use

Work individually. Read the abstract from the article and answer the questions. Discuss your answers with your group.

Hobbes does not approach the topic of humans living in society in the same way as does modern sociology. He is not, for example, directly attempting to do what those branches of the discipline which specialize in the intricacies of human interaction attempt to do – to show what a difficult and fragile achievement successful interaction, and hence society, can be. Such branches include not just those at sociology's boundary with anthropology, which employ ethnography to build detailed pictures of particular societies, especially societies exotic to the sociologists studying them, but also branches dedicated to the 'micro' study of interactions within 'home' societies of those doing the studying. These micro branches include, at least, symbolic interactionism, ethnomethodology, and conversation analysis.

While Hobbes would not disagree that society is a difficult and fragile achievement, **as will be demonstrated later**, it would be inadvisable to attempt to draw links between his account of society and any of **these branches of sociology**, *for* it would not allow a full appreciation of what he is doing when he paints the detailed picture of human behaviour that serves as the basis both for his opposition to the scholastic idea of the dominance of reason in nature and for his arguments in favour of his account of society as a product of sovereignty.

- What will be demonstrated later?
- What are "these branches of sociology"?
- What is the function of "*while*" in this phrase?
- What is the function of "*for*" in the sentence?

Appendix 2

Questionnaire (students)

Please answer these questions. There is no need to put your name.

- Was the text relevant to you?
Yes Somewhat No
- In general, do reading texts like this help you to improve your reading?

- Yes Somewhat No
3. Was listening relevant to you?
Yes Somewhat No
4. In general, does listening to this excerpt from a lecture help you to improve your listening?
Yes Somewhat No
5. Did the lesson materials stimulate you to participate in discussions?
Yes Somewhat No
6. Do you find the vocabulary tasks useful?
Yes Somewhat No
7. What was the most useful part of the lesson (Reading, Listening, Vocabulary, Discussion)?
Why? _____
8. What was the least useful part of the lesson (Reading, Listening, Vocabulary, Discussion)?
Why? _____

Литература / References

- Hyland, K. (2006). *English for Academic Purposes. An Advanced Resource Book*. N.Y.: Routledge, 327 p.
- Короткина И.Б. Академическая грамотность и методы глобальной научной коммуникации // Научный редактор и издатель. 2017. № 2. С. 8–13 [Korotkina, I.B. (2017). *Akademicheskaya gramotnost' i metody global'noi nauchnoi kommunikatsii* = Academic Literacy and Methods of Global Scientific Communication. *Nauchnyi redaktor i izdatel'* = Science Editor and Publisher]. No. 2, pp. 8-13. (In Russ., abstract in Eng.)]
- Murray, N. (2016). An Academic Literacies Argument for Decentralizing EAP Provision. *ELT Journal*. Vol. 70. Issue 70 (4), pp. 435–443.
- Dudley-Evans, T., St. Johns, M. (1998). *Developments in English for Specific Purposes*. Cambridge: Cambridge University Press. 301 p.
- Jordan, R. (1997). *English for Academic Purposes: A Guide and Resources Book for Teachers*. Cambridge: Cambridge University Press. 404 p.
- Basturkmen, H. (2010). *Developing Courses in English for Specific Purposes*. New York: Palgrave Macmillan. 256 p.
- Paltridge, B., Starfield, S. (Ed.) (2013). *The Handbook of English for Specific Purposes*. Chichester: Wiley-Blackwell. 577 p.
- Hyland, K. (2006). Disciplinary Differences: Language Variations in Academic Discourse. *Linguistic Insights – Studies in Language and Communication*. Vol. 42, pp. 17–45.
- Короткина И.Б. Трансдисциплинарный подход к разработке курса по академическому чтению профильных текстов (на примере публичной политики) // Обучение чтению на иностранном языке в современном университете. Теория и практика / Под ред. Н.В. Баграмовой, Н.В. Смирновой, И.Ю. Щемелёвой. СПб.: Златоуст, 2016.С. 123–142. [Korotkina, I.B. (2016). *Transdisciplinarnyi podkhd k razrabotke kursa po akademicheskomu chteniyu profil'nyh tekstov (na primere publichnoi politiki)* = Transdisciplinary Approach to Development a Course on Academic Reading of Disciplinary Specific Texts (Public Policy Example). In: N.V. Bagramova, N.V. Smirnova, I.Yu. Shemeleva (Eds.) *Obuchenie chteniyu na inostrannom yazyke v sovremennom universitete. teoriya i praktika* = Teaching Reading in a Foreign Language in Modern University. Theory and Practice. St. Petersburg: Zlatoust, pp. 123–142. (In Russ.)]
- Korotkina, I. (2014). English for Public Policy: ESP Course Design in the Changing Social Science Education in Russia'. *English for Specific Purposes SIG Journal: Reading: Garnet Education*. Issue 43, pp. 24-29.
- Tomlinson, B., Masuhara H. (Ed.) (2013). *Research for Materials Development in Language Learning. Evidence for best practice*. NY: Bloomsbury Academic. 447 p.
- Hutchinson, T., Waters, A. (1987). *English for Specific Purposes*. Cambridge: Cambridge University Press. 183 p.
- Wickham, G. (2014). Hobbes Commitment to Society as a Product of Sovereignty: A Basis for Hobbesian Sociology. *Journal of Classical Sociology*. Vol. 14. Issue 2, pp. 139–155.
- Celik, B., Yildiz, N., Mart, C.T., Bingol, M.A. (2014). The Significance of ESAP (English for Specific Academic Purpose) Needs Analysis for Subject Instructions in Engineering Faculty (Ishuk University, Iraq Case). *Journal of Educational and Instructions Studies in the World*. Vol. 4. Issue 4. pp. 57–63.

The paper was submitted 05.08.18
Accepted for publication 02.10.18

Преподавание английского языка для специальных целей:
опыт Московской школы социальных и экономических наук

Заварыкина Любовь Валерьевна – старший преподаватель. E-mail: lubovzav@gmail.com
Московская высшая школа социальных и экономических наук, Москва, Россия
Адрес: 119571, г. Москва, проспект Вернадского, 82, корп. 2

Аннотация. В статье представлены возможности междисциплинарного подхода к обучению английскому языку для специальных академических целей (ESAP), используемого межфакультетской кафедрой английского языка Московской высшей школы социальных и экономических наук в различных дисциплинарных контекстах, на примере разработки учебных материалов курса «Английский язык для общественных наук». Данный кейс демонстрирует эффективность этого подхода при соблюдении необходимых условий его применения: тесного сотрудничества с преподавателями дисциплин, с преподавателями английского языка, ведущими аналогичные разработки для других образовательных программ, и со студентами как активными участниками учебного процесса. Важным методологическим условием является также анализ учебных материалов на различных стадиях образовательного процесса. Результаты исследования подтверждаются анкетированием студентов и интервью с преподавателями английского языка и общественных дисциплин, которые позволили оценить эффективность используемого подхода. Этот подход может быть использован как модель для разработки учебных материалов в аналогичных академических контекстах нелингвистических вузов.

Ключевые слова: академическая грамотность, английский для специальных академических целей, английский для общих академических целей, анализ потребностей студентов, разработка учебных материалов

Для цитирования: Zavarykina L.V. Teaching English for Specific Purposes in Russian Universities: A Case of Moscow School of Social and Economic Sciences // Высшее образование в России. 2018. Т. 27. № 11. С. 62-70.

DOI: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2018-27-11-62-70>

Статья поступила в редакцию 05.08.18
Принята к публикации 02.10.18

Комментарии скептика: на какие вопросы не отвечает дисциплина «Академическое письмо»

Роботова Алевтина Сергеевна – д-р пед. наук, проф. E-mail: asrobotova@yandex.ru
Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена, Россия
Адрес: 191186, Санкт-Петербург, наб. реки Мойки, 48, корп. 11

Аннотация. В статье представлен материал, аргументирующий название («комментарии скептика» ...). Речь идёт об отношении автора к системе обучения и новому исследовательскому направлению – академическое письмо (АП). Статья построена как диалог со сторонниками АП, по мнению автора, не отвечающих на целый ряд вопросов, которые следовало бы задать при включении защищаемых ими идей в структуру педагогического знания. Признавая ценность анализа зарубежных источников об АП, их интерпретации и создания соответствующей методической системы обучения применительно к нашей реальности, автор считает, что аргументов для признания АП новой научной или учебной дисциплиной и исследовательским направлением явно недостаточно. Автор обосновывает этот тезис целым рядом размышлений, которые раскрыты в соответствующих разделах. Это и сомнения в полноте методологической аргументации (учёт современной гносеологической ситуации, отношение к рациональности нового типа, специфика естественнонаучного и гуманитарного познания, обоснование значимости социального конструктивизма для системы АП и т.д.), и невнимание к современной методологической ситуации в педагогике. При этом обсуждение статуса АП ведётся как будто в обход того, что есть в отечественной науке о языке, речевой деятельности, тексте (научном, академическом), дискурсе, языковых и риторических конвенциях и т.п. Скептицизм по отношению к системе АП объясняется также несогласием автора с целым рядом положений, сопутствующих её продвижению: отрицание образности и публицистичности в научном тексте, отражения в нём личностных особенностей субъекта текстовой деятельности и его убеждений, переживаний и верований, признание иллюзией опоры на талант, литературную образованность и парадоксальный вывод о том, что научиться академическому письму самостоятельно невозможно! Смущение вызывает также и факт невнимательного отношения к работам отечественных учёных, написанным в 1980-е годы, о риторике, ведь прекрасное знание зарубежных источников не отменяет осведомлённости о разработке этой проблемы у нас (например, в работах С.С. Аверинцева, А.К. Авеличева и др.). На основании критического анализа ряда положений системы АП автор приходит к выводу, что АП – это всего лишь одно из возможных технологических решений проблемы создания грамотного научного текста.

Ключевые слова: академическое письмо, методологическая аргументация, текст, дискурс, текстовая деятельность, языковая личность, образность, публицистичность, отечественная традиция научного письма

Для цитирования: Роботова А.С. Комментарии скептика: на какие вопросы не отвечает дисциплина «Академическое письмо» // Высшее образование в России. 2018. Т. 27. № 11. С. 71-84.

DOI: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2018-27-11-71-84>

Думаю, что строгий редактор научного журнала отвергнет название, в котором есть словосочетание «комментарии скептика».

Но я рискнула... Таким названием хотелось сразу обозначить свою позицию по отношению к системе практик «академического

письма». Не собираюсь отрицать и значимость данного направления педагогических исследований – было бы нелепо не видеть, как интенсивно оно развивается и популяризируется. Однако долгий жизненный путь в образовании и науке сохранил в памяти многочисленные идеи и новации, которым приходилось следовать и которые надо было осуществлять. Взгляд на «академическое письмо» (АП), который я описываю, – это взгляд человека, отягощённого традициями, опытом, открытиями и разочарованиями в педагогике, некоторым консерватизмом и присущим, в силу личностных особенностей, скептицизмом по отношению к возникающему время от времени буму вокруг проблем очевидных и повседневных. И вдруг появляются некие «решения» этих проблем. Они могут принимать простую и понятную форму (У. Эко «Как написать дипломную работу»), а могут погружаться, как мне представляется, в нарочито усложнённый контекст, который «притягивается» к новой конструкции знания. Это-то и вызывает скептическое сомнение. Мои вопросы обусловлены стремлением уяснить природу и сущность нового фрагмента педагогического знания, его преемственность с существующими и его новизну.

Начну с того, что в оригинале я не читала англоязычные источники, на которые ссылаются сторонники АП. В моём распоряжении были статьи отечественных авторов об этом феномене. Поэтому меня сразу можно упрекнуть в *недостаточной информированности* по этой теме. Но если статьи адептов написаны так, как этого требует разработанный ими формат АП, то они тоже неплохая основа для его понимания. За развитием новой дисциплины и нового научно-исследовательского направления стараюсь следить регулярно. Тем более что журнал, в котором печатаюсь и я, стал площадкой для активного обсуждения и популяризации идей академического письма. Не сомневаюсь, что сторонниками этого направления исследований и преподавания движут бла-

гие цели. Среди них выделяются две: первая – забота о повышении уровня текстов, создаваемых на всех ступенях образования (от учащихся школ до профессоров), и, как следствие и условие, – качества исследований; вторая – повышение престижа отечественной науки посредством публикаций в англоязычных научных журналах. Кто бы сомневался в целесообразности этих начинаний. Вместе с тем некоторые положения системы АП, внедряемой в практику отечественного образования, вызывают целый ряд вопросов. Изучение методологии академического письма и соответствующей методики создания текстов порождает немало сомнений. Боюсь, что следующие далее рассуждения (*убеждения*) и оценочные суждения не подчинятся жёсткому формату АП с его структурой и обязательными составляющими текста. Ведь для него характерно следующее: «В научном тексте нет места убеждениям, субъективным переживаниям или верованиям. Каждое слово должно быть обосновано, взвешено, подкреплено достоверной информацией или проверено экспериментально, и каждый источник информации должен соответствовать требованиям надёжности и объективности и представлен в ссылках» [1, с. 22].

Общий взгляд. Скажу подробнее о своей позиции. Воспринимаю новое направление в педагогике как не до конца выверенную новацию, как не вполне доказанное теорией и практикой отечественного образования новшество, ослабляющее связи зарубежного опыта с отечественной традицией отношения к научному тексту и процессу его создания. Чего мне недостаёт в публикациях об этом новом для нас феномене? Сравнительного анализа англоязычных и отечественных текстов на близкие темы или проблемы. Имею в виду в первую очередь тексты социально-гуманитарные, востребованные широкой аудиторией. Недостаёт сопоставительного анализа уже обученных академическому письму и ещё не обученных

ему; интерпретации текстов разного уровня по степени их соответствия АП; недостаёт аргументов взаимосвязи АП и качества исследований. И в этой связи возникают вопросы. Каковы результаты публикационной активности прошедших обучение академическому письму? Есть ли на них отклики в зарубежных изданиях? Чем по своим существенным показателям они отличаются от публикаций в наших изданиях? Ведь по имеющимся текстам можно определить качество текстовой деятельности. И эти качества должны быть отражены в строгих критериях, понятных каждому пишущему автору.

Представляется не вполне убедительным разграничение академического письма и научного текста (письменного дискурса), их «репертуара». Именно это второе понятие («текст») функционирует в нашей лингвистике, в трудах по семиотике, философских, культурологических и иных трудах. О тексте написано огромное количество работ (на русском языке) в связи с теорией текста, теорией речевой деятельности, в связи с концепциями прикладной лингвистики, с теорией текстов культуры и др. В чём их («академического письма» и «научного текста») сходство и различие? Каковы их жанры? Объём этих понятий? И почему надо отказываться от привычного понятия и вводить новое? Созвучной идеям автора оказалась статья О.В. Труновой [2]. На эти вопросы пишущие об АП ясного ответа не дают.

В своё время я писала о некоторых «летучих» идеях в нашей науке в том плане, что педагогам часто свойственно впадать в крайность: преувеличивая ценность одного, мы преуменьшаем важность и необходимость другого. Между тем любое педагогическое средство, условие, новшество не абсолютно. Педагогический процесс изменчив, вариативен, зависим от множества факторов объективного и субъективного характера. Однако забывая об этом, мы спешим «создать ситуацию успеха» для отдельно взятой идеи. Я не

откажусь от этой мысли и сегодня. Совсем недавно в наше сознание и образовательную практику вводилась технология развития критического мышления через чтение и письмо (РКМЧП), а сейчас она как-то затихла. Это проходит мода, или идеи просто устают?

Сейчас открываются центры обучения академическому письму, и, скорее всего, оно станет обязательным элементом института повышения квалификации специалиста. Но ведь прошёл слишком небольшой срок для утверждения этого направления, для его всестороннего изучения, для доказательства его роли в качестве средства повышения качества научных исследований. И.Б. Короткина пишет: «овладеть этими технологиями в совершенстве можно только через длительную практику, потому что каждый текст – это новые идеи, новые цели и новые испытания» [1, с. 22]. Хорошо бы подтвердить это примерами...

Обучение созданию текстов на английском языке, безусловно, полезно. К изучению и интерпретации зарубежного опыта обучения АП отношусь тоже положительно – изоляционизм в научной работе бесперспективен. Однако в целом оцениваю систему АП лишь как *технологическое решение (одно из возможных)* проблемы создания грамотного текста, предназначенного для англоязычной научной аудитории, как лаконичный способ презентации своей научной позиции в журнале или научном сборнике в условиях глобальной коммуникации. Однако не может считаться достаточной аргументация, связанная с экономией времени читателя, ищущего необходимую информацию. Меня не убеждает мысль: «Если в толстой книге читатель не найдёт за три минуты то, что ему нужно (а разным специалистам в этой книге будут нужны разные сведения), он или возьмет другую книгу, или будет вынужден потратить лишнее драгоценное время. Помните, как вы искали ответ на интересующий вас конкретный вопрос в ворохе неизвест-

ных вам источников, и вы поймёте, как *не нужно* писать» [1]. Как-то по-иному представляешь приобщение человека к исследовательской работе, в которой важен и поиск нужной информации, и понимание системы научных идей, и логики автора, и сам процесс чтения и перечитывания...

Замечу, однако, что речь в публикациях об АП идёт по преимуществу о студентах. У каждого ли из них есть результаты научной деятельности, о которых стоит сообщить научному сообществу? А если речь идёт уже о взрослых исследователях? Расширение границ имеющихся знаний (в том числе и о способах создания научного текста), безусловно, помогает полнее понять педагогические процессы, явления, факты и, следовательно, увеличивает наши возможности принимать на их основе педагогические решения. Технологические решения сегодня важны. Кто станет с этим спорить? Г.А. Тульчинский и М.С. Уваров говорят об этом так: «Вся система представлений о действительности не охватывает бесконечного многообразия её содержания. Поэтому люди, с одной стороны, стремятся постоянно расширять границы своих знаний, увеличивать их объём. С другой – столь же настойчиво стараются создать стандартный набор конечного числа технологических рецептов, позволяющих решать все задачи, возникающие перед человеком в процессах его жизнедеятельности. <...> И то и другое предполагает достаточно глубокое понимание как своих потребностей, так и возможностей их удовлетворения, то есть понимание человеком своей глубинной фундаментальной сущности. Но как раз в этой области успехи пока весьма невелики. Многовековой опыт философского самопознания до сих пор не привел к осязаемым результатам. Во многом это обусловлено тем, что познавательная деятельность приносит самые богатые плоды тогда, когда изучаемые явления можно сопоставлять с другими, выявляя между ними общие черты и обнаруживая специфические особенности» [3]. Замечу, что идеи, приёмы и техни-

ки создания научного текста, технологии текстовой деятельности убеждают тогда, когда есть сравнение между традиционным и новым, устаревшим и обновляемым – как в плане методологии и теории, так и в технологическом плане. Но это сравнение представлено в публикациях об АП весьма бедно, часто посредством общих фраз.

Повторюсь: как *одно из возможных* технологических решений создания текстов АП полезно – в плане выделения ключевой идеи, логического и структурного построения текста, анализа полученного «продукта». Однако разве об этом не писалось в отечественной науке? Разве наша наука оставалась в стороне от исследования многих вопросов создания научного текста? Примеров можно привести немало. Так, ещё в 1982 г. В.З. Демьянков очень подробно и понятно (для неспециалистов) рассматривал вопросы об аргументирующем дискурсе, об обязательных компонентах аргументации, о конвенциях общения, стратегиях рационального поведения и др. [4]. В.В. Богданов в 1990-е гг. писал о конвенциях речевого поведения пишущего, о речевых актах [5]. М.В. Колтунова представила обстоятельную работу о конвенциональности делового общения и языковых конвенциях¹. Целый ряд исследований выполнен по близким проблемам: об академическом языке, научном стиле речи, о сравнении немецкой и русской академической концептосферы и др.². Интереснейший

¹ Колтунова М.В. Конвенциональность как основа делового общения. Автореф. дис. ... д-ра филол. наук. М., 2006.

² Смирнова Н.И. Академический язык как разновидность научного дискурса: Социопсихолингвистическая модель: Автореф. канд. дис. Ульяновск, 1999; Боженова Р.К. Речевое общение как лингвокультурологический феномен и процесс адекватного понимания текста: На материале русского языка: Автореф. дис. ... д-ра филол. наук. М., 2000; Пономарёва Е.Н. Научный стиль как объект освоения носителями языка: Автореф. канд. дис. Томск, 2004; Димова Г.В. Основные стратегии французского университетского педагогического дискурса: Автореф. канд. дис.

в педагогическом отношении материал даёт огромный коллективный труд отечественных учёных, посвящённый памяти академика Ю.С. Степанова. В нём представлены убедительные примеры анализа текстов, которые показывают, как блестяще сочетаются в них научность и художественность [6].

О методологии. «Три кита», на которых строится АП: социальный конструктивизм, критическое мышление, академический дискурс; к ним присоединяется также методология научного исследования. Такое обоснование методологии остается не вполне внятным. Вот, к примеру, рассуждение о социальном конструктивизме: «социальный конструктивизм представляет собой одну из теоретических основ академического письма, достаточно общую теорию, которую в равной степени можно связать и с устной коммуникацией, и с другими, не научными коммуникативными контекстами, но определённо направленную по вектору критического измерения академической грамотности»³. Можно связать? Достаточно общую? Сегодня даже высказывается мнение, что социальный конструктивизм – это философия педагогики. Однако при этом как-то в стороне остаются критические суждения и неоднозначные оценки этого феномена⁴. Замечу, что в области педагогики появились интересные работы, в которых методология конструктивизма получила весьма убедительную всестороннюю оценку [7].

Вне научного внимания сторонников АП остались многочисленные отечествен-

ные работы о дискурсе, о соотношении научного дискурса и текста. При этом методология научного исследования раскрыта весьма односторонне, с опорой в основном на работы в области педагогики (по преимуществу, на работы А.М. Новикова), хотя, думается, этот круг должен быть более обширным. Насколько я поняла, сущностные идеи АП заключаются в преодолении подражания текстам известных учёных, представляющих научные школы; в искоренении взглядов, что написание текста требует литературного таланта, что ни чтение, ни связь с литературной образованностью (их «смычка») не влияют на качество АП, что нельзя сводить обучение АП к культуре речи, что его основой является риторика, а не филология и т.д. Ну разве можно со всем этим согласиться? Разве можно сформировать металингвистические компетенции в отрыве от чтения чужих текстов, от литературной образованности, от понимания логики рассуждения другого автора, от погружения в иной научный контекст? И с каких это пор мы начали *так* относиться к таланту написания текстов? Разве он совсем не важен?

Вопросы методологии, на мой взгляд, нельзя решать в отрыве от теории познания и анализа специфики современной гносеологической ситуации, онтологии человека как субъекта истории и всех присущих ему видов деятельности, в отрыве от понимания его активности и творчества, от методологии педагогики. Декларируя идеи связи методологии АП с методологией научно-исследовательской деятельности, важно *сохранительно* показать эти связи. Думается, что повторение известных истин о логике научно-педагогического исследования мало что проясняет. Если в основе методологии АП лежат идеи социального конструктивизма, то необходимы убедительные доводы (ведь то, что письмо или публикация – это социальная практика, и так ясно). В первую очередь приходит мысль о единстве методологии естественных и гуманитарных

Иркутск, 2004; Заглядкина Т.Я. Академическая концептосфера в немецкой и русской лингвокультурах: Автореф. канд. дис. Волгоград, 2009.

³ Короткина И.Б. Теория и практика обучения академическому письму в зарубежных и отечественных университетах: Дис. ... д-ра пед. наук. М., 2018. С. 100–101.

⁴ Труфанова Е.О. Субъект и познание в мире социальных конструкций: Автореф. дис. ...д-ра филос. наук. М., 2017.

наук, о связи естественной и гуманитарной культуры, высказанная ещё в 1959 г. Ч. Сноу в работе «Две культуры». Уже ближе к нашему времени В.С. Швырёв писал о рациональности нового типа, считая, что именно она даёт нам «мужество жить собственным умом», и характеризуя современную рациональность как порождение проективно-конструктивного сознания, как рациональность рефлексивную, осознающую свои пределы и ставящую «перед человеком всю его проблемность и драматизм бытия» [8]. Очевидно, мысль, *идея* текста («фокус» в терминологии АП) должны соответствовать такому пониманию рациональности. Научный текст должен в идеале открывать новое знание (в форме идеи, концепта, гипотезы, проекта и т.д.), поэтому методологию АП нельзя рассматривать в отрыве от методологически разных схем порождения нового знания. Существенной характеристикой изменившейся гносеологической ситуации (новые познавательные установки, подходы, новые взгляды на исследовательскую парадигму) стали и новые представления о потенциале науки, о её внутренних и внешних взаимосвязях, об основаниях и методах получения нового знания. Эти темы раскрыты во многих научных работах и публикациях (П.П. Гайденок, И.А. Герасимов, И.Т. Касавин, В.А. Лекторский, Л.А. Микешина, А.П. Огурцов, В.Н. Порус, В.М. Розин, В.С. Стёпин и др.). Практики АП, возможно, усомнятся в необходимости учёта такой методологии. Но ведь речь идёт о новой дисциплине, о становлении нового научно-исследовательского направления, о необходимости его включения в *педагогiku* как науку, поэтому так важно его всестороннее *методологическое* обоснование.

О междисциплинарном подходе. На мой взгляд, он представлен не вполне убедительно. Он просто не полон. Междисциплинарный анализ АП мог бы быть дополнен размышлениями о понимании текста в философии, ссылками на прекрасно написанные

главы из книги «Как я понимаю философию», в которых слово «*текст*» повторяется многократно, где говорится о текстах философских, художественных и вообще гуманитарных. Я говорю об этом не для того, чтобы упрекнуть в недостаточности доказательств. Речь идет о том, что, признавая педагогику наукой гуманитарной, зная о гуманитарных технологиях в их современной трактовке, важно искать и находить философские основания для педагогических идей. М. Мамардашвили говорит и о чтении – по-моему, это очень важно: «Так вот, научиться читать философские тексты и что-то извлекать из них мы можем только в том случае, если будем относиться к ним на уровне совершаемых актов философствования, а не эквивалентов, на уровне актов, соотносимых с жизненным смыслом философских понятий, даже самых отвлечённых. Если мы будем относиться к ним поверх и помимо их культурно-исторических смыслов, то нам и откроется заключённое в них содержание» [9, с. 24–25]. Разумеется, можно не ограничиваться ссылками на этого философа и его книгу. Есть и другие мыслители, которые с иных позиций связывают поиски в сфере науки с пониманием соотношения теоретичности и практичности, практичности и духовности, с разрешением противоречий познания и понимания. Могу согласиться с некоторыми выводами о важности фиксирования результатов исследования в тексте по жёсткому алгоритму, но не могу не признавать значимости субъекта познания и текстовой деятельности, отражения в них его духовности: «Вообще говоря, на поприще “научных” толкований практических знаний и умений открывается необозримый простор для различного рода методического и инструктивного “творчества”, поскольку перспектива всё более детальных описаний и объяснений их “поэлементных” особенностей совпадает лишь с бесконечностью возможных человеческих ситуаций практического действия и бытования. Вероятно, поэтому как раз в области обучения и наставления становится

ясно ощутимо, что есть вещи, которым нельзя научить извне, точно так же как смешно и бесполезно множить “научные инструкции” применения тех вещей, которые успешно используются нами и так» [10, с. 227]. Но вопрос о бесконечности возможных ситуаций практики в системе АП даже и не ставится. А ведь возможно предположить, что написание текста бакалаврами и профессорами различно, что различны ситуации построения текста для разного рода изданий. И дело здесь не только в разграничении текстов художественных, публицистических и академических; различны научные ситуации, влияющие на текстовую деятельность пишущего. Описание техники создания научного текста напоминает поэлементное усвоение некоторых аспектов содержания посредством технологии РКМЧП – я как-то писала об этом, анализируя одно пособие по педагогике.

Провозглашая значимость междисциплинарного анализа, сторонники АП оставляют в стороне взгляды психологов, идеи когнитивной (и не только когнитивной) лингвистики, психологии познания и психологии личности, педагогики, в которых тоже есть интересные работы о научном тексте. Почему?

Об авторе текста. У читающих тексты М.К. Мамардашвили, В.П. Зинченко, Г.Д. Гачева разве не возникает хотя бы капельки зависти к их таланту писать о сложнейших проблемах бытия, познания, науки и желания хоть немного соответствовать высокому эталону научной речи и талантливых научных текстов?

Об отражении в письме личности пишущего как субъекта творения мы читаем у самых разных авторов. Сошлюсь на работу А.А. Болдыревой и В.Б. Кашкина. Рассматривая категорию авторитетности научного дискурса в коммуникационном процессе, они выделяют ряд маркеров и интенсификаторов, которые повышают убедительность научного изложения, устраняют его бесстрастность: это ссылки на авторитеты,

авторское «Я», системность и статистика, эмоциональность и образность, ирония и юмор. «В результате исследования выражения категории авторитетности в письменных текстах научного дискурса (15 диссертаций и 25 авторефератов на степень докторов философии, написанных на английском языке) был выделен ряд речевых маркеров, указывающих на стремление автора повысить авторитетность научного изложения материала: обезличенность изложения в сочетании с акцентированием внимания на достижениях автора; ссылки на авторитет автора работы, общественное мнение, точку зрения признанных специалистов в данной области; широкое употребление сложной специальной терминологии данной сферы науки; обращение автора к наглядным примерам, приведение статистических данных; систематизация данных, её наглядное представление в формулах, графиках, таблицах; использование в текстах научного дискурса элементов образности и иногда иронии» [11, с. 60]. О невозможности элиминации субъекта из текста пишет и Н.С. Валгина: «Написание текста учёным является завершающим этапом в решении творческой задачи, но вместе с тем научный текст не может не отражать моменты поиска нужных решений, а это часто связано с интуитивными процессами в мышлении и потому не может быть абсолютно безэмоциональным. Оригинальность взгляда на изображаемый предмет не может не сочетаться с оригинальностью в эмоциональной оценке его, а это неизбежно сказывается на стиле, манере изложения. Конечно, сам научный предмет провоцирует своеобразное отношение к форме изложения, к выбору языковых средств» [12].

Проблема отражения личности автора учёного в его текстах ставится и в контексте внимания современной науки к проблеме авторской интенции, мотивам его деятельности, к проблеме смыслообразования. Об этом читаем в фундаментальной работе Д.А. Леонтьева: «понятие смысла оказывается “своим” и для житейской и для научной

психологии; и для академической и для прикладной; и для глубинной и для вершинной; и для механистической и для гуманистической. Более того, оно соотносимо и с объективной, и с субъективной, и с интерсубъективной (групповой, коммуникативной) реальностью, а также находится на пересечении деятельности, сознания и личности, связывая между собой все три фундаментальные психологические категории» [13]. Междисциплинарный анализ АП должен обязательно учитывать категорию смысла.

Приведу пример из своей практики. В связи с изучаемой темой («Какова миссия современного университета?») читаю перевод лекции английского профессора педагогики об изменившейся сегодня ситуации в университетском образовании. Все магистранты внимательно меня слушают. Потом прошу их письменно выразить своё отношение к прослушанному тексту, к точке зрения учёного. И получаю очень разные работы. Их анализ не позволяет сделать однозначный вывод об уровнях представленных текстов. В работах отразилось различное отношение пишущих к высшему образованию, к магистратуре, различный интерес к курсу, который я читаю. Они по-разному восприняли учебную ситуацию, в которой происходило знакомство с текстом. Один легко воспринимает содержание, слушая текст в окружении других людей, другой – предпочитает видеть текст перед собой. Наконец, различно сегодняшнее, быть может, сиюминутное состояние человека, от которого требуют слушать незнакомый текст, а затем выразить к нему отношение. У других же возникают глубокие раздумья по сути поставленного вопроса. И это говорит о том, как неоднозначно любое педагогическое действие, любое новшество, как их введение порождает разные интенции и смыслы текстовой деятельности.

Считаю, что обучение навыкам создания научного текста невозможно без решения проблемы воспитания языковой личности. Об этом сегодня написано немало, особенно в работах Ю.Н. Караулова. Написание

текста в системе АП требует внимательного отношения к воспитанию языковой личности, к языковому сопровождению образования и воспитания специалиста, о чём автору приходилось писать ранее: «Многолетний опыт работы с магистрантами убеждает в важности и необходимости заданий, которые позволяют им свободно высказываться. Построение высказывания или написание даже небольшого текста требует деятельного напряжения, творческих усилий, связанных с мотивацией и целеполаганием, организацией и реализацией замысла, соответствующего дисциплинарной науке, при помощи слова, структурного оформления мыслей, осознанного или неявного употребления особых стилистических конструкций, средств выразительности языка, экспрессии и рефлексии» [14, с. 40]. Обучение АП должно соотноситься с современными идеями «открытого текста», с ситуацией интертекстуальности культуры, в которой создаётся данный текст [15], с особенностями текстов эпохи постмодернизма. Почему же АП предстаёт как нечто не зависящее от времени, от культуры, от ситуации в образовании?

Об отечественной традиции письма. И.Б. Короткина пишет: «В разных странах существуют разные традиции письма, негласные и гласные правила, предпочтения и модели. <...> Все эти традиции имеют право на существование – по крайней мере, до тех пор, пока не возникает необходимость взаимопонимания между авторами разных культур» [1, с. 16]. Но тогда надо сказать и о том, что следование традиции прекращается, если пишешь для англоязычного журнала. А в отечестве своём они «имеют право на существование». Предлагая модель АП, было бы целесообразно показать, что она не предполагает отказа от отечественной традиции создания текстов разного типа. Как тогда отразить не совпадающее понимание разными учеными одних и тех же феноменов, научные разногласия и дискуссии, ино-

гда обусловленные именно этнокультурной традицией?

Наверное, было бы полезно содержательно показать, как в разных областях науки отечественными учёными создавались прекрасные научные тексты, раскрыть существующие положительные традиции отечественного научного письма. Перечитывая недавно педагогические статьи Д.И. Менделеева, снова убедилась в этом, хотя большинству людей Менделеев известен как химик. Учёный создаёт не только научный текст – он творит культуру, обогащает культурное пространство в целом. Тонко об этом пишет известный филолог Р.М. Фрумкина: «Наука есть часть культуры и реально творится именно в культурном пространстве, а не вне его. Это, разумеется, банальность. Но, возможно, в современной России не столь очевидна особая миссия учёного как хранителя культурной традиции, и притом способного к рефлексии по поводу содержания этой традиции» [16]. Думаю, что в обучении технике и искусству написания научных текстов важно обращаться к образцовым, совершенным текстам.

Размышления об отечественной традиции письма вновь привели меня к работе А. Вежбицкой [17], признанного авторитета в науке. Посредством сравнительного анализа различных аспектов английского и русского языков она убедительно показывает, как отличается русский языковой универсум от английского. Поэтому, стремясь к универсализации знаний, нельзя игнорировать этнопсихологические особенности родного языка, придавая новые значения привычным терминам и понятиям: *эссе, письмо, академическое, композиция, риторика* и др. При этом, конечно, остаётся вопрос о преодолении существующих противоречий и несовпадений между национальной и иноязычной научными концептосферами [18].

При анализе системы АП снова возникает вопрос об интенсификаторах субъектной позиции автора гуманитарного текста (педагогического в нашем случае). Стоит ли от них отказываться?

О публицистичности отечественных текстов. Она обусловлена социальной сущностью гуманитарных (в том числе и педагогических) проблем. Общественный интерес к ним выводит такие проблемы за границы узкопрофессионального и строго научного обсуждения. Они становятся предметом публичного дискурса, и это влияет на создателей текстов. Публицистичность текста усиливает воздействие текста на читателя – от специалиста по проблеме до обычного читателя. Средствами публицистического языка привлекается внимание к актуальным проблемам педагогической (и не только педагогической) науки и практики, нравственно-мировоззренческим идеям в образовании, что способствует осуществлению гуманитарной парадигмы в образовании и науке, расширяет языковую культуру читателя и интерпретатора текста. Наша педагогическая история являет немало примеров таких текстов.

Многие тексты по педагогике формируют взгляд на педагогические процессы и проблемы в границах категории «должного», а не «возможного» или «вероятного». А сознание современного педагога должно с необходимостью включать интегрированные представления о *должном, возможном, вероятном*. Такие представления формируются средствами публицистичности. И по большому счёту не так уж важны «новые результаты исследования» и «инновации» с их «обоснованием» и «методами получения» (IMRaD). Гораздо важнее и полезнее, на мой взгляд, поддерживать, «длить» неспешный разговор поколений в культурном и образовательном пространстве и времени на значимую для воспроизводства науки и научно-педагогического сообщества тему.

Язык публицистики позволяет создать позицию «внеаходимости» (М.М. Бахтин), «выхода в out» (Г.А. Тульчинский), столь важные для автора-педагога, автора-гуманитария. Кроме того, текст с элементами публицистичности являет собой образец и механизмы построения собственных выска-

званий, в которых отражены и новая идея, и знания, и позиция автора, и его ориентация на слушателя или читателя. Публицистичность тесно связана с диалогичностью текста, что особенно существенно для гуманитарных дисциплин. Её сегодня совершенно нельзя игнорировать. Но достигается ли она механикой АП?

Об образности в научных текстах.

Важный вопрос возникает и в использовании элементов образности при создании текста. Можно ли их начисто устранить? Сомневаюсь в этом. О примерах образности в научных текстах приходилось писать не раз [19]. Использование приёмов создания образности в тексте – это факультативное средство, но оно помогает преодолеть линейность и абстрактность научного языка, его сухость и часто бедность. На примере образных описаний детства, становления и развития личности ребёнка нами было показано, как они одухотворяют научные определения: о детстве – *«прелесть»* (И.А. Бунин), *«праздники»* (Н.П. Анциферов), *«легендарное существование»* (Б.К. Зайцев), *«гармония моего совершеннейшего, счастливейшего детства»* (В.В. Набоков), *«благоуханное детство»* (М. Осоргин); о взрослении – *«встряска»*, *«проблеск мысли»*, *«восхождение»*, *«недоумение»*, *«вспыхнувшее на мгновение сознание»*, как *«провалы и рождения»*, *«крутизна самосознающего мига»*. Испытывая неловкость от обращения к своим примерам, обращаюсь к другим источникам по этой проблеме. С.Д. Зливко на убедительных примерах показала использование образных элементов в лингвистике, обращаясь к научному анализу монографий Ф. де Соссюра, В.В. Виноградова, А.М. Пешковского, Б.М. Гаспарова⁵.

