

ДИВЕРСИФИКАЦИЯ ФОРМ, СТРУКТУР И ПРОГРАММ ОБУЧЕНИЯ

4.1. Необходимость модернизации образовательных технологий. Концепция «непрерывного образования»

В настоящее время темпы технического прогресса все в большей степени зависят от эффективности системы образования, которая, в свою очередь, не может не меняться, отражая новые требования общества, обусловленные развитием науки и производства. Все это ставит перед образованием новые задачи и инициирует создание все более совершенных средств, технологий обучения, способствующих их решению. Наиболее перспективными из них являются средства и технологии, связанные с информатизацией образования.

Согласно О. Филатову, информатизацию образования можно определить как:

- комплекс мероприятий, связанных с насыщением образовательной системы информационными средствами, технологиями и продукцией;
- методологию и стратегию совершенствования отбора содержания, методов и организационных форм обучения, ориентированных на развитие личности обучаемых, их интеллектуального потенциала, эффективную подготовку к жизни и профессиональной деятельности в информационном обществе [17].

Особенность современного образования заключается в том, что оно осуществляется на фоне глобализации общемирового развития. Информационное общество, с одной стороны, требует новых идей, новых знаний, с другой — новых способов ускоренного получения и постоянного обновления знаний, а главное — предполагает формирование у каждого человека нового мышления и усвоение общезначимых моральных норм.

Существенными характеристиками информационного общества являются лавинообразный рост количества электронных информационных ресурсов, свободное распространение информации, свободный доступ к информации. Сейчас намечается переход от информационного общества к обществу, основанному на знаниях, в котором производство, приобретение, распространение и практическое применение знаний превращается в главную движущую силу социально-экономического развития.

Информатизация общества предъявляет качественно новые требования к образованию, результатом которого должны стать развитие способностей к освоению, расширению и совершенствованию новых видов деятельности и соответствующих им новых знаний, умений и навыков. «В этих условиях, — как отмечается в Концепции информатизации сферы образования, — молодежь должна получать такое базовое профессиональное образование, которое будет позволять ей относительно легко осваивать новые профессии в будущем, другими словами, профессиональное образование должно стать конвертируемым» [12].

Перспективная система образования должна не только вооружать знаниями обучающегося, но и, вследствие постоянного и быстрого обновления знаний в нашу эпоху, формировать потребность в непрерывном самостоятельном овладении ими, а также способствовать развитию самостоятельного и творческого подхода к знаниям в течение всей активной жизни человека. Образование должно в итоге стать таким социальным институтом, который был бы способен предоставлять человеку разнообразный набор образовательных услуг, позволяющих учиться непрерывно, обеспечивать широким слоям населения возможность получения послевузовского и дополнительного образования.

Все это приводит к концепции *непрерывного образования (lifelong learning)*, подразумевающей процесс роста образовательного (общего и профессионального) потенциала личности в течение всей жизни, организационно обеспеченный системой государственных и общественных институтов и соответствующий потребностям личности и общества, в настоящее время принятой повсеместно.

Идея необходимости обучения «через всю жизнь», трансформированная в теорию «непрерывного образования», сегодня принята практически во всем мире и стала предметом активного изучения как зарубежных, так и российских исследователей [1, 2, 4, 5, 6, 7 и др.].

Достаточно полный обзор политики стран ОЭСР в области непрерывного образования представлен в работе «Актуальные вопросы развития образования в странах ОЭСР», подготовленной сотрудниками Центра по взаимодействию с ОЭСР

Института международных организаций и международного сотрудничества Государственного университета — Высшей школы экономики [6]. Подчеркивается, что проблемы и перспективы развития, с которыми сталкиваются системы образования в различных странах мира, в том числе и в России, делают обучение в течение жизни неотъемлемой частью современной образовательной политики. В обзоре рассматриваются основные предпосылки, принципы и приоритеты политики обучения в течение всей жизни, а также проблемы, затрудняющие ее реализацию на практике. К числу этих проблем прежде всего относятся: нехватка у взрослого населения времени, финансовых ресурсов, информации и мотивации для дополнительного обучения; несовершенство существующих национальных квалификационных систем. На анализ уже имеющегося опыта стран ОЭСР по реализации на практике принципа «образования в течение всей жизни», а также на разработку экспертных рекомендаций по повышению эффективности проводимой политики в области непрерывного образования направлен целый ряд проектов ОЭСР, представленных в обзоре.

Завершает обзор вывод о том, что при реализации новых задач образовательной политики, направленной на обучение в течение жизни, необходимо руководствоваться следующими принципами:

- гарантировать всеобщий непрерывный доступ к образованию с целью получения и обновления навыков, необходимых для включенности в информационное общество;
- увеличить инвестиции в человеческие ресурсы, чтобы поднять приоритет самого важного достояния Европы — ее людей;
- разрабатывать и внедрять инновационные методики преподавания и обучения;
- коренным образом изменить подходы к пониманию и признанию учебной деятельности и ее результатов, особенно в сфере неформального (неинституционального) образования. Необходимо разработать новую систему оценки аккредитации результатов всех форм непрерывного образования, способную отражать все знания, умения, навыки и опыт человека, которая была бы признана работодателями и т. д. [6].

