

**Министерство образования и науки Российской Федерации
Ассоциация классических университетов России
Федеральное государственное автономное образовательное учреждение
высшего профессионального образования
«Уральский федеральный университет
имени первого Президента России Б.Н. Ельцина»**

**Экспертно-аналитическое обеспечение качества
образовательных программ
профессионального образования:
опыт внедрения ФГОС**

*Материалы семинара-совещания
для руководящих работников
учреждений профессионального образования
Уральского федерального округа.
Екатеринбург, 13–14 ноября 2012 года*

Екатеринбург
2012

УДК 378.141.4
ББК Ч448.236я43

Экспертно-аналитическое обеспечение качества образовательных программ профессионального образования: опыт внедрения ФГОС : материалы семинара-совещания для руководящих работников учреждений профессионального образования Уральского федерального округа. – Екатеринбург : Изд-во Урал. ун-та, 2012. – с. 342: ил.

ISBN 978-5-7996-0779-1

В сборнике представлены результаты мониторинга по внедрению федеральных государственных образовательных стандартов (ФГОС) в учреждениях профессионального образования страны. На основе мониторинга вузов и колледжей, многоаспектного анкетирования участников образовательного процесса отслеживается эффективность внедрения ФГОС, уровень освоения преподавателями и работодателями концептуальных идей, положенных в основу новых стандартов, обобщается организационная, методическая и нормативно-правовая готовность учреждений профессионального образования к работе в условиях новой образовательной парадигмы. Учен опыт реализации ФГОС в вузах Уральского федерального округа, а также ФГАОУ ВПО «Уральский федеральный университет имени первого Президента России Б.Н. Ельцина», на базе которого 13–14 октября 2012 г. был проведен семинар для руководителей образовательных учреждений Уральского Федерального Округа.

Материалы семинара-совещания подготовлены Ассоциацией классических университетов России (АКУР) совместно с ФГАОУ ВПО «Уральский федеральный университет имени первого Президента России Б.Н. Ельцина».

Для преподавателей и сотрудников ВПО, СПО и НПО.

Редакционная коллегия

*Е. В. Караваева, Д. В. Бугров (отв. редактор),
И. Б. Котловский, Д. В. Харитонов (отв. секретарь)*

УДК 378.141.4
ББК Ч448.236я43

Работа издана в авторской редакции

ISBN 978-5-7996-0779-1

© ФГАОУ ВПО «Уральский федеральный университет
имени первого Президента России Б.Н. Ельцина»

Часть I

**О результатах мониторинга
эффективности внедрения ФГОС
в учреждениях профессионального образования
Российской Федерации**

СОДЕРЖАНИЕ

<i>Е.В. Караваева, Т.Н. Грудина, В.В. Зырянов, Е.Н. Ковтун, С.В. Коршунов, И.Б. Котлобовский, А.В. Синяков, И.Г. Телешова</i> Задачи и критерии мониторинга вузов России по оценке эффективности внедрения ФГОС	6
<i>В.В. Зырянов, И.Б. Котлобовский, А.В. Синяков</i> Организационная готовность вузов к реализации ФГОС ВПО: оценка состояния и направления совершенствования	91
<i>Е.Н. Ковтун, С.Е. Родионова</i> Новое содержание образовательных программ с учетом потребностей рынка труда	117
<i>И.Г. Телешова, Е.В. Караваева</i> Сравнительный анализ опыта применения методологических принципов европейского образования в российских университетах	144
<i>Ю.Д. Артамонова, А.Л. Демчук</i> Развитие академической мобильности в вузах РФ и ФГОС	162
<i>А.Ш. Канукова, Е.А. Куркина, Ю.Ю. Никулина, Э.Г. Русин</i> Некоторые результаты мониторинга официальных сайтов вузов, подведомственных Минобрнауки России (Уральский федеральный округ)	187
<i>А.Ю. Горячкина</i> Анализ перехода технических вузов Уральского федерального округа на уровневую систему высшего профессионального образования (на основе мониторинга официальных сайтов вузов)	201
<i>С.В. Коршунов, Д.В. Строганов, В.В. Зырянов</i> Переход вузов на ФГОС ВПО: взгляд через призму интервью со специалистами по учебно-методической работе	212