Научный образ, дополненный образом – художественным типом, помогает создать

⁵ Зливко С.Д. Образный компонент научных лингвистических текстов: на материале работ известных русских языковедов. Автореф. дис. ... канд. филол. наук. Казань, 2008.

более целостное и многостороннее представление об изучаемом и описываемом явлении, соединить отвлечённость и феноменологическую очевидность. П.А. Флоренский считал, что «художественный тип сгущает восприятие и потому правдивее самой жизненной правды и реальнее самой действительности» [20, с. 361]. Даже в самых сложных работах о сущности науки мы видим, что их авторы прибегают к метафорам и поэтическим тропам. У К. Поппера читаем о «концептуальном каркасе», о расширении «интеллектуального горизонта» [21, с. 554], воспринимаем как должное «жёсткое ядро» и «защитный пояс» у И. Лакатоса, «сдвиг парадигмы» у Т. Куна и др.

Современные лингвисты пересматривают традиционные взгляды на природу научной речи и научного текста: «Научный язык лишь с большими оговорками может рассматриваться как отражение сугубо объективной, безличной деятельности разума. Если в единстве интеллектуального и аффективного эмоциональность подчинена контролю интеллекта, включение чувств придаёт мысли большую напряженность и остроту» [22].

Об иллюзиях. В статье И.Б. Короткиной высказана такая мысль: «умение писать текст ассоциируется у нас с филологией и художественной литературой, а отсюда возникают иллюзии. Первая состоит в том, что научиться писать научные тексты можно самостоятельно, за счёт подражания текстам в своей профессиональной области – то есть учить письму не нужно, а разница в качестве научного письма зависит от некоей врождённой способности или литературного таланта» [23, с. 67]. Думается, что иллюзия свойственна именно автору, который отрицает необходимость и важность самостоятельной работы над текстом. Кстати, а как выучились те, кто учит теперь академическому письму студентов и профессоров?

Однако закончу на этом... Не сомневаюсь в том, что система обучения АП поднимет интерес к изучению английского

языка, что увеличится количество заявок на перевод и редактуру статей в англоязычные журналы, что количество центров АП увеличится тоже. Хорошо понимаю, сколь ценно введение неизвестных нам ранее зарубежных авторов и их идей в систему знаний. Но мои мысли обращены к написанию статей на русском языке для отечественных гуманитарных журналов. Вопросы возникли именно в связи с этими мотивами. Признаю возможную односторонность и неполноту своего понимания новой системы, но вопросы возникли – и я их описала.

Литература

1. *Короткина И.Б.* Академическое письмо: процесс, продукт и практика. Учеб. пособие. М., 2017. 350 с.
2. *Трунова О.В.* Лингвистика, академический дискурс: Терминологические диссонансы // Вестник Томского государственного педагогического университета. 2016. № 6. С. 61–64.
3. *Тулъчинский Г.А., Уваров М.С.* Перспективы метафизики: классическая и неклассическая метафизика на рубеже веков. СПб.: Алетей, 2000. 415 с.
4. *Демьянков В.З.* Конвенции, правила и стратегии общения: интерпретирующий подход к аргументации // Известия АН СССР. Сер. литературы и языка. 1982. Т. 41. № 4. С. 327–337. URL: http://www.infolex.ru/IZV4_82.html
5. *Богданов В.В.* Лингвистическая прагматика и её прикладные аспекты // Прикладное языкознание. СПб., 1996. С. 268–275.
6. Языковые параметры современной цивилизации: Сб. тр. первой науч. конф. памяти акад. РАН Ю.С. Степанова / Под ред. В.З. Демьянкова, Н.М. Азаровой, В.В. Фещенко, С.Ю. Бочавер. М.: Институт языкознания РАН, 2013. 560 с.
7. *Козырев Ф.Н.* Измерение субъективности: Конструктивизм в практике педагогического исследования. СПб., 2016. 232 с.
8. Берега рациональности. Беседа с В.С. Швырёвым // Вопросы философии. 2004. № 2. С. 113–126.
9. *Мамардашвили М.К.* Как я понимаю философию. М.: Культура, 1992. 415 с.
10. *Быстрицкий Е.К.* Практическое знание в мире человека // Заблуждающийся разум? Многообразие вненаучного знания / Отв. ред. и сост. И.Т. Касавин. М.: Политиздат, 1990. С. 210–238.
11. *Болдырева А.А., Кашкин В.Б.* Категория авторитетности в научном дискурсе // Язык, коммуникация и социальная среда. Вып. 1. Воронеж, 2001. С. 58–70.
12. *Валгина Н.С.* Теория текста. URL: hi-edu.ru/e-books/xbook029/01/part-023.htm
13. *Леонтьев Д.А.* Психология смысла. Природа, строение и динамика смысловой реальности. Введение. М.: Изд-во МГУ, 2003. 487 с.
14. *Роботова А.С.* Воспитание языковой личности при изучении педагогических дисциплин // Universum. Вестник Герценовского ун-та. 2008. № 1. С. 36–43.
15. *Мелосик З., Шкудлярёк Т.* Культура, идентичность и образование: мерцание значений. Томск: Изд-во Томского ун-та, 2015. 170 с.
16. *Фрумкина Р.М.* Учёный как литератор // Р.М. Фрумкина. Внутри истории. Эссе. Статьи. Мемуарные очерки. М.: Новое литературное обозрение, 2002. 480 с.
17. *Вежбицкая А.* Язык. Культура. Познание: Пер. с англ. М.: Русские словари, 1996. 416 с.
18. *Пименова М.В.* Коды культуры и проблема классификации концептов // Язык. Текст. Дискурс: Научный альманах Ставропольского отделения РАЛК / Под ред. Г.Н. Манаенко. Вып. 5. Ставрополь, 2007. 312 с.
19. *Роботова А.С.* Гуманитарный текст в педагогическом познании и преподавании педагогики. СПб.: Книжный дом, 2008. 224 с.
20. Опыты. Литературно-философский сборник. М., 1990. 480 с.
21. *Поппер К.* Логика и рост научного знания: Избр. работы: Пер. с англ. М.: Прогресс, 1983. 605 с.
22. *Скрытак И.А.* К вопросу об экспрессивности научной речи // Язык. Текст. Дискурс: Научный альманах Ставропольского отделения РАЛК / Под ред. Г.Н. Манаенко. Вып. 5. Ставрополь, 2007. 312 с.
23. *Короткина И.Б.* Академическое письмо: необходимость междисциплинарных исследований // Высшее образование в России. 2018. Т. 27. № 10. С. 64–74.

Статья поступила в редакцию 20.08.18
Принята к публикации 04.10.18

**Skeptic's Comment:
What Questions 'Academic Writing' Does Not Answer**

Alevtina S. Robotova – Dr. Sci. (Education), Prof., e-mail: asrobotova@yandex.ru
Herzen State Pedagogical University of Russia, St. Petersburg, Russia
Address: 48, Moika river embankment, St. Petersburg, 191186, Russian Federation

Abstract. The paper provides information to support its title (“Skeptic’s comment...”). The author shares his attitudes towards a new research area of academic writing (AW) and a system of teaching AW. The paper is presented in a form of a dialog between the author and the advocates of AW. In the author’s opinion, these advocates do not answer a number of questions to be asked for including their ideas into the scope of pedagogical knowledge. While admitting the value of analyzing foreign publications on AW, interpreting them and creating a teaching and learning system tailored for our national practice, the author states that the arguments to recognize AW as an independent academic discipline or a new research area are not sufficient. The author supports this idea by a series of speculations expanded in the paper sections to follow. They include doubts about the completeness of methodological arguments (considering the contemporary state of matter in epistemology, attitude towards new type rationality, unique features of cognition in science and humanities, rationale for the relevance of social constructivism for AW, and etc.), and about the insufficient attention towards the contemporary pedagogical methodology. The status of AW is discussed as if sidestepping the national achievements in investigating the language, speech, text (academic), discourse, linguistic and rhetoric conventions, and etc. The skepticism regarding the AW system can also be explained by the fact that the author does not agree with a number of statements denying the figural and publicistic images in an academic style, personal characteristics, opinions, emotional experiences and beliefs; negating the talent, literature expertise and imitation as assistants for academic writing; inferring the impossibility of learning academic writing independently. The author is confused by the insufficient attention towards the investigations on eloquence carried out in the 1980s in our native country (e.g. by S.S. Averintsev, A.K. Avelichev, and etc.); it is clear that the expertise in foreign research does not negate the knowledge about the research in our native country. Through critically analyzing the components of the AW system, the author concludes that AW is to be considered as one of possible technological solutions for the problem of creating a scholarly proper academic text.

Keywords: academic writing, methodological arguments, text, discourse, texting, linguistic identity, figural images, publicistic images, national academic writing tradition

Cite as: Robotova, A.S. (2018). [Skeptic’s Comment: What Questions ‘Academic Writing’ Does Not Answer]. *Vysshee obrazovanie v Rossii* = Higher Education in Russia. Vol. 27. No. 11, pp. 71-84. (In Russ., abstract in Eng.)

DOI: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2018-27-11-71-84>

References

1. Korotkina, I.B. (2017). *Akademicheskoe pis' mo: protsess, produkt i praktika* [Academic Writing: Process, Product, and Practice: Workbook]. Moscow: Urait Publ. 350 p. (In Russ.)
2. Trunova, O.V. (2016). [Linguistics, Academic Discourse: Terminological Dissonances]. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta* = Tomsk State Pedagogical University Bulletin, No. 6. Pp. 61–64. (In Russ.)
3. Tulchinskiy, G.L., Uvarov, M.S. (2000). [Prospects of Metaphysics: Classical and Non-classical Metaphysics at the Turn of the Century]. St. Petersburg: Aleteiya Publ. 415 p. (In Russ.)

4. Dem'yankov, V.Z. (1982). [Conventions, Rules, and Strategies of Communication: Interpreting Approach to Argumentation]. *Izvestiya AN SSSR. Seriya literatury i yazyka* = Izvestiya AS of USSR. Series of Literature and Language Vol. 41, no. 4, pp. 327–337. URL: http://www.infolex.ru/IZV4_82.html (In Russ.)
5. Bogdanov, V.V. (1996). [Linguistic Pragmatics and Its Applied Aspects]. In: *Prikladnoe yazykoznanie* [Applied Linguistics]. St. Petersburg. Pp. 268-275. (In Russ.)
6. Demyankov, V.Z., Azarova, N.M., Feshhenko, V.V., Bochaver, S.Yu. (Eds) (2013). *Yazykovye parametry sovremennoi tsivilizatsii. Sbornik trudov pervoi nauchnoi konferentsii pamyati akademika RAN Yu.S. Stepanova* [Language Features of the Modern Civilization: Proc. 1st Sci. Conf. in the name of RAS acad. Yu. S. Stepanov: Collection of papers]. Moscow: RAS Institute of Linguistics Publ. 560 p. (In Russ.)
7. Kozyrev, F.N. (2016). *Izmerenie sub'yektivnosti: Konstruktivizm v praktike pedagogicheskogo issledovaniya* [Subjectivity Dimension: Constructionism in Pedagogical Research Practice]. St. Petersburg, 232 p. (In Russ.)
8. *Berega ratsional'nosti. Beseda s V.S. Shvyryovym* [Shores of Rationality. Interview with V.S. Shvyryov] (2004). *Voprosy filosofii* = Russian Studies in Philosophy. No. 2, pp.113-126. (In Russ.)
9. Mamardashvili, M.K. (1992). *Kak ya ponimayu filosofiyu* [Philosophy, as I Understand It]. Moscow: Kultura Publ. 415 p. (In Russ.)
10. Bystritskiy, E.K. (1990). [Practical Knowledge in Man's World]. In: Kasavin, I.T. (Ed). *Zabluzhdayushchii razum? Mnogoobrazie vnauchnogo znaniya* [Misguiding Mind? Variety of Extra-scientific Knowledge]. Moscow: Politizdat Publ., pp. 210-238. (In Russ.)
11. Boldyreva, A.A., Kashkin, V.B. (2001). [Authority Category in Scientific Discourse]. In: *Yazyk, kommunikatsiya i sotsialnaya sreda* [Language, Communication, and Social Environment]. Issue 1. Voronezh, pp. 58-70. (In Russ.)
12. Valgina, N.S. *Teoriya teksta* [Theory of Text: Students' Workbook]. Available at: hi-edu.ru/e-books/xbook029/01/part-023.htm (In Russ.)
13. Leontiev, D.A. (2003). *Psikhologiya smysla. Priroda, stroenie i dinamika smyslovoi real'nosti. Vvedenie* [Psychology of Sense. Nature, Structure, and Dynamics of Sense Reality]. Moscow: Moscow State Univ. Publ. 487 c. (In Russ.)
14. Robotova, A.S. (2008). [Development of Language Personality When Studying Pedagogical Disciplines]. *Universum. Vestnik Gertsenovskogo universiteta* [Universum. Bulletin of Herzen State Univ.]. No. 1, pp. 36-43. (In Russ.)
15. Melosik, Z., Szkudlyarek, T. (2015). *Kul'tura, identichnost' i obrazovanie: mertsanie znachenii* [Culture, Identity, and Education: Twinkling of Senses]. Transl. from Polish. Tomsk: Tomsk State Univ. Publ., 170 p. (In Russ.)
16. Frumkina, R.M. (2002). [Scientist as a Literary Man]. In: R.M. Frumkina. *Vnutri istorii. Esse. Stat' i. Memuarnye ocherki* [Inside History. Essays. Articles. Memoirs]. Moscow: Novoe literaturnoe obozrenie Publ., 480 p. (In Russ.)
17. Wierzbicka, A. (1996). *Yazyk. Kul'tura. Poznanie* [Language. Culture. Cognition]. Transl. from Eng. Moscow: Russkie slovari Publ. 416 p. (In Russ.)
18. Pimenova, M.V. (2007). [Codes of Culture and the Problem of Concepts Classification]. In: G.N. Manaenko (Ed). *Yazyk. Tekst. Diskurs: Nauchnyi almanax Stavropolskogo otdeleniya RALK* [Language. Text. Discourse: Scientific Almanac of Stavropol Branch of the Russian Cognitive Linguists Association]. Issue 5. Stavropol. 312 p. (In Russ.)
19. Robotova, A.S. (2008). *Gumanitarnyi tekst v pedagogicheskom poznanii i prepodavanii pedagogiki* [Humanities Text in Pedagogical Cognition and in Teaching Pedagogy]. St. Petersburg: Knizhnyi dom Publ. 224 p. (In Russ.)

20. *Opyty. Literaturno-filosofskij sbornik* (1990) [Essays: Literary and Philosophical Digest]. Moscow, 480 p. (In Russ.)
21. Popper, K.R. (1983). *Logika i rost nauchnogo znaniya: Izbr. raboty* [Logics and Growth of Scientific Knowledge: Selected Works]. V.N. Sadovskiy (Ed and compiler). Transl. from Eng. Moscow: Progress Publ. 605 p. (In Russ.)
22. Skripak, I.A. (2007). [To the Question of the Expressiveness of Scientific Speech]. In: G.N. Ma-naenko (Ed). *Yazyk. Tekst. Diskurs: Nauchnyi almanax Stavropolskogo otdeleniya RALK* [Language. Text. Discourse: Scientific Almanac of Stavropol Branch of the Russian Cognitive Linguists Association]. Issue 5. Stavropol. 312 c. (In Russ.)
23. Korotkina, I.B. (2018). [Academic Writing in Russia: The Urge for Interdisciplinary Studies]. *Vysshee obrazovanie v Rossii* = Higher Education in Russia. Vol. 27. No. 10, pp. 64-74. (In Russ., abstract in Eng.)

*The paper was submitted 20.08.18
Accepted for publication 04.10.18*

 НАУЧНАЯ ЭЛЕКТРОННАЯ БИБЛИОТЕКА LIBRARY.RU	Science Index РИНЦ-2016	Общественная экспертиза	
	Место в общем рейтинге	Место в общем рейтинге	Средняя оценка
УСПЕХИ ХИМИИ	1	7	3,831
УСПЕХИ ФИЗИЧЕСКИХ НАУК	3	2	3,910
ВОПРОСЫ ФИЛОСОФИИ	6	8	3,827
ФОРСАЙТ	14	361	3,155
СОЦИС	27	32	3,690
ВОПРОСЫ ОБРАЗОВАНИЯ	29	319 (4)	3,199
ПИСЬМА В ЖУРНАЛ ЭКСПЕРИМЕНТ. И ТЕОР. ФИЗИКИ	56	1	3,918
ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ НАУКА И ОБРАЗОВАНИЕ	62	558 (6)	3,008
ПЕДАГОГИКА	173	90 (1)	3,532
ВЕСТНИК МЕЖДУНАРОДНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ	224	924 (10)	2,765
ОБРАЗОВАНИЕ И НАУКА	290	514 (5)	3,036
ИНТЕГРАЦИЯ ОБРАЗОВАНИЯ	383	818 (8)	2,820
ВЫСШЕЕ ОБРАЗОВАНИЕ В РОССИИ	388	177 (2)	3,365
ВЫСШЕЕ ОБРАЗОВАНИЕ СЕГОДНЯ	712	783 (7)	2,844
ИНЖЕНЕРНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ	902	1045 (11)	2,704
УНИВЕРСИТЕТСКОЕ УПРАВЛЕНИЕ: ПРАКТИКА И АНАЛИЗ	1062	900 (9)	2,776
ALMA MATER	1278	299 (3)	3,223

Тематические кластеры в образовании

Купавцев Анатолий Владимирович – канд. пед. наук, доцент. E-mail: AVKUP@bk.ru
Московский государственный технический университет им. Н.Э. Баумана, Москва, Россия
Адрес: 105005, г. Москва, 2-я Бауманская ул., 5

Аннотация. Насущные задачи прорывной модернизации отечественной экономики и подготовки кадров, способных и готовых участвовать в инновационно-творческом труде, обусловили разработку новой образовательной технологии высшей школы. «Штудирование» учебных задач-упражнений вытесняется самостоятельной переработкой и осмыслением научных обобщений, освоением профессиональных способов деятельности. Образовательный кластер охватывает определённую область предметной действительности или производственной практики. Деятельностную основу кластерного обучения составляет субъектная учебно-познавательная работа учащегося и соучастие преподавателя в выполнении кластерного задания.

Ключевые слова: модульное обучение, кластерная технология, образовательный кластер, тематический кластер

Для цитирования: Купавцев А.В. Тематические кластеры в образовании // Высшее образование в России. 2018. Т. 27. № 11. С. 85-89.

DOI: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2018-27-11-85-89>

Традиционное структурирование научных дисциплин в образовании в виде практически не меняющегося теоретического ядра фундаментальных основ учебного предмета, методического набора упражнений и заданий для академического усвоения научных знаний и быстро меняющейся вместе с прогрессом экономики и социума прикладной оболочки методов и способов профессиональной деятельности перестало соответствовать новым образовательным задачам. Ранее считалось, что «некоторое представление об оболочке главным образом нужно для того, чтобы у студентов не возникало представления о науке как о чём-то совершенно застывшем». Поэтому в оболочку включались в основном сведения иллюстративного характера, демонстрирующие возможности «полезного» использования научной информации [1].

Динамичная жизнь современного человека нуждается в обновлённых, отвечающих сегодняшним реалиям и запросам формах

передачи подрастающим поколениям социального опыта. С введением бакалавриата «оболочки» стали превращаться в ступень профессиональной специализации, в структуру передачи за четыре года накопленного отечественными вузами опыта профессионального обучения. Ядро общетеоретических дисциплин стало сокращаться. Некоторые учебные дисциплины оказались исключёнными, другие превратились из систематического курса в научные обзоры. Обструкции подверглись прежде всего глубокие, фундаментальные разделы современной науки. В физической науке – это квантовая физика, физика твёрдого тела и др. И пусть техническая продукция в конечном счёте основана на реальностях механики, термодинамики, электродинамики и оптики, принципы их действия могут выходить за пределы классической науки. С современными направлениями и достижениями науки выпускники университетов не могут не быть ознакомлены.

В целях создания основ новой современной технологии профессионального образования и повышения уровня профессиональной подготовки выпускников вузов был предложен модульный принцип построения учебных курсов и освоение профессиональных компетенций и компетентностей как показателей профессиональной подготовленности. В теоретической части учебные модули нацелены на формирование современного научно-теоретического способа мышления, в прикладной – на освоение базовых частных практико-ориентированных методов и способов деятельности, что в совокупности составляет основу формирования профессиональных компетенций бакалавров и ментально-деятельностных компетентностей магистров в области инженерной практики. Учебные дисциплины перестают быть формальной исторической копией большой науки, в силу своей фундаментальности инертно реагирующей на беспрестанно меняющиеся запросы сегодняшнего дня. Сочетание в учебных модулях широких научных обобщений и конкретного опыта предметно-практической деятельности в профессиональной отрасли делает модульную образовательную технологию открытой для дальнейшего развития современного профессионального обучения в направлении проектной работы студентов бакалавриата и магистрантов [2]. Это качество учебных модулей позволяет составлять их наборы, наиболее полно отвечающие профилю специализации.

В этом контексте сохранявшиеся многие десятилетия образовательные традиции высшей школы стали разрушаться. Вузовская лекция перестала быть ведущей, тем более что теперь имеется широкий доступ к альтернативным источникам научной информации, к Интернету. Тестовый опрос студентов МГТУ им. Н.Э. Баумана показал, что потенциал традиционных аудиторных занятий снизился до 1/3 и замещается самостоятельным ознакомлением и

изучением рекомендованной литературы, Интернетом, самообразованием [3]. Модульное обучение с практикой зачётных единиц и персональным выбором учебных модулей и даже целых авторских учебных курсов формирует новый стиль отношений обучающихся и обучающихся в образовательной практике. «Обязаловке» пассивного присутствия студентов на семинарах появилась альтернатива – заинтересованное неформальное общение студентов и преподавателя: вместо иллюстративного показа образцов решений учебных задач по выборочным лекционным темам, студентов учат теперь поиску решений проблем научной дисциплины. В условиях современных производств, в которых от каждого работника требуется творческое отношение к своему труду, инновационная инициатива, появились новые запросы к формам учебной деятельности. Сегодня востребовано не «штудирование» решений учебных задач-упражнений, а самостоятельная переработка и осмысление студентами фундаментальных и профессиональных прикладных обобщений и способов решений физико-технических проблем с целью формирования своего творческого профессионального образовательного потенциала, равно как и профессионально значимых личностных качеств (ПЗЛК) будущего специалиста и гражданина [4]. Модульное образование сопровождается деловым общением с преподавателями, работой в команде в специализированных учебно-образовательных центрах, в инжиниринговых, лабораторных и иных образовательных практикумах. На базе развития способностей и природных задатков молодёжи обучение в современной высшей школе превращается в самообучение студентов под руководством и при участии преподавателя [3].

Новую технологию обучения, основанную на единении научной теории и производственной практики, назовём *кластерной*, ибо она близка к одноимённым произ-

водственным объединениям, создаваемым для решения определённых отраслевых проблем. Кластер – это объединение нескольких однородных элементов, которые можно рассматривать как самостоятельную единицу, наделённую определёнными свойствами. К особенностям кластерного обучения отнесём следующие:

- кластер посвящен конкретной области реальной действительности, инженерной практики. На выходе обучающийся получает углубленное объективированное представление о предмете изучения;

- учащийся знакомится с предметной деятельностью в рассматриваемой области материального производства, с основными задачами научной дисциплины, методами их решения;

- кластерное задание охватывает проработку изучаемого явления на трёх уровнях: использование в данной предметной области рекомендованных соотношений и зависимостей, поиск теоретических решений частных дисциплинарных проблем, генерализация общенаучных и отраслевых обобщений;

- основу кластерного обучения составляет субъектная учебно-познавательная деятельность учащихся при участии преподавателя, наставника, руководителя в выполнении кластерного задания;

- поэтапное планирование выполнения кластерного задания и системы методической помощи студентам, а также поэтапный учёт-контроль полученных результатов;

- кластерное обучение направлено на создание благоприятных условий для самостоятельного развития творческих способностей и природных задатков обучающихся, приобретение ими высокого образовательного потенциала и креативного (вариативного) мышления;

- особое место в кластерном обучении занимают контрольные вопросы. Они детализируют для учащихся программу кластера, конкретно обозначая круг вопросов, подлежащих рассмотрению. Ответы на контрольные вопросы также служат средством

активизации познавательной деятельности обучающихся, повышают качество знаний.

Приведу некоторые темы образовательных кластеров в общем курсе физики технического университета, которые созданы специально или могут быть преобразованы из контролируемой самостоятельной работы (КСР): «Построение квантово-механической модели атома водорода», «Выврожденный электронный газ металлов», «Электропроводность чистых беспримесных полупроводников», «Принцип суперпозиции в электростатике», «Электромагнитная волна в вакууме и слабопроводящей диэлектрической среде», «Задачи интерференции света», «Уравнение приращения полной механической энергии», «Эффект Комптона», «Кинематика материальной точки», «Качение колеса» [3; 5].

Обобщим ряд методических рекомендаций при осуществлении кластерного обучения.

1. Для формирования компетенций и опыта предметной деятельности тематика учебных кластеров имеет практико-ориентированное или инжиниринговое содержание, предполагает рассмотрение типичных предметных и производственных ситуаций, обращение к справочникам и другой технической информации.

2. Формирование компетенций осуществляется через ознакомление обучающихся с основными задачами научной дисциплины, классификацией методов решения учебных физико-технических проблем.

3. Для организации субъектной учебно-познавательной деятельности обучающихся кластерные задания должны быть многовариантными.

4. Этапы выполнения задания, виды помощи и контроль хода выполнения учебного задания студентами заранее определены, методически проработаны.

5. Полученные студентом промежуточные результаты преподаватель проверяет и фиксирует в журнале по мере выполнения задания. Для оперативного контроля препода-

даватель имеет поэтапный список промежуточных и итоговых результатов.

6. Особое внимание уделяется контрольным вопросам. Поиск ответов на контрольные вопросы побуждает студентов обратиться к конспекту лекций, рекомендованной литературе, осмыслить содержание знания, понять его происхождение. Персональная проверка ответов на контрольные вопросы и их обсуждение равноценны по значимости выполнению кластерного задания, ибо контрольные вопросы расставляют образовательные акценты и подводят итог выполнению задания. Спланированной должна быть работа над ошибками в ответах на контрольные вопросы.

Заключение

Кластерное обучение знаменует совершенствование технологии современного профессионального образования. Оно в корне меняет форму общения обучающего и обучающихся, превращая монолог в диалог, авторитарную модель общения – в совместную деятельность преподавателя и студента по достижению общей образовательной цели. Кластер – это принципиально новый вид обучения, в котором в органическом единстве согласуются ознакомление с научной информацией, социальный опыт её применения, теоретические истоки, обучение мыслительной грамотности и инновационное творчество.

Кластерное обучение выявляет свойства и специфику предмета изучения, знакомит с методами и способами деятельности в области приложения предметных знаний, с фундаментальными научными обобщениями, лежащими в основе изучаемых закономерностей, с опытом и практикой в профессиональной отрасли. Кластерное обучение – это сочетание и взаимное обогащение научной теории и практики. Отдельные фрагменты знаний слагаются в кластере в комплексную систему содержательных единиц информации о предмете исследования, служат базисом дальнейшего углубления

профессиональных знаний и представлений. Так, построив векторную и вероятностную модели атома водорода, обучающийся обнаруживает определённые закономерности местонахождения электрона в объёме атома. Обучающемуся становится также понятным, почему побочное квантовое число не может быть равным главному квантовому числу и почему степенное представление радиальной части координатной функции электрона в атоме не является, к примеру, рядом Тейлора.

Таким образом, целью тематического кластерного обучения является создание научно обоснованной системы знаний и практико-ориентированного образа предметной действительности для формирования профессиональных компетенций и компетентностей. Кластерное обучение поднимает высшее профессиональное образование на качественно новый уровень единства мышления, деятельности и творчества.

Литература

1. *Фабрикант В.А.* Новое в инженерном образовании: физика и её роль // Современная высшая школа. 1974. № 1(5). С. 109–118.
2. *Вчерашний П.М., Гафурова Н.В., Румянцев М.В., Осипенко О.А.* Инженерное образование: смена формата // Высшее образование в России. 2016. № 8/9(204). С. 15–21.
3. *Кунавецев А.В.* Самостоятельная работа под руководством преподавателя как самообучение физике студентов технического университета // Физическое образование в вузах. 2010. Т. 16. № 3. С. 40–53.
4. *Сальников В.А.* Инновационное обучение: личностно-ориентированный подход // Высшее образование в России. 2010. № 11. С. 22–28.
5. *Кунавецев А.В.* Контролируемая самостоятельная работа – новое явление в образовательной практике высшей школы // *Alma mater* (Вестник высшей школы). 2013. № 12. С. 55–61.

Статья поступила в редакцию 07.08.18

С доработки 09.10.18

Принята к публикации 19.10.18

Thematic Clusters in Education

Anatoliy V. Kupavtsev – Cand. Sci. (Education), Assoc. Prof., e-mail: avkup@bk.ru
Bauman Moscow State Technical University, Moscow, Russia
Address: 5, Vtoraya Baumanskaya str., Moscow, 105005, Russian Federation

Abstract. The urgent tasks of the national economy modernization and the need in human resources able and ready for creative work and innovations led to the development of a new educational technology in higher school. Training assignments and exercises are being replaced by self-directed thinking efforts aimed at understanding of scientific generalizations and professional skills mastering. A modular approach to course design together with competence approach laid down the foundations for a new educational technology of professional education. The paper asserts that modular learning creates a new informal style of communication between students and teachers, which is based on teamwork in specialized educational, engineering centres and labs. Cluster technology combines theory and work experience, reveals features and specifics of subjects. Courses should be practice-oriented, and cluster tasks should be multivariant. Special attention should be paid to control questions. On the whole, cluster learning provides favourable conditions for the development of students' creative abilities and creative thinking.

Keywords: modular learning, cluster technology, educational cluster, cluster tasks, thematic cluster

Cite as: Kupavtsev, A.V. (2018). [Thematic Clusters in Education]. *Vysshee obrazovanie v Rossii* = Higher Education in Russia. Vol. 27. No. 11, pp. 85-89. (In Russ., abstract in Eng.)

DOI: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2018-27-11-85-89>

References

1. Fabrikant, V.A. (1974). [Modern Engineering Education: Physics and Its Role]. *Sovremennaya vysshaya shkola* [Modern Higher School]. No. 1(5), pp.109-118. (In Russ.)
2. Vcherashniy, P.M., Gafurova, N.V., Rumyantsev, M.V., Osipenko, O.A. (2016). [Engineering Education: Format Change]. *Vysshee obrazovanie v Rossii* = Higher Education in Russia. No. 8/9(204), pp.15-21. (In Russ., abstract in Eng.)
3. Kupavtsev, A.V. (2010). [Self-directed Work under Teacher's Guidance as Technical Students' Self-Study of Physics]. *Fizicheskoe obrazovanie v vuzakh* =Physics in Higher Education. Vol. 16. No. 3, pp. 40-53. (In Russ., abstract in Eng.)
4. Salnikov, V.A. (2010). [Innovative Education: Person-centered Approach]. *Vysshee obrazovanie v Rossii* = Higher Education in Russia. No. 11, pp. 22-28. (In Russ., abstract in Eng.)
5. Kupavtsev, A.V. (2013). [Controlled Self-directed Work of Students as a New Phenomenon in Educational Practice of Higher School]. *Alma mater (Vestnik vysshei shkoly)* = Alma mater (High School Herald). No. 12, pp. 56-61. (In Russ., abstract in Eng.)

*The paper was submitted 07.08.18
Received after reworking 09.10.18
Accepted for publication 19.10.18*

Интерактивная интеллектуальная среда – цифровая технология непрерывного образования

Полупан Ксения Леонидовна – канд. пед. наук, доцент. E-mail: KPolupan@kantiana.ru
Балтийский федеральный университет им. И. Канта, Калининград, Россия
Адрес: 236016, г. Калининград, ул. Невского, 14

Аннотация. В статье представлен опыт разработки технологии, обеспечивающей эффективное цифровое управление качеством непрерывного образования, развитие интеллектуальных способностей и профессиональных компетенций обучающихся и преподавателей. Дается описание содержательного изменения процессов управления, саморазвития, деятельности. Разработанная технология позволяет полностью изменить управление учебной и исследовательской деятельностью не только обучаемого, но и преподавателя, предоставляя им возможность собственного конструирования образовательного маршрута. В условиях нахождения всех субъектов образовательного процесса в среде принципиально меняется схема получения нового знания, это достигается совместными действиями, так как основой интерактивной интеллектуальной среды является взаимодействие, постоянный обмен информацией, мнениями, решениями, опытом. Среда обладает развивающим характером, способствует формированию проектных и эвристических умений, а также умений, связанных с нахождением и реализацией нестандартных решений в профессиональной деятельности. Осуществляется непрерывная обратная связь, отличающаяся индивидуальным подходом и высокой дифференциацией обучения за счет представления каждому персонального педагога, тьютора, роль которого выполняет компьютер.

Ключевые слова: интеллектуальная среда, саморазвитие, взаимодействие, цифровые технологии, непрерывное образование

Для цитирования: Полупан К.А. Интерактивная интеллектуальная среда – цифровая технология непрерывного образования // Высшее образование в России. 2018. Т. 27. № 11. С. 90-95.

DOI: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2018-27-11-90-95>

В федеральной программе «Цифровая экономика Российской Федерации» отмечается, что «численность подготовки кадров и соответствие образовательных программ нуждам цифровой экономики недостаточны», что «имеется дефицит кадров в образовательном процессе всех уровней образования»¹. В этих условиях в основу разработки любого образовательного продукта, будь это образовательная программа, технология обучения или учебник, должен быть заложен принцип, при котором важным становится не «наполне-

ние» обучающегося большим массивом учебного материала, а организация оптимального индивидуального набора знаний, определение режима дискретизации, в котором необходимо транслировать знания [1]. Данная идеология изменяет традиционное представление об образовательном процессе, делая акцент на «совместной деятельности» внутри образовательного пространства, базирующегося на современном философском видении мира, на научно обоснованной методологии человеческой деятельности [2].

Конкретной реализацией такого подхода стала разработка нами модели *интерактивной интеллектуальной среды* (далее – ИИС). Последняя трактуется как субъектно-

¹ Цифровая экономика Российской Федерации. Программа Правительства Российской Федерации. М., 2017. URL: <http://static.government.ru/media/file/s/9gFM4FHj4PsB79I5v7yLVuPgu4bvR7M0.pdf>



Рис. 1. Функциональная схема интерактивной интеллектуальной среды

технологическое пространство, обеспечивающее динамическое и результативное интеллектуальное развитие личности, саморазвитие и рефлексию деятельности всех участников образовательного процесса. При этом интерактивная интеллектуальная среда является акмеологически детерминированной и обладает функциями саморегуляции, самоорганизации, стимуляции.

Природная деятельность человека алгоритмична и требует от образовательного процесса технологической организации как наиболее естественной и удобной для деятельности человека. Таким образом, ИИС – это не «оболочка» для поддержки образовательного процесса, а, можно сказать, «среда обитания» обучающегося и преподавателя, обеспечивающая саморазвитие, самоуправление своей деятельностью внутри и вне образовательного процесса. Исходя из предлагаемой модели, сегменты непрерывного образовательного процесса выглядят следующим образом (Рис. 1).

Четыре сегмента разделены условно, чтобы обозначить ключевые процессы/состояния, успешное функционирование и изменение которых обеспечивает ИИС: деятельность; качество; управление; саморазвитие.

Сущность этих процессов в ИИС меняется от формальной к функциональной. К примеру, изменяется характер деятельности обучающегося: студент не только ищет пути и методы решения готовой профессиональной задачи, кейса, но и участвует в его разработке, определяет целесообразность, нужность предлагаемого решения в будущей профессиональной деятельности и логику встраивания в образовательную программу. Кроме того, говоря о преимуществах совместной деятельности над индивидуальной, исследователи отмечают синергический эффект, заключающийся в следующих принципиально важных для нас позициях:

- получение большого объема и разнообразии учитываемой информации;
- наличие большого творческого потенциала (в процессе принятия решений группа в целом выдвигает большее число гипотез и более тщательно их контролирует, чем отдельный индивид);
- умение действовать в условиях риска, с «осторожной смелостью» в принятии решений;
- применение более эффективной «фокусирующей» тактики в выдвижении и рассмотрении гипотез;

– активность умственных действий каждого, порождаемая вопросами и дискуссией.

При взаимодействии участников ИИС происходит соединение непосредственно результата деятельности каждого с результатом деятельности коллег на основе взаимопонимания, непрерывного обмена информацией, совместных умозаключений, выводов и т.п. Это обеспечивается учебно-тренировочным материалом ИИС, имитирующим профессиональную деятельность, социальный опыт, в том числе межличностного и группового взаимодействия, для коллективного принятия решений, осуществления сотрудничества. Деятельность преподавателя и обучающегося в ИИС – это коллективное обучение, анализ и решение проблем, «работа в команде». Такого рода коммуникативная деятельность становится частью непрерывного процесса пересмотра установок и ценностей, снятия стереотипов, что происходит через постоянное взаимодействие новой информации с опытом, который имеется у участников образовательной программы.

Ответственность за «качество» в образовательном процессе всегда лежит на преподавателях и административном составе образовательного учреждения. Мы предлагаем им разделить ответственность за качество образования, качество процесса и качество подготовки с обучающимися. Для обеспечения качества результатов своей деятельности обучающийся должен чётко знать и представлять:

- какие процессы выполняются внутри образовательного процесса;
- каковы цели и задачи этих процессов;
- как эти процессы взаимосвязаны со стратегическими целями образовательной программы, в том числе индивидуальной;
- как процессы регулируются административно и управленчески;
- что можно сделать для улучшения этих процессов в каждом конкретном случае.

Результат любой деятельности тесно связан с оценкой – одним из сложных и не всег-

да объективных компонентов образовательного процесса. Разработанная нами ИИС предоставляет следующие возможности для улучшения качества реализации образовательной программы в части применяемых технологий: совершенствование процесса обучения; правильное распределение времени на контактную и виртуальную работу; избавление от многократного повторения учебных заданий; улучшение качества учебно-методических материалов.