Более частными свойствами непрерывного образования, имеющими непосредственное отношение к технологиям обучения, являются:

- существенное увеличение продолжительности и значимости этапов самообразования в общей системе непрерывного образования;
- возрастание роли информационных и телекоммуникационных технологий обучения;
- актуализация задачи формирования навыков самостоятельной познавательной и практической деятельности обучаемого;

- усиление роли принципа индивидуализации обучения, реализации индивидуальных «образовательных траекторий» для каждого обучаемого и т. д. [9].

Таким образом, анализ специфики непрерывного образования показывает, что необходимым условием его эффективного осуществления является разработка системы новых технологий обучения.

4.2. Введение многоуровневой системы высшего образования, основанной на использовании компетентностного подхода

На протяжении последних лет в сфере образования многих стран наблюдаются интегрированные процессы различной направленности и интенсивности. Ярчайшим примером является Болонский процесс, к основным составляющим которого относятся интеграция образовательных программ, ведущих к получению двойных степеней — бакалавра и магистра, модульность обучения и кредитная система построения образовательной деятельности. В настоящее время законодательные органы 19 стран (более половины участников Болонского процесса) уже ввели двухуровневую систему высшего образования. Остальные страны планируют законодательные изменения относительно типов и структуры академических степеней. Это определяется, с одной стороны, необходимостью выработки требований к содержанию подготовки выпускников разных уровней исходя из заданных ресурсов, а с другой — оценкой практической востребованности выпускников каждого уровня в экономике.

Организация многоуровневого высшего образования глубоко прагматична по своей сути. В такой системе находят свою наиболее полную реализацию перспективные востребованные квалификационные запросы постиндустриального общества, обеспечивающие своим членам многообразные информационные возможности постоянного пополнения и обновления знаний. Среди достоинств многоуровневой системы образования следует отметить и то, что она «соответствует характеру именно университетского образования, основная цель которого состоит в подготовке широко образованных людей, готовых работать в условиях повышенных требований к профессиональной мобильности, умеющих отойти от стереотипов и предложить новые идеи и решения. При этом легче решается проблема подготовки специалистов и на стыке наук, позволяя комбинировать общее и специализированное образование различного профиля (например, бакалаврская подготовка экономиста может сочетаться с магистерской подготовкой юриста или журналиста, или бакалаврская подго-

товка математика может сочетаться с магистерской подготовкой экономиста и т. д.)» [13].

Изучению опыта перехода высшего образования европейских стран на многоуровневую систему посвящены многочисленные зарубежные и российские исследования, среди которых необходимо упомянуть межстрановой анализ «Формирование общеевропейского пространства высшего образования. Задачи для российской высшей школы», подготовленный специалистами Государственного университета — Высшей школы экономики в рамках проекта «Анализ проблем и перспектив интеграции российской высшей школы в общеевропейское пространство высшего социально-экономического образования». В данном аналитическом обзоре рассматривается европейский опыт формирования общего понимания содержания квалификаций и структур степеней, включающий описание квалификаций, модели распределения нагрузки по типам курсов, уровням и модулям, основные принципы сотрудничества по разработке общеевропейской системы квалификаций и степеней [18].

Практические шаги участия российских вузов в Болонском процессе, в том числе и переход на многоуровневую систему высшего образования, подробно описаны в работе «“Мягкий путь” вхождения российских вузов в Болонский процесс» (2005).

К аргументам в пользу перехода российского образования на многоуровневую систему относятся следующие:

- признание российских дипломов в едином образовательном пространстве, что может привести к увеличению притока иностранных студентов в российские вузы и повышению их конкурентоспособности;
- удовлетворение массового социального спроса на высшее образование, с одной стороны, и способствование формированию профессиональной элиты и научно-образовательных кадров высшего уровня, с другой;
- удовлетворение потребностей рыночной экономики, в том числе и требованиям работодателей;
- совершенствование процесса управления информационными потоками в обучении;
- решение проблемы диверсификации методологии и методик обучения на разных стадиях профессионального развития и т. д. [13].

Среди факторов, влияющих на эффективность перехода к многоуровневой системе высшего образования, особое значение имеет готовность профессорско-преподавательского и административно-управленческого персонала вузов перейти на новую парадигму подготовки специалистов по большой номенклатуре специальностей и направлений [6].

Однако при переходе на многоуровневую систему обучения возникает проблема обоснованного структурирования уровней образования, которое

должно быть объективным, универсальным, обеспечивающим образовательные потребности личности и общества.

Как указывают О. Б. Томилин и др. (2005), организационное выделение в высшем профессиональном образовании двух образовательных уровней (бакалавриата и магистратуры) требует определения их содержательного наполнения, которое задается целями подготовки. Как правило, цели представляют собой рамочное определение требований к знаниям, умениям и навыкам, которые должны быть получены на соответствующем образовательном уровне. Создание таких требований в виде образовательных стандартов представляет собой крупную научно-методическую проблему, которая осознается мировой высшей школой [16].