<i>Н.Н. Маликова, С.Б. Абрамова, О.И. Власова</i> Внедрение Федеральных государственных образовательных стандартов в учреждениях начального профессионального образования Свердловской области (по результатам социологических исследований)	243
<i>Н.Н. Маликова, А.А. Ионов, С.Б. Абрамова, О.И. Власова</i> Внедрение Федеральных государственных образовательных стандартов в образовательных учреждениях среднего профессионального образования Свердловской области (по результатам социологических исследований)	257
<i>Н.М. Аксенова, А.А. Муравьева, А.М. Петрова, О.Н. Олейникова</i> Направления совершенствования нормативно-методического, организационного, информационного и ресурсного обеспечения реализации ФГОС начального и среднего профессионального образования	268
Сведения об авторах	276

**Е.В. Караваева, Т.Н. Грудина, В.В. Зырянов, Е.Н. Ковтун,
И.Б. Котлобовский, А.В. Синяков, И.Г. Телешова**
Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова,
С.В. Коршунов

Московский государственный технический университет имени Н.Э. Баумана

ЗАДАЧИ И КРИТЕРИИ МОНИТОРИНГА ВУЗОВ РОССИИ ПО ОЦЕНКЕ ЭФФЕКТИВНОСТИ ВНЕДРЕНИЯ ФГОС

Ключевые слова: образовательные стандарты, мониторинг эффективности внедрения ФГОС, экспертиза ООП вузов, заочное анкетирование, очное интервьюирование, анализ сайтов вузов, модернизация системы профессионального образования, использование зачетных единиц (кредитов), разработка критериев и индикаторов эффективности внедрения ФГОС в учреждениях ВПО, модульный подход.

В связи с тем, что с сентября 2011 г. все вузы России осуществляют образовательную деятельность только на основе ФГОС или на основе образовательных стандартов, самостоятельно установленных «ведущими» университетами (требования к результатам освоения и к условиям реализации основных образовательных программ в которых должны быть не ниже соответствующих ФГОС), у всех участников образовательного процесса появилась необходимость оценить темпы, содержание и качество работы вузов, направленной на полное и точное выполнение содержания и условий обучения в соответствии с ФГОС и в конечном итоге на модернизацию **профессионального образования в России**. С этой целью Департамент развития профессионального образования Минобрнауки России инициировал **мониторинг эффективности внедрения ФГОС**, к проведению которого были привлечены Ассоциация классических университетов России (АКУР), Ассоциация технических университетов (АТУ), Институт комплексных исследований образования МГУ имени М. В. Ломоносова (ИКИО) и Региональная общественная организация «Центр изучения проблем профессионального образования» (РОО ЦИППО). В октябре-ноябре 2011 г. (первый этап) и в марте-сентябре 2012 г. (второй этап) мониторинг эффективности внедрения ФГОС учреждениями высшего профессионального образования был проведен в вузах подведомственных Минобрнауки России.

Основным звеном модернизации системы профессионального образования, как известно, стало законодательное введение новой структуры государст-

венного образовательного стандарта (309-ФЗ от 1 декабря 2007 г.), а также уровней высшего профессионального образования (232-ФЗ от 29 октября 2007 г.). Ключевые позиции модернизации были обозначены в программном документе Правительства Российской Федерации: «О приоритетных направлениях развития образовательной системы Российской Федерации» (одобрен 9 декабря 2004 г.) и в последовавших за ним документах Министерства образования и науки Российской Федерации: «Комплекс мероприятий по реализации приоритетных направлений развития системы образования Российской Федерации на период до 2010 года», а также в приказе № 40 от 15 февраля 2005 г. «О реализации положений Болонской декларации в системе высшего профессионального образования Российской Федерации».

В указанных документах были сформулированы общие задачи, на решение которых направлена модернизация системы профессионального образования:

- 1) Расширить свободы образовательных учреждений при формировании основных образовательных программ и использовании образовательных технологий, одновременно повысив их ответственность за качество реализуемых программ.
- 2) Создать необходимые условия и инициировать процесс обновления структуры и содержания образовательных программ с учетом реальных потребностей рынка труда.
- 3) Обеспечить привлечение работодателей к созданию образовательных программ и к организации образовательного процесса.
- 4) Добиться «доверия» к образовательным программам, реализуемым российскими образовательными учреждениями, на общеевропейском образовательном пространстве, обеспечить прозрачность и признание компетенций и квалификаций в целях повышения мобильности обучающихся; повысить конкурентоспособность российских образовательных программ на мировом рынке образовательных услуг.
- 5) Создать в системе профессионального образования России нормативно-правовые и организационно-методические условия для возможности обучения в течение всей жизни; обеспечить преемственность образовательных программ НПО, СПО, ВПО, а также программ послевузовского и дополнительного профессионального образования.