ИИС позволяет целенаправленно создавать именно те ситуации, которые нужны при взаимодействии участников образовательного процесса для выявления конкретных знаний, способствует развитию у обучаемых таких качеств, как активность, самостоятельность, логическое мышление, способность к рефлексивному анализу. Как отмечает В.А. Ясвин, интегративным критерием качества развивающей образовательной среды, – а ИИС обладает и развивающей функцией, – является способность этой среды обеспечить всем субъектам образовательного процесса систему возможностей для эффективного личностного саморазвития [3]. Саморазвитие происходит и осознаётся личностью как процесс самосовершенствования, а его результатом является самореализация человека не только как профессионала, но и как индивидуальности во всей её многогранности.

ИИС позволяет в полной мере реализовать элементы теории Г. Гарднера, связанной с «множественным интеллектом» [1; 4]. Среда развивает потенциал человека в соответствии с присущим ему видом, позволяет переносить правила из одной профессиональной ситуации в учебную проблемную ситуацию, стимулируя формирование способностей генерировать гипотезы, открывать новые знания, проектировать и реализовывать нестандартные решения и идеи. В основе разработки и реализации ИИС лежит саморазвитие познавательных навыков преподавателей и обу-

чаемых, умений самостоятельно конструировать и видоизменять базу собственных знаний, ориентироваться в информационном пространстве, развивать аналитическое, критическое и творческое мышление [5; 6]. В ходе совместной деятельности обучающихся и преподавателей в ИИС качественно меняется тип мышления в образовательном процессе в целом: конкретно-образный тип сменяется абстрактно-логическим и далее – теоретически-исследовательским [1]. Постоянное пребывание в среде саморазвития позволяет сформировать не только аналитические и исследовательские компетентности участников ИИС, но и умения адаптироваться, гибко и быстро реагировать на стремительно меняющиеся условия профессиональной деятельности и повседневной жизни.

Процесс управления в ИИС также получает принципиально новое воплощение: управленческая схема «субъект – объект – результат (управляющий – управляемый/е)» полностью реорганизуется в схему «субъект + субъект – результат». Став субъектом управления, личность вырабатывает индивидуальный способ организации деятельности, отвечающий ее качествам, способностям, мотивации, а также объективным характеристикам выбранного вида профессиональной деятельности. ИИС остается только подстроиться под каждого, обеспечивая получение диагностических данных для дальнейшего управления внутри среды. Возникает вопрос: что приводит к результату такого «двойного» управления, чем управляют в ИИС? Управление в ИИС – это управление информацией, образовательным процессом, его частями и модулями, образовательной программой на всех этапах её разработки, режимом получения и обработки данных, типом их представления (визуальная, аудио, текстовая и т.п. информация). В ИИС возможно не только визуализировать полученную в результате запроса информацию, но и осуществлять и иллюстрировать её оценку.

Результатом такой работы становятся рекомендации для принятия решений, которые пользователи могут получить в любом виде – как в графическом, так и в текстовом. Главное отличие ИИС от информационно-справочных систем состоит в том, что обязательным элементом её функционирования является формирование рекомендаций по поводу проектов решений, результатов совместной деятельности обучающихся и преподавателей с возможностью получения нескольких вариантов решений, с указанием их относительной предпочтительности и условий реализации.

Представленный нами подход к реорганизации и реконструированию непрерывного образовательного процесса с помощью ИИС помог нам разработать метапредметную технологию, имеющую системно-персонифицированную структуру, которая будет функционировать за счёт получения данных интеллектуальных маркеров обучающихся, а также построения банка знаний на основе метода интеллектуальной трансформационной грамматики. Технология обеспечивает несколько векторов развития обучающегося и преподавателя, превращая их в акторов персонифицированного развития, способствует развитию не только интеллекта, но и личности, построению не только образовательного маршрута, но и линии карьерного роста, позволяя работать по определённым шаблонам, выстраивать работу как отдельно с информацией (базы знаний, данных, массивы и т.п.), так и с готовыми технологиями её обработки.

Литература

1. *Baebr J.* Educating for Intellectual Virtues: From Theory to Practice // *Journal of Philosophy of Education*. 2013. Vol. 47. No. 2.
2. *Шейнбаум В.С.* Междисциплинарное деятельностное обучение в виртуальной среде инженерной деятельности // *Высшее образование в России*. 2017. № 11 (217). С. 61–68.
3. *Ясвин В.А.* Образовательная среда: от моделирования к проектированию. М.: Смысл, 2001. 365 с.

4. *Ракитов А.И.* Высшее образование и интеллектуальный интеллект: эйфория и алармизм // Высшее образование в России. 2018. Т. 27. № 6. С. 41–49.
5. *Кузнецова А.А., Никишина В.Б.* Видеолекция как самопрезентация преподавателя вуза в условиях электронного образовательного пространства // Высшее образование в России. 2018. Т. 27. № 4. С. 149–155.
6. *Полупан К.А., Корягин С.И., Клачек П.В.* Развитие методов цифровой экономики на основе гибридного вычислительного интеллекта // Научно-технические ведомости Санкт-Петербургского государственного политехнического университета. Экономические науки. 2018. №1. С. 9–18.

Статья поступила в редакцию 27. 07.18

Принята к публикации 15.10.18

Interactive Intellectual Environment as a Digital Technology of Continuous Education

Ksenia L. Polupan – Cand. Sci. (Education), Deputy Director of the Department for Academic Programs and Educational Policy, e-mail: KPolupan@kantiana.ru
Immanuel Kant Baltic Federal University, Kaliningrad, Russia
Address: 14, A. Nevskogo str., Kaliningrad, 236041, Russian Federation

Abstract. The article presents the experience of developing technology that ensures effective digital quality control of continuous education, development of intellectual abilities and professional competencies both of students and teachers. A description of the substantive changes in control, self-development and activity processes is given. The developed technology makes it possible to completely change the control of educational and research activities not only of a student, but also of a teacher, providing an opportunity for personal design of the educational route. In the context of presence of all the subjects of the educational process in the environment, the scheme for obtaining new knowledge is fundamentally changing; this is achieved by joint actions, since the basis of an interactive intellectual environment is an interaction, a constant exchange of information, opinions, decisions, experience. Such environment has a developing character; it promotes the formation of project and heuristic skills as well as skills associated with finding and implementing non-standard solutions in professional activities. Continuous feedback distinguished by an individual approach and a high differentiation of education by means of providing each student with a personal teacher, tutor, whose role is fulfilled by a computer.

Keywords: interactive intellectual environment, digital technology, continuous education, interaction, self-development, individual educational route

Cite as: Polupan, K.L. (2018). [Interactive Intellectual Environment as a Digital Technology of Continuous Education]. *Vyshee obrazovanie v Rossii* = Higher Education in Russia. Vol. 27. No. 11, pp. 90-95. (In Russ., abstract in Eng.)

DOI: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2018-27-11-90-95>

References

1. Baehr, J. (2013). Educating for Intellectual Virtues: From Theory to Practice. *Journal of Philosophy of Education*. Vol. 47. No. 2.
2. Sheinbaum, V.S. (2017). [Interdisciplinary Activity Training in Virtual Engineering Environment: An Actual State and Prospects]. *Vyshee obrazovanie v Rossii* = Higher Education in Russia. No. 11 (217), pp. 61-68. (In Russ., abstract in Eng.)

3. Yasvin, V.A. (2001). *Obrazovatel' naya sreda: ot modelirovaniya k proektirovaniyu* [Educational Environment: From Modeling to Design]. Moscow: Smysl Publ., 365 p. (In Russ.)
4. Rakitov, A.I. (2018). [Higher Education and Digital Intelligence: Euphoria and Alarmism]. *Vysshee obrazovanie v Rossii* = Higher Education in Russia. No. 6, pp. 41-49. (In Russ., abstract in Eng.)
5. Kuznetsova, A.A., Nikishina, V.B. (2018). [Video Lecture as a University Teacher's Self-Representation in the Conditions of Electronic Educational Resources Implementation]. *Vysshee obrazovanie v Rossii* = Higher Education in Russia. No. 4, pp. 149-155. (In Russ., abstract in Eng.)
6. Polupan, K.L., Koryagin, S.I., Klachek, P.M. (2018). [Development of Digital Economy Methods Based on Hybrid Computational Intelligence]. *Nauchno-tekhnicheskie novosti Sankt-Peterburgskogo gosudarstvennogo politekhnicheskogo universiteta* [St. Petersburg State Polytechnic University Journal. Economics]. No. 1, pp. 9-18. (In Russ., abstract in Eng.)

*The paper was submitted 27.07.18
Accepted for publication 15.10.18*

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

УНИВЕРСИТЕТ И РЕГИОН



Сочинский государственный университет, располагающийся в туристско-рекреационном регионе, видит свою миссию в том, чтобы стать одним из ключевых игроков в социально-экономическом развитии Краснодарского края через формирование и реализацию уникальных и востребованных компетенций выпускников, технологий и интеллектуальных продуктов.

За 30 лет деятельности университет выпустил более 36 тысяч высококвалифицированных специалистов, многие из которых заняли лидерские позиции в различных сферах деятельности. В структуре университета пять факультетов (туризма и сервиса, экономики и процессов управления, инженерно-экологический, социально-педагогический, юридический), университетский экономико-технологический колледж, аспирантура и докторантура. Действует диссертационный совет Д 212.255.02 по научной специальности 08.00.05 Экономика и управление народным хозяйством по отраслям и сферам деятельности («Рекреация и туризм», «Менеджмент»).

В вузе активно применяются современные практико-ориентированные технологии подготовки на базе учебно-тренинговых центров «Солнечный ветер», «Атолл», студенческого научно-образовательного центра «Корифей», Центра коллективного пользования научным оборудованием «Здоровье» (статус объекта научной инфраструктуры РФ) и др. С 2015 г. на базе СГУ действует Федеральное УМО по укрупнённой группе «Сервис и туризм», организована разработка стандартов и примерных ООП нового поколения и их научно-методического обеспечения.

Накопленный опыт успешной реализации федеральных и региональных проектов, постановка и решение амбициозных задач, касающихся актуальных проблем туристских территорий, позволили университету в 2017 г. получить статус опорного вуза Краснодарского края. Реализация Программы развития опорного вуза в 2017–2018 гг. сильно изменила организацию образовательной, научно-практической, инновационной и общественной деятельности университета, позволила достичь значимых успехов. С учётом приоритетов социально-экономического развития Краснодарского края и РФ основной акцент ставится на повышение конкурентоспособности выпускников через внедрение лучших международных стандартов и практик подготовки и переподготовки, реализацию проектов по развитию в регионе социального и молодёжного инновационного предпринимательства, волонтерства, научно-практической и инновационной деятельности в интересах устойчивого развития.



 **Сочинский государственный университет:
социальная миссия опорного вуза**



Молодёжный центр духовно-нравственного и социального развития: вклад в улучшение городской и региональной среды

Романова Галина Максимовна – д-р экон. наук, проф., ректор. E-mail: romanova@sutr.ru

Петрова Светлана Владиславовна – д-р полит. наук, доцент, декан юридического факультета. E-mail: solus46@mail.ru

Мазниченко Марина Александровна – д-р пед. наук, доцент, ст. научный сотрудник. E-mail: maznichenkoma@mail.ru

Бревнова Снежана Владимировна – канд. пед. наук, доцент, замдекана социально-педагогического факультета. E-mail: svbrevnova@mail.ru

Григорашенко-Алиева Надежда Мансумовна – канд. социол. наук, доцент, директор Центра содействия занятости и трудоустройству. E-mail: nadya55505@mail.ru

Сочинский государственный университет, Сочи, Россия

Адрес: 354000, г. Сочи, ул. Советская, 26а

Аннотация. В статье рассматриваются проблемы формирования и реализации в вузе молодёжной политики, направленной на пропаганду духовно-нравственных ценностей, воспитание социально ответственной личности. Описаны способы усиления роли университета в развитии местных сообществ, городской и региональной среды. Данные вопросы рассмотрены на примере реализации стратегического проекта Сочинского государственного университета «Молодёжный центр духовно-нравственного и социального развития». За время своего существования, в том числе в статусе опорного вуза Краснодарского края, университет накопил значительный опыт развития у молодёжи активной жизненной позиции через выстраивание взаимоотношений не только в студенческой среде, но и между вузом и различными субъектами социально-экономической, политической, духовной и культурной инфраструктуры региона. Проект «Молодёжный центр духовно-нравственного и социального развития» – это успешный опыт раскрытия социальных талантов студентов, налаживания взаимодействия с органами власти и управления, социальными партнёрами с целью решения острых социальных проблем, приобщения молодёжи региона к духовно-нравственным ценностям, вовлечения её в социальное предпринимательство. Раскрыт потенциал такой формы работы в развитии социальной активности молодёжи в интересах всего общества.

Ключевые слова: опорный университет, развитие городской и региональной среды, Молодёжный центр духовно-нравственного и социального развития, социальные проекты опорного вуза, социальное предпринимательство, правовое просвещение населения, организация занятости детей в летний период, Сочинский государственный университет

Для цитирования: Романова Г.М., Петрова С.В., Мазниченко М.А., Бревнова С.В., Григорашенко-Алиева Н.М. Молодёжный центр духовно-нравственного и социального развития: вклад в улучшение городской и региональной среды // Высшее образование в России. 2018. Т. 27. № 11. С. 97-107.

DOI: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2018-27-11-97-107>

Введение

Миссия университета как центра культуры и образования [1–3] не потеряла своей актуальности и в настоящее время [4–7].

Классическая идея университета – синтез исследований, обучения и воспитания, стимулирование их опережающего развития в обществе. Однако на практике большинство

вузов РФ ограничиваются профессиональной подготовкой и воспитанием студентов, не становясь центрами культуры на территории. Проект опорных вузов направлен на усиление роли университетов в регионе, и прежде всего – их социальной роли как драйвера развития культуры, как центра просвещения и духовно-нравственного воспитания молодёжи, как стимула развития местных сообществ, городской и региональной среды. Для реализации этой задачи необходима разработка эффективных механизмов, в т. ч. инструментов взаимодействия вуза с социальными партнёрами, органичного встраивания социальных проектов в образовательный процесс вуза. В Сочинском государственном университете – опорном вузе Краснодарского края – реализуется стратегический проект «Молодёжный центр духовно-нравственного и социального развития». В ходе его реализации активно выстраивается партнёрство с региональными органами власти и управления, социальными и культурными организациями в целях вовлечения студентов в решение актуальных проблем региона, в реализацию социально значимых проектов, выступающих одновременно средством и профессиональной подготовки, и воспитания. Настоящая статья посвящена описанию таких механизмов и полученных результатов.

Вопрос о стратегиях социализации молодого поколения до сих пор является одним из обсуждаемых и актуальных. Часто можно встретить авторитетные мнения относительно того, что современная молодёжь занимает по сравнению с советским периодом пассивную социальную позицию, практически не участвует в общественной жизни, что обусловлено рядом факторов (от рекламы и распространения гаджетов, компьютерных игр до превращения образования в сферу услуг), которые нельзя игнорировать. Однако говорить о будущих успехах экономики России, о её лидирующих позициях в мире не представляется возможным, если уже сейчас не опираться на активную молодёжь,

которая станет в будущем ответственным партнёром власти, создаст новые формы артикуляции и агрегации интересов различных социальных групп и обеспечит прогрессивное развитие государства.

Деятельность Молодёжного центра духовно-нравственного и социального развития СГУ с 2017 г. по настоящее время демонстрирует возможность достижения ряда позитивных эффектов в улучшении городской и региональной среды, в социальном воспитании студентов университета:

- заключены и реализуются соглашения о сотрудничестве с администрацией Краснодарского края, региональным Министерством образования, науки и молодёжной политики, ключевыми субъектами развития социального предпринимательства РФ (фонд «Наше будущее», АНО «Новые технологии развития» и др.), АНО «Дирекция президентских программ», Екатеринодарской и Кубанской епархиями, просветительским медиа-центром «Православная Кубань» и др.;

- инициированы и реализованы социальные проекты, направленные на решение актуальных задач региона, удовлетворение социальных запросов органов власти, общественных организаций и населения: проект по организации социального досуга детей и подростков в летний период «Площадка нашего двора», просветительский проект «Школа правозащитников: учиться и действовать», проект юридической клиники по консультированию социально незащищённых слоёв населения (на базе клиники в 2017 г. получили бесплатную юридическую помощь более 360 граждан региона, клиника заняла 1-е место в региональном конкурсе «Знать право, служить праву, защищать право!»), проект по пропаганде русского языка и культуры (проведение Международной недели русского языка, деятельность Центра русского языка СГУ), проект по созданию фильмофонда и цикла телепередач духовно-нравственной направленности совместно с АНО «Дирекция президентских программ», благотворительные проекты помощи жите-

лям Сирии совместно с Благотворительным фондом Хайят и Кубанской епархией, культурно-просветительский проект «Сочи как наследник Византийской культуры», проект экологического просвещения населения совместно с Кавказским биосферным заповедником, донорские программы (номинант VIII Всероссийской премии за вклад в развитие донорства крови «СоУчастие») и др.;

– СГУ стал региональной площадкой Фонда региональных социальных программ В. Алекперова «Наше будущее», Всероссийского конкурса «Моя страна – моя Россия», площадкой открытия и проведения Всероссийской недели финансовой грамотности, Всероссийского экономического диктанта в рамках участия Краснодарского края в Федеральном проекте «Содействие повышению уровня финансовой грамотности населения и развитию финансового образования в РФ».

Задача настоящей статьи – обобщить опыт работы Молодёжного центра, описать лучшие практики и проблемы, механизмы взаимодействия, средства повышения социальной активности молодёжи, развития студенческого самоуправления, способы изменения масштаба востребованности вуза – с городского до регионального и федерального уровней.

Материалы и методы

При подготовке статьи мы опирались на следующие материалы:

– зарубежные [8–16] и отечественные [17–20] исследования в области духовно-нравственного и патриотического воспитания молодёжи, реализации культурной и социальной миссии университета. Следует отметить, что за рубежом духовное и религиозное воспитание рассматривается чаще всего в контексте деятельности школьных консультантов и супервизоров, а не педагогов, скорее в русле психологического консультирования и психотерапии, чем педагогики [9–12], а также во взаимосвязи с вопросами сохранения духовного здоровья студентов [14–15] и поликультурности [16].

В отечественных работах значимое внимание уделяется развитию социальной активности молодёжи, вовлечению её в различные виды этой активности (студенческие отряды, волонёрское движение и др.) [17–20];

– результаты научных проектов СГУ в области воспитания молодёжи [21–25].

Для решения исследовательских задач использовались следующие методы: социологический опрос, анализ источников, моделирование, проектирование, обобщение опыта работы различных общественных объединений Краснодарского края и города-курорта Сочи, а также Сочинского государственного университета.

Обсуждение проблемы

Одной из проблем, с которой сегодня реально сталкивается система образования Российской Федерации, является активное идеологическое воздействие, навязывающее молодёжи модель духовно-нравственных ценностей, основанную на доминировании материалистических ценностей и пропаганде потребления, гедонистически-эгоистического образа жизни исключительно для собственного удоволь-



ствия. Всё это, на наш взгляд, несёт существенную угрозу национальной и духовной безопасности общества и требует активного педагогического вмешательства. Президент РФ В.В. Путин подчёркивает: «от формирования системы ценностей у молодёжи, того нравственного фундамента, на котором строится всё здание закона, политической культуры и государственного управления и из которого вырастет общество сознательных и ответственных людей ... зависит, сможет ли Россия сберечь и приумножить саму себя»¹.

Целью Молодёжного центра духовно-нравственного и социального развития выступает создание условий для приобщения молодёжи к общекультурным ценностям. Задачами проекта являются:

- объединение усилий социально ориентированных общественных и религиозных организаций в духовно-нравственном воспитании молодёжи;
- организация событийной площадки для реализации социальных и просветительских проектов;
- организация и проведение мероприятий в области образования, просвещения, культуры и искусства, пропаганды здорового образа жизни и развития социального предпринимательства;
- пропаганда общекультурных, духовно-нравственных ценностей и здорового образа жизни в медийном и информационном пространстве.

Уникальность Центра и успешная реализация его потенциала в духовно-нравственном воспитании молодёжи региона, в решении актуальных социальных проблем заключается в следующем:

– администрация вуза и сотрудники Центра уделяют значимое внимание налаживанию партнёрства в решении социальных проблем с органами власти региона и города, общественными, культурными, просветительскими, религиозными организациями;

– реализуемые социальные проекты связаны с будущей профессиональной деятельностью студентов, что повышает их заинтересованность. Так, проект «Школа вожатых» реализовывался преимущественно с участием студентов социально-педагогического факультета, проекты «Школа правозащитников: учиться и действовать» и «Юридическая клиника» – силами студентов юридического факультета и т.д.;

– администрация вуза и социальные партнёры поддерживают социальные инициативы студентов по улучшению городской и региональной среды. Так, проект «Площадки нашего двора», инициированный студенткой СГУ, был поддержан администрацией города Сочи, а затем Краснодарского края;

– организуется целенаправленная работа по развитию у студентов навыков социального проектирования. На всех направлениях подготовки читается курс «Проектная деятельность», а также курсы по проектированию с учётом осваиваемой программы (например, «Практикум по социально-педагогическому проектированию» для будущих педагогов);

– студенты и преподаватели входят в состав федеральных, городских и региональных общественных советов (экспертный совет по развитию гражданского образования и социализации обучающихся при Комитете по образованию и науке Государственной Думы РФ, экспертный совет по развитию добровольчества при Ассоциации волонтерских центров России, молодёжный совет при Главе города Сочи, общественный экологический совет города Сочи и др.) и представляют свои предложения по улучшению городской и региональной среды, многие из которых получают поддержку;

– в вузе созданы подразделения, на базе которых возможна реализация социальных проектов: юридическая клиника, студенческий научно-образовательный центр «Корифей», Ресурсный центр волонтерства, Ресурсный центр социального предпринимательства и др.;

¹ Российская газета. 2015. 8 июня.

– осуществляется финансовая поддержка значимых социальных проектов студентов посредством грантов Попечительского совета, стипендий работодателей, средств спонсоров. Так, председателем Попечительского совета выделены гранты на реализацию социально значимых студенческих проектов.

В ходе выполнения стратегического проекта Сочинский университет получил бесценные возможности собственного развития: постоянно фиксируется повышение имиджа университета; он становится мощным аттрактором социальных процессов в регионе. На базе СГУ осуществляется реализация в регионе постановления губернатора «Об утверждении государственной программы Краснодарского края “Формирование условий для духовно-нравственного развития граждан”», направлений Концепции долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года. Реализация проекта дала ряд социальных эффектов, направленных на создание комфортной среды проживания в

регионе, таких как рост социально активной молодёжи и предпринимателей, повышение интереса к историческому и культурному наследию региона, снижение количества правонарушений, развитие социального предпринимательства и в целом условий для реализации молодёжной политики.

Успешность проекта «Молодёжный центр духовно-нравственного и социального развития» основывается на искреннем желании студентов и школьников участвовать в наиболее интересных мероприятиях городской и региональной среды. На сегодня есть несколько продолжающихся социальных и просветительских проектов, на которых хотелось бы остановиться.

Совместный проект с Фондом помощи детям Сирии, пострадавшим в результате военных конфликтов («Хайат»). Торжественно запущен в 2017 г. с участием Посла Сирии Рияда Хаддада. За 2017 г. только в Большом Сочи на территории православных храмов установлено 30 контейнеров для сбора гуманитарной помощи детям Сирии. Собрано более двух тонн гуманитар-



ной помощи. Студенты СГУ активно включились в благотворительную деятельность, вовлекая в неё всех жителей Краснодарского края; в 2018 г. этой акцией уже охвачен весь регион, собрано более 10 тонн гуманитарной помощи.

Проект «Духовно-нравственное и патриотическое воспитание в цифровом пространстве». В 2017 г. в университете началось формирование фильмофонда, где будут собраны ленты духовно-нравственной и исторической направленности с целью массовых показов населению. Первым вкладом стали авторские фильмы режиссера Н.В. Шеляпина, руководителя направления по региональному развитию Центра социально-консервативной политики, интерес которого к проекту выразился в трудоустройстве в СГУ. Организация просмотров и образовательных лекториев помогает формировать патриотические и нравственные ценности детей и молодёжи. Фильмы были представлены сотрудниками университета, которые провели встречи со зрителями в пяти кинотеатрах Большого Сочи; побывали на этих встречах и посмотрели фильмы более двух тысяч зрителей. В 2018 г. подписано соглашение о сотрудничестве с автономной некоммерческой организацией «Дирекция президентских программ». Сочинскому госуниверситету передано в дар более 50 видеofilмов духовно-нравственной тематики, состоялась встреча молодёжи с Е.Н. Чавчавадзе – автором и сценаристом десятков документальных фильмов, посвящённых истории нашей страны. Теперь фильмофондом может воспользоваться, а также получить помощь в организации тематических лекций с обсуждением фильма любое образовательное учреждение Краснодарского края. Работу в данном направлении решено продолжить при поддержке Русской православной церкви. Это будет цикл телевизионных передач духовно-нравственной направленности. В дальнейшем планируется создание информационного ресурса, направленного на формирование духовно-нравственных и

патриотических ценностей в сети Интернет, привлечение студентов СГУ к наполнению его контента и созданию фильмов и видеороликов духовно-нравственного содержания.

Проект «Площадка нашего двора». На его основе при поддержке администрации города-курорта Сочи реализована городская пилотная программа, направленная на обеспечение занятости детей в летний период. Совместно с Министерством образования, науки и молодёжной политики Краснодарского края, Администрацией г. Сочи, ВДЦ «Орлёнок» создана региональная «Школа вожатых»; в 2018 г. она подготовила 200 вожатых для работы на площадках Сочи и Туапсинского района, которые успешно отработали 1440 человеко-часов за летний период, организовали содержательный досуг более 2500 детей и получили личные благодарности от администрации города и района. В процессе работы вожатые приобрели навыки организаторской работы, разрешения сложных ситуаций, показали готовность быть ответственными, коммуникабельными и мобильными людьми с активной гражданской позицией. Организация различных мероприятий в рамках проекта «Площадка нашего двора» широко освещалась в СМИ и получила массу позитивных комментариев от жителей Краснодарского края.

Проект «Содействие развитию социального предпринимательства». В рамках реализации Программы содействия развитию социального предпринимательства в Краснодарском крае и участия в реализации Государственной программы Краснодарского края «Содействие занятости населения» на 2016–2021 гг. открыт региональный Ресурсный центр социального предпринимательства. В регион привлечены ключевые субъекты развития социального предпринимательства в РФ, с участием которых при поддержке администрации Краснодарского края проведено 15 мероприятий, направленных на обеспечение нового качества жизни в регионе. В целях его популяризации и развития в Красно-

дарском крае социального предпринимательства СГУ подписал соглашение о сотрудничестве с Фондом региональных социальных программ В. Алекперова «Наше будущее». В апреле 2018 г. университет получил статус региональной площадки Фонда. В декабре 2018 г. на базе нашей региональной площадки стартует конкурс молодёжных социальных проектов при поддержке фонда «Наше будущее». Его цель – формирование навыков социально ответственного поведения молодёжи и финансовая поддержка наиболее успешных и востребованных предложений. Основным результатом работы Школы социального предпринимательства Сочинского университета в 2017 г. стало открытие нескольких предприятий социальной направленности, в которых трудоустроены студенты и выпускники СГУ.

В 2018 г. Сочинский государственный университет стал одной из 14 региональных площадок просветительского проекта «Школа правозащитников: учиться и действовать» – универсальной платформы дистанционного, контактного и игрового правового просвещения, поддержанной Фондом президентских грантов, Государственной Думой РФ и Уполномоченным по правам человека РФ. 26–27 апреля 2018 г. в Сочинском государственном университете состоялись мероприятия данного проекта для школьников и студентов. Всего в них участвовало 130 человек, в том числе 44 учащихся школ и 86 студентов колледжей и вузов Краснодарского края. Учащиеся школ в составе команд по шесть человек с одним наставником прошли первый и второй уровни игровой платформы «Правовые волонтеры». По её результатам команда школ г. Сочи заняла первое место и прошла отборочный онлайн-этап, что позволило ей попасть в финал, который состоялся в городе Москве 16–17 мая 2018 г., где команда заняла 1-е место под руководством наставников юридического факультета. Также школьники и студенты Краснодарского края приня-

ли участие в контактной платформе «Время учиться», которая состояла из диалоговой лекции и деловой игры. Победители были приглашены в Москву на Летнюю школу правового просвещения, которая прошла с 6 по 11 августа 2018 г. Из 40 участников Школы семь студентов Сочинского государственного университета, успешно её закончившие, получили сертификаты и были включены в состав Корпуса правозащитников, который будет проводить мероприятия по реализации правопросветительских программ в школах, колледжах и вузах Краснодарского края.

Заключение

Молодёжный центр духовно-нравственного и социального развития Сочинского университета находится в тренде Стратегии развития воспитания в Российской Федерации, утвержденной Правительством РФ 29 мая 2015 года № 996-р, которая в качестве приоритетов обозначает обеспечение духовного развития молодёжи и детей, их защиту от угроз антисоциального и негативного воздействия идеологии экстремизма, национализма, ксенофобии, коррупции. Высшие учебные заведения сейчас находятся на переднем крае идеологической борьбы, поскольку именно студенты часто становятся объектами воздействия националистических, террористических, псевдорелигиозных организаций, мечтающих дезорганизовать и дестабилизировать нашу страну, создать из молодёжи «пятую колонну», лояльную их ценностям и потребностям. Успешный опыт Сочинского университета позволяет заключить, что, занимаясь системно духовно-нравственным развитием личности не только в процессе обучения, но и в процессе реализации многочисленных социальных проектов, можно изменить ситуацию в лучшую сторону, создать благоприятную среду воспитания молодёжи в духе патриотизма, общечеловеческих ценностей, толерантности и позитивного настроения.

Литература

1. *Ортега-и-Гассет Х.* Миссия университета. М.: Изд. дом ВШЭ, 2010. 144 с.
2. *Minogue K.R.* The concept of a university. London, 1973. 45 p.
3. *Madsen D.* The national university: Enduring dream of the USA. Detroit: Wayne State University, 1966. 178 p.
4. *Peeke G.* Mission and change: Institutional mission and its application to the management of further and higher education. Buckingham, UK: SRHE & Open University Press, 1994. 148 p.
5. *Kirk C.M.* Nexus: Mission critical – higher education for the 21st century // Planning for Higher Education. 1998. Vol. 29. P. 14–22.
6. *Polster C.* The future of the liberal university in the era of the global knowledge grab. Higher Education. 2000. Vol. 39. P. 19–41.
7. *Wildavsky B.* The Great Brain Race: How Global Universities Are Reshaping the World. Princeton University Press, 2010. 272 p.
8. *MacDonald D.* Collaborating with students' spirituality // Professional School Counseling. 2004. Vol. 7. № 5. P. 293–300.
9. *Gallo L.L.* Spirituality and School Counselor Education and Supervision. University of Iowa, 2014. 21 p. URL: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1034723.pdf>
10. *Bishop D.R., Avila-Juarbe E., Thumme B.* Recognizing spirituality as an important factor in counselor supervision // Counseling and Values. 2003. Vol. 48. No. 1. P. 34–46.
11. *Hull C.E., Suarez E.C., Sells J.N., Miller M.M.* Addressing spiritual dialogue in supervision: Comparing supervisor and supervisee perceptions // Journal of Psychology and Christianity. 2013. Vol. 32. No. 1. P. 30–42.
12. *Sink C.A.* Spirituality and comprehensive school counseling programs // Professional School Counseling. 2004. Vol. 7. No. 5. P. 309–315.
13. *Lambie G.W., Davis K.M., Miller G.* Spirituality: Implications for professional school counselors' ethical practice // Counseling and Values. 2008. Vol. 52. P. 211–223. DOI: 10.1002/j.2161-007X.2008.tb00105.x
14. *Ingersoll R.E., Bauer A.L.* An integral approach to spiritual wellness in school counseling settings // Professional School Counseling. 2004. Vol. 7. No. 5. P. 301–308.
15. *Myers J.E., Williard K.* Integrating spirituality into counselor preparation: A developmental, wellness approach // Counseling and Values. 2003. Vol. 47. No. 2. P. 142–155.
16. *Hage S.M., Hopson A., Siegel M., Payton G., DeFanti E.* Multicultural training in spirituality: An interdisciplinary review // Counseling and Values. 2006. Vol. 50. No. 3. P. 217–234.
17. *Васин В.И.* Формирование социальной активности студенческой молодёжи: дис. ... канд. пед. наук. Саратов, 1980. 168 с.
18. *Василевская Е.Н.* Педагогические проблемы воспитания общественной активности студентов высшей школы: дис. ... канд. пед. наук. Одесса, 1975. 191 с.
19. *Костюченко М.О.* Развитие социальной активности студентов в воспитательном процессе вуза: на примере волонтерской деятельности: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. Воронеж, 2017. 188 с.
20. *Курбатов В.А.* Духовная безопасность современной молодёжи России // Учёные записки СКАГС. Серия «Государственное и муниципальное управление». 2015. № 3. С. 408–413.
21. *Тюнников Ю.С., Мазниченко М.А.* Педагогическая мифология как область теоретического знания: некоторые актуальные проблемы // Наука и школа. 2004. № 5. С. 16.
22. *Романова Г.М., Мазниченко М.А., Макарова И.Н., Минаев А.В., Черемшинов С.В.* Социокультурное и профессиональное проектирование в волонтерской деятельности: учебное пособие. Сочи: Изд-во Сочинского гос. ун-та, 2014. 106 с.
23. *Мазниченко М.А., Тюнников Ю.С., Хакунова Ф.П., Петросян А.Р.* Воспитание в педагогическом вузе: мифы и реалии // Народное образование. 2005. № 8. С. 155.
24. *Мазниченко М.А.* Событие: средство воспитания школьника и будущего педагога // Народное образование. 2006. № 9. С. 209–216.
25. *Петрова С.В., Багдасарян С.А., Езунян А.М.* Духовная безопасность общества как фактор преодоления угроз и рисков национальной безопасности (на примере российско-абхазских отношений) // Национальная безопасность и стратегическое планирование. 2017. № 2-2 (18). С. 105–108.

Статья поступила в редакцию 28.09.18

С доработки 14.10.18

Принята к публикации 16.10.18

Youth Center for Spiritual, Ethical and Social Development:
Contribution to the Improvement of the Urban and Regional Environment

Galina M. Romanova – Dr. Sci. (Economics), Prof., Rector, e-mail: romanova@sutr.ru

Svetlana V. Petrova – Dr. Sci. (Political), Assoc. Prof., Dean of the faculty of law, e-mail: solus46@mail.ru

Marina A. Maznichenko – Dr. Sci. (Education), Assoc. Prof., Senior Researcher, e-mail: maznichenkoma@mail.ru

Snezhana V. Brevnova – Cand. Sci. (Education), Assoc. Prof., Deputy Dean of the faculty of social and educational studies, e-mail: svbrevnova@mail.ru

Nadezhda M. Grigorashchenko-Aliyeva – Cand. Sci. (Sociology), Assoc. Prof., Director of the Centre for employment, e-mail: nadya55505@mail.ru

Sochi State University, Sochi, Russia

Address: 26, Sovetskaya str., Sochi, 354000, Russian Federation

Abstract. The article addresses the problems of formation and implementation of a youth policy at the university aimed at promoting spiritual and moral values, educating a socially responsible person. The authors describe the ways to strengthen the university's role in the development of local communities, urban and regional environment. These issues are considered on the example of the implementation of the strategic project of Sochi State University "Youth Center for Spiritual, Moral and Social Development". During its existence, including in the status of the basic university of Krasnodar Region, the university has accumulated considerable experience in developing an active life position among young people through building relationships not only among students, but also between the university and various subjects of the socio-economic, political, spiritual and cultural infrastructure of the region. The project "Youth Center for Spiritual, Moral and Social Development" is a successful experience in uncovering students' social talents, establishing interaction with the authorities, administration, and social partners in order to solve pressing social problems, to inculcate in the youth spiritual and moral values, to involve young people in social entrepreneurship. The potential of this form of work is revealed in the development of social activity of young people acting in the interests of the whole society.

Keywords: pillar University, development of urban and regional environment, Youth Center for spiritual, ethical and social development, social projects, social entrepreneurship, legal education of population, children's employment in the summer, Sochi State University

Cite as: Romanova, G.M., Petrova, S.V., Maznichenko, M.A., Brevnova, S.V., Grigorashchenko-Aliyeva, N.M. (2018). [Youth Center for Spiritual, Ethical and Social Development: Contribution to the Improvement of the Urban and Regional Environment]. *Vyshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 27. No. 11, pp. 97-107. (In Russ., abstract in Eng.)

DOI: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2018-27-11-97-107>

References

1. Ortega y Gasset, H. (2010). *Missiya universiteta* [Mission of the University]. Transl. from Spanish. Moscow: Publishing House of the Higher School of Economics. 144 p. (In Russ.)
2. Minogue, K.R. (1973). *The Concept of a University*. London, 45 p.
3. Madsen, D. (1966). *The National University: Enduring Dream of the USA*. Detroit: Wayne State University, 178 p.
4. Peeke, G. (1994). *Mission and Change: Institutional Mission and its Application to the Management of Further and Higher Education*. Buckingham, UK: SRHE & Open University Press, 148 p.