В последние десятилетия практически во всех развитых странах Европейского Союза произошла переориентация содержания образования на освоение ключевых (базовых, универсальных) компетенций. Проект «Надстройка образовательных структур» (Trends in Learning Structures in European Higher Education III), инициированный Европейской комиссией и Европейской ассоциацией университетов, представляет собой очередной шаг по реализации целей Болонской декларации на институциональном уровне, исходя из опыта, накопленного в рамках программ ERASMUS и SOCRATES с 1987 г. Задачей проекта является выработка общего понимания содержания квалификаций по образовательным уровням в терминах компетенций и результатов обучения. Под результатами понимаются наборы компетенций, включающие знания, понимание и навыки обучаемого, определяемые как для каждого блока (модуля) программы, так и для программы в целом.

Особое внимание в рамках проекта было уделено «определению общих и специальных компетенций выпускников первого и второго уровней обучения; гармонизации учебных планов с точки зрения структуры, программ и методов обучения; а также разработке методологии анализа общих элементов и специальных областей подготовки» [6].

В реализации проекта приняли участие более 100 университетов из 16 стран. Результатом стало определение 30 согласованных общих компетенций, а также специальных компетенций по 7 направлениям подготовки. По принятой рабочей классификации общие компетенции были разделены на три группы: инструментальные, межличностные и системные.

По мнению О. Томилина, предлагаемая формулировка целей образовательных уровней в высшем профессиональном образовании порождает не менее значимую проблему для европейского образовательного пространства — создание технологий, обеспечивающих достижение сформулированных целей на каждом образовательном уровне, а

также средств надежного контроля качества на выходе. На эти образовательные технологии накладываются определенные требования: они должны быть эффективны, экономичны и технологичны при использовании в массовом высшем образовании.

Таким образом, «к учебно-методическим задачам, обеспечивающим реализацию двухуровневой системы высшего профессионального образования, сопряженной с процессами создания общеевропейского образовательного пространства, можно отнести:

- создание нового поколения национального образовательного стандарта, основанного на компетентностном подходе в определении результатов обучения;
- создание нового поколения учебно-методических материалов, содержащих учебные задания, ориентированные на реализацию спектра основных мыслительных операций как психологической основы формирования компетенций;
- создание методики организации учебного процесса, использования предлагаемых образовательных технологий и ее экспериментальная апробация» [16].

Внедрение междисциплинарных образовательных программ

Учитывая комплексность, сложность и многоаспектность возникающих на практике проблем, можно утверждать, что широкой перспективой и инновационным потенциалом в высшем образовании обладают междисциплинарные образовательные программы. Они могут быть ориентированы на конкретные области практической деятельности при сохранении фундаментального характера высшего образования. Междисциплинарные образовательные программы позволяют существенным образом диверсифицировать образовательные траектории и обеспечить ориентацию на потребности и интересы учащихся.

В современном обществе, в котором наиболее активно развивается малый бизнес и информационно-консультационные услуги, большое значение приобретает умение оценить ситуацию в целом, предложить комплексный подход к решению возникающих проблем с использованием фундаментальных и прикладных знаний, получаемых разными науками. Этим умениям естественнее всего обучать в рамках междисциплинарных образовательных программ.

В настоящее время в России с учетом государственных стандартов высшего профессионального образования формируется блок междисциплинарных образовательных программ. Однако он составляет малую часть от общего числа программ высшего образования и не имеет своей логики системного развития. По мнению М. Ларионовой и

др., он скорее формируется по остаточному принципу и включает программы, не попавшие в дисциплинарные блоки. Для более эффективного внедрения междисциплинарных образовательных программ в вузах необходимы:

- готовность факультетов и кафедр вузов к сотрудничеству по реализации междисциплинарных образовательных программ;
- развитие междисциплинарных научных исследований в вузах [7].

Внедрение системы академических кредитов

Академические кредиты создают дополнительные организационные предпосылки для индивидуализации обучения студента за счет использования нелинейных образовательных траекторий, позволяющих ему выстраивать свое образование в большем соответствии с собственными интересами и жизненными устремлениями. Академические кредиты наглядно характеризуют полученное студентом образование.

Сегодня во многих европейских странах студент может накапливать кредиты в счет будущего диплома в течение длительного периода. Накопление кредитов позволяет студенту повышать квалификацию в течение всей жизни, например получать дополнительное высшее образование. Кредиты, начисленные студенту в иностранном вузе, при наличии соглашения между вузами могут быть засчитаны автоматически, без необходимости для студента что-то досдавать или пересдавать после возвращения в свой вуз.