Подготовительный этап мониторинга включил в себя прежде всего разработку **критериев и индикаторов** эффективности внедрения ФГОС в учреждениях ВПО в соответствии с указанными задачами. Их выбор и группировка были ориентированы **на оценку выполнения задач** введения ФГОС в систему профессионального образования и опирались на опыт мо-

ниторинговых исследований Trends», проведенных Ассоциацией европейских университетов (European University Association, EUA) в 2003, 2005, 2007 и 2010 гг. по заданию Европейской комиссии в рамках реализации Болонского процесса. Кроме того, важно то, что показатели (индикаторы), соответствующие тому или иному критерию, должны были дать оценку эффективности введения ФГОС в двух аспектах: **наличие условий** и **интенсивность процессов**; особо следует сказать о том, что часть индикаторов была нацелена на выявление **наибольших успехов в применении ФГОС**. Таким образом, каждый из индикаторов может быть отнесен к одному из трех типов: *индикаторы условий, индикаторы процесса и индикаторы «лучшей практики»*.

Группы критериев, раскрывающие задачи, критерии и индикаторы эффективности внедрения ФГОС в учреждениях ВПО приведены ниже в соответствующей структуре.

Группа критериев 1

Оценка деятельности вуза по организации внедрения ФГОС ВПО и созданию механизмов гарантии качества реализуемых образовательных программ

Критерий 1.1.

Организация перехода на уровневую систему подготовки кадров на основе ФГОС ВПО.

Индикатор 1.1.1. *Наличие в вузе утвержденной программы перехода на уровневую систему подготовки на основе ФГОС ВПО, год ее утверждения и доступность для общественности.*

Критерий 1.2.

Разработка нормативно-правового и организационно-методического обеспечения для проектирования и реализации ООП на основе ФГОС.

Индикатор 1.2.1. *Полнота обеспеченности вуза нормативно-правовыми документами вузовского уровня, их доступность для общественности.*

Индикатор 1.2.2. *Полнота обеспеченности вуза организационно-методическими документами вузовского уровня, их доступность для общественности.*

Критерий 1.3.

Подготовка профессорско-преподавательского и учебно-методического и персонала к реализации ФГОС.

Индикатор 1.3.1. *Доля численности профессорско-преподавательского состава (ППС) от всего штатного ППС вуза, освоившая программы повышения квалификации по проектированию и реализации ООП на основе ФГОС ВПО.*

Индикатор выполнения критерия 1.3.2. *Наличие в вузе системной организационно-методической поддержки преподавателей при реализации методологии ФГОС.*

Критерий 1.4.

Обеспечение ООП требуемыми материально-техническими и информационными ресурсами.

Индикатор 1.4.1. *Степень оснащенности вуза учебно-лабораторным оборудованием и современными программными продуктами соответствии с требованиями ФГОС к условиям реализации ООП.*

Индикатор 1.4.2. *Доля студентов, которым вуз обеспечил неограниченный доступ к электронно-библиотечным системам (ЭБС) в соответствии с требованиями ФГОС.*

Критерий 1.5.

Создание механизмов гарантии качества образовательных программ, реализуемых на основе ФГОС.

Индикатор 1.5.1. *Наличие у вуза стратегии по обеспечению качества подготовки, в том числе по программам, реализуемым на основе ФГОС ВПО, ее доступность для общественности.*

Индикатор 1.5.2. *Использование вузом различных форм самоконтроля для обеспечения качества ООП, реализуемых на основе ФГОС.*

Группа критериев 2

***Оценка деятельности вуза по обновлению структуры
и содержания образовательных программ
с учетом потребностей рынка труда***

Критерий 2.1.

Разработка новых основных образовательных программ (ООП) с использованием свобод, предоставляемых ФГОС.

Индикатор 2.1.1. *Наличие в ООП вуза дополнительного набора компетенций с учетом рекомендаций работодателей.*

Индикатор 2.1.2. *Наличие профилей ООП бакалавриата, разработанных с учетом рекомендаций работодателей.*

Индикатор 2.1.3. *Наличие специализаций ООП подготовки специалистов, разработанных с учетом рекомендаций работодателей.*

Критерий 2.2.

Выполнение требований, заданных ФГОС и другими нормативными документами федерального значения, по набору и содержанию документов, составляющих ООП.

Индикатор 2.2.1. *Соответствие комплектности основных образовательных программ требованиям, установленным в Федеральном законе «Об образовании».*

Индикатор 2.2.2. *Использование зачетных единиц (кредитов) в соответствии с требованиями (рекомендациями) нормативных (методических) документов федерального значения.*

Критерий 2.3.