5. Kirk, C.M. (1998). Nexus: Mission Critical – Higher Education for the 21st Century. *Planning for Higher Education*. Vol. 29, pp. 14-22.
6. Polster, C. (2000). The Future of the Liberal University in the Era of the Global Knowledge Grab. *Higher Education*. Vol. 39, pp. 19-41.
7. Wildavsky, B. (2010). *The Great Brain Race: How Global Universities Are Reshaping the World*. Princeton University Press, 272 p.
8. MacDonald, D. (2004). Collaborating with Students' Spirituality. *Professional School Counseling*. Vol. 7. No. 5, pp. 293-300.
9. Gallo, L.L. (2014). Spirituality and School Counselor Education and Supervision. University of Iowa, 21 p. Available at: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1034723.pdf>
10. Bishop, D.R., Avila-Juarbe, E., Thumme, B. (2003). Recognizing Spirituality as an Important Factor in Counselor Supervision. *Counseling and Values*. Vol. 48. No. 1, pp. 34-46.
11. Hull, C.E., Suarez, E.C., Sells, J.N., Miller, M.M. (2013). Addressing Spiritual Dialogue in Supervision: Comparing Supervisor and Supervisee Perceptions. *Journal of Psychology and Christianity*. Vol. 32. No. 1, pp. 30-42.
12. Sink, C.A. (2004). Spirituality and Comprehensive School Counseling Programs. *Professional School Counseling*. Vol. 7. No. 5, pp. 309-315.
13. Lambie, G.W., Davis, K.M., Miller, G. (2008). Spirituality: Implications for Professional School Counselors' Ethical Practice. *Counseling and Values*. Vol. 52, pp. 211-223. DOI: 10.1002/j.2161-007X.2008.tb00105.x
14. Ingersoll, R.E., Bauer, A.L. (2004). An Integral Approach to Spiritual Wellness in School Counseling Settings. *Professional School Counseling*. Vol. 7. No. 5, pp. 301-308.
15. Myers, J.E., Williard, K. (2003). Integrating Spirituality into Counselor Preparation: A Developmental, Wellness Approach. *Counseling and Values*. Vol. 47. No. 2, pp. 142-155.
16. Hage, S.M., Hopson, A., Siegel, M., Payton, G., DeFanti, E. (2006). Multicultural Training in Spirituality: An Interdisciplinary Review. *Counseling and Values*. Vol. 50. No. 3, pp. 217-234.
17. Vasin, V.I. (1980). *Formirovaniye sotsial'noy aktivnosti studencheskoy molodezhi* [Formation of Social Activity of Students]. Cand. Sci. Dissertation (Education). Saratov, 168 p. (In Russ.)
18. Vasilevskaya, E.N. (1975). *Pedagogicheskiye problemy vospitaniya obschchestvennoy aktivnosti studentov vysshey shkoly* [Pedagogical Problems of Upbringing University Students' Social Activity]. Cand. Sci. Dissertation (Education). Odessa, 191 p. (In Russ.)
19. Kostyuchenko, M.O. (2017). *Razvitiye sotsial'noy aktivnosti studentov v vospitatel'nom protsesse vuza: na primere volonterskoy deyatel'nosti* [Development of Students' Social Activity in Educational Process of University: Example of Volunteering]. Cand. Sci. Dissertation (Education). Voronezh, 188 p. (In Russ.)
20. Kurbatov, V.A. (2015). [Spiritual Security of Modern Youth of Russia]. *Uchenyye zapiski SK-AGS. Seriya Gosudarstvennoye i munitsipal'noye upravleniye* [State and Municipal Management Scholar Notes]. No. 3, pp. 408-413. (In Russ., abstract in Eng.)
21. Tyunnikov, Yu.S., Maznichenko, M.A. (2004). [Pedagogical Mythology as a Field of Theoretical Knowledge: Some Topical Problems]. *Nauka i shkola* [Science and School]. No. 5, pp. 16. (In Russ.)
22. Romanova, G.M., Maznichenko M.A., Makarova I.N., Minaev, A.V., Cheremshanov, S.V. (2014). *Sotsiokul'turnoye i professional'noye proyektirovaniye v volonterskoy deyatel'nosti* [Socio-Cultural and Professional Design in Volunteering: Textbook]. Sochi: Editorial and Publishing Center of Sochi State University, 106 p. (In Russ.)

23. Maznichenko, M.A., Tyunnikov, Yu.S., Khakunova, F.P. Petrosyan, A.R. (2005). [Education in Pedagogical University: Myths and Realities]. *Narodnoye obrazovaniye* [Public Education]. No. 8, p. 155. (In Russ.)
24. Maznichenko, M.A. (2006). [Event: A Means of Educating a Schoolchild and a Future Teacher]. *Narodnoye obrazovaniye* [Public Education]. No. 9, pp. 209-216. (In Russ.)
25. Petrova, S.V., Bagdasaryan, S.D., Yegunyan, A.M. (2017). [Spiritual Security of Society as a Factor in Overcoming Threats and Risks of National Security (on the Example of Russian-Abkhaz Relations)]. *Natsional'naya bezopasnost' i strategicheskoye planirovaniye* [National Security and Strategic Planning]. Vol. 2-2. No. 18, pp. 105-108. (In Russ.)

The paper was submitted 28.09.18
Received after reworking 14.10.18
Accepted for publication 16.10.18



Сочинский государственный университет – драйвер событийного волонтерства в регионе

Рябцев Александр Александрович – канд. экон. наук, первый проректор. E-mail: ryabtzev@sutr.ru

Юдина Татьяна Александровна – д-р социол. наук, проф., проректор по воспитательной и социальной работе. E-mail: uvsr@mail.ru

Черемшанов Сергей Викторович – канд. экон. наук, руководитель Ресурсного центра волонтерства «FORWARD». E-mail: sochi-volunteers@yandex.ru

Папазян Георгий Самвелович – начальник отдела воспитательной работы и молодежной политики. E-mail: georapazian@gmail.com

Сочинский государственный университет, Сочи, Россия

Адрес: 354000, г. Сочи, ул. Советская, 26а

Аннотация. Развитие волонтерского движения относится к числу важных задач государственной политики современной России. Сегодня многие вузы создают на своей базе волонтерские центры (ВЦ), являющиеся одним из оптимальных механизмов привлечения молодежи к решению актуальных задач развития общества, дополнительным педагогическим и личностно-развивающим ресурсом. В настоящей статье представлены результаты реализации Сочинским государственным университетом (СГУ) – опорным вузом Краснодарского края – стратегического проекта «Ресурсный центр событийного волонтерства», направленного на обеспечение устойчивого развития волонтерства в регионе и РФ в целом как института гражданского общества и основы для реализации долгосрочных социокультурных проектов. Описан опыт СГУ по развитию добровольческого движения в регионе, совершенствованию его ресурсного обеспечения, налаживанию сотрудничества в решении данных задач с органами власти и управления, волонтерскими организациями опорных вузов и региона. Представлены разработанные вузом гибкая универсальная модель подготовки волонтеров и организаторов волонтерского движения, организационно-управленческие условия и научно-методические подходы к организации студенческого волонтерства. Описаны результаты их внедрения в регионе. Обоснована целесообразность создания в регионах ресурсных центров волонтерства, оказывающих образовательным организациям комплекс информационных, консультативных, методических услуг в области добровольческой деятельности.

Ключевые слова: опорный университет, устойчивое развитие волонтерства, модель подготовки волонтеров, событийное волонтерство, волонтерское сопровождение мероприятий, ресурсный центр волонтерства

Для цитирования: Рябцев А.А., Юдина Т.А., Черемшанов С.В., Папазян Г.С. Сочинский государственный университет – драйвер событийного волонтерства в регионе // Высшее образование в России. 2018. Т. 27. № 11. С. 108-116.

DOI: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2018-27-11-108-116>

Введение

Практика проведения в России международных мега-мероприятий, таких как Всемирная универсиада в Казани (2013), XXII Олимпийские зимние и XI Паралимпийские игры в Сочи (2014), XIX Всемирный фести-

валь молодежи и студентов (2017), Чемпионат мира по футболу (2018) и др., успех которых в значительной мере был обеспечен качественным волонтерским сопровождением, продемонстрировала мощный педагогический и личностно-развивающий потенци-

ал волонтерского движения, которым могут воспользоваться образовательные организации страны в своей деятельности.

В Сочинском государственном университете, расположенном на территории курортной столицы России, социально-политическая важность и педагогическая значимость развития студенческого волонтерства были осознаны давно. Волонтерские центры вуза «Созидание», а в дальнейшем «Форвард» были созданы по инициативе студентов и при поддержке администрации вуза соответственно в 2009 и 2012 гг. – задолго до проведения в Сочи вышеуказанных крупных событий. Пристальное внимание уделялось совершенствованию методического и организационного обеспечения студенческого волонтерства, расширялся круг его участников, что позволило выиграть конкурс и стать одним из 26 центров подготовки волонтеров Олимпийских зимних и Паралимпийских игр 2014 г., а затем – единственным в регионе Центром подготовки волонтеров к Чемпионату мира по футболу – 2018. В 2016 г. «Форвард» стал победителем Всероссийского конкурса в номинации «Лучшая система организации студенческого добровольчества».

Богатый опыт подготовки волонтеров, стремление совершенствовать качество и методическое обеспечение волонтерского движения в регионе и РФ стали факторами, позволившими СГУ в 2017 г. получить статус опорного вуза Краснодарского края. Один из его ключевых стратегических проектов – «Ресурсный центр событийного волонтерства» – направлен на формирование условий совместной деятельности университета с органами исполнительной власти Краснодарского края для проведения событийных мероприятий в части их волонтерского сопровождения, на накопление позитивных достижений в этой сфере и использование их муниципальными организациями региона. Реализация проекта позволила СГУ стать драйвером событийного волонтерства в регионе. В

настоящей статье представлены результаты реализации данного проекта. Цель статьи – обобщить и системно представить опыт СГУ как опорного вуза Краснодарского края по развитию добровольчества в регионе.

Материалы и методы

Основными материалами при написании статьи послужили: зарубежный опыт организации волонтерства, в т. ч. студенческого и событийного [1–13]; отечественные работы по организации и ресурсному обеспечению волонтерской деятельности студентов в вузах [14–17]; результаты исследования ожиданий и мотивации студентов-волонтеров XXII Олимпийских и XI Паралимпийских зимних игр 2014 г. в Сочи, проведенного Центром подготовки волонтеров СГУ «Форвард» [18]; научные публикации аспирантов и профессорско-преподавательского состава различных вузов, в том числе СГУ, раскрывающие отдельные направления организации студенческого волонтерства [19–22]; материалы научно-практических конференций и семинаров, проведенных на базе как СГУ, так и других организаций.

Для достижения цели использовались следующие методы: сравнительный анализ отечественного и зарубежного опыта организации студенческого волонтерства и его ресурсного обеспечения, социологический опрос студентов-волонтеров и организаторов волонтерского движения, моделирование процесса подготовки волонтеров, обобщение опыта СГУ как опорного вуза по развитию добровольчества в регионе.

Обсуждение проблемы

После проведения в России целого ряда мега-событий молодежь стала активно проявлять интерес к возможностям быть причастной к такого рода мероприятиям. При этом участие студентов в волонтерском движении помогает решать важные социальные и педагогические задачи, такие как повышение общественной актив-

ности молодёжи, её вклада в решение актуальных социальных задач, развитие профессиональных компетенций путём получения первичного опыта, формирование личностных и социальных компетенций, необходимых для дальнейшего трудоустройства и достижения жизненных целей. Однако, несмотря на наличие в большинстве российских вузов волонтерских организаций, использование потенциала студенческого волонтерства в определённой степени сдерживается отсутствием у вузов собственного опыта подготовки волонтеров для обслуживания различных мероприятий, особенно международного уровня.

В Сочинском государственном университете такой опыт есть: с 2013 г. СГУ подготовил более 7000 волонтеров, которые отработали более 750 000 чел./часов, приняв участие в организации и обеспечении проведения XXII Олимпийских зимних игр и XI Паралимпийских зимних игр в г. Сочи, этапов кольцевых автогонок «Формула 1» Гран-при Россия, IX Всемирных хороших игр, III Всемирных военных игр, XIX Всемирного фестиваля молодёжи и студентов (2017), Кубка конфедерации FIFA (2017), Чемпионата мира по футболу (2018) и др.

Стратегический проект СГУ «Ресурсный центр событийного волонтерства» направлен на распространение этого опыта в Краснодарском крае и РФ с целью повышения качества организации студенческого волонтерства. За 2017–2018 гг. достигнуты значимые результаты. Центром сформирован банк методик и технологий работы волонтерских организаций, в который вошли более 90 методических пособий, научных статей и докладов. Проведено анкетирование более 400 добровольцев, проходивших обучение на базе Центра для участия в различных событийных мероприятиях, направленное на исследование их ожиданий и мотивации, удовлетворённости программой подготовки. По его результатам

подготовлены рекомендации по совершенствованию теоретической и практической подготовки. В содержание теоретической подготовки респондентами рекомендовано включить такие темы, как правовые аспекты волонтерской деятельности, классификация видов добровольчества, мотивация волонтеров, взаимодействие добровольцев с организаторами волонтерской деятельности. Практическую подготовку рекомендовано усилить анализом ситуационных задач, решением кейсов и формами работы, направленными на непосредственную передачу волонтерского опыта (менторство, наставничество, мастер-классы, мастерские и др.). Более 72% опрошенных волонтеров считают необходимым включение в программу обучения вопросов, связанных с взаимодействием с людьми с инвалидностью, основными профессиональными компетенциями волонтера и правилами поведения добровольца на масштабных мероприятиях.

На основании результатов анкетирования, обобщения опыта подготовки волонтеров на базе Ресурсного центра СГУ и систематизации лучших международных практик разработана гибкая универсальная пилотная модель подготовки волонтеров, достоинством которой является возможность её адаптации для подготовки различных участников волонтерского движения (волонтеров, тим-лидеров, супервайзеров) к выполнению различных волонтерских функций (сервисы для зрителей, транспорт, прибытие и отъезд, аккредитация и билетная программа, протокол, кейтеринг, лингвистические услуги, размещение, управление волонтерами и др.). Структурно модель представлена двумя модулями.

В *первом модуле* рассматриваются теоретические аспекты волонтерской деятельности: общая информация о развитии волонтерства в мире, история добровольческого движения, его принципы, современные тенденции развития в России и за рубежом, направления добровольчества,

изменения в законодательстве РФ, связанные с волонтерской деятельностью, мотивация и антимотивация волонтеров. Для адаптации данного модуля при подготовке тим-лидеров и супервайзеров в его содержание включаются дополнительные вопросы, среди которых организационная структура волонтерского центра; совместная с тренерами разработка направлений волонтерской деятельности; механизмы интеграции волонтерской деятельности в образовательный процесс вуза (через образовательные модули); управление деятельностью волонтеров в вузе; взаимодействие с партнерами и др.

Второй модуль имеет практическую направленность и включает тренинги по знакомству волонтеров разных команд; решение задач по соблюдению кодекса этики волонтера, который регламентирует поведение добровольца на рабочей смене; организацию взаимодействия волонтера

с людьми с ограниченными возможностями здоровья (нарушениями зрения, слуха, опорно-двигательного аппарата и т. д.); тренинги и мастер-классы, направленные на развитие основных профессиональных компетенций волонтера; решение практических ситуационных задач, основанных на реальном волонтерском опыте.

Описанная модель подготовки волонтеров была успешно апробирована на таких крупных мероприятиях, как Чемпионат мира по футболу FIFA 2018, «домашние» игры хоккейного и футбольного клубов «Сочи», международные соревнования по триатлону «IronStar», Российский инвестиционный форум «Сочи 2018», финал Всероссийского управленческого конкурса «Лидеры России» и др. Высокое качество волонтерского сопровождения отмечено отзывами и благодарственными письмами. По разработанной модели Ресурсный центр волонтерства СВУ совмест-



но с Министерством образования, науки и молодёжной политики Краснодарского края провели обучение участников Молодёжного форума Кубани «Регион 93» (смена «Регион добра»), Северо-Кавказского молодёжного форума «МАШУК – 2018» (образовательная программа «Добровольчество»). В рамках реализации данного стратегического проекта инициировано качественное изменение организации волонтерства в Краснодарском крае, что подтвердил проведенный на площадке СГУ Слет волонтерских объединений опорных вузов России и волонтерских центров Краснодарского края «Вызовы, новые возможности и механизмы развития волонтерства в регионах РФ», давший старт процессу создания в регионе 15 ресурсных волонтерских центров при поддержке Министерства образования, науки и молодёжной политики Краснодарского края.

Реализация проекта «Ресурсный центр событийного волонтерства» обеспечила следующие системные эффекты:

1) изменение масштаба востребованности деятельности СГУ в области реализации добровольческих проектов с муниципально-го на региональный и федеральный;

2) повышение качества добровольческого движения в регионе через объединение волонтерских организаций Краснодарского края и опорных вузов РФ. Сегодня волонтерское движение в Краснодарском крае, в котором задействовано 22000 человек, является самым масштабным в стране;

3) представители Ресурсного центра привлекаются федеральными и региональными органами законодательной и исполнительной власти, общественными организациями в качестве экспертов по вопросам развития добровольческой деятельности. В частности, Ресурсный центр волонтерства СГУ назначен Ассоциацией волонтерских центров России исполнителем проекта по разработке стандартов событийного волонтерства.

Заключение

Волонтерство по праву является одним из элементов развитого гражданского общества и относится к числу важных функций системы управления и государственной политики современной России. Студенты-волонтеры – люди будущего, которые уже сейчас готовят почву для рождения созидательных идей и реализации собственных инициатив. Развитие добровольчества, институционализация волонтерства – стратегически важная задача.

Результаты реализации стратегического проекта СГУ, направленного на развитие добровольчества в регионе, стали также стимулом развития научных исследований опорного вуза, в результате которых, в частности:

- сформирован жизненный цикл участия вузов в волонтерских программах;

- предложен инструмент оценки волонтерской мотивации в виде «шкалы мотивов участия». С применением предложенной шкалы исследована мотивация выборки волонтеров из девяти федеральных округов РФ, в которой, согласно опросам, преобладают постматериальные ценности;

- разработан методический подход к оценке социально-экономических эффектов волонтерской деятельности;

- создана коллаборативная модель взаимодействия организаторов и участников проектной волонтерской деятельности;

- сформулирован алгоритм диагностики необходимости привлечения волонтеров к проведению событий различного масштаба [19];

- обоснован личностно-развивающий потенциал студенческого волонтерства, апробирована теоретическая модель его реализации в вузе и инновационные подходы к его самоорганизации в студенческой среде [20].

Литература

1. *Anbeier H.K., Salamon L.M.* Volunteering in cross-national perspective: initial comparisons // *Civil Society Working Paper*. 2001. Vol. 10. P. 2–25.

2. *Anderson J.C., Moore L.F.* The motivation to volunteer // *Journal of Voluntary. Action Research.* 1978. Vol. 7. P. 51–60.
3. *Angermann A., Sittermann B.* Volunteering in the Member States of the European Union-Evaluation and Summary of Current Studies // *Observatory for Sociopolitical Developments in Europe.* URL: <https://www.beobachtungsstelle-gesellschaftspolitik.de>
4. *Brudney, J.L.* The effective use of volunteers: Best practices for the public sector // *Law and Contemporary Problems.* 2001. Vol. 62. P. 219–255. URL: <https://www.questia.com/read/1G1-64722031/the-effective-use-of-volunteers-best-practices-for>
5. *Devereux P.* International Volunteers: Cheap help or transformational solidarity toward sustainable development. Murdoch University, 2010. 407 p.
6. *Hager M., Brudney J.L.* Volunteer Management Practices and Retention of Volunteers. The Urban Institute, Washington, DC. 2004. 14 p. URL: <https://www.urban.org>
7. *Ellis S.J.* From the Top Down: The Executive Role in Volunteer Program Success. Revised edition. Philadelphia, PA. Energize, 1996. 299 p.
8. *Lough B.J.* International Volunteerism from the USA, 2004–2010. St. Louis, MO: Centre for Social Development. Washington University, 2012. 132 p.
9. *Salamon M., Sokolowski S., Haddock M.* Measuring the economic value of volunteer work globally: concepts, estimates, and a roadmap to the future // *Annals of Public and Cooperative Economics.* 2011. Vol. 3. P. 121–124.
10. *Smith D., Shen C.* The roots of civil society: a model of voluntary association prevalence applied to data on larger contemporary nations // *International Journal of Comparative Sociology.* 2002. Vol. 43. P. 93–133.
11. The Canadian Code for Volunteer Involvement. Volunteer Canada, 2017. 16 p. URL: <https://volunteer.ca/content/canadian-code-volunteer-involvement-2012-edition>
12. Working Papers of the Johns Hopkins Comparative Nonprofit Sector Project / L.M. Salamon, H.K. Anheier (Eds). Baltimore: The Johns Hopkins Institute for Policy Studies, 1996.
13. *Wilson J.* Volunteering // *Annual Review of Sociology.* 2000. Vol. 26. P. 215–240.
14. *Крутицкая Е.В.* Организация волонтерского центра в вузе: от компетенций к организационной структуре. М.: Мосволонтер, 2018. 162 с.
15. *Метелев А.П., Белецкая Е.С., Козак Е.М.* Модель развития ресурсных центров поддержки добровольчества в субъектах Российской Федерации. М.: Перо, 2018. 167 с.
16. *Мерсиянова И.В., Демьянова А.В., Иванова Н.В., Рыжикова З.А., Туманова А.С.* Оценка экономической и социальной эффективности добровольческой деятельности: методические подходы и проблемы реализации / Под ред. И. В. Мерсияновой. М.: Высшая школа экономики, 2018. 198 с.
17. *Попова И.В., Албегов Ф.Г.* Добровольчество как фундамент гражданского общества // *Вестник Костромского государственного университета.* 2013. № 3. С. 192–195.
18. *Романова Г.М., Макарова И.Н., Шашков А.В.* Теоретико-методологические основы исследования ожиданий и мотивации волонтеров // *Известия Сочинского государственного университета.* 2012. № 3. С. 151–161.
19. *Круглова М.С.* Совершенствование управления деятельностью волонтерских организаций на примере высших учебных заведений: дис. ... канд. экон. наук: 08.00.05. Сочи, 2017. 171 с.
20. *Мазниченко М.А., Папазян Г.С.* Педагогические условия личностного и профессионального роста студентов в контексте волонтерской деятельности // *Высшее образование в России.* 2018. № 2. С. 103–113.
21. *Романова Г.М., Клягин А.В., Мазниченко М.А., Макарова И.Н., Рябцев А.А., Черемшанов С.В., Юдина Т.А.* Устойчивое развитие волонтерства в РФ как института гражданского общества: использование олимпийского наследия и реализация социокультурных проектов. Сочи: СГУ, 2014. 234 с.
22. *Юдина Т.А., Балаян М.Н., Чеснокова Е.Н., Ховякова А.А., Григорашенко-Алиева Н.М.* Менеджмент социокультурного развития студентов в условиях интеграции в гражданское общество. Сочи: СГУ, 2013. 137 с.

Статья поступила в редакцию 15.09.18

С доработки 10.10.18

Принята к публикации 16.10.18

Sochi State University as a Driver of Event Volunteering in the Region

Aleksandr A. Ryabtsev – Cand. Sci. (Economics), first Vice-rector, e-mail: ryabtzev@sutr.ru

Tatyana A. Yudina – Dr. Sci. (Sociology), Prof., Vice-rector for educational and social work, e-mail: uvsr@mail.ru

Sergey V. Cheremshanov – Cand. Sci. (Economics), Head of the Resource center of volunteerism “Forward”, e-mail: sochi-volunteers@yandex.ru

Georgy S. Papazyan – Head of the Department of educational work and youth policy, e-mail: geopapazian@gmail.com

Sochi State University, Sochi, Russia

Address: 26, Sovetskaya str., Sochi, 354000, Russian Federation

Abstract. The development of the volunteer movement is one of the important tasks of the state policy of modern Russia. Today, many universities create on their basis volunteer centers (EC), which are one of the best mechanisms for attracting young people to solving urgent problems of the development of society, an additional pedagogical and personal-developing resource. This article presents the results of the implementation by Sochi State University (SSU), which is a pillar higher education institution of the Krasnodar Territory, the strategic project “Resource Center for Event Volunteering”, aimed at ensuring the sustainable development of volunteering in the region and the Russian Federation as a whole. Volunteering is viewed as an institution of civil society and the basis for implementing long-term socio-cultural projects. The article describes the experience of the SSU in the development of volunteerism in the region, the improvement of its resource provision, the establishment of cooperation in solving these problems with the authorities, administration and the management of volunteer organizations of pillar universities and the region. A flexible universal model of training volunteers and organizers of the volunteer movement, organizational and managerial conditions and scientific and methodological approaches to the organization of student volunteering are presented. The results of their implementation in the region are described. The authors substantiate the expediency of the creation of volunteering resource centers in the regions, providing educational organizations with a range of information, advisory and methodological services in the field of volunteering.

Keywords: pillar University, volunteering, personality, training, event volunteering, resource center, Krasnodar region, volunteering standards, event support

Cite as: Ryabtsev, A.A., Yudina, T.A., Cheremshanov, S.V., Papazyan, G.S. (2018). [Sochi State University as a Driver of Event Volunteering in the Region]. *Vyshee obrazovanie v Rossii* = Higher Education in Russia. Vol. 27. No. 11, pp. 108-116. (In Russ., abstract in Eng.)

DOI: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2018-27-11-108-116>

References

1. Anheier, H.K., Salamon, L.M. (2001). Volunteering in Cross-National Perspective: Initial Comparisons. *Civil Society Working Paper*. No.10, pp. 2-25.
2. Anderson, J.C., Moore, L.F. (1978). The Motivation to Volunteer. *Journal of Voluntary. Action Research*. No. 7, pp. 51-60.
3. Angermann, A., Sittermann, B. (2018). Volunteering in the Member States of the European Union-Evaluation and Summary of Current Studies. *Observatory for Sociopolitical Developments in Europe*. Available at: <https://www.beobachtungsstelle-gesellschaftspolitik.de>
4. Brudney, J.L. (2001). The Effective Use of Volunteers: Best Practices for the Public Sector. *Law*

- and *Contemporary Problems*. No. 62, pp. 219–255. Available at: <https://www.questia.com/read/1G1-64722031/the-effective-use-of-volunteers-best-practices-for>
5. Devereux, P. (2010). *International Volunteers: Cheap Help or Transformational Solidarity Toward Sustainable Development*. Murdoch University. 407 p.
 6. Hager, M., Brudney, J.L. (2004). *Volunteer Management Practices and Retention of Volunteers*. The Urban Institute, Washington, DC, 14 p. Available at: <https://www.urban.org>
 7. Ellis, S.J. (1996). *From the Top Down: The Executive Role in Volunteer Program Success*. Revised edition. Philadelphia, PA. Energize, 299 p.
 8. Lough, B.J. (2012). *International Volunteerism from the USA, 2004–2010*. St. Louis, MO: Centre for Social Development. Washington University, 132 p.
 9. Salamon, M., Sokolowski, S., Haddock, M. Measuring the Economic Value of Volunteer Work Globally: Concepts, Estimates, and a Roadmap to the Future. *Annals of Public and Cooperative Economics*. No. 3, pp. 121–124.
 10. Smith, D., Shen, C. (2002). The Roots of Civil Society: A Model of Voluntary Association Prevalence Applied to Data on Larger Contemporary Nations. *International Journal of Comparative Sociology*. No. 43, pp. 93–133.
 11. *The Canadian Code for Volunteer Involvement* (2017). Volunteer Canada, 16 p. Available at: <https://volunteer.ca/content/canadian-code-volunteer-involvement-2012-edition>
 12. Salamon, L.M., Anheier, H.K. (1996). *Working Papers of the Johns Hopkins Comparative Non-profit Sector Project*. Baltimore: The Johns Hopkins Institute for Policy Studies, 38 p.
 13. Wilson, J. (2000). Volunteering. *Annual Review of Sociology*. No. 26, pp. 215–240.
 14. Krutitskaya, E.V. (2018). *Organizatsiya volonterskogo tsentra v vuze ot kompetentsiy k organizatsionnoy strukture* [Organization of a Volunteer Center at a Higher Educational Institution, from Competences to Organizational Structure]. Moscow: Mosvolonter Publ., 162 p. (In Russ.)
 15. Metelev, A.P., Beletskaya, E.S., Kozak, E.M. (2018). *Model' razvitiya resursnykh tsentrov podderzhki dobrovol' chestva sub'yektakh Rossiyskoy Federatsii* [Model of Development of Resource Centers to Support Volunteering in the Regions of the Russian Federation]. Moscow: Pero Publ., 167 p. (In Russ.)
 16. Mersyanova, I.V., Dem'yanova, A.V., Ivanova, N.V., Ryzhikova, Z.A., Tumanova, A.S. (2018). *Otsenka ekonomicheskoy i sotsial' noy effektivnosti dobrovol' cheskoy deyatel' nosti: metodicheskiye podkbody i problemy realizatsii* [Assessment of the Economic and Social Effectiveness of Volunteering: Methodological Approaches and Implementation Problems]. Moscow: National University – Higher School of Economics, 198 p. (In Russ.)
 17. Popova, I.V., Albegov, F.G. (2013). [Volunteering as the Foundation of Civil Society]. *Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta* = Bulletin of Kostroma State University. No. 3, pp. 192–195. (In Russ., abstract in Eng.)
 18. Romanova, G.M., Makarova, I.N., Shashkov, A.V. (2012). [Theoretical and Methodological Foundations of the Study of Expectations and Motivation of Volunteers]. *Izvestiya Sochinskogo gosudarstvennogo universiteta* = News of Sochi State University. No. 3, pp. 151–161. (In Russ., abstract in Eng.)
 19. Kruglova, M.S. (2017). *Sovershenstvovaniye upravleniya deyatel' nost' yu volonterskikh organizatsiy na primere vysshibkh uchebnykh zavedeniy* [Improving the Management of Volunteer Organizations on the Example of Higher Education Institutions: Cand. Sci. Dissertation (Economics)]. Sochi. 171 p. (In Russ.)
 20. Maznichenko, M.A., Papazyan, G.S. (2018). [Pedagogical Conditions of Personal and Professional Growth of Students in the Context of Volunteering]. *Vysshee obrazovanie v Rossii* = Higher Education in Russia. Vol. 27. No. 2, pp. 103–113. (In Russ., abstract in Eng.)

21. Romanova, G.M., Klyagin, A.V., Maznichenko, M.A., Makarova, I.N., Ryabtsev, A.A., Cheremshanov, S.V., Yudina, T.A. (2014). *Ustoychivoye razvitiye volonterstva v RF kak instituta grazhdanskogo obshchestva: ispol'zovaniye olimpiyskogo naslediya i realizatsiya sotsiokul'turnykh proyektov* [Sustainable Development of Volunteering in the Russian Federation as an Institution of Civil Society: The Use of the Olympic Heritage and the Implementation of Socio-Cultural Projects]. Sochi: Sochi State Univ. Publ., 234 p. (In Russ.)
22. Yudina, T.A., Balanyan, M.N., Chesnokova, E.N., Khovyakova, A.L., Grigorashchenko-Aliyeva, N.M. (2013). *Menedziment sotsiokul'turnogo razvitiya studentov v usloviyakh integratsii v grazhdanskoye obshchestvo* [Management of Students' Social and Cultural Development in the Context of Integration into Civil Society]. Sochi: Sochi State Univ. Publ., p. 137. (In Russ.)

*The paper was submitted 15.09.18
Received after reworking 10.10.18
Accepted for publication 16.05.18*



Работа опорного вуза со школьниками и молодёжью

Украинцева Ирина Ивановна – канд. техн. наук, доцент, проректор по непрерывному образованию и связям с общественностью. E-mail: ukrainceva58@rambler.ru

Коновалова Галина Михайловна – д-р биол. наук, проф. E-mail: kon-rgsu@rambler.ru

Тамбовцев Андрей Владимирович – канд. экон. наук, советник ректората. E-mail: info@moreideas.ru

Берген Ольга Владимировна – аспирант. E-mail: info@moreideas.ru

Пушкарева Дарья Алексеевна – начальник управления научных исследований. E-mail: science-dpt@mail.ru

Сочинский государственный университет, Сочи, Россия

Адрес: 354000, г. Сочи, ул. Советская, 26а

Аннотация. Важной задачей регионального опорного вуза в рамках реализации «третьей миссии» выступает работа со школьниками и молодёжью, направленная на вовлечение их в научную и инновационную деятельность, на раннюю профориентацию, привлечение в регион талантливых абитуриентов. В Сочинском государственном университете в этих целях реализуется ряд проектов различной направленности, в том числе с партнёрами (Образовательный центр «Сириус», АНО «Море идей» и др.), что позволяет расширять географию приёма, повышать начальный уровень подготовки абитуриентов. В настоящей статье представлен опыт СГУ по работе с талантливыми школьниками и молодёжью, включающий такие проекты, как «Организация Всероссийской многопрофильной инженерной олимпиады “Звезда”», «Занятия с талантливыми школьниками по подготовке их к участию в олимпиадах», «Венчурный акселератор», «Повышение квалификации педагогов регионов РФ для работы в региональных научно-образовательных центрах», «Формирование социального портрета абитуриентов, студентов и выпускников образовательных программ СПО, обеспечивающих подготовку по наиболее востребованным, новым и перспективным профессиям и специальностям среднего профессионального образования» и др.

Ключевые слова: опорный вуз, работа вуза с талантливыми школьниками, ранняя профориентация, Всероссийская многопрофильная инженерная олимпиада «Звезда», проект «Венчурный акселератор», вовлечение молодёжи в инновационное предпринимательство

Для цитирования: Украинцева И.И., Коновалова Г.М., Тамбовцев А.В., Берген О.В., Пушкарева Д.А. Работа опорного вуза со школьниками и молодёжью // Высшее образование в России. 2018. Т. 27. № 11. С. 117-128.

DOI: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2018-27-11-117-128>

Введение

Как за рубежом, так и в России важным фактором развития общества выступает выявление и поддержка талантов, начиная с детского возраста. В международных исследованиях отмечается дефицит талантливых школьников и студентов [1; 2], рассматриваются проблемы их выявления и воспитания [3; 4], развития у одарённых детей специфических навыков и компетенций, позволяю-

щих реализовать одарённость и добиться значимых результатов в жизни и профессиональной деятельности [5]. В отечественных и зарубежных работах представлены различные модели организации университетами работы с талантливой молодёжью, в частности социальная когнитивная модель [6], модель выявления, развития и поддержки талантливых студентов в педагогических вузах [7] и другие.

В России сформирована общенациональная система выявления и развития одарённой молодежи¹, которая предусматривает совершенствование нормативно-правового регулирования в этой сфере и информационно-методического сопровождения молодых талантов, расширение мероприятий по развитию кадрового потенциала и конкурсной поддержки организаций и педагогических работников, занимающихся этой деятельностью. Для обеспечения согласованных действий федеральных органов исполнительной власти и органов исполнительной власти субъектов Российской Федерации, направленных на реализацию общенациональной системы выявления и развития молодых талантов, образован Национальный координационный совет по поддержке молодых талантов России. В ноябре 2015 г. Правительством РФ утверждены Правила выявления детей, проявивших выдающиеся способности, их дальнейшего сопровождения и мониторинга². Поиск таких детей осуществляется посредством проведения олимпиад и иных интеллектуальных конкурсов, мероприятий, направленных на развитие их способностей к занятиям физической культурой и спортом, интереса к научной (научно-исследовательской) и творческой деятельности.

Если рассматривать региональный опорный вуз как драйвер социальной модернизации [8], то на первый план выдвигается усиление его роли в ранней профориента-

ции, выявлении талантов и работе с талантливыми школьниками. Однако в ряде случаев федеральные и опорные вузы организуют такую работу не в рамках социальной функции (третьей миссии), а как вспомогательную к научной и образовательной деятельности (встроенную в них). Сочинский государственный университет рассматривает работу со школьниками и молодёжью как один из приоритетных проектов в рамках выполнения своих социальных функций в регионе, в реализации которых продуктивно используется научный и образовательный потенциал вуза. В Программе развития СГУ как опорного вуза на 2017–2021 гг. поставлены амбициозные задачи по работе с талантливыми детьми и молодёжью:

- обеспечение непрерывности образования за счёт расширения взаимодействия с образовательными организациями;

- создание необходимых условий для поддержки творческих способностей и интереса к научной деятельности у талантливой молодёжи, распространение и популяризация научных знаний среди школьников и студентов;

- популяризация программ высшего образования, реализуемых в Сочинском государственном университете, предоставление талантливым школьникам возможностей для обучения и включения в большую науку со студенческой скамьи.

Данные задачи преемственно реализуются в работе с различными категориями школьников и молодёжи на разных образовательных ступенях.

Проекты опорного вуза по выявлению и привлечению талантов

Выявление талантов начинается с *дошкольного возраста*. В СГУ создан студенческий научно-образовательный центр «Корифей», на базе которого силами студентов старших курсов социально-педагогического факультета реализуются программы дополнительного образования детей («Подготовка к школе», «Логопедия», «Шахматы»,

¹ Концепция общенациональной системы выявления и развития молодых талантов на 2015–2020 годы. (утв. Президентом РФ 03.04.2012 № Пр-827) // Законы, кодексы и нормативно-правовые акты Российской Федерации. URL: <http://legalacts.ru/doc/kontseptsija-obshchenatsionalnoisistemy-vyjavlenija-i-razvitija-molodykh/>

² Постановление Правительства РФ от 17 ноября 2015 г. № 1239 «Об утверждении Правил выявления детей, проявивших выдающиеся способности, сопровождения и мониторинга их дальнейшего развития» // Система ГАРАНТ. URL: <http://base.garant.ru/71251462/#ixzz5TQxbPt9q>

«Английский язык для детей», «Фитнес для детей» и др.).

Затем работа продолжается на уровне *школьной ступени*. Студенты и сотрудники СГУ проводят для школьников различные уроки образовательной и воспитательной тематики (педагогические уроки, уроки мужества, уроки доброты, футбольные уроки, посвящённые Дню толерантности, уроки по формированию гражданской активности и уважения к Конституции – Основному закону РФ). На базе школ созданы профильные классы по актуальным для региона направлениям – педагогические, по туризму и сервису. В каникулярный период реализуются проекты: «Полезные каникулы» (с целью решения приоритетной задачи Государственной программы Краснодарского края «Дети Кубани», исполнения Постановления главы администрации Краснодарского края от 12.10.2015 г. № 964), «Площадка нашего двора» (региональный проект), выездная школа с элементами профильного обучения «Инновационные и информационные технологии в архитектуре и строительстве курортных городов» (11 команд, состоящих из школьников и студентов СГУ, выполняют и представляют проекты в области информационных технологий, архитектуры и строительства курортного города), правопросветительский проект «Школа правозащитников: учиться и действовать» и др.