Как отмечает В. Геринг в книге «Система зачетных единиц: первые результаты», система зачетных единиц является существенным элементом обновления высшей школы. От нововведений, которые она несет с собой, ожидается целый ряд преимуществ по сравнению с традиционной системой, однако они влекут за собой и некоторые риски: внедрение системы зачетных единиц и связанной с ней модуляризации приводит к разделению получаемых студентами знаний на многочисленные мелкие модули. Такая фрагментация затрудняет улавливание связи между отдельными учебными мероприятиями. Студенты могут увлечься сбором зачетных единиц, поставив на первый план их накопление и забыв о целях обучения. Автор видит цель высшего образования не в простом усвоении знаний, а еще и в развитии у студентов способности узнавать и понимать взаимосвязи в сфере своей специальности [3].

4.3. Внедрение новых технологий обучения и принципов организации учебного процесса

Технологии обучения в настоящее время переживают революционные изменения. Необходи-

мость разработки и применения высокотехнических систем обучения продиктована высоким уровнем технологий в передовых областях производства. Человек понимается сегодня как самообучающийся субъект, который активно и сознательно использует информационные технологии в строительстве своих знаний и навыков. В современных информационных системах применяются различные средства передачи информации: радио, двусторонняя спутниковая связь, видеоконференции с использованием синхронной компьютерной связи, виртуальная среда, голографические изображения и др.

Обычные методы передачи знания, основанные на традиционных формах учебной деятельности профессорско-преподавательского состава вуза в пределах дисциплин и функций, больше не подходят для различных социальных групп.

В современном образовании все шире применяются методы активного обучения, «использование которых зависит не только от профессиональных знаний, ораторских способностей, но и от богатства воображения, творческого потенциала преподавателей, умения моделировать ими ситуацию реального творчества для принятия решений. Помимо общего ознакомления с проблемой использования активных методов обучения современное высшее образование требует, чтобы педагоги чаще использовали активные формы преподавания в своей работе в зависимости от вида проводимых ими занятий, что, несомненно, способствовало бы совершенствованию профессиональных и личностных особенностей студентов» [10].

В статье «Ценностные ориентации в системе высшего образования» автор подробно останавливается на описании преимуществ активных методов обучения, отмечая, что «при использовании новых технологий преподавания учебных дисциплин мотивация к обучению становится не только лично значимой, но и социально значимой, поскольку студент с самого начала включен в совместную учебную деятельность и сам находится в позиции обучаемого (учащегося) и обучающего (преподавателя)». По мнению автора, активные формы обучения позволяют моделировать целостное содержание будущей профессиональной деятельности. Такое обучение вносит новое качество в традиционные формы вузовского учебно-воспитательного процесса: происходит смещение центра значимости с процессов передачи, переработки и усвоения информации на самостоятельный поиск ее обучаемым и на моделирование способов применения ее в будущей профессиональной деятельности. Определенные возможности в реализации новых форм преподавания предоставляет такая форма организации учебного процесса, как лабораторно-практические и семинарские занятия по любым предметам с применением видео- и компьютерных классов, с возможностью моделирова-

ния практически значимых ситуаций, требующих группового решения, когда наблюдается трансформация самостоятельной деятельности студентов путем включения их в новую систему группового общения. Среди преимуществ внедрения новых технологий преподавания называются: «высокая степень включенности обучаемых в процесс обучения; “вынужденная активность” — принудительная активизация мышления и деятельности обучающегося; повышение эмоциональной включенности обучаемых и творческий характер занятий; обязательность непосредственного взаимодействия обучаемых между собой, а также с преподавателем; коллективное форсирование усилий, интенсификация процесса обучения» [10].

Кроме того, каждый из методов наряду с обучением выполняет общую для всех методов обучения функцию — обеспечение перехода от организации всего учебного процесса преподавателем к самоорганизации и саморегуляции этого процесса студентами в контакте с преподавателем.

Разработка учебно-методических материалов, их стандартизация и применение составляют одно из основных мест в научно-методическом обеспечении российских научно-региональных комплексов в структуре международной образовательной индустрии.

Среди учебно-методических материалов особое значение имеют интернациональные учебно-методические комплексы (учебники), созданные совместно профессорами и преподавателями передовых отечественных и зарубежных образовательных организаций.

Как отмечают В. Савиных и др., мировой опыт подготовки специалистов в высших технических учебных заведениях свидетельствует о том, что квалификация и конкурентоспособность выпускников вузов существенно возрастает, если они в период обучения осваивают общеинженерные и специальные дисциплины не только на родном, но и на распространенных иностранных языках. В странах с разной языковой средой развиваются различные научно-педагогические школы и традиции. Развитая высшая школа страны имеет индивидуальное «лицо высшего образования», что позволяет студентам эффективно получать необходимые знания, умения и практические навыки.

Одним из примеров интернационального учебно-методического обеспечения, учитывающего развитие мировых процессов, возможности современных информационных технологий, является создание в Московском государственном университете дизайна и технологии и Институте общей техники конструирования машин Рейнско-Вестфальской высшей технической школы (г. Аахен, Германия) учебно-методического комплекса (учебника) «Стратегия и тактика инвариантного конструирования, моделирования и оптимизация технических сис-

тем» для высших технических учебных заведений на русском и немецком языках. Он внедрен в учебный процесс и получил положительную оценку в вузах России и за рубежом, в том числе в Германии, Австрии, Швейцарии, Польше, Словакии, Швеции [15].