Осуществление образовательного процесса на основе компетентностного подхода.

Индикатор 2.3.1. *Использование компетентностноориентированных образовательных технологий.*

Индикатор 2.3.2. *Соответствие разработанных вузом оценочных средств компетентностному подходу к образовательному процессу.*

Индикатор 2.3.3. *Введение системы проектирования, нормирования и контроля самостоятельной работы студентов при реализации компетентностного подхода к образовательному процессу.*

Критерий 2.4.

Индивидуализация образовательных траекторий обучающихся.

Индикатор 2.4.1. *Наличие в вузе механизмов, обеспечивающих индивидуализацию образовательных траекторий обучающихся.*

Группа критериев 3

***Оценка деятельности вуза по привлечению работодателей
к созданию образовательных программ
и к организации образовательного процесса***

Критерий 3.1.

Выполнение требований ФГОС по участию работодателей в разработке и реализации основных образовательных программ.

Индикатор 3.1.1. *Организация вузом системной работы с работодателями при разработке и реализации ООП на основе ФГОС.*

Индикатор 3.1.2. *Доля основных образовательных программ бакалавриата, вариативная часть которых (профиль) направлена на удовлетворение запросов регионального рынка труда.*

Индикатор 3.1.3. *Доля основных образовательных программ подготовки специалистов, вариативная часть которых (специализация), направлена на удовлетворение запросов регионального рынка труда.*

Индикатор 3.1.4. *Доля практик, которые осуществляются вузом непосредственно на предприятиях на основе заключенных договоров с этими предприятиями.*

Критерий 3.2.

Инициативные формы сотрудничества с работодателями, реализуемые в вузе.

Индикатор 3.2.1. *Наличие у вуза соглашений и договоров с объединениями (ассоциациями) работодателей и(или) профильными предприятиями о сотрудничестве в области подготовки специалистов с высшим образованием.*

Индикатор 3.2.2. *Участие вуза в разработке региональных рамок квалификаций (национальной рамке квалификаций), в разработке профессиональных стандартов.*

Критерий 3.3.

Соответствие компетенций выпускников, заявленных в основных образовательных программах, разработанных на основе ФГОС ВПО, требованиям утвержденных профессиональных стандартов.

Индикатор 3.3.1. *Доля направлений подготовки ВПО, для которых имеются соответствующие профессиональные стандарты.*

Индикатор 3.3.2. *Доля специальностей ВПО, для которых имеются соответствующие профессиональные стандарты.*

Индикатор 3.3.3. *Доля основных образовательных программ, для которых требования к результатам освоения разработаны в соответствии с требованиями утвержденных профессиональных стандартов.*

Группа критериев 4

Оценка деятельности вуза по повышению прозрачности и конкурентоспособности его образовательных программ на общеевропейском образовательном пространстве

Критерий 4.1.

Применение методологий, используемых на общеевропейском образовательном пространстве.

Индикатор 4.1.1. *Участие вуза в образовательных проектах Евросоюза, направленных на формирование общеевропейского образовательного пространства.*

Индикатор 4.1.2. *Доля ООП, при разработке которых вуз использовал методологию, выработанную в рамках международного проекта «Настройка образовательных структур в Европе» (Tuning).*

Критерий 4.2.

Использование системы зачетных единиц как инновационной формы организации образовательного процесса.

Индикатор 4.2.1. *Доля ППС, прошедших повышение квалификации в течение 2009/10 и 2010/2011 гг., по проблематике, связанной с использованием системы зачетных единиц при проектировании и реализации ООП.*

Индикатор 4.2.2. Наличие внутривузовского нормативного (методического) документа, регулирующего применение системы зачетных единиц при проектировании и реализации ООП.

Индикатор 4.2.3. Доля ООП, в которых система зачетных единиц применена в формате, приближенном к системе ECTS.

Индикатор 4.2.4. Доля ООП, при реализации которых используется принцип индивидуально-ориентированной организации образовательного процесса.

Критерий 4.3

Использование модульного построения образовательных программ.

Индикатор 4.3.1. Доля ППС, прошедших повышение квалификации в течение 2009/10 и 2010/11 гг., по проблематике, связанной с кредитно-модульной организацией образовательного процесса.

Индикатор 4.3.2. Доля ООП, при создании которых использовался модульный подход.

Индикатор выполнения критерия 4.3.3. Наличие внутривузовского нормативного (методического) документа, регулирующего использование модулей в образовательном процессе.