На базе СГУ создан *Центр ранней профориентации по стандартам World Skills*, на базе которого сертифицированными экспертами WorldSkills и обученными по этим стандартам педагогами СГУ проводятся занятия со школьниками по компетенциям «Администрирование отеля», «Программирование», «Поварское дело» (на основе договора с Управлением по образованию и науке администрации г. Сочи), организуются мастер-классы, презентации и другие профориентационные мероприятия. Для учителей региона разработаны методики ранней профориентации (в т.ч. подготовки к участию в чемпионате JuniorSkills).

Преподавателями СГУ проводятся *занятия с талантливыми школьниками 8–10-х классов по подготовке их к участию во Всероссийских олимпиадах*. Министерством образования, науки и молодёжной политики Краснодарского края отмечены профессионализм и ответственность профессорско-преподавательского состава, задействованного в проведении занятий (письмо № 47-13-9532/8 от 18.05.2018 г.).

На базе СГУ организуются *конкурсные мероприятия*, направленные на выявление талантливых школьников: в частности, зональная олимпиада школьников по избирательному праву (гг. Сочи, Туапсе, Апшеронск), «Педагогический фестиваль», «Фестиваль науки», «Неделя педагогических инноваций» и др. Студенты и преподаватели вуза осуществляют экспертную деятельность, работая в жюри конкурсов, таких как школьный тур «Живая классика» в рамках Всероссийского конкурса юных чтецов, Региональный конкурс исследовательских работ учащихся 5–7-х классов «Тропой открытий В.И. Вернадского», Всероссийский конкурс «Первые шаги в науку» и др.

Развитие и стимулирование у школьников интереса к научно-исследовательской и инженерной деятельности, формирование мотивации к поступлению на инженерные специальности – одна из важнейших задач, поставленных Правительством РФ перед системой российского образования. В этом контексте на федеральном и региональном уровнях востребована работа СГУ по организации на своей площадке, поддержке и продвижению *Всероссийской многопрофильной инженерной олимпиады «Звезда»*. Данная олимпиада на протяжении трёх лет включается в «Перечень олимпиад школьников», утверждённый Министерством образования и науки РФ, и нацелена на реализацию современных олимпиадных трендов. Олимпиада проводится в девяти федеральных округах. Партнёрами олимпиады выступают: Министерство просвещения РФ, Общероссийское отраслевое объединение

работодателей «Союз машиностроителей России», Некоммерческая организация «Ассоциация “Лига содействия оборонным предприятиям”», ОАО «Рособоронэкспорт», ОАО «Росэлектроника», ОАО «ОПК “ОБОРОНПРОМ”», ОАО «Объединённая авиастроительная корпорация» и др., а также ведущие вузы России. Сочинский государственный университет является вузом-соорганизатором олимпиады с момента её основания. Проводимая работа способствует технической профессиональной ориентации молодёжи, стимулирует её к поступлению на инженерные специальности и является эффективным инструментом формирования имиджа университета в образовательном пространстве Краснодарского края и Российской Федерации. Решение этих задач осуществляется на основе укрепления межведомственного взаимодействия СГУ с органами власти и образовательными организациями. Привлечение школьников к участию в олимпиаде обеспечивается за счёт взаимодействия с Управлением по образо-

ванию и науке г. Сочи, Администрацией муниципального образования «Город-курорт Анапа», Администрацией МО «Туапсинский район», с которыми заключены договоры о сотрудничестве. Наши партнёры заинтересованы в талантливых выпускниках, абитуриентах-финалистах, которые способны не только применять свои знания и широко мыслить, но и иметь дополнительные предпочтения при поступлении в вуз.

В организации и проведении олимпиады активное участие принимают студенты-волонтёры и преподаватели Сочинского государственного университета. Отборочный этап проводится исключительно профессорско-преподавательским составом СГУ и волонтёрами Университетского центра «Форвард». Значительный охват обучающихся региона олимпиадными мероприятиями обеспечивается выездом комиссии в школы и проведением отборочных туров в Туапсинском и Анапском районах Краснодарского края. Заключительный этап проходит непосредственно на площадке университета.



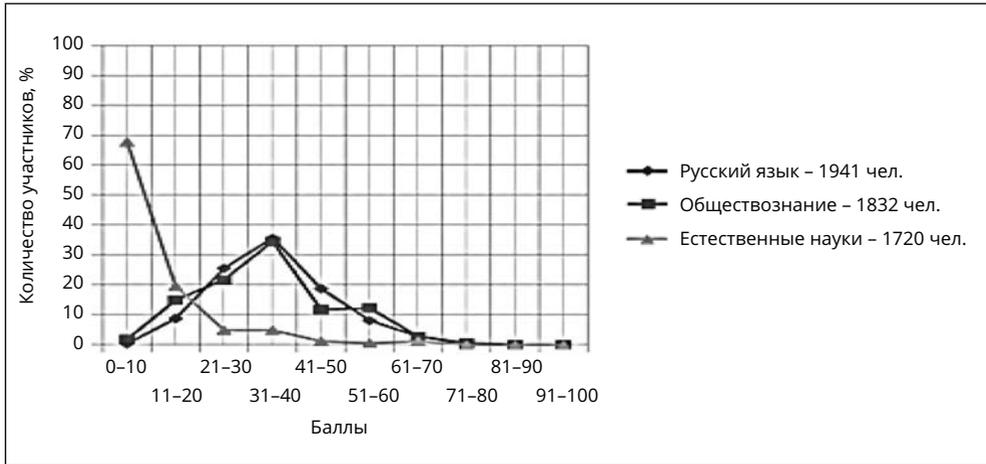


Рис. 1. Распределение участников отборочного этапа МИО «Звезда» на базе СГУ по профилям в 2015–2016 учебном году

В Олимпиаде принимают участие не только ученики общеобразовательных учреждений (школ, гимназий, лицеев), но и обучающиеся учреждений среднего профессионального образования. В 2018 г. в олимпиаде, организованной на площадке Сочинского государственного университета, приняли участие воспитанники образовательного центра «Сириус».

Инженерная олимпиада «Звезда» в СГУ проводится по различным профилям и предметам: русский язык, обществознание, история, естественные науки (математика и физика), техника и технологии (техника и технологии наземного транспорта, строительство, авиационная и ракетно-космическая техника, ядерная энергетика). Число ее участников на площадке Сочинского государственного университета ежегодно увеличивается. Так, если в 2015–2016 гг. в ней приняли участие 5493 человек, то в 2016–2017 гг. – уже 7978, а в 2017–2018 гг. – более 8000. Наблюдается повышение внимания к проекту со стороны образовательных организаций, школьников, родителей, органов власти, бизнес-сообщества. С каждым годом проект становится всё более известным, расширяется география его участников как среди регионов Краснодарского края, так

и за его пределами. В 2015–2016 гг. олимпиада на площадке СГУ проводилась по трём профилям: русский язык, обществознание, естественные науки. К участию в ней было привлечено 5 493 обучающихся из 40 образовательных учреждений города Сочи (Рис. 1). Наибольшее количество участников олимпиады набрали от 31 до 40 баллов по профилям «Русский язык» и «Обществознание», наивысшие баллы были получены участниками по профилю «Обществознание», а наиболее низкие баллы оказались по профилю «Естественные науки». По итогам в финал вышел победитель (по профилю «Обществознание») и два призёра (по профилю «Русский язык»).

В 2016–2017 гг. число участников Олимпиады возросло более чем на 2 000 человек. Количество вовлечённых образовательных учреждений увеличилось с 40 до 70, а география расширилась за счёт образовательных учреждений Краснодарского края – Анапы, Туапсе и Туапсинского района, а также Курганской и Тюменской областей (Рис. 2). Наибольшее число участников зафиксировано в олимпиадных испытаниях по профилю «Русский язык» – 3137 чел.; в испытаниях по профилю «История» приняли участие 2549 чел., по профилю «Естественные науки» – 2292 чел. Наиболее высокие

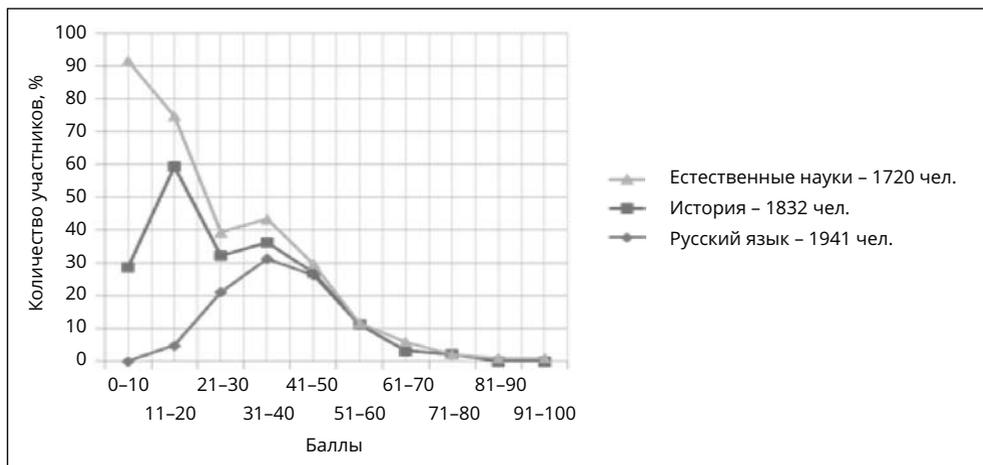


Рис. 2. Распределение участников отборочного этапа МИО «Звезда» на базе СГУ по профилям в 2016–2017 учебном году

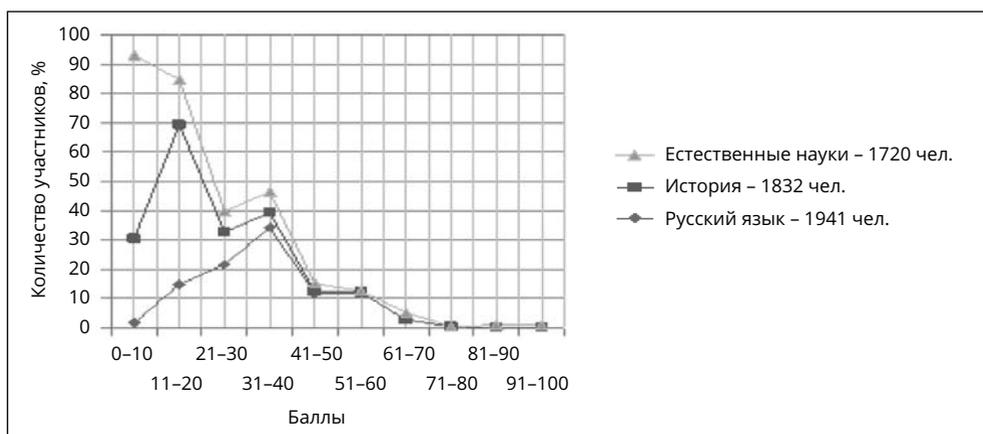


Рис. 3. Распределение участников отборочного этапа МИО «Звезда» на базе СГУ по профилям в 2017–2018 учебном году

баллы получены участниками по профилю «Естественные науки» (от 90 до 100 баллов) (в 2015–2016 уч. году – от 61 до 70). По профилю «Русский язык» выросло число обучающихся, набравших от 71 до 80 баллов. По итогам отборочного тура в финал вышли 148 обучающихся, призерами и победителями заключительного тура стали 20 человек (13 – по профилю «Русский язык», шесть – по профилю «Естественные науки», два – по профилю «История»).

В 2017–2018 учебном году в олимпиаде «Звезда» приняли участие более 8000 об-

учающихся образовательных учреждений Сочи (35 гимназий, лицеев и СОШ), Туапсе (семь образовательных организаций) и Анапы (пять организаций), а также обучающиеся образовательного центра «Сириус» из Воронежа, Калуги, Новосибирска, Благовещенска, Смоленска, Тамбова, Полярных Зорь, Новомосковска, Обнинска, Хабаровска, Тольятти, Серышево, Иваново, Тулы, Санкт-Петербурга. Наибольшее число участников было зафиксировано в олимпиадных испытаниях по профилю «Обществознание» – 2859 чел., в испытаниях по профилю «История»

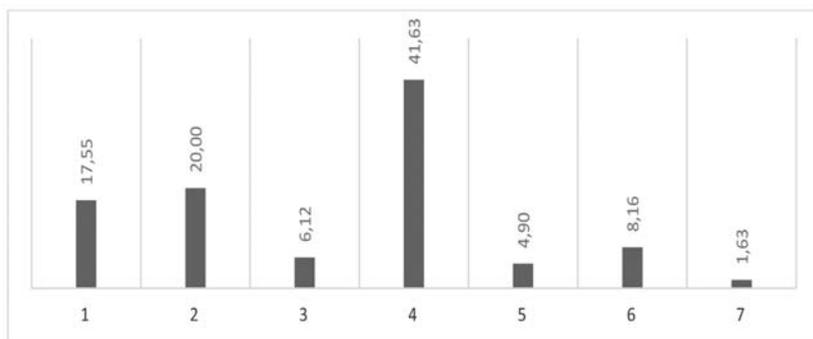


Рис. 4. Распределение ответов респондентов на вопрос «Где бы вы предпочли работать?» 1 – «на государственной службе»; 2 – «на коммерческом предприятии»; 3 – «в бюджетных организациях»; 4 – «в собственном инновационном бизнесе»; 5 – «предпочёл бы фрилансинг»; 6 – «затрудняюсь ответить»; 7 – свой ответ

приняли участие 2734 учащихся, по профилю «Естественные науки» – 2806, по профилю «Техника и технологии» – 3 (Рис. 3). Наиболее высокие баллы были получены участниками по профилю «Естественные науки» (от 90 до 100 баллов). По профилю «История» наблюдалось увеличение обучающихся, набравших от 71 до 80 баллов. Незначительно ниже оказались максимальные показатели по профилю «Обществознание» и «Техника и технологии». В заключительный тур вышли 109 обучающихся, призёрами и победителями заключительного тура стали шесть человек (три – по профилю «История, два – «Естественные науки», один – «Обществознание»).

В 2018–2019 учебном году планируется расширить географию олимпиады за счёт участия обучающихся средних профессиональных учреждений Краснодарского края; продолжить работу по привлечению участников из числа одарённых воспитанников образовательного центра «Сириус».

Работа с *абитуриентами и студентами СПО* ведётся на основе предварительных мониторинговых исследований [9; 10]. В 2017 г. СГУ совместно с Южным федеральным университетом по заданию Минобрнауки России выполнен научный проект «Формирование социологического портрета абитуриентов, студентов и выпускников образовательных программ СПО, обеспечива-

ющих подготовку по наиболее востребованным, новым и перспективным профессиям и специальностям СПО», в ходе которого выявлены мотивационные установки, профессиональные предпочтения и карьерные ожидания обучающихся учреждений СПО и студентов первого курса, поступивших в вуз после получения среднего профессионального образования. Проведённое исследование обозначило проблемные зоны развития студенчества в период обучения по программам СПО, позволило наметить пути формирования дальнейшей образовательной траектории выпускников СПО, поступивших в вуз, привлечь в вуз студентов, которые могут находить новые технологические решения и подходы и способны к созданию инноваций.

Результаты опроса более 10 тыс. респондентов показали, что выбор абитуриентами специальности СПО не всегда связан с будущей профессиональной деятельностью: более 2/3 (68,9%) респондентов связывают свою будущую работу с получаемой специальностью, в то время как 13,5% считают, что будущая работа может быть не особо связана с получаемой профессией, а 2,7% вообще не связывают работу с получаемой профессией (14,8% не определились в ответе на данный вопрос). Такое распределение можно считать характерным для абитуриентов, не имеющих чётких планов и профессиональ-

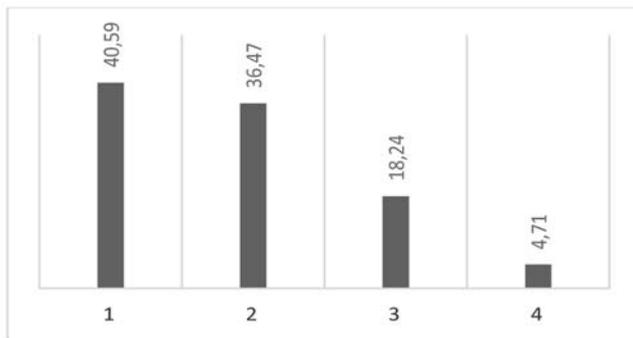


Рис. 5. Распределение ответов респондентов на вопрос «Планируете ли вы продолжить образование? Если да, то что бы вы выбрали?»

1 – «обучение по той же специальности»; 2 – «новую специальность»; 3 – «затрудняюсь ответить»; 4 – свой ответ

ных ожиданий. Вероятно, такое мнение также может быть обусловлено представлением об обучении в учреждении СПО как промежуточном по отношению к высшему образованию. Повторим: большая часть абитуриентов и студентов СПО считает свой выбор профессии осознанным, основанным на личном интересе в получении среднего профессионального образования и специальности. Как для абитуриентов, так и для студентов СПО важны престиж профессии, возможность профессионального роста.

Интересными, с нашей точки зрения, являются предпочтения студентов относительно инновационного предпринимательства: большая часть респондентов предпочитает работать в собственном инновационном бизнесе (41,6%) и на коммерческом предприятии (20%). В ответах на данный вопрос прослеживается ориентация обучающихся на высокий доход и материальные ценности в выборе профессии. Вместе с тем 17,5% предпочли бы работать на государственной службе и в бюджетных организациях (6,1%). Значимым мотивом для этой группы респондентов является приобретение опыта работы. Выбор фрилансинга (4,90%) и затруднения при ответе (8,16%) свидетельствуют о несформировавшихся предпочтениях обучающихся (Рис. 4).

Результаты опроса обозначили планы абитуриентов СПО относительно про-

должения образования на следующей ступени: 40,6% респондентов планируют продолжить образование по специальности, 36,5% высказывают намерение продолжить образование и получить новую специальность. Достаточно высок уровень тех, кто ещё не определился (18,2%) или имеет собственную точку зрения (4,7%) (Рис. 5). Следует отметить, что в вопросе не уточняются детали: намерение получить высшее образование сразу или через некоторый период после окончания учреждения СПО, в очной или заочной форме, совмещая обучение и работу или только обучаясь. Поэтому мы интерпретируем полученные данные как не противоречащие намерению респондентов работать после получения специальности. Более того, результаты опроса коррелируют с мнением респондентов о недостаточности среднего профессионального образования для успешного трудоустройства и необходимости получать высшее образование.

На основании результатов проведённого исследования будет осуществлена корректировка учебных программ в соответствии с текущими запросами как рынка труда, так и абитуриентов и студентов, будут выработаны рекомендации по совершенствованию образовательной политики взаимодействия между средним и высшим образованием, форм и

методов профессиональной ориентации для привлечения талантливых абитуриентов.

СГУ ведёт активную деятельность по подготовке педагогических кадров, организующих работу с талантливыми школьниками. С 2018 г. университет реализует *совместный проект с образовательным центром «Сириус» по переподготовке педагогических и управленческих кадров для выявления и поддержки одарённых детей и молодёжи в регионах РФ*. Во исполнение поручения Президента Российской Федерации (Пр-2346) о создании соответствующей сети центров ведётся работа в рамках новой комплексной программы «Большие вызовы». СГУ заключён государственный контракт с образовательным фондом «Талант и успех» (Образовательный центр «Сириус»), разработан пакет учебно-методических документов, осуществляется повышение квалификации 250 педагогов из различных регионов РФ, которые в дальнейшем будут обучать детей в региональных учебных научно-образовательных центрах. Программа предусматривала два очных модуля (общие темы, ключевые блоки, Softskills) и очную защиту итоговой аттестационной работы. В процессе обучения каждый педагог под научным и методическим руководством со стороны образовательного центра «Сириус» разработал и провёл апробацию образовательной программы для одарённых детей и молодёжи с учётом региональной специфики. Проводилось собеседование по материалам выполненных в ходе учебного процесса работ и защита разработанных образовательных программ перед аттестационной комиссией. В ходе реализации проекта педагоги освоили инновационные подходы к работе с одарёнными детьми и молодёжью.

Проекты опорного вуза по вовлечению молодёжи в социальное и технологическое предпринимательство

Приоритетной задачей работы СГУ как опорного вуза выступает *развитие и поддержка инновационного предпринимательства в молодёжной среде*. Первым шагом в

этом направлении стала реализация совместно с АНО «Море идей» при поддержке Администрации города Сочи проекта «Венчурный акселератор». Это бесплатный для школьников и студентов образовательный проект, направленный на обучение технологическому предпринимательству. В программе – формирование проектов от идеи до стартапа, изучение этапов организации технологического бизнеса, создание ИТ-продукта (сайт, мобильное приложение и т.д.) и привлечение первых клиентов. Мотивационными лекциями проекта охвачено более 4720 школьников и студентов, обучающий тренинг прошли уже 322 чел. Курс обучения состоял из онлайн-лекций и занятий в очной форме. В качестве преподавателей выступали опытные предприниматели и профессиональные инвесторы. В ходе обучения осуществлялась разработка стартапа. Школьники и студенты – участники проекта имели возможность консультироваться с экспертами по любым вопросам реализации и развития своего стартапа. За главный приз боролись 322 человека. Финалисты – активные, амбициозные старшеклассники и студенты – самоотверженно трудились на протяжении двух месяцев, чтобы подготовиться к итоговому выступлению и достойно представить свои проекты. Они прошли обучение на платформе www.lva.vc/sochi/, разработали бизнес-модель ИТ-стартапа, протестировали бизнес-идею, нашли первых клиентов для своего бизнеса. В финал вышли семь школьных и пять студенческих стартапов. Каждый проект отличается инновационной составляющей и направлен на развитие города Сочи. Команды студентов Сочинского государственного университета в финале «Акселератора» представили следующие проекты:

– «Море, горы, два колеса» – мобильное приложение и сервис по аренде гироскутеров и сигвеев»; проект направлен на внедрение экологичного и мобильного транспорта для курортной столицы;

– «Мобильное приложение для гостей курорта “Sochi Travel”», которое позволит комфортно и безопасно отдохнуть в Сочи;

– «Исследование характеристик светоотражающих элементов» – разработка предложений, повышающих безопасность участников дорожного движения в г. Сочи;

– дизайн-проект парка отдыха «Огненная вода» – направлен на благоустройство парка в микрорайоне Новая Мацеста в г. Сочи.

Особый интерес вызвали проекты школьников. Так, ученицы 8-го класса гимназии № 8 г. Сочи создали экологический стартап по аэрокосмическому мониторингу местности и выявлению несанкционированных свалок; отмечен также проект «Электронное портфолио школьника», который позволит ученикам сохранить свои грамоты и награды за участие в олимпиадах и соревнованиях на облачном сервисе и поделиться данными с заинтересованными сторонами.

В 2018 г. организована серия обучающих и презентационных мероприятий для молодёжи: конференция «StartUp пляж», менторская сессия «Упаковка проектов для получения субсидий», «Школа социального предпринимательства» и др.

На постоянной основе в университете работает Акселерационная программа в рамках проектной лаборатории «Бизнес-инкубатор», созданной совместно со стратегическим партнёром университета – АНО «Море идей». В бизнес-инкубаторе студенты, аспиранты и преподаватели Сочинского государственного университета под руководством команды сертифицированных трекеров получили возможность подготовить и привести свои проекты к экономическому успеху.

Комплексный подход к созданию, реализации, внедрению и масштабированию бизнес-проектов в рамках инновационной экосистемы СГУ позволил значительно увеличить количество школьных и студенческих проектов, повысить их качество, востребованность в реальном секторе экономики, увеличить число жизнеспособных стартапов.

Заключение

Опыт СГУ показывает, что комплексный подход к организации работы со школьника-

ми и студентами в рамках реализации социальной миссии опорного вуза, основанный на предварительных мониторинговых исследованиях, с акцентом на выявление талантов, популяризацию инженерно-технических направлений, вовлечение школьников и студентов в инновационное предпринимательство и научную работу, преемственно реализуемый на разных образовательных ступенях, позволяет привлечь в университет и регион талантливую молодежь.

Литература

1. *Peters W.A., Grager-Loild H., Supplee P.* Underachievement in gifted children and adolescents: Theory and practice // Heller K.A., Monks F.J., Sternberg R. and Subotnik R. (Eds). International Handbook of Giftedness and Talent. Oxford: Pergamon, 2000.
2. *Reis S.M., McCoach D.B.* The underachievement of gifted students: What do we know and where do we go? // *Gifted Child*. 2000. No. 44. P. 152–170.
3. *Gordon E.W., Bridglall B.L.* Nurturing talent in gifted students of color // Sternberg R.J. (Ed) *Conceptions of Giftedness*. New York: Cambridge University Press, 2005. P. 120–146.
4. *McCoach D.B., Siegle D.* Factors that differentiate underachieving gifted students from high-achieving gifted students // *Gifted Child*. 2003. No. 47. P. 144–154.
5. *Stoeger H., Ziegler A.* Deficits in fine motor skills and their influence on persistence among gifted elementary school pupils // *Gifted Education International*. 2013. № 29 (1). P. 28–42.
6. *Clemons T.L.* Underachieving Gifted Students: A Social Cognitive Model. University of Virginia Charlottesville, Virginia, 2008. 84 p.
7. *Галустов А.П., Глухов В.С.* Модель выявления, развития и поддержки талантливых студентов в педагогических вузах // *Вестник мазырскага дзяржаўнага педагагічнага ўніверсітэта імя І. П. Шамякіна*. 2017. № 2 (50). С. 59–66. URL: <https://cyberleninka.ru/>
8. *Юрьев В.М.* Региональный опорный университет как локомотив социальной модернизации // *Вестник ВГУ. Серия «Проблемы высшего образования»*. 2015. № 4. С. 10–14.
9. *Украинцева И.И., Новикова С.С., Мушкина И.А.* Социальный портрет абитуриентов СПО: особенности ценностных ориентаций,

направленных на выбор специальности из списка топ-50 // Вестник Адыгейского государственного университета. Серия 3: Педагогика и психология. 2017. № 3 (203). С. 59–63.

10. Романов М.С., Тарасенко Л.В., Украинцева И.И., Ермачков И.А. Профессиональное самоопределение студентов СПО: формирование

мотивации выборов и карьерных предпочтений // Гуманитарные, социально-экономические и общественные науки. 2017. № 12. С. 95–102.

Статья поступила в редакцию 02.09.18

Принята к публикации 12.10.18

Programs and Activities for Gifted Youth at Pillar University

Irina I. Ukraintseva – Cand. Sci. (Engineering), Vice-rector; e-mail: ukrainceva58@rambler.ru

Galina M. Konovalova – Dr. Sci. (Biology), Prof.; e-mail: kon-rgsu@rambler.ru

Andrey V. Tambovtsev – Cand. Sci. (Economics), Rector’s advisor; e-mail: info@moreideas.ru

Olga V. Bergen – Postgraduate student; e-mail: info@moreideas.ru

Daria A. Pushkareva – Chief Science department; e-mail: science-dpt@mail.ru

Sochi State University, Sochi, Russia

Address: 26, Sovetskaya str., Sochi, 354000, Russian Federation

Abstract. An important task of pillar university within the framework of the implementation of the “third mission” is the work with gifted schoolchildren and youth of the region. The education programs and activities are aimed at involving them in scientific and innovation activities, identifying talents, early career guidance, attracting talented students to the region. For this purpose, Sochi State University has developed a number of projects of various target orientations, including with partners (Educational Center “Sirius”, ANO “Sea of Ideas”, etc.), which allows us to expand the geography of admission and raise the initial level of applicants’ training. This article presents the experience of SSU in working with talented schoolchildren and young people, including such projects as the organization of the All-Russian Multidisciplinary Engineering Olympiad “Zvezda”, Classes with talented schoolchildren in preparing them for participation in competitions, “Venture Accelerator”, “Improving teachers’ qualification to work in regional research and educational centers”, “Formation of a sociological portrait of applicants, students and graduates of educational programs of secondary vocational education providing training for the most popular, new and promising professions and specialties of secondary vocational education”.

Keywords: pillar university, gifted youth, gifted education programs, early career guidance, multidisciplinary engineering Olympiad “Zvezda”, venture accelerator, youth innovation projects

Cite as: Ukraintseva, I.I., Konovalova, G.M., Tambovtsev, A.V., Bergen, O.V., Pushkareva, D.A. (2018). [Programs and Activities for Gifted Youth at Pillar University]. *Vyshee obrazovanie v Rossii* = Higher Education in Russia. Vol. 27. No. 11, pp. 117-128. (In Russ., abstract in Eng.)

DOI: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2018-27-11-117-128>

References

1. Peters, W.A., Grager-Loidl, H., Supplee, P. (2000). Underachievement in Gifted Children and Adolescents: Theory and Practice. In: Heller K.A., Monks F.J., Sternberg R. and Subotnik R. (Eds). *International Handbook of Giftedness and Talent*. Oxford: Pergamon, pp. 609-620.
2. Reis, S.M., McCoach, D.B. (2000). The Underachievement of Gifted Students: What Do We Know and Where Do We Go? *Gifted Child*. Vol. 44, pp. 152-170.
3. Gordon, E.W., Bridglall, B.L. (2005). Nurturing Talent in Gifted Students of Color. In: Sternberg R.J. (Ed). *Conceptions of Giftedness*. New York: Cambridge University Press, pp. 120-146.

4. McCoach, D.B., Siegle, D. (2003). Factors that Differentiate Underachieving Gifted Students from High-Achieving Gifted Students. *Gifted Child*. Vol. 47, pp. 144-154.
5. Stoeger, H., Ziegler, A. (2013). Deficits in Fine Motor Skills and Their Influence on Persistence Among Gifted Elementary School Pupils. *Gifted Education International*. Vol. 29. No. 1, pp. 28-42.
6. Clemons, T.L. (2008). *Underachieving Gifted Students: A Social Cognitive Model*. University of Virginia Charlottesville, Virginia, 84 p.
7. Galustov, A.R., Glukhov, V.S. (2017). [The Model of Identification, Development and Support of Talented Students in Pedagogical Universities]. *Vesnyk madyr's'ka dzyurzhauna pedabohichna-ha universyta im'ya I. P. Shamyakyn* = News of I.P. Shamyakin Mozyr State Pedagogical University. No. 2 (50), pp. 59-66. Available at: <https://cyberleninka.ru/> (In Russ.)
8. Yuriev, V.M. (2015). [Regional Fundamental University as the Powerhouse of Social Modernization]. *Vestnik VGU. Seriya «Problemy vysshhego obrazovaniya»* = Proceedings of Voronezh State University. Series: Problems of higher education, Vol. 4, pp. 10-14. (In Russ.)
9. Ukraintseva, I.I., Novikova, S.S., Mushkina, I.A. (2017). [Social Portrait of Applicants of Secondary Vocational Education: Features of Value Orientations Aimed at Choosing a Specialty from the List of top 50]. *Vestnik Adygeyskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya «Pedagogika i psikhologiya»* = Bulletin of the Adyghe State University. Series "Pedagogy and Psychology". Vol. 203. No. 3, pp. 59-63. (In Russ.)
10. Romanov, M.S., Tarasenko, L.V., Ukraintseva, I.I., Ermachkov, I.A. (2017). [Professional Self-Determination of Students of Secondary Vocational Education: The Formation of Choice Motivation and Career Preferences]. *Gumanitarnyye, sotsial'no-ekonomicheskiye i obshchestvennyye nauki* = Humanities, Socio-Economic and Social Sciences. Vol. 12, pp. 95-102. (In Russ.)

*The paper was submitted 02.09.18
Accepted for publication 12.10.18*



Научно-практическая деятельность в опорном университете

Коновалова Галина Михайловна – д-р биол. наук, проф., кафедра физической культуры и спорта. E-mail: konovalova@sutr.ru

Брюханова Галина Дмитриевна – д-р мед. наук, проф., кафедра управления и технологий в туризме и сервисе. E-mail: bryukhanov2@mail.ru

Воробей Елена Константиновна – канд. экон. наук, доцент, декан факультета экономики и процессов управления. E-mail: vorobei.sochi@yandex.ru

Видищева Евгения Владимировна – канд. экон. наук, доцент, кафедра финансов, кредита и мировой экономики. E-mail: evgenia-vv@mail.ru

Волков Александр Николаевич – канд. техн. наук, доцент, декан инженерно-экологического факультета. E-mail: volkovsochi@gmail.com

Копырин Андрей Сергеевич – канд. экон. наук, доцент, завкафедрой информационных технологий. E-mail: kafedrait@sutr.ru

Сочинский государственный университет, Сочи, Россия

Адрес: 354000, г. Сочи, ул. Советская, 26а

Аннотация. В статье раскрыты механизмы, региональные эффекты модели переориентации научно-практической деятельности Сочинского государственного университета: от фрагментарных исследований по отдельным направлениям прикладной науки (в прошлом) вуз перешёл к комплексным междисциплинарным проектам, реализуемым с момента присвоения ему статуса опорного в Краснодарском крае и нацеленным на обеспечение устойчивого развития г. Сочи и региона в целом. В результате реализации флагманского стратегического проекта «Экспертно-аналитический центр “Агентство современных технологий устойчивого развития туризма”» в университете сформирована межотраслевая экспертно-аналитическая, научно-консультационная и информационно-коммуникационная среда в целях повышения эффективности сотрудничества власти, бизнеса, местного сообщества и потребителей туристских услуг, преодоления барьеров на пути социально-экономического развития региона и соблюдения природного баланса между поколениями, для разработки и внедрения в практику измеримых величин прогнозирования процессов в системе «природа – экономика – общество – человек» и для последующего распространения приобретённого опыта на другие территории. Реализация проекта стимулировала рост капитала доверия к вузу со стороны региональных представителей инновационного сообщества и позволила увеличить число индустриальных партнёров, объём финансируемых НИОКР из внебюджетных источников.

Ключевые слова: опорный вуз, программа развития, научно-практическая деятельность, инновационная деятельность, экспертная и аналитическая деятельность, устойчивое развитие, флагманский стратегический проект, междисциплинарные исследования

Для цитирования: Коновалова Г.М., Брюханова Г.Д., Воробей Е.К., Видищева Е.В., Волков А.Н., Копырин А.С. Научно-практическая деятельность в опорном университете // Высшее образование в России. 2018. Т. 27. № 11. С. 129-135

DOI: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2018-27-11-129-135>

Введение

Современная социально-экономическая ситуация как в России, так и за рубежом об-

условливает необходимость изменения концепции научно-практической деятельности университетов [1]. Генерируемые универси-

тетом знания, интеллектуальные продукты рассматриваются как конкурентный актив [2–3]. В развитых европейских странах ученые видят будущее за предпринимательскими и исследовательскими университетами [4–5], а также коллаборациями исследовательских университетов [6]. Предлагаются перспективные модели таких университетов, осмысливается их новая роль в социально-экономической среде [7–8]. Оценивается влияние различных стратегий (например, коллегиальности и автономности) на их достижения и успешность [9].

Получение статуса опорного вуза определило приоритетными направлениями деятельности СГУ региональную проблематику, что явилось основой формирования творческой научной среды и развития интеллектуального сообщества в регионе, стимулировало рост наукоёмкого, инновационного и технологического потенциала в зоне его влияния. В целях решения соответствующих задач в Сочинском государственном университете был разработан флагманский стратегический проект «Экспертно-аналитический центр “Агентство современных технологий устойчивого развития туризма”» (далее – ЭАЦ «Агентство»). Реализация проекта потребовала пересмотра направлений, содержания и организации научно-практической деятельности в вузе.

Организация научных исследований в интересах региона

Прорывной моделью интеграции интересов опорного вуза, власти и бизнес-сообщества стала разработанная руководством и сотрудниками университета «Программа развития опорного вуза», а инструментом её реализации – упомянутый выше стратегический проект. Программа и проект стали драйвером развития научно-исследовательской и инновационной деятельности университета. В целях совершенствования прикладного направления научной деятельности в интересах развития г. Сочи и Краснодарского края СГУ как опорным вузом были реализованы такие

механизмы укрепления сотрудничества, как совместные с региональными партнёрами исследовательские проекты, вновь созданные на основе двусторонних (вуз – партнёры) и трёхсторонних (вуз – органы региональной власти – партнёры) соглашений и договоров структуры институционального типа для реализации прикладных целей (экспертно-аналитические, научно-практические, научно-образовательные центры, call-центры). Кроме того, были сформированы группы экспертов из числа профессорско-преподавательского состава вуза, обеспечивающие экспертное, аналитическое, консультативное, информационно-коммуникационное направления деятельности ЭАЦ «Агентство», что позволило создать условия для максимально полного раскрытия имеющегося научно-исследовательского потенциала университета, внести существенный вклад в развитие региональной экономики и природоохранной деятельности, получить конкурентные преимущества на внешнем рынке, обеспечить эффективное стимулирование процессов регионального развития.

Научно-исследовательская и экспертно-аналитическая деятельность опорного вуза осуществлялась по четырём приоритетным направлениям: экономическому, экологическому, инженерному, социальному. Деятельность опорного вуза стимулировала рост капитала доверия к вузу со стороны региональных представителей инновационного сообщества, увеличение количества индустриальных партнёров с привлечением финансируемых НИОКР из внебюджетных источников в объёме 82%, в т. ч. 43% от малого и среднего бизнеса (Рис. 1).