Высокая технологичность учебного процесса должна обеспечиваться модульным структурированием учебного материала, т. е. представлением дисциплин блоками разделов, имеющими самостоятельное практическое применение. Объем каждого модуля имеет количественное выражение в виде оценки (кредита), отражающей количество отводимых каждому модулю в неделю аудиторных часов в течение семестра. Такая организация учебного материала, с одной стороны, открывает возможность вариаций содержания образования в рамках заданного объема часов на дисциплину в целом, а с другой — позволяет легко согласовывать учебные планы различных высших учебных заведений, обеспечивая условия для целевой образовательной мобильности студентов.

4.4. Дистанционные технологии обучения

Одной из новых форм профессионального образования, интенсивно распространяющейся во всем мире, является *открытое дистанционное образование* (ОДО). Эта форма организации образования основана на использовании персональных компьютеров, электронных учебников, функционального программного обеспечения и средств коммуникаций, представляющих новую технологию обучения. Учебный процесс — приобретение знаний — в основном проходит в режиме самостоятельной работы слушателя. Большая часть операций по организации учебного процесса проводится в автоматизированном режиме, который базируется на современных средствах телекоммуникаций.

Дистанционное обучение включает в себя различные компоненты и методические приемы, которые делают его максимально доступным при обучении без отрыва от работы. Все исследователи отмечают наличие многочисленных достоинств данного вида обучения, говоря о том, что оно не является жестко детерминированным, дает возможность выбора курсов, формата и методологии обучения, в наибольшей степени отвечает индивидуальным потребностям обучаемого, позволяет реализовать концепцию непрерывного образования, более удобно для получения образования без отрыва от производства и для лиц нестуденческого возраста. Среди недостатков называются угроза ухудшения качества образования, нарушение естественного процесса общения студента и преподавателя и др. Кроме того, вне стен вуза выпускник не может стать носителем университетской культуры, отсутствует воспитательный эффект универ-

ситетской среды, межличностное студенческое общение, все то, что, кроме знаний и умений, характеризует его как выпускника престижного вуза [19].

Масштабность и сложность такой формы образования обусловили обширность научных исследований в этой области как за рубежом, так и в России. По данным ЮНЕСКО, современная библиография по основным проблемам ОДО содержит более 10 тыс. публикаций. Очень немногие сферы деятельности и развития, выделяемые наукой и общественной мыслью, привлекают сейчас столь пристальное внимание [19]. Среди научных изданий на русском языке, посвященных дистанционному образованию, следует особо выделить монографию ректора Международного института менеджмента ЛИНК С. Щенникова «Открытое дистанционное образование» (2002).

В монографии представлены результаты исследования исторических предпосылок и форм развития открытого дистанционного образования в мире, содержится обширный обзор исследований и институциональных форм развития ОДО за рубежом. Анализ состояния проблем построения и функционирования ОДО в России представлен в виде комплекса факторов и форм, влияющих на развитие его ОДО. В книге подробно обсуждаются инновационные идеи и подходы, определяющие облик ОДО взрослых. В частности, представлен обзор по компетентностному подходу при организации образования взрослых. Кроме того, в ней описаны концепция и модель системы ОДО как формы образования взрослых; требования к системе ОДО и принципы ее построения; характеристика основных подсистем деятельности; механизмы развития и модель образовательного процесса в системе ОДО; модель принципа организации сети ОДО. В заключении представлен опыт практического воплощения системы ОДО в Международном институте менеджмента ЛИНК, пионере в области ОДО в России.

Если в российскую практику дистанционное образование вошло лишь 10–15 лет назад, то в западных странах оно стало обязательным элементом национальных образовательных систем уже со второй половины прошлого века. Так, начало применения технологий дистанционного обучения в США принято относить к середине 60-х гг. прошлого века. Именно тогда несколько инженерных колледжей начали использовать телевидение для предоставления учебных курсов слушателям. Эта инициатива привела к созданию Национального технологического университета (National Technological University) в 1984 г. К началу 90-х гг. он превратился в консорциум из 40 университетов, предоставляющих слушателям инженерные дисциплины. Примечательно, что непосредственное участие в организации ОДО в США приняли коммерческие корпорации. Таким образом, дистанци-

онное обучение в этой стране развивалось в соответствии с требованиями и нуждами прямых работодателей и изначально носило коммерческий характер.

Уже в 1991 г. суммарный доход Национального технологического университета составил 13,5 млн долларов. К 1995 г. через Систему публичного телевидения (Public Broadcasting System) в США обучалось более миллиона студентов [19].

Развитие компьютерных сетей передачи данных предоставило новый инструмент для функционирования курсов дистанционного обучения — Интернет. На сегодняшний день Ассоциация дистанционного обучения США объединяет в своем составе более 5 тыс. учебных заведений. Совместно с ЮНЕСКО ведутся работы по организации распределенного университета, обучение в котором будет происходить независимо от границ, без ограничений по времени.

Одним из наиболее развитых центров дистанционного обучения в США является Массачусетский технологический университет (МТИ). Уже сегодня в рамках университета открыто бесплатное дистанционное образование по шестидесяти дисциплинам, включая химию, инжиниринг, историю, математику, управление. В ближайшее время предполагается расширить список дисциплин до 2 тыс. По окончании прослушивания отдельно взятого курса учащийся может сдать экзамен и получить сертификат от МТИ, а в случае прослушивания всего курса дисциплин по выбранной специальности — диплом.

В Западной Европе дистанционное образование развивается в основном за счет «открытых» университетов, финансируемых правительством. Появившаяся в Великобритании система дистанционного обучения была в значительной мере похожа на систему заочного образования, действующую в Советском Союзе. В системе существовали специальные преподаватели — тьюторы (tutors), которые проживали недалеко от студентов и были призваны консультировать их в процессе обучения, проводить семинары. В отличие от США, в Великобритании лишь небольшая часть курсов предоставлялась с использованием телевидения и радио. Таким образом, главное отличие североамериканской и европейской школ дистанционного обучения состоит в том, что первая была ориентирована на новейшие технологии, вторая же представляла собой надстройку над традиционным образованием.

Технологическая разница между США и Европейским Союзом начала стираться к середине 90-х гг. прошлого века, когда страны Европы приступили к активному использованию современных информационных технологий. В настоящее время в каждой европейской стране существуют учебные заведения, реализующие программы дистанционного

обучения. Самым крупным считается Открытый университет Великобритании, основанный в 1969 г. По состоянию на 2003 г. в нем обучалось около 200 тыс. студентов со всего мира. С момента основания британского Открытого университета более 3 млн студентов обучались по программам дистанционного обучения [19].

Еще одним крупным центром дистанционного обучения является Национальный университет дистанционного образования (Universidad Nacional de Educacion a Distancia) в Испании, основанный в 1972 г. Университет расположен в Мадриде и включает в себя 58 учебных центров в этой стране и 9 за рубежом, в том числе в Лондоне, Париже, Бонне, Брюсселе, Нью-Йорке и Риме. Для поддержания постоянного диалога со студентами используются очные встречи по обсуждению учебного материала в учебных центрах и интернет-конференции. Общее количество студентов, обучающихся в университете, составляет 124 тыс. человек. Подобно другим государственным университетам страны, Национальный университет дистанционного обучения присваивает такую же равно значимую квалификацию. Закон об университетской реформе в Испании гарантирует этому университету ту же степень автономии, как и у других испанских университетов. Существуют и некоторые различия. Он является общенациональным университетом. Он использует различные методики, основанные на новых теориях обучения, поддерживаемых экспериментальной психологией. В соответствии с этими теориями, непосредственные взаимоотношения ученика и учителя не столь важны для обучения: некоторые научные дисциплины вполне могут изучаться самостоятельно с использованием правильной техники. Национальный университет дистанционного обучения имеет широкое социальное влияние [11].

Для истории российского дистанционного образования характерно явное разделение на два этапа: этап становления и многолетнего существования в форме крупнейшей в мире системы заочного обучения (со второй половины 20-х до начала 90-х гг. прошлого века) и этап формирования современной системы ОДО (с начала 90-х и по сегодняшний день), основанной на применении информационных и коммуникационных технологий во всех формах образования и в значительной мере противопоставляющей себя оставшейся в наследство от советского периода системе заочного обучения. Этим разделением во многом объясняются специфическая, отличная от принятой в большинстве других стран, официальная российская трактовка понятия дистанционного образования; особенности новых центров ОДО, возникающих чаще не на базе специализированных заочных высших учебных заведений, а в крупных очных, активно развивающих информацион-

ные технологии университетах. Это же разделение заметно повлияло на формирование современной нормативной базы ОДО, строящейся заново и практически не использующей нормативное обеспечение заочного образования.

Начавшись, на втором этапе, в основном по инициативе ряда российских государственных и негосударственных вузов, развитие ОДО в России в последние годы в значительной мере приобрело официальный статус, став основной задачей или важной составляющей нескольких принятых на федеральном уровне крупных программ и проектов, таких как Федеральная целевая программа «Развитие единой образовательной информационной среды (2001–2005 годы)», Межвузовская научно-техническая программа «Создание системы открытого образования» и т. п., и получив финансовую поддержку со стороны государства.