Экспертно-аналитическая деятельность опорного вуза

Сочинский государственный университет стал официальным партнёром Министерства экономики Краснодарского края по разработке и внедрению в регионе Стандарта развития конкуренции. Обоснованы и разработаны предложения о включении

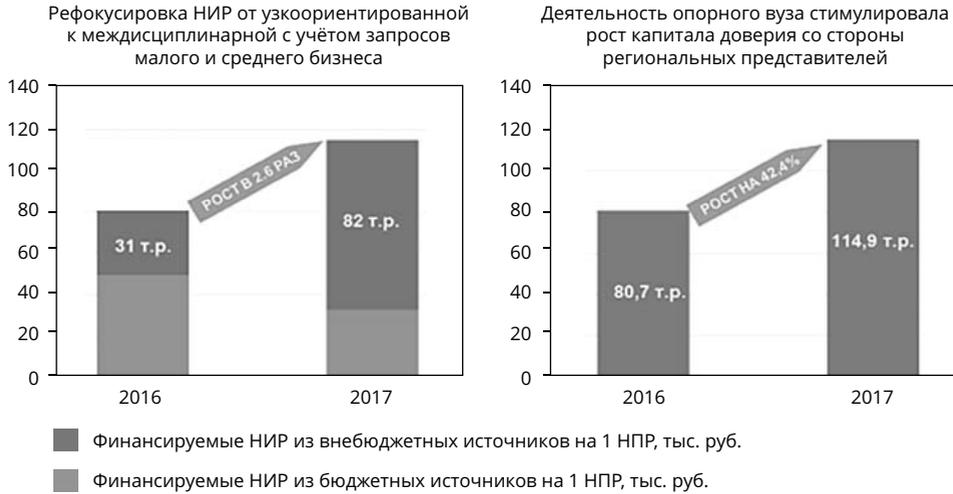


Рис. 1. Экономические результаты научно-практической деятельности университета

рынка санаторно-курортных и туристских услуг в перечень приоритетных рынков, которые направлены Министерством экономики региона в Правительство РФ. На постоянной основе проводится мониторинг состояния и развития конкурентной среды на социально значимых рынках региона (санаторно-курортных и туристских услуг, розничной торговли, услуг в сфере жилищно-коммунального хозяйства, услуг перевозок пассажиров наземным транспортом, услуг психолого-педагогического сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья, медицинских услуг). Опыт и результаты экспертно-аналитической деятельности университета были представлены в сентябре 2018 г. в рамках проведённой на площадке университета под председательством Федеральной антимонопольной службы России «Недели конкуренции в России».

Сочинский государственный университет стал партнёром органов власти в разработке стратегических и законодательных документов. В рамках реализации соглашения о сотрудничестве с Консорциумом «Леонтьевский центр – AV-групп» вузом представлены на стратегических сессиях конкретные обоснованные предложения в разделы

Стратегии развития Краснодарского края до 2030 г. по развитию туризма, социальной сферы, человеческого капитала.

Научное сопровождение приоритетного развития рекреационно-туристской сферы

ЭАЦ «Агентство» по заказу и в интересах предприятий индустрии туризма и экономически связанных с этой сферой организаций провело научные исследования, позволившие определить перспективы и направления инвестирования и развития рынка общественного питания, совершенствования пассажирских корреспонденций в г. Сочи и др.

Совместно с Министерством курортов, туризма и олимпийского наследия Краснодарского края СГУ принял участие в юридическом и экономическом сопровождении разработки Закона «О курортном сборе» и его пилотном внедрении в Краснодарском крае. В 2018 г. совместно с Администрацией Краснодарского края проводится мониторинг эффективности введения курортного сбора. За два месяца после начала эксперимента (с 16 июля 2018 г.) сумма сбора составила 52 млн. руб., что на 39% больше, чем планировалось. За 2018 г. ожидаемый объём поступлений от взимания курортного сбора – 70 млн. руб.

Деятельность вуза с партнёрами по сохранению экологического наследия региона осуществлялась в рамках научной работы по заказу Кавказского государственного природного биосферного заповедника им. Х.Г. Шапошникова, по итогам которой рекомендована система мероприятий по снижению антропогенных воздействий в зонах, где проходят познавательные туристские маршруты заповедника, и повышению его рекреационной ёмкости, комфортности и доходности.

Опыт и результаты научно-практической работы университета по проекту «Математическое моделирование взаимодействия волн и гидротехнических сооружений для решения вопросов берегозащиты Сочинской агломерации “Морской фасад”» известны не только на региональном, но и на международном уровне. По результатам моделирования, которое проводится для различных участков побережья с использованием уникальных программных комплексов, созданных сотрудниками вуза, разрабатываются рекомендации по комплексной берегозащите побережья, значимые не только для Сочинской агломерации, но для всего Черноморского побережья Краснодарского края и Крыма. Разработанный нашими учёными проект «Автоматизированная система прогноза качества морской воды в прибрежной зоне города Сочи» включен в Экологическую программу муниципального образования Город-курорт Сочи «Сохранение природного и историко-культурного наследия (2015–2030 гг.)».

Поскольку Краснодарский край имеет самый высокий в Российской Федерации индекс сейсмического риска, университет проводит мониторинг и научные исследования в области сейсмостойкого строительства, осуществляет научно-практическую, экспертную и консалтинговую деятельность в целях разработки эффективных механизмов, обеспечивающих оптимальный уровень сейсмической безопасности при строительстве на сейсмоопасных территориях.

В вузе совершенствуется работа по внедрению цифровых технологий в практику

принятия административных управленческих решений. Экспертной группой разработана имитационная модель туристской отрасли региона, основанная на междисциплинарном исследовании, объединяющем экономику, здравоохранение и туристскую сферу [10–12]. Проведённые в рамках исследования вычислительные эксперименты были представлены в разрабатываемых университетом программах для органов муниципальной власти, в частности, была обозначена проблема социальной инфраструктуры и выявлены факторы, влияющие на рост лечебно-оздоровительного туризма в регионе [13].

Сочинский университет выступил организатором крупных региональных, национальных и международных мероприятий, нацеленных на устойчивое развитие туризма в регионе и РФ: Всероссийского конгресса туроператоров, краевого семинара «Определение и развитие конкурентных преимуществ», Международной научно-практической конференции «Олимпийское наследие и мега-события в спорте: определяя точки роста» и ряда других.

На основании трёхстороннего соглашения между СГУ, администрацией города и турфирмой «Ривьера-Сочи» организован и запущен Call-центр, который в 2017 г. вывел из «серой» зоны экономики более 200 предприятий (малых средств размещения) в г. Сочи, увеличив базу налогообложения региона.

Повышение эффективности инновационной экосистемы региона

Открыты малые инновационные предприятия «СГУ ИННОВАТИКА» и ООО «СГУ ЦМИТ» (соучредители – СГУ и АНО «Море идей»), которые реализуют концепцию развития Сочинской инновационной долины (центра развития стартапов и инноваций), что позволило получить грант от Департамента инвестиций и развития малого и среднего предпринимательства Краснодарского края на открытие в городе Сочи Центра молодёжного инновационного творчества. ЦМИТ «Инноватика» соз-

дан с целью формирования единой инновационной экосистемы, условий для развития детского и молодёжного технологического предпринимательства и инновационной инженерной и научной деятельности, повышения интереса молодёжи к техническому творчеству. Он органично вписывается в формируемую при опорном вузе инновационную экосистему, состоящую на сегодняшний день из бизнес-инкубатора и бизнес-акселератора.

Заключение

В результате деятельности Сочинского государственного университета в качестве опорного вуза Краснодарского края были достигнуты такие результаты, как привлечение бизнеса к научному партнёрству с вузом и удовлетворение его спроса на научные разработки; формирование кадрового потенциала и научно-практического базиса региона для реализации сложных междисциплинарных проектов с множеством участников по устойчивому развитию города и края; создание и включение малых инновационных предприятий в систему развития инноваций и венчурной акселерации; формирование новых коопераций и приоритетов научно-технологической политики в области экологического развития региона; формирование современной платформы законодательного и правового обеспечения сферы туризма. В результате интеграции научно-интеллектуального потенциала СГУ в производственную и непроизводственную сферу региона перед опорным вузом и его партнёрами открылись новые возможности для технологической модернизации и расширения горизонта планирования научных исследований в интересах устойчивого развития региона, для переориентации экономики региона на инновационную модель развития, совершенствования человеческого капитала. Таким образом, в научно-прикладной деятельности вуза произошли качественные и количественные сдвиги, что позволило выявить приоритетные направления инвестиционной

привлекательности региона в сфере туризма и отраслях, обеспечивающих его мультипликативность, повысить конкурентоспособность Краснодарского края на внутреннем и внешнем рынках.

Литература

1. *Charles D., Kitagawa F., Uyarra E.* Universities in crisis? – new challenges and strategies in two English city-regions // *Cambridge Journal of Regions, Economy and Society*. 2014. No. 7(2). P. 327–348.
2. *Zhang Q., MacKenzie N.G., Jon-Evans D., Huggins R.* Leveraging knowledge as a competitive asset? The intensity, performance and structure of universities' entrepreneurial knowledge exchange activities at a regional level // *Small Business Economics*, 2016. DOI:10.1007/s11187-016-9759-0.
3. *Huggins R., Kitagawa F.* Regional policy and university knowledge transfer: Perspectives from devolved regions in the UK // *Regional Studies*. 2012. No. 46(6). P. 817–832.
4. *Etzkowitz H., Webster A., Gebhardt C., Terra B.R. C.* The future of the university and the university of the future: Evolution of ivory tower to entrepreneurial paradigm // *Research Policy*. 2002. No. 29(2). P. 313–330.
5. *Abreu M., Demirel P., Grinevich V., Karatas-Ozkan M.* Entrepreneurial practices in research-intensive and teaching-led universities // *Small Business Economics*, 2016. DOI:10.1007/s11187-016-9754-5.
6. *Cunningham J.A., Link A.N.* Fostering university industry R&D collaborations in European Union countries // *International Entrepreneurship and Management Journal*. 2015. No. 11(4). P. 849–860.
7. *Guerrero M., Urbano D., Alain F., Klofsten M., Mian S.* Entrepreneurial Universities: Emerging Models in the New Social and Economic Landscape // *Small Business Economics*. 2016. P. 1–13.
8. *Miller K., McAdam M., McAdam R.* The changing university business model: A stakeholder perspective // *R&D Management*. 2014. No. 44(3). P. 265–287.
9. *Clark B.* The entrepreneurial university: New foundations for collegiality, autonomy, and achievement // *Higher Education Management*. 2001. No. 13(2). P. 9–24.

10. Yurchenko E., Volkov A., Kakosyan A. Seismic resistance and endurance of the typical residential buildings in Sochi // MATEC Web of Conferences. 2018. Vol. 193. URL: <https://doi.org/10.1051/mateconf/201819303014>
11. Vetiitnev A., Kopyrin A., Kiseleva A. (2016). System dynamics modelling and forecasting health tourism demand: the case of Russian resorts // Current Issues in Tourism. Vol. 19. Issue 7. P. 618–623. DOI:10.1080/13683500.2015.1076382
12. Kopyrin A. Simulation modelling of the municipal sanatorium-tourist branch // MATEC Web of Conferences. 2018. Vol. 170.
13. Vidishcheva E.V., Kopyrin A.S., Bryukhanova G.D. Main Socio-Economic Risks of Touristic Centers and Resort Regions Development // Journal Cultural Heritage & Tourist Territory. 2017. No. 1. P. 114–124.

Статья поступила в редакцию 20.09.18

Принята к публикации 15.10.18

Development of Science and Practical Activities at Pillar University

Galina M. Konovalova – Dr. Sci. (Biology), Prof., the Department of Physical culture and sports, e-mail: kon-rgsu@rambler.ru

Galina D. Bryukhanova – Dr. Sci. (Biology), Prof., the Department of management and hospitality technologies in tourism and services, e mail: bryukhanov2@mail.ru

Elena K. Vorobey – Cand. Sci. (Economics), Assoc. Prof., Dean of the Department of economics and management processes, e mail: vorobei.sochi@yandex.ru

Evgenia V. Vidishcheva – Cand. Sci. (Economics), Assoc. Prof., the Department of finance, credit, and world economy, e-mail: evgenia-vv@mail.ru

Alexander N. Volkov – Cand. Sci. (Engineering), Assoc. Prof., Dean of the Department of engineering and ecology, e-mail: volkovsochi@gmail.com

Andrey S. Kopyrin – Cand. Sci. (Economics), Assoc. Prof., Head of IT Department, e-mail: kafedrait@sutr.ru

Sochi State University, Sochi, Russia

Address: 26, Sovetskaya str., Sochi, 354000, Russian Federation

Abstract. The article presents the mechanisms, regional effects and the model of refocusing scientific and practical activities of Sochi State University from fragmentary research in certain areas of applied science (in the past) to complex interdisciplinary projects. These projects are being implemented since the university was granted a status of a pillar university in Krasnodar territory and aimed at ensuring sustainable development of Sochi and the region as a whole. As a result of the implementation of the flagship strategic project “Expert-Analytical Center ‘Agency of Modern Technologies for Sustainable Tourism’”, an interdisciplinary expert-analytical, scientific, consulting, and information-communication environment has been formed at Sochi State University in order to increase the efficiency of cooperation between government, business, local consumers and tourist services, as well as to overcome the barriers to the socio-economic development of the region and to the natural balance between the generations. The aim is to develop and put into practice the measurable quantities of forecasting processes in the system “nature – economy – society – man” for the subsequent spreading of acquired experience to other territories. The implementation of the project stimulated the growth of university credibility with the regional representatives of the innovation community and allowed to increase the number of industrial partners, the amount of R & D funded from extrabudgetary sources to 82%, including 43% of small and medium businesses.

Keywords: pillar university, development program, modernization of scientific and innovation activities, expert and analytical activities, sustainable development, flagship strategic project, interdisciplinary research

Cite as: Konovalova, G.M., Bryukhanova, G.D., Vorobey, E.K., Vidishcheva, E.V., Volkov, A.N., Kopyrin, A.S. (2018). [Development of Science and Practical Activities at Pillar University]. *Vysshee obrazovanie v Rossii* = Higher Education in Russia. Vol. 27. No. 11, pp. 129-135. (In Russ., abstract in Eng.)

DOI: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2018-27-11-129-135>

References

1. Charles, D., Kitagawa, F., Uyarra, E. (2014). Universities in Crisis? – New Challenges and Strategies in Two English City-regions. *Cambridge Journal of Regions, Economy and Society*. No. 7(2), pp. 327-348.
2. Zhang, Q., MacKenzie, N.G., Jon-Evans, D., Huggins, R. (2016). Leveraging Knowledge as a Competitive Asset? The Intensity, Performance and Structure of Universities' Entrepreneurial Knowledge Exchange Activities at a Regional Level. *Small Business Economics*. DOI: 10.1007/s11187-016-9759-0
3. Huggins, R., Kitagawa, F. (2012). Regional Policy and University Knowledge Transfer: Perspectives from Devolved Regions in the UK. *Regional Studies*. No. 46 (6), pp. 817-832.
4. Etzkowitz, H., Webster, A., Gebhardt, C., Terra, B.R.C. (2002). The Future of the University and the University of the Future: Evolution of Ivory Tower to Entrepreneurial Paradigm. *Research Policy*. No. 29(2), pp. 313-330.
5. Abreu, M., Demirel, P., Grinevich, V., Karatas-Ozkan, M. (2016). Entrepreneurial Practices in Research-Intensive and Teaching-Led Universities. *Small Business Economics*. DOI: 10.1007/s11187-016-9754-5
6. Cunningham, J.A., Link, A.N. (2015). Fostering University Industry R&D Collaborations in European Union Countries. *International Entrepreneurship and Management Journal*. No. 11(4), pp. 849-860.
7. Guerrero, M., Urbano, D., Alain, F., Klofsten, M., Mian, S. (2016). Entrepreneurial Universities: Emerging Models in the New Social and Economic Landscape. *Small Business Economics*, pp. 1-13.
8. Miller, K., McAdam, M., McAdam, R. (2014). The Changing University Business Model: A Stakeholder Perspective. *R&D Management*. No. 44(3), pp. 265-287.
9. Clark, B. (2001). The Entrepreneurial University: New Foundations for Collegiality, Autonomy, and Achievement. *Higher Education Management*. No. 13(2), pp. 9-24.
10. Yurchenko, E., Volkov, A., Kakosyan, A. (2018). Seismic Resistance and Endurance of the Typical Residential Buildings in Sochi. *MATEC Web of Conferences*. Vol. 193. Available at: <https://doi.org/10.1051/mateconf/201819303014>
11. Vetitnev, A., Kopyrin, A., Kiseleva, A. (2016). System Dynamics Modelling and Forecasting Health Tourism Demand: The Case of Russian Resorts. *Current Issues in Tourism*. Vol. 19. No. 7, pp. 618-623. Doi:10.1080/13683500.2015.1076382
12. Kopyrin, A. (2018). Simulation Modelling of the Municipal Sanatorium-Tourist Branch. *MATEC Web of Conferences*. Vol. 170.
13. Vidishcheva, E.V., Kopyrin, A.S., Bryukhanova, G.D. (2017). Main Socio-Economic Risks of Touristic Centers and Resort Regions Development. *Journal Cultural Heritage & Tourist Territory*. No. 1, pp. 114-124.

ИНТЕРНАЦИОНАЛИЗАЦИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

Болонский процесс: в преддверии третьего десятилетия

Байденко Валентин Иванович – д-р пед. наук, проф., иностранный член Национальной академии педагогических наук Украины. E-mail: baidenko.valentin@yandex.ru

Аннотация. В предлагаемой статье рассматривается состояние болонских реформ на современном этапе в контексте документов, принятых на Парижской конференции министров, ответственных за высшее образование. Информационной базой статьи явились многочисленные материалы, представленные Конференции основными ассоциациями и объединениями, осуществляющими концептуально-методологическое и рамочно-нормативное сопровождение болонских преобразований (EUA, EURASHE, ENQA, ESU и др.). К числу актуальных проблем данного этапа болонских реформ относятся многочисленные сложности в реализации студентоцентрированного подхода к образованию, ориентации его на результаты обучения с точки зрения компетентностной модели. В статье отмечаются неравномерный характер осуществляемых в разных странах реформ, нарушения принципа целостности их реализации и усиление отрицательных воздействий на ход реформ нынешних финансово-экономических проблем. Обращается внимание на трудности в освоении новой педагогической парадигмы, представляющей собой сдвиг в дидактике высшей школы: «от преподавания к учению». Имеются трудности в реализации ключевых условий Болонского процесса, к которым относятся: введение трёхуровневой структуры высшего образования, вопросы академического и профессионального признания квалификаций, внутреннего и внешнего обеспечения качества. В статье указывается на необходимость проведения большой системной работы в части освоения методологии цифровизации образовательного процесса, отражён опыт европейских университетов в том, что касается соблюдения норм этики и преодоления коррупции в академической среде и образовательном менеджменте, искоренения фактов некорректного цитирования и плагиата в научных исследованиях, включая присвоение авторства. В заключение статьи представляется содержание основных направлений развития болонских реформ в третьем десятилетии.

Ключевые слова: Болонский процесс, Европейское пространство высшего образования, ключевые условия болонских реформ, студентоцентрированное обучение, компетентностный подход в образовании, обновление компетенций, результаты образования, новая педагогическая парадигма, европейская и национальные структуры квалификаций, обеспечение качества высшего образования, европейские стандарты и принципы обеспечения качества, вопросы этики, коррупции и плагиата в высшем образовании, мобильные образовательные курсы, высшее образование короткого цикла, связь высшего образования с экономикой, бизнесом и рынками труда

Для цитирования: Байденко В.И. Болонский процесс: в преддверии третьего десятилетия // Высшее образование в России. 2018. Т. 27. № 11. С. 136-148.

DOI: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2018-27-11-136-148>

Введение

Ровно 20 лет тому назад в Париже на базе Сорбоннского университета министрами об-

разования Франции, Италии, Германии и Великобритании была подписана совместная Декларация по гармонизации архитектуры

Европейской системы высшего образования¹. В ней, в частности, говорилось: «Мы вступаем в период крупных перемен в образовании и условиях труда, в период многообразия путей осуществления профессиональной карьеры, когда просто обязательными становятся обучение и подготовка в течение всей жизни. Мы должны дать нашим студентам и обществу в целом такую систему высшего образования, которая обеспечивала бы наилучшие возможности для максимальной самореализации. Открытое Европейское пространство высшего образования (ЕПВО) имеет серьёзные перспективы, безусловно учитывающие наше разнообразие, однако оно требует постоянных усилий по устранению существующих барьеров, а также такой основы для преподавания и обучения, которая способствовала бы мобильности и ещё более тесному сотрудничеству» [1, с. 15].

24–25 мая в Париже состоялась 10-я юбилейная Конференция министров образования стран-участниц Болонского процесса, на которой собрались руководители министерств из 70 стран мира, включая 48 стран Болонской группы. 25 мая 2018 г. было подписано Парижское коммюнике, в котором дан глубокий анализ результатов проведённых болонских преобразований за период

¹ Université de Paris – Парижский университет – одно из старейших высших учебных заведений мира, просуществовавшее с начала XII в. и до конца 1970 г. Ещё с XIII в. за Парижским университетом закрепилось имя одного из основателей первых европейских колледжей. И по сей день этот университет известен в мире как *Сорбонна*. На протяжении веков Парижский университет являлся центром научной мысли, притягивал величайшие умы Средневековья и Нового времени и воспитал не одно поколение французских и европейских интеллектуалов. На данный момент Парижского университета как институции не существует, поскольку после событий 1968 г. огромный вуз был расформирован в 13 независимых университетов, каждый из которых теперь функционирует со своими собственными достижениями и учебными программами. URL: http://www.unipage.net/ru/university_of_paris

1999–2017 гг.². В предлагаемой статье предпринимается попытка рассмотреть актуальные вопросы современного этапа болонских реформ и Европейского пространства высшего образования. Автор использует для этих целей целый ряд документов, подготовленных к Парижскому совещанию³.

В Парижском коммюнике содержится, в частности, констатация того факта, что реализация болонских реформ идёт неравномерно как в разных предметных областях, так и в различных странах. А в заявлении Европейского союза студентов (ESU) можно встретить более эмоционально заряженные оценки: «В меняющемся обществе с политическими силами, движущимися к изоляции, отчуждению и недоверию, мы призываем к более эффективному принятию Европейского пространства высшего образования» [2]. В другом месте читаем: «Европейский союз студентов глубоко обеспокоен стагнацией, которую мы наблюдаем при внедрении Европейского пространства высшего образования. Мы считаем, что Болонский процесс должен проделать больше работы для обе-

² В данном номере журнала публикуется русскоязычный перевод, выполненный Е.Н. Карачаровой.

³ – ENQA Message to ministers Responsible for Higher Education in the EHEA;

– European Students' Union Statement to the ministerial conference;

– Background EUA'S Initiatives to establish European Dimension on Learning and Teaching;

– EURASHE policy Statement for the EHEA Ministerial conference in Paris in 2018;

– Lifelong Learning and the EHEA Agenda EADTU position paper on the Bologna Process and EHEA Bologna Policy forum, Paris 24th May 2018;

– Message to ministers revised after EQAR General Assembly Discussion;

– Lifelong Learning and the EHEA Agenda contribution of the European MOOC consortium;

– The Bologna Process Looks Towards Its Third Decade: Enhancing Achievements and Responding to a Changing Content;

– The Council of Europe Contribution to the European Higher Education AREA 2015–2018.

спечения систематического, надлежащего и полного осуществления всех согласованных болонских инструментов во всех странах ЕПВО» [2].

Базовые ценности ЕПВО

Известная группа E-4 (BFUG) определила *три ключевых обстоятельства*, выполнение которых лежит в основе Европейского пространства высшего образования: *трёх-цикловая структура, признание квалификаций и обеспечение качества*. В подготовленном к Парижскому совещанию Докладе отмечается: «Если не построить *этот (курсив наш. – В.Б.)* фундамент, дальнейшее европейское сотрудничество в области высшего образования понесёт урон» [3]. В заявлении ESU высказывается более категорическая оценка: «Эти три ключевые условия далеко не характерны для всех обязательств, которые были подписаны министрами и главами делегаций за последние 20 лет. Основные элементы Болонского процесса нередко игнорируются как *элементы «ключевого» списка* успеха болонских преобразований, в т.ч. социальный аспект, признание предшествующего (неформального и информального) обучения, инновационные процессы в преподавании, трудоустраиваемость, мобильность для всех, интернационализация учебной среды. Однако тот факт, что даже эти три обязательства, которые многие относят к числу базовых элементов ЕПВО, не были должным образом реализованы, можно рассматривать как *грандиозный провал (курсив наш. – В.Б.)*, ставящий под угрозу настоящее и будущее Болонского процесса» [2].

Когда практически во всех странах ЕПВО наблюдаются многочисленные факты отступления от согласованных болонских инструментов, внедрение системы периодических обзоров выступает обязательным, неизменным условием: «Иначе, – как полагает ESU, – Болонский процесс в обозримом будущем будет продолжать застаиваться» [2]. К числу фундаментальных ценностей, необходимых для решения проблем, с ко-

торыми сталкиваются студенты, ESU относит: общественную ответственность высшей школы и её государственное финансирование, институциональную автономию, академическую свободу и всестороннее участие студентов и персонала во всех процессах принятия решений. «Мы призываем министров твёрдо высказываться в тех случаях, когда эти ценности находятся под угрозой» [там же].

В Парижском коммюнике делается вывод, что «с момента принятия Сорбоннской и Болонской деклараций системы высшего образования и вузы в ЕПВО подверглись серьёзному реформированию. Сейчас, когда перед Европой встают большие социальные проблемы – от безработицы и социального неравенства до проблем, связанных с миграцией и ростом политической поляризации, радикализации и насильственного экстремизма, – высшее образование может и должно играть определяющую роль в их решении».

Участникам конференции был представлен Доклад о состоянии дел в Европейском пространстве высшего образования, центральные положения которого основываются на обширной и подробной информации о ходе болонских реформ за период после Ереванской конференции 2015 г. В Докладе делается вывод: «Это время не было ознаменовано радикальными переменами, напротив, в последние годы большинство стран сосредоточились на упрочении проводимых реформ» [3]. Попытаемся более обстоятельно взглянуть на их отдельные актуальные направления.

К новой педагогической парадигме

Делая беглый обзор динамики развития Болонского процесса с точки зрения его концептуального, методологического, нормативного «созревания», можно прийти к выводу, что второе десятилетие было отмечено резким возрастанием интереса к проблемам преподавания и обучения, в том числе базирующихся на трёх системообразующих

факторах: студентоцентрируемости, ориентации на результат и новой педагогической парадигме. Все большую значимость приобрели вопросы развития дидактики высшей школы. Остановимся на этих новациях.

Наиболее полная, как нам представляется, интерпретация *студентоцентрированного обучения* (СЦО) изложена в так называемом «Справочном руководстве для студентов, сотрудников и высших учебных заведений», которое является частью проекта «Время новой парадигмы в образовании: студентоцентрированное обучение» (t4SCL), выполненного за счёт средств ЕС Европейским союзом студентов (ESU) и организацией «Education International» (EI).

Цель проекта t4SCL, – как об этом говорят эксперты, – 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 и проблемах СЦО как фундаментальной основе образования в течение всей жизни [4]. В России некоторые (не очень многие) «сжимают» временные параметры «биографии» СЦО, связывая его только с Болонским процессом. Верно, что студентоцентрированное образование возведено в ранг приоритетов при современном реформировании высшего образования. Но истоки его следует искать в начале XX в. (Ф.Х. Хейворд, 1905) с последующим идейным и концептуальным продвижением в трудах Д. Дьюи, К. Роджерса, Ж. Пиаже (развивающее обучение) и М. Ноулза (само-направляемое обучение).

В «Справочном руководстве...» кратко описывается концепция СЦО:

- «Опора на активное, а не пассивное обучение;
- акцент на глубоком изучении и понимании;

- повышение ответственности и подотчётности со стороны студентов;
- развитое чувство самостоятельности учащегося;
- взаимозависимость между преподавателями и учащимися;
- взаимное уважение в отношениях между учащимися и преподавателем;
- рефлексивный подход к учебному процессу со стороны и преподавателя, и учащегося» [4].

Наиболее полное раскрытие идея СЦО получает через систему девяти принципов. Кратко напомним их: 1) необходимость постоянного рефлексивного процесса в ходе студентоцентрированного обучения, так как ни в одном контексте невозможно иметь один стиль, остающийся неизменным и общеприменимым; 2) несводимость СЦО к одному решению, пригодному для всех случаев, создание структур поддержки, адекватных конкретным условиям, освоение разнообразных стилей преподавания и учения; 3) опора студентов на индивидуальный опыт и стиль обучения (путём проб и ошибок, погружения в информационную среду и др.); 4) многообразии интересов студентов и обстоятельств обучения с точки зрения здоровья, психологических проблем, социального положения; 5) значимость выбора для эффективности СЦО, что делает необходимым организацию обучения в соответствующей форме; 6) необходимость адаптации обучения к жизненному, профессиональному и когнитивному опыту учащегося в силу того, что студенты обладают многообразным опытом и базовыми знаниями; 7) необходимость контроля студентами своего обучения и возможность участвовать в роли активных партнёров в проектировании учебных материалов и оценке; 8) «создание возможностей», а не «информирование», что возлагает на студента большую ответственность, побуждая его думать, анализировать, синтезировать, критиковать; 9) сотрудничество между студентами и преподавателями в разработке общего понимания проблем, возни-

кающих в образовательном процессе, а также проблем, с которыми они сталкиваются как основные заинтересованные стороны (субъекты) обучения [5, с. 127].

В проекте t4SCL сформулировано определение СЦО: «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 подкрепляется ими*. Для СЦО характерны *инновационные методы преподавания*, которые стимулируют обучение, осуществляемое во *взаимодействии* между преподавателями и учащимися, и предполагают *серьёзное* отношение к студентам как *активным* участникам своего собственного образования, формирующего переносимые навыки (универсальные, ключевые компетенции. – В.Б.), такие как решение проблем, *критическое и рефлексивное мышление*» (всюду курсив наш. – В.Б.) [4].

Европейские страны всё больше обращаются к «*результатам обучения*» при определении задач для своих систем образования и подготовки и при описании квалификаций. Это заметное смещение акцента с входных факторов, таких как продолжительность, место приобретения квалификации, её педагогическое наполнение, на то, что учащийся знает и может реально делать в конце процесса обучения. Есть много причин перехода к «результатам обучения». Среди них – желание добиться большей точности и прозрачности квалификаций и квалификационных структур, обеспечить чёткую информацию для учащихся, адаптировать образование к индивидуальным потребностям, улучшить связи с рынком труда и занятости, облегчить признание, выстроить непрерывную связь между профессионально-техническим и высшим образованием, реформировать учебные программы и т.д. Однако несмотря на такой оптимистический сценарий, есть определённая опасность, что простого введения результатов обучения будет недостаточно, чтобы удовлетворить некоторые

связанные с ними ожидания – часто идеалистические и завышенные. Результаты обучения являются инструментом и методологическим подходом, который должен использоваться в сочетании с другими реформами и реализовываться в течение определённого времени, если мы хотим, чтобы они принесли максимальные преимущества. Использование результатов обучения – это серьёзное изменение организационной культуры образовательных учреждений.

Потенциал и значение «результатов обучения» только начинает осмысливаться. Внедрение этого подхода должно способствовать коренной реформе существующих квалификаций и созданию новых, отвечающих требованиям XXI века. Можно утверждать, что основным конечным продуктом болонских реформ являются улучшенные квалификации на основе результатов обучения, а не только новые образовательные структуры. Очевидно, что для такой идущей снизу вверх реформы необходимы кардинальные изменения на институциональном уровне, где ответственность за создание и поддержание квалификаций лежит на профессорско-преподавательском составе. Возможный диапазон применения «результатов обучения» широк, а окружающая их риторика создаёт впечатление, что они являются решением всех академических проблем. Это неправильно и опасно. «Результаты обучения» следует рассматривать как часть набора инструментов, которые в совокупности и при правильном применении могут привести к позитивным изменениям [6, с. 110–150].

Начиная с 1993 г. (G. Brown и M. Atkins) и с 1995 г. (R. Barr и J. Tagg) можно наблюдать расширяющуюся практику переориентации самой конструкции обучения, которая, как свидетельствует У. Вельберс [7], смещает акцент в дискуссии с анализа традиционных методов в сторону принципиальной трансформации, которая стала обозначаться термином «*изменение парадигмы*». «Сегодня, – замечает У. Вельберс, – это изменение парадигмы практически распространилось

на все сферы, в которых обучение организовано институционально, не исключая школы, вузы, центры повышения квалификации, способствуя реализации образования в течение всей жизни. В результате можно говорить как минимум о *лейтмотиве реформы обучения* (курсив наш. – В.Б.) с различными сущностными и институциональными последствиями» [7]. Й. Вильдт неоднократно подчёркивал, что предполагаемое изменение парадигмы имеет решающее значение для болонских преобразований ещё и потому, что ориентация на результаты образования в рамках модуляризации предусматривает смену перспективы на учение. Каковы отличительные черты этой новой дидактики? Й. Вильдт характеризует её следующими признаками:

- «центрирование на учащемся», т.е. учащиеся и их процесс обучения находятся в центре внимания;

- изменение роли преподавателя – от «преподавания» к инструктированию относительно среды или ситуации обучения и учебному консультированию;

- ориентация обучения на цели и результаты;

- содействие самостоятельно организованному и активному обучению;

- концентрация на мотивационных, волевых и социальных аспектах учения;

- связь приобретения знаний и разработки стратегии учения» [8].

Заметим, что концептуально-методологическую революцию придётся разворачивать в условиях *цифровизации высшего образования*. При этом ЕУА принимает следующие основные положения:

- цифровизация имеет огромную преобразующую силу, но она не может выступать в роли цели по своей сути – она должна рассматриваться вместе с институциональной миссией и целями исследований, образования, услуг для общества;

- вопросы, связанные с цифровизацией, необходимо помещать в более широкий контекст образовательной миссии вузов;

они должны касаться степени владения этой методологией преподавательским составом;

- цифровизация может бросить вызов традиционной образовательной миссии университетов и в силу этого требует усиления внимания к оптимизации образовательного процесса с точки зрения организации процессов преподавания и обучения [9].

Принимая во внимание последний аспект, Европейский союз спонсирует проект ЕФФЕКТ-Европейский форум по усиленному сотрудничеству в образовании (2015–2018 гг.). Проект нацелен на совершенствование образовательного процесса в соответствующем национальном контексте. В рамках проекта организована серия семинаров по развитию профессорско-преподавательского персонала, а также разработаны Европейские принципы совершенствования образовательного процесса, в которых особо подчёркивается роль всего вуза, студентов, педагогических коллективов и администрации в развитии полномасштабных, ценностно-ориентированных стратегий образовательного процесса наряду с институциональной миссией и целями. Таким образом, ЕФФЕКТ создан как платформа для широких дискуссий в части обновления дидактики высшей школы и выявления примеров надлежащей практики в области цифровизации [9].

В Докладе о ходе реализации Болонского процесса (2018 г.) акцентировано внимание на эффективном использовании национальных преимуществ цифровых технологий: «Решение этой задачи отвечает на вызовы, с которыми сталкиваются системы высшего образования, и означает новые возможности, предлагаемые современными технологиями. Последние – и особенно цифровые – развиваются очень быстро, поэтому способность «подхватить идею» может вылиться в появление выпускников, чьи навыки не совсем отвечают потребностям рынка труда» [3]. Для эффективного, действенного и надёжного использования новых технологий в обучении и преподавании требуется выполнение определённых условий: во-первых,

наличие материальных ресурсов, кадров и инфраструктуры; во-вторых, цифровизация учебных программ; в-третьих, доверие к качеству образования, полученного с помощью новых инструментов. Понятно, что осуществление данных мер невозможно без долгосрочного стратегического планирования, изменения в правовой среде и достаточного финансирования. Цифровизация на национальном уровне делает необходимым принятие стратегического документа, плана действий и политических мер со стороны государственных властей. Они прежде всего распространяются на следующие основные направления: обеспечение доступа к соответствующей инфраструктуре, достаточной для применения информационно-коммуникационных технологий; подготовка академического персонала, позволяющая ему интегрировать цифровые методы в повседневную преподавательскую деятельность; формирование цифровых компетенций у студентов; адаптация программ высшего образования к реализации их в цифровом формате; разработка инструментария оценки и аттестации компетенций, приобретённых в цифровой форме; надлежащее обеспечение качества цифрового обучения для введения цифровых квалификаций, сертификатов. Это невозможно без широкополосного доступа к Интернету и многообразным цифровым инструментам [3].

Вопросы академической этики

Среди преподавателей, студентов, управленцев, в широких кругах общества Болонский процесс вызвал к жизни острые дискуссии о проблемах нарушения академической этики, девальвации репутации и чести, проявления индифферентности к фактам мошенничества, коррупции и плагиата, нарушения норм университетской автономии и академических свобод. Согласно подходу Совета Европы высшее образование должно быть направлено на усиление его вклада в расширение демократии, соблюдение прав человека и их верховенство. В планах

2018–2019 гг. все образовательные проекты включаются в общую программу развития образования, главной пульсирующей мыслью которой выступают нормы этики, прозрачности и честности в образовательных системах (ETINED) [10].

Платформа ETINED была создана в 2015 г. как сеть экспертов в области обеспечения этики и честности в высшем образовании: обмен информацией и примерами позитивной практики в области решения этических проблем современного академического сообщества с акцентом на борьбу с коррупцией и мошенничеством в сфере образования и научных исследований. Мандат ETINED основан на предположении, что вопросы, касающиеся качественного образования и преодоления коррупции, могут быть эффективно решены только в том случае, если все соответствующие слои общества будут в полной мере соблюдать основополагающие этические принципы общественной и профессиональной жизни, а не полагаться только на меры сдерживания и регулирования сверху вниз.

В публикациях последних лет можно найти обстоятельные обзоры политических и практических решений в высших учебных заведениях региона, содержащих рекомендации и руководящие принципы для лиц, определяющих образовательную политику с особым акцентом на искоренении плагиата, академической нечестности и теневого авторства⁴.

В феврале 2018 г. в Страсбурге состоялось последнее пленарное заседание ETINED, на котором было рассмотрено принятие возможного политического рамочного документа о различных типах мошенничества в высшем образовании, в том числе о фиктивных контрактах, сомнительных полномочиях, технологиях обмана и плагиата, нарушениях правил научного цитирования. Утверждается первенство оценок экспертных

⁴ Все публикации ETINED доступны по адресу: www.coe.int/etined

советов по отношению к нередко ангажированным вердиктам органов управления. Этическая проблематика активно включается в образовательные программы, касающиеся честности в среде студентов и профессоров. Распространяется практика разработки кодексов этики для университетов (формирование этических комиссий в вузах, развитие механизмов и инструментария борьбы с коррупцией и плагиатом). Заслуживает внимания разработка модели 20 компетенций в части академической этики и профилактики присвоения авторства с набором адекватных дескрипторов. В документах ЕС обширно представлена проблематика соответствующих учебных программ с акцентированием в них морально-этических ценностей для студентов, осваивающих магистерские и докторские образовательные программы.