Как отмечают В. Овсянников и А. Густырь, «в России, по данным анкетирования вузов, проведенного ЦИАН Министерства образования России в конце 1999 г., 85 вузов заявили о том, что они ведут ДО, или планируют освоение технологий ДО в ближайшем будущем. В том числе более половины из них заявили о том, что уже в той или иной степени используют технологии ДО. В качестве примеров наиболее крупных центров ДО обычно называют Современный гуманитарный университет (СГУ), Институт дистанционного образования Московского государственного университета экономики, статистики и информатики (ИДО МЭСИ) и Международный Институт Менеджмента «ЛИНК» (МИМ «ЛИНК»)» [14]. Так, Институт дистанционного образования Московского государственного университета экономики, статистики и информатики координирует деятельность более 280 образовательных учреждений России, стран СНГ и Балтии, Германии, США, Кипра. Таким способом через ИДО МЭСИ учатся свыше 30 тыс. человек. Современный гуманитарный университет имеет филиалы в 150 городах России и СНГ, где обучается свыше 100 тыс. студентов. К открытию готовят представительства в Нью-Йорке, Тель-Авиве, странах Латинской Америки [8].

Принципиально новой организационной формой для российской высшей школы являются консорциумы вузов и объединения, развиваемые на основе современных информационно-компьютерных технологий. Консорциумы оказывают коммуникационные и административные услуги по предоставлению курсов ДО, разработанных университетами, входящими в них. Они дают возможность дистанционно получить дипломы специалиста, бакалавра и магистра тех вузов, которые входят в тот или иной консорциум. Консорциумы могут предоставлять как курсы высшей школы, так и аспирантские курсы, программы дополнительного образования и подготовительные курсы для абитуриентов.

Эта институциональная модель чрезвычайно важна для развития российского рынка дистанционных образовательных услуг, поскольку позволяет объединить образовательные ресурсы множества вузов, в том числе и традиционных университетов.

В 90-е гг. в России был создан ряд объединений, на которые возлагались, в том числе, функции консорциумов: Ассоциация международного образования, Ассоциация образовательных и научных учреждений «Открытый университет Западной Сибири», Евразийская ассоциация ДО, Международная академия открытого образования и др.

На сегодняшний день в развитых странах существует широкая сеть университетов дистанционного образования, применяющих информационные технологии при подготовке студентов. Вместе с тем в большинстве случаев средства информационно-компьютерных технологий используются лишь как надстройка над существующим учебным процессом.

По мнению В. Савиных и др., можно выделить несколько основных направлений применения информационных технологий в образовании:

- разработка современных видов представления учебных материалов для различных форм обучения (методический аспект);
- подготовка, издание и оперативное переиздание всех видов учебно-методических материалов (полиграфический аспект);
- организация оперативного получения необходимых информационных материалов на базе широкомасштабного использования компьютерных сетевых технологий (информационный аспект);
- разработка современных форм и методов обучения и контроля знаний, в большей степени для индивидуального усвоения изучаемого материала (дидактический аспект);
- организация обучения студентов информационной культуре, информационным и компьютерным технологиям, используемым в будущей профессии (организационный аспект);
- формирование системы дистанционного обучения на методическом, технологическом, техническом и административном уровнях (аспект дистанционного обучения);
- организация повышения квалификации профессорско-преподавательского состава для решения поставленных выше задач (квалификационный аспект) [15].

Необходимо отметить, что имеющиеся за рубежом и в нашей стране технические и технологические разработки позволяют различным образом осуществлять организацию данных процессов. Конечно, в дальнейшем предпочтительней организация контактов студентов с преподавателями в виде видеоконференций, позволяющая общаться на любом удалении друг от друга (режим — онлайн)

на индивидуальном, мелкогрупповом и групповом уровнях. Более того, уже сегодня можно проводить, например, чтение лекций преподавателем на расстоянии. В этом случае студенты, находящиеся порой за много тысяч километров от лектора, видят, слышат его и могут задавать вопросы. То же самое касается и преподавателя. В этом режиме обеспечивается непосредственная обратная связь (аналогично телевизионным телемостам).

С точки зрения первоочередных задач необходимо решать также методические проблемы. Имеющиеся учебно-методические материалы в большинстве своем не могут эффективно использоваться при дистанционном обучении. Требуются совершенно новые формы учебных пособий и учебников, которые должны являться одновременно как базами данных, так и базами знаний, позволяющими обновлять и дополнять содержание включенных в них разделов и тем учебных дисциплин, оперативно обеспечивая студентов необходимыми учебными материалами.

Подводя итоги, можно сделать вывод о том, что современная система образования должна соответствовать следующим принципам:

- междисциплинарный подход к обучению;
- непрерывность образования в течение всего периода деловой активности человека;
- совершенствование режима опережающего образования.

Достижение Россией приемлемого экономического роста невозможно без решения проблемы модернизации образовательной системы и расширения охвата ею всех возрастных и социальных слоев населения.

Сегодня российская высшая школа продолжает сохранять многовековые традиции, обеспечивая своим выпускникам достойно высокий уровень фундаментальных естественно-научных знаний, общепрофессиональных умений и практических навыков. В результате развития новой экономической модели в России спрос на высшее образование стал существенно выше, что, соответственно, может способствовать созданию широкомасштабной системы дистанционного обучения. Это требует сегодня внимания и к таким вопросам, как технология дистанционного обучения, выбор средств передачи информации, составление специальных учебных и методических материалов, организация соответствующей системы обучения преподавателей.

Кроме этого, интегрирование российских образовательных комплексов в мировое образовательное пространство невозможно без четкой стандартизации определения качества образования в дистанционном обучении, а эффективность наметившихся сегодня интеграционных процессов невозможна без надлежащего обмена опытом (и его изучения) и между российскими образовательными

центрами, и в рамках международного сотрудничества [15].

Библиография

1. *El-Khawwas E.* The «New» Competition: Serving the Learning Society in an Electronic Age // Higher Education Management. 1999. Vol. 11, № 2. P. 7–18.
2. *Giarini O., Malitza M.* The Double Helix of Learning and Work. Bucharest, 2003.
3. *Gehring W.* Leistungspunktesysteme — Eine erste Bilanz. Ulm, 2005.
4. Innovation and Adaptation in Higher Education: the Changing Conditions of Advanced Teaching and Learning in Europe / Ed. by C. Gellert. Higher Education Policy Series 22. London; Philadelphia, 1999.
5. *Kelm B.* The Challenge of Lifelong Learning: Differences and Reactions of East and West German Higher Education Institutions // Higher Education Management. 1999. Vol. 11, № 3. P. 25–40.
6. Актуальные вопросы развития образования в странах ОЭСР / Отв. ред. М. В. Ларионова; ГУ–ВШЭ. М., 2005.
7. Анализ стратегии развития российских вузов: международный опыт (опыт стран ОЭСР) и российская практика: Материалы семинара ГУ–ВШЭ и НФПК. М., 2004.
8. *Борисова Н. Н.* От традиционного через модульное к дистанционному образованию. Домодедово, 1999.
9. Глобализация и конвергенция образования: технологический аспект: Науч. изд. / Под общ. ред. проф. Ю. Б. Рубина. М., 2004. (Академ. серия).
10. *Голубкова О. А.* Ценностные ориентации в системе высшего образования. Инновации и образование: Сб. материалов конф. СПб., 2003. С. 293–300. (Сер. «Symposium»; вып. 29).
11. *Де-Йонге А. М.* Противостояние университетов проблемам изменяющегося мира // Развитие стратегического подхода к управлению в российских университетах. Казань, 2001. С. 18–27.
12. Концепция информатизации сферы образования Российской Федерации // Проблемы информатизации высшей школы: Бюлл. 3–4 (13–14). М., 1998.
13. «Мягкий путь» вхождения российских вузов в Болонский процесс. М., 2005.
14. *Овсянников В. И., Густырь А. В.* Введение в дистанционное образование: Учеб. пособие для системы повышения квалификации и профессиональной переподготовки специалистов / Минобрнауки РФ, МГОПУ им. М. А. Шолохова, Межвузовский центр дистанционного образования. М., 2001. С. 129–166.
15. *Савиных В. П., Фукин В. А., Князева М. Д. и др.* Анализ российского образовательного рынка для международного сотрудничества // Университет. управление: практика и анализ. 2004. № 1 (29). С. 21–35.
16. *Томилини О. Б., Бриттов А. В., Демкина С. И.* Образовательные технологии формирования компетенций в системах высшего профессионального образования // Университет. управление: практика и анализ. 2005. № 1 (34). С. 112–123.
17. *Филатов О. К.* Информатизация технологии обучения в высшей школе. М., 2001.
18. Формирование общеевропейского пространства высшего образования. Задачи для российской высшей

школы. [Текст] / М. В. Ларионова и др.; Мин-во образования и науки Российской Федерации, ГУ-ВШЭ. 2004.

19. *Щенников С. А.* Открытое дистанционное образование. М., 2002.

Рекомендуемая литература

Байденко В. И. Болонский процесс: нарастающая динамика и многообразие (документы международных форумов и мнения европейских экспертов). М., 2002.

Байденко В. И. Болонский процесс: структурная реформа высшего образования Европы. М., 2002.

Башмаков А. И., Старых В. А. Систематизация информационных ресурсов для сферы образования: классификации и метаданные. М., 2003.

Борисова Н. Н. От традиционного через модульное к дистанционному образованию. Домодедово, 1999.

Донди К. Информационно-коммуникационные технологии: вызов университетскому образованию // Уни-

верситет. управление: практика и анализ. 2000. № 1(12). С. 15–18.

Карпенко О. М., Котомина Л. И., Шестак Н. В. Европейская система перевода кредитов как гарант академического признания обучения, полученного за рубежом // Инновации в образовании. 2002. № 1. С. 68–79.

Лукашенко М. А. Высшее учебное заведение на рынке образовательных услуг: актуальные проблемы управления. М., 2003.

Меськов В., Татур Ю. О возможности приобретения гуманитарных компетенций в вузе // Высшее образование в России. 2006. № 8. С. 73–83.

Огарев Е. И. Непрерывное образование: основные понятия и термины (Тезаурус). СПб., 2005.

Селевко Г. К. Современные образовательные технологии. М., 1998.

Соколов В. М. Инновационные технологии в образовании: стимулы и препятствия // Вестн. ННГУ. 2005. Вып. 1 (6). С. 202–206. (Инновации в образовании).