Итоги и перспективы

В заключение хотелось бы поделиться с читателем некоторыми соображениями. Нам доводилось и ранее высказывать мысль о том, что Болонский процесс, его сущность и цели отнюдь не сводимы к массовой замене пятилетних образовательных программ четырехлетними бакалаврскими. С самого начала «отцы-зачинатели» Болонского процесса не собирались «плестись в хвосте» экономической целесообразности и экономического детерминизма задуманных преобразований.

Болонский процесс по своему сущностному замыслу представляет собой трансграничное трансформирование национальных (страновых) систем высшего образования в сторону повышения их общеевропейской сравнимости, совместимости и сопоставимости. Он привносит в богатую академическую культуру Европы новые философско-образовательные смыслы и нацеливается на качественное совершенствование высшего образования, делая его адекватным трендам и ритмам стремительно разворачивающейся экономики знаний, политическим и социальным вызовам.

Кроме введения бакалавриата и магистратуры, Болонский процесс предполагает многое другое:

- преобразование традиционных образовательных программ в гибкие, легко корректируемые учебно-методические материалы (проекты);
- переход к современной педагогической парадигме «от преподавания к учению»;
- освоение нового типа *результатов образования* в виде компетенций в методологии компетентностного и результат-ориентированного подходов;
- усиление ориентации на студентоцентричность образовательного процесса;
- придание системе высшего образования способности к активному и динамичному взаимодействию с экономикой, бизнесом и рынком труда, к чуткому улавливанию посылаемых ими сигналов, включая их среднесрочные и долгосрочные горизонты;
- появление нового интегрированного критерия качества высшего образования – *трудоустраиваемости* выпускников вузов, понимаемой не как узкая подготовка к конкретной профессии, а в широком смысле – как способность к профессионально-компетентностной адаптируемости к динамике мира труда.

Болонский процесс – это также:

- разработка подходов (методологии, методов и инструментария) к оценке результатов образования в формате ECTS;
- принятие на соответствующем официальном уровне национальных квалификационных рамок, совместимых с квалификационными рамками для Европейского пространства высшего образования (ЕПВО) и «образования в течение всей жизни»;
- выработка институционального, странового и общеевропейского подходов к соблюдению Лиссабонской конвенции о признании;
- введение международно признанных Приложения к Диплому, Европаспорта и Европейского студенческого билета;
- освоение на практике одобренных в ЕПВО стандартов и принципов внутреннего

и внешнего обеспечения качества высшего образования.

Не забудем также о таких «заботах» Болонского процесса, как:

- психолого-педагогическое и дидактическое «перевооружение» академических персоналов вузов;
- интенсивное обновление дидактики высшей школы в аспекте смены педагогической парадигмы;
- резкое возрастание социальных функций высшего образования и его многообразная диверсификация;
- принципиальное расширение роли высших учебных заведений в реализации концепции «образование в течение всей жизни»;
- обеспечение демографической и геронтологической гибкости образовательных программ, учебных планов и модулей.

Наконец, представим его как живой процесс каждодневной вузовской реальности с её должным уровнем академических свобод, автономии и институциональной культурой качества, горизонтальными, вертикальными, сетевыми и предметно-дисциплинарными коммуникациями всех креативных участников образовательного процесса.

Но даже все вышеназванные характеристики и линии действия Болонского процесса не дают ещё полного представления о той повседневной насыщенности (плотности) академической жизни, которая выступает адекватной мерой энергетики Болонского процесса в его живом самодвижении. Берём на себя смелость высказать пожелание о целесообразности организации широкой дискуссии в заинтересованных кругах российского общества о новых культурно-образовательных и профессиональных смыслах бакалавриата, специалитета и магистратуры, аспирантуры и докторантуры в Российской Федерации и в целом – о направлениях и «мерах» болонских реформ в отечественной высшей школе⁵.

Нам видится оправданным также постепенный переход от ВАКовской, всё более «прихрамывающей» модели присвоения учёных степеней к *репутационной* традиции, при которой гарантия качества диссертационных исследований обеспечивается высокой отечественной и международной репутацией и престижем университета, его диссертационных советов и экспертов соответствующих областей науки. Тогда окажутся неприемлемыми с точки зрения академической и научной репутации исследования, не отвечающие высоким нормам и стандартам таковых, а персональная репутация самого исследователя станет независимой от бюрократических «приговоров» и «вердиктов».

Болонский процесс уже почти два десятка лет развёртывается в огромную панораму саморазвивающейся практики и концептуально-методологической рефлексии посредством:

- проведения ежегодных общеевропейских форумов по проблемам внешнего и внутреннего обеспечения качества;
- выявления векторов сближения страновых систем высшего образования за счёт обоснования общих опорных точек по многообразным областям подготовки [11];
- реализации десятков проектов, направленных на исследование текущих и перспективных проблем болонских преобразований;
- формирования международных пулов экспертов в области внутреннего и внешнего обеспечения качества;
- анализа позитивного опыта различных сторон реформирования высшего образования;
- проведения междисциплинарных международных сравнительных (компаративных)

как третьей ступени высшего образования. См.: Болонский процесс: Итоги десятилетия / Под науч. ред. В.И. Байденко. Изд. 2-е, дополн. М.: Национальный исследовательский технологический университет «МИСиС», Институт качества высшего образования, 2011. 446 с.

⁵ Хотелось бы обратить внимание читателя на многосторонний опыт развития докторантуры

вистских) исследований и развития методологии бенчмаркинга;

– ускоренного становления социологии высшего образования с активным вовлечением студентов, представителей бизнеса, профсоюзов и т.д.

Можно говорить, стало быть, об обновлении за последние 20 лет философии, концепции и методологии высшего образования как в Европе, так и в планетарном измерении [12].

Европейская ассоциация университетов в записке «Болонский процесс смотрит в третье десятилетие: укрепление достижений и реагирование на меняющийся контекст» знакомит со своим видением горизонта болонских реформ в течение ближайших десяти лет. Эти прогнозы как стратегические линии действия распространяются на:

– более системное и последовательное реформирование посредством нового «подхода поддержки равных», который будет сфокусирован на внедрении признания обеспечения качества и соблюдении квалификационных рамок (с возможностью его расширения за счёт других направлений реформы, если равная поддержка будет признана целесообразной и расцениваться как успешная);

– активизацию и актуализацию решения проблем социальной интеграции и справедливости, в том числе на основе разработки, внедрения и мониторинга согласованного комплекса мер политического характера в рамках стратегии Европейского пространства высшего образования по социальному измерению;

– соблюдение университетских фундаментальных ценностей, таких как автономия, академическая свобода, а также поощрение гражданских ценностей;

– усиление акцента на преобразовании образовательного процесса, включая глубину и ускоренную его цифровизацию;

– расширение круга актуальных проблем и вопросов, представляющих *общий* интерес для европейских высших учебных заведений и стран, принявших Болонскую декларацию;

– совершенствование «стиля» осуществления реформ в плане более активного уча-

стия заинтересованных стран и конкретных вузов, стилиа, задействующего инновационные потенциалы высших учебных заведений с их способностью к адекватному долгосрочному целеполаганию в условиях динамичного усложнения проблем и возрастания уровней их системности.

В документе EUA говорится: «Чтобы сохранить свою актуальность, Болонский процесс должен соответствовать текущим ускоренным изменениям, которые воздействуют на высшее образование... Нам нужно подумать о Болонском процессе как о месте для дискуссий по вопросам развития высшего образования [13].

Заключение

Ровно 15 лет назад (сентябрь 2003 г.) Российская Федерация ратифицировала Болонскую декларацию. В российском академическом мире можно было чётко выявить три точки зрения по поводу вступления России, как принято было говорить в то время, в Болонский клуб.

Первая обнаруживала склонность её сторонников связывать с этим событием неизбежное наступление времён «быстрых благ» для отечественной высшей школы. У отдельных представителей вузовской общественности создавалось впечатление скорого наступления сезона «золотых дождей» для высшей школы России в том, что касается международной мобильности студентов, преподавателей, вузовских исследователей, академического и профессионального признания дипломов в Европейском пространстве высшего образования и на европейских рынках труда, свободной трудоустройства выпускников и т.п.

Вторая, напротив, была полна мрачных угроз, изобиловала эмоционально перегруженными терминами типа «болонизация», «болонкизация», «болванизация» российской высшей школы, предупреждала о «роковых» последствиях для России, особенно в области утраты ею присущего главного преимущества образовательных программ – их фундаментальности.

Однако, к чести академического сообщества, преобладала *третья* позиция, в которой наряду с признанием очевидных и несомненных достоинств нашего «кровного» высшего образования присутствовало осознание того неизбежного факта, что более тесная интеграция образовательных систем Российской Федерации и Европы усилит эффект «взаимного опыления» и будет содействовать нахождению новых точек общности в поисках высшего образования *будущего*.

Было бы интересным, с позиции 15-летнего опыта вовлечённости отечественной высшей школы в болонские преобразования, подвергнуть объективному анализу их некоторые итоги. Хотелось бы надеяться, что журнал «Высшее образование в России» совместно с широкими кругами академической общественности, Российским Союзом ректоров, национальными научно-исследовательскими и федеральными университетами, соответствующими федеральными структурами инициируют проведение общероссийской дискуссии на тему «Российское и европейское высшее образование: векторы конвергенции и дивергенции».

Литература

1. Болонский процесс: нарастающая динамика и многообразие (документы международных форумов и многих европейских экспертов) / Под науч. ред. В.И. Байденко. М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2002. 408 с.
2. European Student's Union Statement to the ministerial conference. URL: <http://www.ehea.info/cid101765/ministerial-conference-paris-2018.html>
3. European Commission/EACEA/Eurydice, 2018. *The European Higher Education Area in 2018: Bologna Process Implementation Report*. Luxembourg: Publications Office of the European Union. URL: <http://ec.europa.eu.eurydice>
4. Student-Centered 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
5. Байденко В.И., Селезнёва Н.А. Оптика взгляда на будущее (статья 3) // Высшее образование в России. 2017. № 12 (218). С. 120–132.
6. Болонский процесс. Середина пути / Под науч. ред. В.И. Байденко. М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов. Российский новый университет, 2005. С. 110–150.
7. Welbers U. 10 Jahre Bologna. Auswirkungen eines bildungspolitischen Desasters auf die Lehr- und Lernprozesse an Hochschulen und einige Versuche der Besserung // 10 Jahre nach Bologna – Bachelor und Master auf dem Prüfstand. Grüne im Landtag NRW. Dokumentation der Veranstaltung vom 25. Mai 2009. S. 7–9. URL: http://www.hr.de/download/dateien/301175.10_jahre_nach_bologna-bachelor_und_master.pdf
8. Wildt J. «Shift from Teaching to Learning» Herausforderungen einer kompetenzorientierten Studiengestaltung. Berlin, 24.10.2009. URL: www.hr.de/bologna/de/home/4038.php
9. EUA's Initiatives to establish European Dimension on Learning and Teaching. URL: <http://www.eua.be/Libraries/publications-homepagelist/background-paper-to-the-eua-bologna-statement-2018>
10. The Council of Europe Contribution to the European Higher Education AREA 2015–2018. URL: <http://www.ehea.info/cid101765/ministerial-conference-paris-2018.html>
11. Болонский процесс: поиск общности европейских систем высшего образования (проект TUNING / Под науч. ред. В.И. Байденко. М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2006. 211 с.
12. The Bologna Process Looks Towards Its Third Decade; Enhancing Achievements and Responding to a Changing Content. URL: <http://www.ehea.info/cid101765/ministerial-conference-paris-2018.html>
13. Основные тенденции развития высшего образования: глобальные и болонские измерения / Под науч. ред. В.И. Байденко. М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2010. 352 с.

Статья поступила в редакцию 21.04.18

С доработки 20.09.18

Принята к печати 12.10.18

Bologna Process: At the Threshold of the Third Decade

Valentin I. Baidenko – Dr. Sci. (Education), Prof., Foreign member of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine. E-mail: baidenko.valentin@yandex.ru

Abstract. The paper reviews a present state of the Bologna reforms in terms of their analysis made at the Paris Conference of European Ministers responsible for higher education. The paper is based on numerous materials presented to the Conference by major organizations and associations engaged in conceptual, methodological and regulatory support of the Bologna reforms (EUA, EURASHE, ENQA, ESU, etc.). Among the main challenges of this Bologna transformation stage are implementing student-centered approach to education as well as focusing on learning outcomes in terms of the competence-based model. The article notes unevenness of the ongoing reforms, disregard of their implementation cohesiveness and a growing negative impact of the current financial and economic problems. The author dwells on difficulties in acquiring a new pedagogical paradigm which asserts a shift “from teaching to learning” in higher education didactics. There are also difficulties in implementing key Bologna commitments including adoption of a three-cycle structure of higher education, academic and professional recognition of qualifications, internal and external quality assurance. The paper highlights the need for a complex systematic work related to the development of strategies for the digitalization of education. The paper brings the experience of European universities concerning ethical practices, the fight against corruption in academic environment and educational management, eradication of incorrect citation and plagiarism in scientific researches, including usurpation of authorship. The paper concludes with outlining main development directions of the Bologna reforms for their third decade.

Keywords: Bologna Process, European Higher Education Area, key commitments of the Bologna Process, student-centered learning, competence-based approach in education, competences updating, learning outcomes, new pedagogical paradigm, European and national qualifications frameworks, quality assurance in higher education, European standards and guidelines for quality assurance, ethics, corruption and plagiarism in higher education, mobile learning courses, short cycle higher education, business, labour market

Cite as: Baidenko, V.I. (2018). [Bologna Process: At the Threshold of the Third Decade]. *Vyshee obrazovanie v Rossii* = Higher Education in Russia. Vol. 27. No. 11, pp. 136-148 (In Russ., abstract in Eng.)

DOI: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2018-27-11-136-148>

References

1. Baidenko, V.I. (Ed.) (2002). *Bolonskiy protsess: narastayushaya dinamika i mnogoobrazie* [Bologna Process: Growing Dynamics and Diversity (Documents from International Forums and Opinions of European Experts)]. Moscow: Research Center for Quality Problems in Specialist Training Publ. 408 p. (In Russ.)
2. European Student’s Union Statement to the Ministerial Conference. Available at: <http://www.ehea.info/cid101765/ministerial-conference-paris-2018.html>
3. European Commission/EACEA/Eurydice, 2018. *The European Higher Education Area in 2018: Bologna Process Implementation Report*. Luxembourg: Publications Office of the European Union. Available at: <http://ec.europa.eu.eurydice>
4. Student-Centered Learning/ Toolkit for Students, Staff and Higher Education Institutions ESU. Brussels, October 2010. Available at: http://www.esib.org/documents/publications/SCL_toolkit_ESU_EL.pdf

5. 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.)
6. Baidenko, V.I. (Ed.) (2005). *Bolonskii protsess: seredina puti* [Bologna Process: The Midway]. Moscow: Research Center for Quality Problems in Specialist Training, Russian New University. pp. 110-150. (In Russ.)
7. Welbers, U. 10 Jahre Bologna. Auswirkungen eines bildungspolitischen Desasters auf die Lehr- und Lernprozesse an Hochschulen und einige Versuche der Besserung. In: *10 Jahre nach Bologna – Bachelor und Master auf dem Prüfstand. Grüne im Landtag NRW*. Dokumentation der Veranstaltung vom 25. Mai 2009. S. 7-9. Available at: http://www.hrkd.de/bologna/de/download/dateien/301175.10_jahre_nach_bologna-bachelor_und_master.pdf
8. Wildt, J. «Shift from Teaching to Learning» Herausforderungen einer kompetenzorientierten Studiengestaltung. Berlin, 24.10.2009. Available at: www.hrkd.de/bologna/de/home/4038.php
9. EUA's Initiatives to Establish European Dimension on Learning and Teaching. Available at: <http://www.eua.be/Libraries/publications-homepage-list/background-paper-to-the-eua-bologna-statement-2018>
10. The Council of Europe Contribution to the European Higher Education AREA 2015–2018. Available at: <http://www.ehea.info/cid101765/ministerial-conference-paris-2018.html>
11. Baidenko, V.I. (Ed.) (2006). *Bolonskii protsess: poisk obshchnosti evropeiskikh sistem vysshego obrazovaniya (proekt TUNING)* [Bologna Process: Searching Commonality in European Higher Education Systems (TUNING Project)]. Moscow: Research Center for Quality Problems in Specialists Training. 211 p. (In Russ.)
12. The Bologna Process Looks Towards Its Third Decade; Enhancing Achievements and Responding to a Changing Content. Available at: <http://www.ehea.info/cid101765/ministerial-conference-paris-2018.html>
13. Baidenko, V.I. (Ed.) (2009). *Osnovnye tendentsii razvitiya vysshego obrazovaniya: global'nye i bolonskie izmeneniya* [Basic Development Trends in Higher Education: Global and Bologna Changes]. Moscow: Research Center of the Higher Educational Problems Publ., 352 p. (In Russ.)

The paper was submitted 21.04.18

Received after reworking 20.09.18

Accepted for publication 12.10.18

ПАРИЖСКОЕ КОММЮНИКЕ*

Париж, 25 мая 2018 г.

Встретившись в Париже 24 и 25 мая 2018 г., спустя двадцать лет после подписания Сорбоннской декларации, мы, министры, отвечающие за высшее образование, хотим не только отдать должное успехам, достигнутым в создании Европейского пространства высшего образования за последние два десятилетия, но и взять на себя серьезные обязательства по его дальнейшему развитию.

Мы гордимся достижениями Болонского процесса. Мы создали нечто уникальное: Европейское пространство высшего образования (ЕПВО), где цели и политика согласуются на европейском уровне, а затем реализуются в национальных системах образования и высших учебных заведениях. Это пространство, где правительства, вузы и заинтересованные стороны вместе формируют ландшафт высшего образования, которое показывает, чего можно добиться благодаря постоянному диалогу между правительством и сектором высшего образования и их совместным усилиям. Везде в ЕПВО мы создали условия для широкомасштабной мобильности студентов, улучшили сопоставимость и прозрачность наших систем высшего образования, а также повысили их качество и привлекательность. ЕПВО способствовало взаимопониманию и доверию и расширило сотрудничество между нашими системами высшего образования.

Основу основ ЕПВО составляют академическая свобода и добросовестность, институциональная автономия, участие студентов и персонала в управлении высшим образованием и ответственность общества за высшее образование. Видя, как последние годы в ряде наших стран эти фундаментальные ценности ставятся под сомнение, мы будем решительно защищать и продвигать их во всем ЕПВО с помощью активного политического диалога и сотрудничества.

С момента принятия Сорбоннской и Болонской деклараций системы высшего образования и вузы в ЕПВО подверглись серьезному реформированию. Сейчас, когда перед Европой встают большие социальные проблемы – от безработицы и социального неравенства до проблем, связанных с миграцией и ростом политической поляризации, радикализации и насильственного экстремизма, – высшее образование может и должно играть определяющую роль в их решении, равно как и в идентификации и установлении фактов, на основе которых ведутся общественные обсуждения и принимаются решения. Открывая перед студентами и другими учащимися возможности для личностного развития в течение всей жизни, высшее образование повышает их перспективы трудоустройства и побуждает быть активными гражданами в демократическом обществе.

Вот почему мы будем содействовать высшим учебным заведениям в реализации ими функции социальной ответственности. Мы поддержим вклад вузов в построение более сплоченного и инклюзивного общества, который они вносят своей приверженностью межкультурному взаимопониманию, гражданскому участию, этическим ценностям и равенству доступа к высшему образованию.

* Paris Communiqué. Paris, May, 25th 2018. URL: <http://www.ehea2018.paris/Data/ElFinder/s2/Communique/EHEAParis2018-Communique-final.pdf> (Перевод с английского языка выполнен старшим преподавателем Института качества высшего образования Национального исследовательского университета «МИСиС» Е.Н. Карачаровой.)

Прогресс в осуществлении согласованных реформ

Отчёт о ходе реализации Болонского процесса за 2018 г. показывает наличие прогресса, хотя осуществление реформ идёт неравномерно как в разных стратегических областях, так и в различных странах.

Обеспечение качества имеет ключевое значение для развития взаимного доверия, для активной мобильности и справедливого признания квалификаций и периодов обучения в ЕПВО. Поэтому мы положительно оцениваем прогресс в части принятия «Стандартов и принципов по обеспечению качества в Европейском пространстве высшего образования» (ESG) как государственной и институциональной практики большинства стран и обязуемся устранить все препятствия к их включению в национальные законодательства и нормативные акты. Чтобы стимулировать более активное развитие совместных программ и совместных степеней, мы будем содействовать использованию в наших системах высшего образования «Европейского подхода к обеспечению качества совместных программ». Мы приветствуем и будем поощрять разработку Базы данных по результатам внешнего обеспечения качества (DEQAR).

Обеспечивая развитие мобильности в ЕПВО, мы будем добиваться, чтобы сопоставимые квалификации высшего образования, приобретённые в одной стране ЕПВО, автоматически и на общих основаниях признавались в других странах ЕПВО для получения доступа к дальнейшему обучению и к рынку труда. С этой целью мы подтверждаем нашу приверженность полной реализации ECTS в соответствии с рекомендациями «Руководства пользователя ECTS» 2015 г.

Мы будем работать над выполнением Лиссабонской конвенции Совета Европы / ЮНЕСКО о признании и её рекомендаций, особенно в отношении признания квалификаций беженцев, перемещённых лиц и лиц, ищущих убежище. Мы настоятельно рекомендуем принять прозрачные, с унифициро-

ванной цифровой поддержкой, процедуры признания квалификаций, периодов обучения и предшествующего обучения.

Мы одобряем пересмотренное Приложение к диплому и приложим все усилия к его включению в число документов, предусмотренных Лиссабонской конвенцией о признании и Eurorass. Для дальнейшего продвижения мобильности студентов и выпускников мы поддерживаем такие инициативы, как перевод Приложения к диплому в цифровой вид. Мы будем стремиться, чтобы обмен студенческими данными проводился вузами в безопасном, машиночитаемом и унифицированном формате и в соответствии с законодательством о защите данных. Кроме того, мы также с интересом отмечаем пилотный проект ЕС «Европейский студенческий билет», который в будущем может быть расширен до поддержки и содействия мобильности студентов на всём ЕПВО.

Во многих наших системах растёт значимость квалификаций короткого цикла на базе ECTS. Они играют всё большую роль в подготовке студентов к трудоустройству и дальнейшему обучению, а также в улучшении социальной сплочённости, поскольку облегчают доступ к высшему образованию тем, кто в противном случае не счёл бы его для себя возможным. Вот почему мы включаем квалификации короткого цикла в Общую рамку квалификаций ЕПВО (QF-ЕПВО) в качестве самостоятельной квалификации. Решения по интегрированию квалификаций короткого цикла в национальные рамки квалификаций принимают сами страны.

Раскрытие потенциала ЕПВО: новые шаги вперёд

Мы признаём, что реформы, проводимые в рамках Болонского процесса, требуют успешного выполнения во всём ЕПВО стоящих перед нами задач и взятых на себя обязательств. Всё это зависит от согласованных усилий политических кругов, государственных органов, вузов, сотрудников, студентов

и других заинтересованных сторон, а также от координации на уровне ЕПВО.

Чтобы полностью раскрыть потенциал ЕПВО и обеспечить выполнение основных решений Болонского процесса, мы принимаем структурированный метод экспертной поддержки, основанный на солидарности, сотрудничестве и взаимном обучении. В 2018–2020 гг. тематические экспертные группы сосредоточатся на трёх основных направлениях, жизненно важных для укрепления качества и сотрудничества внутри ЕПВО:

- трёхцикловая система, совместимая с общей рамкой квалификаций ЕПВО и использующая ECTS для сопоставления степеней,

- соблюдение Лиссабонской конвенции о признании,

- обеспечение качества в соответствии со Стандартами и принципами по обеспечению качества в Европейском пространстве высшего образования (ESG).

Мы поручаем Наблюдательной группе Болонского процесса (BFUG) осуществлять, координировать и контролировать экспертную поддержку, пользуясь помощью Координационной группы по реализации Болонского процесса. Задача Координационной группы – проанализировать первый раунд экспертной поддержки, предложить направление, которое эта деятельность должна принять в будущем, и подготовить отчёт к следующей конференции министров ЕПВО в 2020 г.

Мы предлагаем использовать программу Erasmus+ для расширения сотрудничества за рамки мобильности и продвижения в решении ключевых задач.

Беларусь присоединилась к ЕПВО в 2015 г. на основе согласованной «дорожной карты». Мы приветствуем первые реформы, но признаём и наличие серьёзных проблем. Мы отдаём должное готовности Беларуси сотрудничать с партнёрами и принимать их поддержку в реализации предлагаемой стратегии на 2018–2020 гг.

Иновации в обучении и преподавании

Последние 20 лет главной миссией Болонского процесса и основными целями структурных реформ было гарантировать и совершенствовать качество и актуальность обучения и преподавания. Растёт значимость обучения в течение всей жизни для общества, экономики и благосостояния граждан. Сегодня же ещё одной отличительной чертой ЕПВО можно назвать сотрудничество в инновационных практиках обучения и преподавания. Поэтому мы будем развивать новые и инклюзивные методы непрерывного совершенствования обучения и преподавания в ЕПВО – в тесном сотрудничестве с сообществом европейской высшей школы и при полном уважении академической свободы и институциональной автономии, без чего невозможен успех нашей работы.

Положительный опыт Европейского форума по обучению и преподаванию, организованного Европейской ассоциацией университетов в прошлом году, свидетельствует о ценности и потенциале сотрудничества в этой сфере, дающего ощутимые преимущества вузам, сотрудникам и студентам. Учитывая это, мы будем, помимо мер на национальном уровне, разрабатывать совместные европейские инициативы по поддержке и стимулированию широкого спектра инновационных методов обучения и преподавания, опираясь на существующий передовой опыт в наших странах и за их пределами.

Всё это включает дальнейшее развитие и полное внедрение студентоцентрированного обучения и открытого образования в контексте обучения в течение всей жизни. Учебные программы, в которых предлагаются разнообразные методы и траектории обучения, могут стимулировать социальную мобильность и непрерывное профессиональное развитие, позволяя обучающимся получать высшее образование на любом этапе жизни.

Мы будем поощрять высшие учебные заведения к разработке и совершенствованию

стратегий обучения и преподавания. Мы также рекомендуем им предлагать междисциплинарные программы и сочетать академическое обучение с обучением на рабочем месте. На всех уровнях высшего образования студенты должны участвовать в научной работе либо в деятельности, связанной с исследованиями и инновациями, что будет способствовать развитию у них критического и творческого мышления, позволяя им находить новые решения возникающих проблем. И здесь наша задача состоит в улучшении синергии между образованием, исследованиями и инновациями.

Цифровизация (распространение цифровых технологий) играет важную роль во всех сферах жизни общества, и мы осознаём её трансформирующее воздействие на организацию высшего образования и на то, как люди будут учиться на разных этапах своей жизни. Мы призываем вузы готовить студентов и стимулировать преподавателей к креативным действиям в цифровой среде. Мы создадим для наших образовательных систем возможности:

- более полного использования цифрового и смешанного образования с надлежащим обеспечением качества для совершенствования обучения в течение всей жизни и гибкого обучения;
- развития цифровых навыков и компетенций;
- улучшения исследований, прогнозирования и анализа данных в области образования;
- устранения нормативных барьеров для открытого и цифрового образования.

Мы просим Наблюдательную группу Болонского процесса продолжить работу над вопросами цифровизации.

Высококачественное образование невозможно без высокого качества преподавания. Поэтому залогом успешной академической карьеры должны быть плодотворная исследовательская деятельность, качественное преподавание и активное участие в жизни общества. Мы будем поощрять и поддержи-

вать институциональные, национальные и европейские инициативы в области педагогической подготовки и непрерывного профессионального развития преподавателей вузов, а также искать лучшие пути поощрения высококачественного и инновационного преподавания.

После 2020 года: более масштабное ЕПВО

ЕПВО доказало свою значимость как уникальная основа для сотрудничества в области высшего образования в Европе. Для дальнейшего развития Европейского пространства высшего образования мы активизируем междисциплинарное и трансграничное сотрудничество, а также разработаем инклюзивные и инновационные подходы к обучению и преподаванию. Мы просим Наблюдательную группу представить к нашей встрече в 2020 г. предложения, направленные на более полное использование потенциала высшего образования для решения проблем, с которыми сталкиваются наши общества.

Мы будем развивать и расширять всестороннее транснациональное сотрудничество в области высшего образования, исследований и инноваций с целью повышения мобильности персонала, студентов и исследователей и увеличения количества совместных учебных программ в ЕПВО. Мы с интересом отмечаем новую инициативу ЕС «Европейские университеты» и будем поощрять все наши вузы следовать предложенным новым установкам. Мы поручаем Наблюдательной группе наладить к 2020 г. взаимодействие с Комитетом по Европейскому исследовательскому пространству и инновациям (ERAC) для усиления синергии между Европейским пространством высшего образования и Европейским исследовательским пространством (ЕИП).

Мы будем добиваться расширения роли высшего образования в обеспечении устойчивого будущего для нашей планеты и общества и искать, каким образом мы, министры ЕПВО, можем способствовать достижению

целей устойчивого развития ООН на глобальном, европейском и национальном уровнях.

Для исполнения решений Болонского политического форума мы поручаем Наблюдательной группе вступить в глобальный политический диалог для улучшения регулярного сотрудничества с другими регионами мира и с международными организациями. Темой диалога должны стать обмен опытом и представляющие общий интерес совместные инициативы, такие как социальная интеграция и более широкая роль высшего образования. Мы одобряем и поддерживаем работу над

Всемирной конвенцией ЮНЕСКО о признании квалификаций высшего образования.

Мы признаём необходимость дальнейших усилий по актуализации социального аспекта высшего образования. Выполняя наше обязательство добиться, чтобы контингент поступающих и оканчивающих европейские вузы отражал всё разнообразие населения Европы, мы улучшим приём и выпуск недостаточно представленных и уязвимых групп. Поэтому мы поручаем Наблюдательной группе рассмотреть этот вопрос на следующей Конференции министров ЕПВО.

Подготовка Конференции министров ЕПВО 2020 года

К нашей конференции 2020 г. мы поручаем BFUG подготовить доклад о ходе реализации Болонского процесса с оценкой основных изменений в ЕПВО с начала Болонского процесса, в том числе представить данные, в какой степени обеспечен уровень мобильности, определённый в Лёвене / Лувен-ла-Нев в 2009 г.

Мы также просим BFUG в сотрудничестве с высшими учебными заведениями, их работниками и студентами представить предложения по основным приоритетам на следующее десятилетие и по управлению ЕПВО.

Мы с благодарностью принимаем предложение Италии о проведении следующей конференции министров ЕПВО и Болонского политического форума в 2020 г.



EMPOWERING
EHEA Paris 2018
EUROPE'S YOUTH

Conférence ministérielle européenne
pour l'enseignement supérieur



ЗАЯВЛЕНИЕ УЧАСТНИКОВ ПЯТОГО ФОРУМА ПО ВОПРОСАМ ПОЛИТИКИ БОЛОНСКОГО ПРОЦЕССА*

Париж, 25 мая 2018 г.

Мы, министры, ответственные за высшее образование, и главы делегаций Пятого Болонского политического форума единодушны в признании непреходящей ценности высшего образования для общества. Во всё более взаимозависимом и глобализованном мире высшее образование и научные исследования играют важнейшую роль в нашем дальнейшем процветании, прогрессе и мирном сосуществовании. Жизненно важной становится связь высшего образования и общества, особенно сегодня, когда мы сталкиваемся с проблемами социальной изоляции, безработицы среди молодежи, гендерного неравенства, растущего популизма, перемещения людей, изменения климата и самого будущего нашей планеты. Прошедший в Париже в мае 2018 г. Болонский политический форум обеспечил возможность многостороннего диалога и обмена идеями между членами Европейского пространства высшего образования (ЕПВО), министрами из других стран и прочими заинтересованными сторонами.

Высшее образование имеет многовековую традицию налаживания международных связей, и сегодня есть много примеров продуктивных партнёрских отношений между нашими странами. Учреждения и заинтересованные стороны высшего образования входят в число основных движущих сил международного сотрудничества благодаря мобильности персонала и студентов, многонациональным исследовательским партнёр-

ствам, транснациональному образованию и участию в поиске решений глобальных проблем. Этим самым высшее образование создает прочную основу для взаимообогащения идеями и передовым опытом, что позволяет успешно откликаться на глобальные вызовы.

Создание Европейского пространства высшего образования – это пример того, чего можно добиться объединёнными усилиями многих стран, действующих на добровольной основе. В ЕПВО разработаны общие принципы и практические инструменты модернизации и улучшения качества предоставления высшего образования, такие как ориентация на результаты обучения, использование Приложения к диплому, принятие рамок квалификаций, развитие и совершенствование систем обеспечения качества.

Аналогичные подходы приняты и в регионах Юго-Восточной Азии, Африки, Средиземноморья и Латинской Америки, которые активно разрабатывают национальные или региональные интеграционные инструменты: системы качества, системы переноса кредитов, рамки квалификаций – с целью повышения качества и облегчения внутрирегиональных процессов признания и мобильности. Примерами успешных инициатив транснационального сотрудничества являются процесс ASEM, объединяющий страны Азии и Европы, и партнёрство Африка – Евросоюз.

Мы уверены, что Болонский политический форум, поддержанный министрами и международными организациями, может дать импульс более систематическому и устойчивому международному сотрудничеству, которое должно строиться с учётом разнообразия наших регионов, включая различные внутренние социальные и политические контексты высшего образования и его широкий геополитический аспект. Необхо-

* Statement of the Fifth Bologna Policy Forum. Paris, May 25th 2018. URL: <http://www.ehea2018.paris/Data/ElFinder/s2/Communique/BPFStatement-with-Annex.pdf> (Перевод с английского языка выполнен старшим преподавателем Института качества высшего образования Национального исследовательского университета «МИСиС» Е.Н. Карачаровой.)

димо ставить реалистичные задачи и цели, достижению которых будет способствовать обмен идеями, опытом, а также взаимообучение. Для тех, кто несёт ответственность за высшее образование, очень важно слушать, учиться, участвовать в решении общезначимых проблем, среди которых качество, академическая свобода, вовлечённость студентов, социальная интеграция, статус, автономия и расширение роли высшего образования. Пятый Болонский политический форум инициировал глобальный диалог по двум из этих насущных вопросов: социальная интеграция и широкая гражданская миссия высшего образования.

Хотя доля населения, получающего высшее образование, в большинстве стран растёт, социальная интеграция и расширение доступа к высшему образованию по-прежнему остаются проблемой во всём мире. Уязвимые группы, включая мигрантов и беженцев, имеют дополнительные сложности не только в области обеспечения доступа к высшему образованию, но и в плане его дальнейшего получения. Поэтому дискуссии о социальной интеграции затрагивают вопросы как справедливого доступа, так и успешности в высшем образовании, а именно – сохранения контингента, успеваемости, успешного завершения обучения, устойчивой трудоустроиваемости студентов и выпускников.

Современные социальные проблемы требуют вовлечённости в их решение на местном, региональном и глобальном уровнях. Высшие учебные заведения жизненно важны для поддержки экономики местности, региона или страны, где они находятся. Мы

согласны с тем, что вузы могут и должны играть ещё более существенную – социальную, культурную и лидерскую – роль в своих сообществах. Выполняя эту важнейшую гражданскую миссию, вузы вносят вклад в социальную сплочённость, формируя у студентов ценности, навыки и способности, содействующие их гражданскому участию, социальной интеграции, устойчивости и глобальной гражданственности.

Мы, министры, обязуемся поддерживать этот непрерывающийся, успешный межрегиональный диалог по вопросам, которые представляют общий интерес для политиков, организаций, студентов, сотрудников и высших учебных заведений. Для осуществления этой повестки в рамках рабочей программы Болонского процесса на 2018–2020 гг. мы предлагаем создать Глобальную рабочую группу и призываем страны проявить интерес к проведению ежегодных семинаров с целью продолжения диалога о социальной интеграции и всевозрастающей роли высшего образования. Мы намерены продолжать сотрудничество, обмениваться опытом и определять задачи на будущее путём совместных семинаров, конференций и взаимного обучения, что позволит нам получить инновационные ответы на волнующие нас вызовы. В целях дальнейшего развития международных партнёрских связей мы призываем высшие учебные заведения изучить все возможности, предоставляемые двусторонними и многосторонними программами мобильности и сотрудничества, такими как финансируемая ЕС программа Erasmus + или исследовательские программы Horizon 2020.



Динамика российских вузов в рейтинге QS BRIGS

Российский университет	Годы		
	2016	2017	2018
Московский государственный университет им. М.В. Ломоносова	7	5	6
Санкт-Петербургский государственный университет	20	13	11
Новосибирский национальный исследовательский государственный университет	20	11	12
Национальный исследовательский Томский государственный университет	43	26	19
Московский физико-технический институт (государственный университет)	47	28	21
Национальный исследовательский ядерный университет «МИФИ»	50	35	30
Московский государственный технический университет им. Н.Э. Баумана	38	33	33
Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики»	62	39	37
Национальный исследовательский Томский политехнический университет	64	49	39
Московский государственный институт международных отношений (университет) Министерства иностранных дел Российской Федерации	44	40	44
Национальный исследовательский технологический университет «МИСиС»	87	61	54
Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого	61	55	56
Уральский федеральный университет имени первого Президента России Б.Н. Ельцина	78	63	58
Казанский (Приволжский) федеральный университет	74	59	60
Санкт-Петербургский национальный исследовательский университет информационных технологий, механики и оптики	101–110	75	64

Российский университет	Годы		
	2016	2017	2018
Национальный исследовательский Нижегородский государственный университет им. Н.И. Лобачевского	76	72	69
Российский университет дружбы народов	99	78	76
Российский экономический университет им. Г.В. Плеханова	90	86	79
Южный федеральный университет	85	78	84
Самарский национальный исследовательский университет имени академика С.П. Королева	151–200	93	86
Дальневосточный федеральный университет	94	86	87
Российская экономическая школа	–	–	93
Алтайский государственный университет	131–140	94	98
Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте РФ	121–130	90	99
Национальный минерально-сырьевой университет «Горный»	121–130	89	101
Национальный исследовательский университет «МЭИ»	111–120	96	141

Таблица составлена: В. М. Калашиник (НИЯУ МИФИ, аналитик)

<https://www.topuniversities.com/university-rankings/brics-rankings/2019>



Центру социологических исследований – 25 лет

Арефьев Александр Леонардович – канд. ист. наук, доцент, замдиректора по науч. работе.
E-mail: arefiev_al@sociocenter.info

Центр социологических исследований Министерства науки и высшего образования (ФГАНУ «Социоцентр»), Москва, Россия

Адрес: 109004, г. Москва, ул. Земляной вал, 50А/8, стр. 2

Аннотация. В статье освещаются основные результаты 25-летней работы Социоцентра – одной из научных организаций, подведомственных Министерству образования и науки РФ. Отмечено, как небольшой по составу коллектив сотрудников за первые два десятилетия своего существования провёл свыше 600 масштабных социологических исследований и к настоящему времени издал, в том числе совместно с другими научными организациями, более 200 монографий, сборников научных трудов, статистических сборников и материалов конференций.

Ключевые слова: социологические исследования, Социоцентр, образование, наука, издания

Для цитирования: Арефьев А.А. Центру социологических исследований – 25 лет // Высшее образование в России. 2018. Т. 27. № 11. С. 158-163

DOI: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2018-27-11-158-163>

Центр социологических исследований (Социоцентр) был создан в 1992 г. и первые годы своего существования размещался на ул. Люсиновской, 51, где находился учредивший его Государственный комитет по высшему образованию РФ (впоследствии – Министерство высшего и среднего специального образования). Целью создания Социоцентра являлось обеспечение Министерства оперативной социальной информацией по вопросам эффективности управления образованием и образовательной политики, проведение масштабных общероссийских социологических и экспертных исследований по всем направлениям работы с детьми, студенчеством и молодёжью, а также методическая поддержка университетов РФ в области социологических исследований.

Первым директором Социоцентра стал д-р экон. наук, профессор А.А. Овсянников. В 1994 г. его сменила д-р социол. наук, профессор В.Г. Харчева. При ней Социоцентром стал издаваться ежеквартальный журнал (бюллетень) «Высшая школа в зеркале социологии», популяризирующий результаты

проводимых социологических исследований. В 2001 г. директором Социоцентра был назначен канд. филос. наук, доцент Ф.Э. Шереги, выдающийся российский социолог¹. Именно при нём Социоцентр превратился в один из наиболее сильных гуманитарных научно-исследовательских центров России, ставший базовым по общероссийским социологическим исследованиям не только для университетов, но и для академических институтов социально-гуманитарного профиля. О большом научном и методическом опыте Социоцентра свидетельствует тот факт, что с момента учреждения его коллектив провёл (в основном под руководством Ф.Э. Шереги) более 600 масштабных социологических исследований, издал с 1997 г. 210 научных книг (в основном монографий, а также сборников научных трудов, статистических сборников, материалов конференций), большинство – с участием ведущих университетов и академических институтов, в том числе 30 учебников, учебных и методических пособий для университетов, универсальный интерактивный учебник по методам приклад-

ной социологии². Социоцентром опубликованы книги по социологии образования³, социологии науки⁴, социологии политики⁵, социологии управления⁶, социологии права⁷, социологии труда⁸, социологии здравоохранения⁹, социологии культуры¹⁰, социологии молодёжи¹¹, социологии спорта¹², социологии девиации¹³, социологии международных отношений¹⁴, социологии предпринимательства¹⁵, социологии языка¹⁶, социальной демографии¹⁷, истории социологии¹⁸. Общий объём опубликованных с участием сотрудников Социоцентра и совместно с университетами и академическими институтами научных изданий – 4300 условных печатных листов. Часть из этих книг, имеющих монографический характер, в 2017–2018 гг. были переизданы издательством «Юрайт», в основном – в форме учебников и учебных пособий для вузов.

Центр является основной организацией, формирующей оперативную социологическую информацию для структурных подразделений Министерства образования и науки РФ в общероссийских масштабах по всем актуальным направлениям образования и гуманитарной науки, включая проблематику экспорта образовательных услуг, русского языка, девиации, нормирования труда учителей и формирования контингента кадров управления образованием на территориальном и муниципальном уровнях, оценки населением России качества образовательных услуг, научного взаимодействия университетов с инновационными предприятиями, организации оздоровительного отдыха детей, а также воспитательной работы в школе, трудоустройства выпускников организаций профессионального образования.

Осуществление масштабных оперативных социологических исследований Социоцентром стало возможным потому, что с 1990-х гг. Социоцентр пользуется услугами общероссийской профессиональной сети интервьюеров, созданной и руководимой Ф.Э. Шереги, позволяющей проводить опросы населения по всей стране. Такими возможностями не обладал ни один универ-

ситет и ни один академический институт. Социоцентр проводил также исследования и за границей (в странах СНГ и Балтии).

В качестве научных сотрудников Социоцентра работали такие выдающиеся учёные, как д-р филос. наук, профессор Г.А. Ключарев (ныне – руководитель Центра социологии образования, науки и культуры Федерального научно-социологического центра РАН, главный редактор журнала «Социологические исследования»), д-р социол. наук, профессор Д.А. Константиновский (ныне – руководитель отдела образования ФНСЦ РАН), д-р социол. наук В.К. Левашов (ныне – руководитель Центра стратегических социальных и социально-политических исследований ИСПИ РАН), д-р филос. наук У.М. Бахтикиреева (ныне – профессор РУДН, зам. гл. редактора «Вестника РУДН»), д-р социол. наук В.И. Савинков (ныне – заместитель руководителя аппарата комитета Совета Федерации) и ряд других известных специалистов в области социологии, демографии, экономики, гуманитарных, естественных и точных наук, входивших в состав Наблюдательного и Учёного советов Социоцентра или взаимодействовавших с его научным коллективом, в том числе по подготовке совместных научных изданий (например, д-р филос. наук, профессор, академик РАН М.К. Горшков, д-р филос. наук, профессор, академик РАН Г.В. Осипов, д-р филос. наук, профессор, чл.-корр. РАН М.Н. Руткевич, д-р филос. наук, профессор, чл.-корр. РАН Ж.Т. Тощенко, д-р филос. наук, профессор, чл.-корр. РАН А.В. Дмитриев, д-р физ.-мат. наук, профессор, чл.-корр. РАН Б.Л. Иоффе, д-р экон. наук, профессор, чл.-корр. РАН С.В. Рязанцев, д-р физ.-мат. наук, профессор, академик РАО М.Н. Стриханов, д-р филос. наук Д.З. Докторов, д-р социол. наук, профессор Я.З. Гарипов, д-р экон. наук, профессор Л.Л. Рыбаковский, д-р экон. наук, профессор И.И. Чангли, д-р социол. наук Г.А. Чердниченко, канд. ист. наук, доцент Баженов, канд. филос. наук Н.Т. Кремлев).

В 2013 г. учредитель Социоцентра (Минобрнауки России) возложил на него органи-

зационное и информационное сопровождение проекта участия российских вузов в глобальных рейтингах лучших университетов мира (проект 5-100), ставшего доминирующим в его деятельности¹⁹. Штат сотрудников организации, составлявший ранее 15–20 человек (научных работников и технического персонала), был увеличен до 100 и более человек. Новым директором организации Министерство назначило Д.Ю. Лямина, с 2014 г. его сменил на этом посту Г.М. Рудницкий, в конце 2016 г. и.о. директора назначена Н.А. Полихина.

Среди последних научных работ Социоцентра – всероссийское исследование (хронометрический и социологический анализ) условий труда учителей общеобразовательных школ (2015 г.), исследование работы системы местных органов управления образованием – уникальный социологический проект, не имеющий аналогов ни в период СССР, ни в постсоветское время (2016 г.); всероссийские опросы иностранных студентов, стажёров, аспирантов, слушателей подготовительных отделений российских вузов (2015 и 2018 гг.). Также Социоцентр фактически является базовой организацией по информационно-аналитическому обеспечению нового приоритетного проекта по экспорту российского образования. С 2002 г. ведётся сбор и анализ ведомственной статистики по иностранным учащимся отечественной высшей школы, ежегодно совместно с международным департаментом Минобрнауки выпускаются статистические сборники по иностранным студентам и экспорту российского образования²⁰. Представляется, что проект по экспорту образования, ставящий перед собой амбициозные цели: увеличить число иностранных студентов очной формы в вузах и учреждениях СПО России к 2025 г. с нынешних 245 тыс. чел. до 710 тыс., а доходы от экспорта образовательных услуг – с 87,4 млрд. руб. до 373 млрд., – может стать одним из основных направлений научной работы Социоцентра, в которой в полной мере будет использован

его многолетний опыт сбора и анализа статистических и социологических данных по международному образованию.

Примечания

¹ Подробнее о биографии и научной деятельности Ф.Э. Шереги см.: К 70-летию Ф.Э. Шереги // Социальные технологии, исследования. 2014. № 5. С. 6–43.

² Данное учебное пособие, выпущенное в 2009 г. совместно с Институтом социологии РАН (авторы – М.К. Горшков и Ф.Э. Шереги), было сразу же рекомендовано УМО МГУ в качестве учебника для вузов по программе классических университетов. В 2010 г. вышла в свет интерактивная версия учебника, включающая также задачник с 301 задачей «математического типа» (единственное подобное издание в России и не имеющее аналога за рубежом); в 2018 г. переиздан в качестве учебника и практикума для бакалавриата и магистратуры издательством «Юрайт» (см.: Горшков М.К., Шереги Ф.Э. Прикладная социология: учебник для бакалавриата и магистратуры. М.: Юрайт, 2018, 311 с.).

³ Образование и наука в процессе реформ (коллектив авторов) / Сост.: Д.Л. Константиновский, Л.П. Вережкин. М.: ЦСП, 2003. 432 с.; Шереги Ф.Э., Арефьев А.А., Константиновский Д.Л. Взаимодействие российских вузов с международными фондами и организациями: мониторинг и оценка эффективности. М.: ЦСП, 2006. 167 с.; Шереги Ф.Э. Эффективность реализации национального проекта «Образование». М.: ЦСП, 2007. 192 с.; Руткевич М.Н. Образованность населения России конца XIX – начала XX веков. М.: ЦСП, 2007. 72 с.; Горшков М.К., Шереги Ф.Э. Национальный проект «Образование»: оценки экспертов и позиция населения. М.: ЦСПиМ, 2008. 464 с.; Модернизация российского образования: проблемы и перспективы. Совместное издание с Институтом социологии РАН / Под ред. М.К. Горшкова и Ф.Э. Шереги. М.: ЦСПиМ, 2010. 350 с.; Шереги Ф.Э., Савинков В.И. Образование как фактор формирования интеллектуального потенциала России. М.: ЦСПиМ, 2011. 288 с.; Константиновский Д.А., Вахитайн В.С., Куракин Д.Ю. Реальность образования. Социологическое исследование: от метафоры к интерпретации: Учеб. пособие для социол. факультетов. М.: Центр социологических исследований, 2013. 224 с.; Грани российского образования / Ред. коллегия: М.К. Горшков

(председатель), Ф.Э. Шереги, А.А. Арефьев, Г.А. Ключарев. М.: Центр социологических исследований, 2015. 644 с.; *Осипов Г.В., Савинков В.И.* Динамика аспирантуры и перспективы до 2030 года: статистический и социологический анализ. М.: ЦСПИМ, 2015. 152 с.; *Шереги Ф.Э., Арефьев А.А., Ключарев Г.А., Тюрина И.О.* Численность обучающихся, педагогического и профессорско-преподавательского персонала, число образовательных организаций Российской Федерации (Прогноз до 2020 года и оценка тенденций до 2030 года). М.: ЦСПИМ, 2015. 288 с.; *Образование и наука в России: Сб. науч. тр. / Ред. коллегия: М.К. Горшков (председатель), А.А. Арефьев, Г.А. Ключарев, Ф.Э. Шереги.* М.: Центр социологических исследований, 2016. 384 с.; *Ключарев Г.А., Попов М.С., Савинков В.И.* Образование, наука и бизнес: новые грани взаимодействия. М.: ИС РАН, 2017. 388 с.; *Образование и наука в России: состояние и потенциал развития: Сб. науч. тр. Вып. 2 / Ред. коллегия: Г.В. Осипов, М.Н. Стриханов, А.А. Арефьев.* М.: ИСПИ РАН, 2017. 448 с.

⁴ *Шереги Ф.Э., Стриханов Н.М.* Наука в России. Социологический анализ. М.: ЦСП, 2006. 456 с.; *Арефьев А.А.* Деятельность иностранных фондов в области образования и науки в России. М.: ЦСП, 2006. 320 с.; *Осипов Г.В., Стриханов М.Н., Шереги Ф.Э.* Взаимодействие науки и производства. Ч. 1 и 2. М.: ЦСПИМ, 2014. 364 с.; 368 с.; *Осипов Г.В., Климовицкий С.В.* Индикаторы науки и технологий: история, методология, стандарты измерения. М.: Центр социологических исследований, 2014. 234 с.; *Шереги Ф.Э., Попов М.С.* Информированность научно-образовательного сообщества о проектах в сфере науки. М.: ЦСПИМ, 2016. 152 с.; *Осипов Г.В., Шереги Ф.Э.* Социология образования и науки. Интеграция университетской науки и производства. Учебное пособие для вузов. М.: Юрайт, 2018. 362 с.

⁵ См.: *Шереги Ф.Э.* Социология политики: прикладные исследования. М.: ЦСП, 2003. 664 с.; *Политический словарь нашего времени* (авт. коллектив Всероссийского центра изучения общественного мнения). М.: ЦСП, 2006. 456 с.

⁶ См.: *Тощенко Ж.Т.* Социология управления: Учебник для вузов. М.: ЦСПИМ, 2011. 300 стр.; *Леньков Р.В.* Социальное прогнозирование и проектирование: Учебное пособие для вузов по курсу бакалавриата. М.: ЦСПИМ, 2013. 192 с.; *Шереги Ф.Э., Арефьев А.А.* Кадры управления образованием: социологический анализ. М.: ИСПИ РАН, 2017. 320 с.

⁷ См.: *Шереги Ф.Э., Малкин В.И.* Правовая реформа в России. М.: ЦСП, 1999. 159 с.; *Новиков В.М., Шереги Ф.Э.* Эффективность финансового законодательства. Итоги экспертной оценки. М.: ЦСП, 2000. 71 с.; *Шереги Ф.Э.* Социология права: прикладные исследования. СПб: Алетейя, 2002. 448 с.; *Шереги Ф.Э., Абросимова Е.А.* Правовые инициативы некоммерческих организаций России. М.: ЦСП, 2002. 121 с.

⁸ *Чангли И.И.* Труд. М.: ЦСПИМ, 2010. 607 с.; *Тощенко Ж.Т., Цветкова Г.А.* Социология труда. Учебник для вузов. М.: ЦСПИМ, 2012. 464 с.; *Шереги Ф.Э., Арефьев А.А., Царьков П.Е.* Условия труда педагогов: хронометрический и социологический анализ. М.: Центр социологических исследований, 2016. 327 с.; *Шереги Ф.Э., Арефьев А.А.* Социология труда. Условия труда педагогов. М.: Юрайт, 2017. 327 с.; *Тощенко Ж.Т., Цветкова Г.А.* Социология труда. Учебник и практикум для бакалавриата и магистратуры. М.: Юрайт, 2018. 472 с.

⁹ См.: *Шереги Ф.Э.* Проблемы формирования толерантного отношения к ВИЧ-инфицированным в образовательной среде: Социологический анализ. М.: ЦСП, 2006. 88 с.; *Баженов А.М.* Социология здравоохранения: Учебник и практикум для бакалавриата и магистратуры. М.: Юрайт, 2018. 266 с.

¹⁰ См.: Методические рекомендации для субъектов Российской Федерации по реструктуризации учреждений культуры муниципальных образований. Аналитический доклад (коллектив авторов). М.: ЦСП, 2005. 360 с.; *Дукачева Л.В., Ключарев Г.А.* Информационно-образовательный потенциал клубных и культурно-досуговых учреждений. М.: ЦСП, 2006. 88 с.; *Орлова Э.А.* Эффективные социокультурные программы и проекты. М.: ЦСПИМ, 2015. 344 с.

¹¹ См.: Российская молодёжь: проблемы и решения (коллектив авторов). М.: ЦСП, 2005. 648 с.; *Константиновский Д.Л.* Неравенство и образование: опыт социологических исследований жизненного старта российской молодёжи (1960-е годы – начало 2000-х). М.: ЦСПИМ, 2008. 552 с.; *Арефьев А.А.* Молодёжные обмены между Россией и Германией: статистический и социологический анализ. М.: ЦСПИМ, 2008. 320 с.; *Горшков М.К., Шереги Ф.Э.* Молодёжь России: социологический портрет. М.: ЦСПИМ, 2009. 292 с.; *Константиновский Д.Л., Вознесенская Е.Д., Черденниченко Г.А., Хохлушкина Ф.А.* Образование и жизненные траектории молодёжи: 1998–2008

годы. М.: Центр социологических исследований, 2011. 296 с.; *Константиновский Д.А., Вознесенская Е.Д., Чередниченко Г.А.* Рабочая молодёжь России: количественное и качественное измерения. М.: Центр социологических исследований, 2013. 277 с.; *Чередниченко Г.А.* Образовательные и профессиональные траектории российской молодёжи, 2014. 560 с.; *Константиновский Д.А., Вознесенская Е.Д., Чередниченко Г.А.* Молодёжь России на рубеже XX–XXI веков: образование, труд, социальное самочувствие. М.: ЦСПиМ, 2014. 548 с.; *Константиновский Д.А., Абрамова М.А., Вознесенская Е.Д., Гончарова Г.С., Костюк В.Г., Попова Е.С., Чередниченко Г.А.* Новые смыслы в образовательных стратегиях молодёжи: 50 лет исследования. М.: Центр социологических исследований, 2015. 232 с.

¹² См.: *Савинков В.И.* Потребности учреждений высшего профессионального образования в объектах спортивной инфраструктуры: Метод. пособие по прикладной социологии для социол. ф-тов ун-тов. М.: ЦСПиМ, 2013. 64 с.; *Стриханов М.Н., Савинков В.И.* Физическая культура и спорт в университетах: статистический и социологический анализ. М.: Центр социологических исследований, 2015. 150 с.; *Стриханов М.Н., Шереги Ф.Э.* Детский отдых и оздоровление: проблемы организации, содержание, воспитательный эффект. М.: Центр социологических исследований, 2015. 222 с.

¹³ См.: *Шереги Ф.Э., Арефьев А.А.* Оценка наркоситуации в молодёжной среде. Доклад. М.: ЦСП, 2003. 88 с.; *Шереги Ф.Э., Арефьев А.А.* Наркотизация в молодёжной среде: структура, тенденции, профилактика. М.: ЦСП, 2003. 600 с.; Актуальные проблемы наркотизации в молодёжной среде: состояние, тенденции, профилактика (коллектив авторов). М.: ЦСП, 2004. 504 с.; *Шереги Ф.Э.* Социология девиации: прикладные исследования. М.: ЦСП, 2004. 344 с.; *Ключаев Г.А., Пахомова Е.И., Трофимова И.Н.* Совершенствование работы с молодёжью группы риска в РФ. М.: ЦСП, 2007. 288 с.; *Дмитриев А.В., Сычев А.А.* Скандал. Социофилософские очерки. М.: ЦСП, 2014. 323 с.; *Шереги Ф.Э.* Социология девиации. М.: Юрайт, 2017. 323 с.; *Шереги Ф.Э., Арефьев А.А.* Социология девиации. Наркотизация в молодёжной среде. М.: Юрайт, 2018. 200 с.

¹⁴ См.: *Баженов А.М.* Социология международных отношений: Учеб. пособие для вузов. М.: ЦСПиМ, 2013. 300 с.; *Арефьев А.А., Баженов А.М.* Кто есть кто в социологии международных отно-

шений: Энциклопедический справочник для вузов. М.: Центр социологических исследований, 2016. 352 с.; Социология международных отношений. Ведущие представители: Учеб. пособие для бакалавриата и магистратуры. М.: Юрайт, 2017. 341 с.

¹⁵ *Шереги Ф.Э.* Социология предпринимательства: Учеб. пособие для академического бакалавриата. М.: Юрайт, 2018. 423 с.

¹⁶ См.: Русский язык в мире: современное состояние и тенденции распространения / Ред. коллегия: Е.Е. Чепурных, А.А. Арефьев и др. М.: ЦСП, 2005. 320 с.; *Арефьев А.А.* Русский язык на рубеже XX–XXI веков: Электр. изд. М.: ЦСПиМ, 2012. 450 с.; *Арефьев А.А.* Языки коренных малочисленных народов Севера, Сибири и Дальнего Востока в системе образования: история и современность. М.: ЦСПиМ, 2014. 488 с.; *Арефьев А.А.* Национальные и иностранные языки в российской системе образования. М.: ИСПИ РАН, 2017. 328 с.; *Арефьев А.А.* Социология языка. Русский язык. Современное состояние и тенденции распространения. М.: Юрайт, 2018. 308 с.

¹⁷ См.: Демографический понятийный словарь / Под ред. Л.А. Рыбаковского. М.: ЦСП, 2003. 352 с.; Стратегия демографического развития России / Под ред. В.Н. Кузнецова и Л.А. Рыбаковского. М.: ЦСП, 2005. 208 с.; Практическая демография / Под ред. Л.А. Рыбаковского. М.: ЦСП, 2005. 280 с.; *Писарев А.В.* Демографическое старение в России: жизнедеятельность пожилого населения. М.: ЦСП, 2005. 255 с.; Демографическая ситуация в Москве и тенденции её развития / Под ред. Л.А. Рыбаковского. М.: ЦСП, 2006. 264 с.; *Халкичев М.Н.* Демографическая дифференциация регионов России: динамика и развитие. М.: ЦСП, 2006. 222 с.

¹⁸ *Докторов Б.З.* Отцы-основатели: история изучения общественного мнения. М.: ЦСП, 2006. 488 с.; *Докторов Б.З.* Реклама и опросы общественного мнения в США. История зарождения. Судьбы творцов. М.: ЦСПиМ, 2008. 627 с.; *Докторов Б.З.* Биографические интервью с коллегами-социологами: Электр. изд. М.: ЦСПиМ, 2013. 930 с.; *Кремлев Н.Т.* Историческая социология. Вопросы теории общественного развития. М.: ЦСПиМ, 2016. 654 с.; *Докторов Б.З.* Нескончаемые беседы с классиками и современниками. Опыт историко-биографического анализа. М.: ЦСПиМ, 2018. 440 с.

¹⁹ См.: Измерение рейтингов университетов: международный и российский опыт. Вып. 1–2 / Под ред. Ф.Э. Шереги и А.А. Арефьева. М.: Центр социологических исследований, 2014; Методиче-

ские вопросы оценки реализации проекта 5-100 по рейтингам университетов / Под. ред. А.А. Арефьева и Ф.Э. Шереги. М.: Центр социологических исследований, 2014. 312 с.; Материалы семинара-конференции проекта по выполнению планов мероприятий по реализации вузами-победителями программ повышения конкурентоспособности («дорожных карт»). Вып. 1–4 / Ред. коллегия: Г.В. Андрущак, М.В. Антонов, А.А. Арефьев и др. М.: Центр социологических исследований, 2014; *Полихина Н.А., Тростянская И.Б.* Рейтинги университетов: тенденции развития, методология, измерения. М.: Центр социологических исследований, 2018. 189 с.

²⁰ См.: Обучение иностранных граждан в высших учебных заведениях Российской Федерации: Стат. сб. Вып. 1–15. М.: Центр социологических исследований, 2003–2018; Экспорт российских образовательных услуг: Стат. сб. Вып. 1–7. М.: Центр социологических исследований, 2008–2017; *Шереги Ф.Э., Дмитриев Н.М., Арефьев А.А.* Научно-педагогический потенциал и экспорт образовательных услуг российских вузов. М.: ЦСП, 2002. 562 с.; *Арефьев А.А., Дмитриев Н.М.* Зарубежные научно-учебные стажировки. М.: ЦСП, 2003, 140 с.; *Дмитриев Н.М.* Экспортный потенциал российских вузов. М.: ЦСП, 2003. 562 с.; *Арефьев А.А.* Подго-

товка кадров высшей квалификации для зарубежных стран в российских вузах. М.: ЦСП, 2004. 148 с.; *Арефьев А.А., Четурных Е.Е., Шереги Ф.Э.* Международная деятельность в области образования: практика, исследования, анализ. М.: ЦСП, 2005. 352 с.; *Арефьев А.А.* Тенденции в обучении граждан КНР в российских вузах. М.: ЦСП, 2006. 56 с.; *Арефьев А.А.* Российские вузы на международном рынке образовательных услуг. М.: ЦСП, 2007. 700 с.; *Арефьев А.А.* Тенденции экспорта российского образования. М.: ЦСП, 2010. 240 с.; *Арефьев А.А., Гоблик В.В.* Сотрудничество России и Украины в области образования. М.: ЦСПИМ, 2012., 260 с.; *Арефьев А.А., Шереги Ф.Э.* Иностранные студенты в российских вузах: Электр. изд. М.: Центр социологических исследований, 2014. 227 с.; *Арефьев А.А., Полихина Н.А., Барсуков А.А., Гурко Д.Д.* Перспективы и проблемы обучения иностранных граждан в российских учреждениях высшего образования. Отчет по итогам всероссийского социологического исследования. М.: Центр социологических исследований, 2016. 247 с.

Статья поступила в редакцию 19.07.18

С доработки 10.10.18

Принята к публикации 15.10.18

Quarter Century of Sociocentre Scientific Activity

Alexander L. Arefiev – Cand. Sci (History), Assoc. Prof., Deputy Director for Science, e-mail: arefiev_al@sociocenter.info

Center of the Ministry of Higher Education (FSASO “Sociocentre”), Moscow, Russia

Address: 50A / 8, bldg 2, Zemlyanoi val str., 109004, Moscow, Russian Federation

Abstract. The article highlights the main results of the 25-year work of Sociocentre – one of the scientific organizations subordinated to the Ministry of higher education and science of the Russian Federation. It is noted that, during the first two decades of its existence, a small group of researchers conducted over 600 large-scale sociological studies and, to date, published more than 200 monographs and collections of scientific papers, statistical compendiums, conference proceedings together with other scientific organizations.

Keywords: Sociocentre, sociological research, education, science, publications

Cite as: Arefiev, A.L. (2018). [Quarter Century of Sociocentre Scientific Activity]. *Vysshee obrazovanie v Rossii* = Higher Education in Russia. Vol. 27. No.11, pp. 158-163. (In Russ., abstract in Eng.)

DOI: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2018-27-11-158-163>

The paper was submitted 19.07.18

Received after reworking 10.10.18

Accepted for publication 15.10.18

РЕЦЕНЗИИ

Университет забрасывает сети

Донских Олег Альбертович – д-р филос. наук, проф., PhD (Monash, Australia), завкафедрой философии и гуманитарных наук. E-mail: o.a.donskih@nsuem.ru

Новосибирский государственный университет экономики и управления, Новосибирск, Россия

Адрес: 630099, г. Новосибирск, ул. Каменская, 56

Аннотация. Статья представляет собой рецензию на монографию «Инновационный вуз: сетевая перспектива в партнёрских сообществах», в которой деятельность университетов рассматривается в контексте анализа сетевых альянсов, раскрываются цели, ценности, мотивы и механизмы их сетевых коммуникаций. В статье показана актуальность монографии, предлагающей исследовать вуз как институт социализации в условиях инструментализации и операционализации образования.

Ключевые слова: социально-философская рефлексия, инновационный вуз, академическое сетевое партнёрство, самопрезентация университета, актор социальной сети

Для цитирования: Донских О.А. Университет забрасывает сети // Высшее образование в России. 2018. Т. 27. № 10. С. 164-167.

DOI: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2018-27-10-164-167>

Тенденция к объединению людей интеллектуального труда в социальные сети, призванная способствовать достижению целей участников, вполне естественна и хорошо известна по многим ярким историческим примерам. Университеты как центры науки и высшего образования, несмотря на всё ускоряющиеся трансформации, всегда были и остаются оплотом интеллектуалов. С этой точки зрения представляется логичным рассмотрение деятельности университетов в контексте анализа сетевых альянсов, создаваемых для производства высокоинтеллектуальных результатов.

Монография «Инновационный вуз: сетевая перспектива в партнёрских сообществах»¹ способствует прояснению особенностей функционирования данных

альянсов в условиях ориентации на современную экономику. Авторы используют достижения сетевого подхода для изучения актуально решаемых и потенциально важных задач инновационных вузов в их взаимодействии с сетевыми партнёрами. Особый акцент делается на тех сторонах подобных взаимодействий, понимание которых невозможно без целенаправленной социально-философской рефлексии.

Так, отечественный университет рассматривается в монографии с учётом социальных, экономических и политических реалий, в которые он погружен. Раскрываются цели, ценности, мотивы и механизмы его сетевых коммуникаций, истоки имеющего место разлада отношений среднестатистического вуза с реальным рынком труда, специфика фоновых сетевых практик, превалярующих в его взаимодействиях, в особенности причины столь распространённого привлечения симулятивных практик и процедур. Определяются ключевые характеристики ценностного профессионально-образовательного продукта, востребован-

¹ Ромм М.В., Заякина Р.А., Филатова Е.В., Лучихина Л.Ф., Ильин С.Е. Инновационный вуз: сетевая перспектива в партнёрских сообществах. Новосибирск: Изд-во НГТУ, 2018 (при поддержке РГНФ: № 14-06-00353 «Теоретико-методологические основания изучения деятельности вуза в партнёрских сетевых сообществах»).

ного сегодня на рынке образовательных технологий РФ. Ряд положений сетевого подхода используется для уточнения специфики роли инновационных вузов в сетевых сообществах различных видов, формируемых исходя из наиболее значимых целей. Они определяются проявленным интересом преподавателей-исследователей к конкретным научным областям, интенсивными исследованиями, активным развитием связей с единомышленниками, необходимостью организации интеллектуального предпринимательства и производства новых знаний и технологий, поддержанием связей с региональной промышленностью, внедрением новых форм преподавания, предлагающих соответствующее развитию современных технологий качество образования.

В контексте проведённого анализа предлагается оригинальная точка зрения на базовые принципы, способные обеспечивать поддержание продуктивных и взаимовыгодных отношений между университетами и их партнёрами. Таким образом, социально-философская рефлексия позволяет авторам анализировать не только специфические черты исследовательской и преподавательской активности российских вузов, вовлечённых в академическое и профессиональное сетевое взаимодействие, но и породившие и двигающие их социальные процессы.

Особый интерес вызывает исследование места и роли современного отечественного университета в сетях, формирующих международное научно-образовательное пространство и, в свою очередь, формируемых им. Любопытен представленный социально-философский анализ сетевого взаимодействия девяти ведущих немецких университетов, позволяющего использовать преимущества сети как для реализации своего внутреннего потенциала, так и для существенного увеличения собственного социального капитала. В книге рассматривается также опыт построения разветвлённых сетей с участием вузов Китайской Народной Республики, который оказывается поучи-



тельным в части получения конкретных выгод от сетевого сотрудничества.

Авторы уделяют внимание социально-философскому осмыслению сетевого взаимодействия в научно-образовательных сетях, относящихся к разным культурным моделям и механизмам передачи информации в них. Так, в монографии последовательно раскрывается тезис о том, что процессы обработки информации и обмена знаниями подвержены непосредственному воздействию вертикальных и горизонтальных измерений культуры. Влияние существенно отличающихся в разных аспектах культурных моделей не только сказывается на характере «интеллектуальной работы» акторов, принадлежащих к несхожим культурам, но и способствует возникновению барьеров, искажающих курсирующую в сети информацию и мешающих её эффективной передаче. Небезынтересно сопоставить исследованные в работе механизмы самопрезентаций российских и зарубежных университетов со своими реальными и потенциальными сетевыми партнёрами. Тем

более что, представляя глубокий анализ бонусов и издержек, авторы избегают оценочного суждения о тех или иных стратегиях представления вузами своих партнёрских сетей и собственного места в них, давая возможность читателю ранжировать их успешность с учётом собственных предпочтений.

Ценность монографии повышается за счёт обращения авторов не только к насущным проблемам организации успешных, приносящих университетам очевидные дивиденды сетевых сообществ и удержания в них статуса ключевого сетевого актора. Сегодня, в контексте инструментализации и операционализации образования, утилитаризма в подходе к обучающемуся как некоему полезному продукту, деятельность которого должна измеряться исключительно в терминах компетенций, особое звучание приобретают поднимаемые в книге вопросы адаптации и социализации человека в сетевом пространстве вуза. В ходе предложенного анализа вуз предстаёт как институт социализации, выполняющий ряд соответствующих функций, основывающихся на представлениях о человеческой идентичности. В результате выдвигаются предложения по реинтерпретации в русле сетевой перспективы определённых традиционных выводов об изменениях, происходящих в идентичности людей под воздействием социализирующих факторов, предлагаемых вузом.

Также несомненно актуальны и представленные на страницах издания попытки определить условия нахождения преподавателями вузов жизненного баланса и влияние на него фактора включённости в социальные сети. Стоит признать, что интерес к стратегиям жизни преподавателей связан с болезненной темой личностных проблем, порождаемых разбалансированностью сфер личной жизни и работы и обусловленных по большей части макросоциальными процессами, повлекшими изменения образовательной парадигмы и выдвигающими новые и часто противоречивые требования к профессорско-преподавательскому составу. Важно, что теоретическое ис-

следование этого вопроса реализуется в конкретных практических рекомендациях для преподавателя современного университета как актора социальной сети, находящегося в поиске жизненного баланса.

В целом следует отметить, что итоги предложенной социально-философской рефлексии конвертируются по тексту в замечания, предложения и пожелания прикладного характера, позволяя по-новому взглянуть на знакомые любому практику черты отечественной системы образования. Это существенно проясняет перспективы возможного использования полученных теоретических обобщений при анализе и трансформации действующих партнёрских сетей инновационных вузов. Так, например, демонстрация стратегических преимуществ практик сетевого сотрудничества перед практиками сетевой конкуренции и симуляции указывает конкретные пути эффективного взаимодействия инновационного вуза в партнёрских сетях. Исследование способствует раскрытию причин, по которым приобщение к этим сетям, равно как и их укрепление, оказывается более продуктивным и выгодным, чем деятельность отечественных учреждений высшего образования вне сетевых партнёрств. Как следствие, содержащиеся в тексте монографии выводы обладают одновременно теоретической и практической значимостью.

Авторитетности изданию придают предложения, иллюстрирующие рассуждения об особенностях самопрезентаций некоторых отечественных вузов для реальных и потенциальных сетевых партнёров, о специфике сетевого взаимодействия показательных зарубежных университетов, описывающие на конкретных примерах опыт выстраивания сетевых стратегий, а также предлагающие развёрнутый аннотированный список иностранных источников по сетевой проблематике. Кроме придания валидности выводам, демонстрируемым в книге, проанализированная и систематизированная информация, содержащаяся в приложениях, представ-

ляет собой ценный ресурс для дальнейших изысканий по заданной проблематике.

Таким образом, указанная монография помогает заинтересованным исследователям в понимании многослойности процес-

сов, происходящих в высшей школе, и возможностей их оптимизации.

Поступила в редакцию 28.08.18

Принята к публикации 20.09.18

University is Making Networks

Oleg A. Donskikh – Dr. Sci. (Philosophy), Prof., PhD (Monash, Australia), Head of the Department of Philosophy and Humanities, e-mail: o.a.donskih@nsuem.ru

Novosibirsk State University of Economics and Management, Novosibirsk, Russia

Address: 56, Kamenskaya str., Novosibirsk, 630099, Russian Federation

Abstract. This article is a review of a monograph “Innovation University: network perspective in partner associations” (Authors: Romm, M.V., Zayakina, R.A., Filatova, E.V., Luchikhina, L.F., Il’yn, S.E., published in Novosibirsk in 2018), which treats university activities in the context of the analysis of network unions. The monograph reveals the purposes, values, motives, and mechanisms of university network communication. The article shows the topicality of the authors’ approach to view university as an institute for socialization in conditions of instrumentalization and operationalization of education.

Keywords: social and philosophical reflection, innovation University, academic network partnership, university’s self-presentation, social network actor

Cite as: Donskikh, O.A. (2018). [University is Making Networks]. *Vysshee obrazovanie v Rossii* = Higher Education in Russia. Vol. 27. No. 10, pp. 164-167. (In Russ., abstract in Eng.)

DOI: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2018-27-10-164-167>

The paper was submitted 24.07.18

Accepted for publication 10.09.18

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 привлечёнными 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 учётом профиля и рубрик журнала объёмом 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 учётом 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, учёное звание, учёная 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, объём – не менее 250–300 слов, или 20–25 строк);
- библиографический список (15–20). Пристатейный список литературы на латинице (References) должен быть оформлен согласно принятым международным библиографическим стандартам. В целях расширения читательской аудитории рекомендуется включать в список литературы зарубежные источники. *Важно:* при оформлении References имена авторов должны быть в оригинальной транскрипции (не транслитом!), а название источника – в том виде, в каком он был опубликован.

ВЫСШЕЕ ОБРАЗОВАНИЕ В РОССИИ

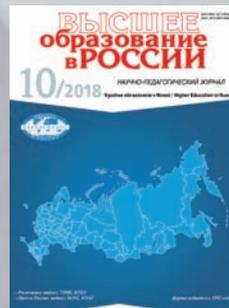
научно-педагогический журнал



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 группам научных специальностей:

- 09.00.00 – Философия;
- 22.00.00 – Социология;
- 13.00.00 – Педагогика.

Пятилетний импакт-фактор журнала (без самоцитирования) в РИНЦ составляет 1,034; показатель Science Index – 1,299.

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, Лябина Надежда Петровна

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)

Независимая оценка качества подготовки выпускников по 22 направлениям подготовки.

Прием заявок на участие уже начался!



Сертификат качества
по итогам успешного прохождения
независимой оценки



Дополнительное преимущество
при прохождении
**профессионально-
общественной аккредитации**



Привилегии при участии
в проекте **«Лучшие
образовательные
программы
инновационной России»**



**Педагогический
анализ и
рейтинг-листы**

ТРЕНАЖЕР ФИЭБ

Помощник на пути к высоким результатам!

Формула успешной подготовки к экзамену:

Внутренний контроль + Подготовка + Самоконтроль

1 ноября начинается регистрация вузов
для получения доступа к системе «Тренажер ФИЭБ».