Критерий 4.4

Обеспечение открытости образовательных программ и реализуемой образовательной политики.

Индикатор 4.4.1. Доля ООП, имеющих аккредитацию международных и национальных общественно-профессиональных агентств, от общего числа образовательных программ, реализуемых вузом.

Индикатор 4.4.2. Доля ООП, которые реализуются как совместные с зарубежными вузами.

Индикатор 4.4.3. Доля ООП, материалы которых в полном объеме размещены на сайте вуза.

Индикатор 4.4.4. Доля ООП, материалы которых частично размещены на сайте вуза.

Индикатор 4.4.5. Наличие информации на сайте вуза о программах (модулях, дисциплинах), реализуемых полностью или частично на иностранных языках.

Индикатор 4.4.6. Доля выпускников, которым вуз выдал Приложение к диплому европейского образца за последние три года (2009–2011).

Группа критериев 5
***Оценка деятельности вуза по развитию внутрироссийской
и международной академической мобильности студентов
и преподавателей***

Критерий 5.1.

Опыт участия в образовательных проектах Евросоюза: «Темпус», «Эразмус-Мундус», «Тюнинг» и др.

Индикатор 5.1.1. *Наличие опыта участия в образовательных проектах Евросоюза.*

Критерий 5.2.

Реализация совместных образовательных программ с российскими вузами.

Индикатор 5.2.1. *Доля ООП, которые реализуются как совместные с российскими вузами.*

Индикатор 5.2.2. *Доля ООП, разработанных на основе ФГОС, в которых заложена потенциальная возможность для реализации их как совместных с российскими вузами.*

Критерий 5.3.

Реализация совместных образовательных программ с зарубежными вузами.

Индикатор 5.2.1. *Доля ООП, которые реализуются как совместные с зарубежными вузами.*

Индикатор 5.3.2. *Доля ООП, разработанных на основе ФГОС, в которых заложена потенциальная возможность для реализации их как совместных с зарубежными вузами.*

Индикатор 5.3.3. *Наличие в вузе нормативных документов, регулирующих реализацию совместных образовательных программ, в том числе с зарубежными вузами.*

Критерий 5.4.

Организованная вузом индивидуальная академическая мобильность студентов (международная).

Индикатор 5.4.1. *Наличие в вузе механизмов развития индивидуальной академической мобильности студентов.*

Индикатор 5.4.2. *Наличие в вузе практики реализации программ включенного обучения в зарубежных вузах до введения ФГОС.*

Индикатор 5.4.3. *Наличие в вузе разработанного на основе ФГОС порядка зачета студентам, участвующим в программах двустороннего и многостороннего обмена, дисциплин (модулей), практик, освоенных в вузе-партнере.*

Критерий 5.5.

Организованная вузом индивидуальная академическая мобильность преподавателей (международная).

Индикатор 5.5.1. *Наличие в вузе механизмов развития индивидуальной академической мобильности преподавателей, в том числе с целью повышения их квалификации.*

Индикатор 5.5.2. *Привлечение преподавателей зарубежных вузов к участию в реализации ООП на основе ФГОС.*

Группа критериев 6

**Оценка имеющихся нормативно-правовых
и организационно-методических условий федерального уровня
для эффективной реализации ФГОС ВПО**

Критерий 6.1.

Наличие необходимого набора нормативно-правовых документов федерального уровня.

Индикатор 6.1.1. *Степень укомплектованности системы ВПО необходимыми нормативно-правовыми документами федерального уровня для эффективной реализации ФГОС ВПО.*

Критерий 6.2.

Наличие необходимого набора методических документов федерального уровня.

Индикатор 6.2.1. *Степень укомплектованности системы ВПО методическими документами федерального уровня для эффективной реализации ФГОС ВПО.*

Критерий 6.3.

Наличие в системе профессионального образования России организационно-методических структур и механизмов, необходимых для эффективной реализации ФГОС ВПО.

Индикатор 6.3.1. *Степень удовлетворенности вузов имеющейся системой государственно-общественных объединений, функцией которых является организационно-методическая поддержка образовательных учреждений при реализации ФГОС ВПО.*

Группа критериев 7

**Оценка имеющихся на федеральном уровне нормативно-правовых
и организационно-методических условий для реализации обучения
в течение всей жизни, для формирования преемственных программ
СПО, ВПО, послевузовского и дополнительного профессионального образования**

Критерий 7.1.

Наличие необходимого набора нормативно-правовых документов федерального уровня.

Индикатор 7.1.1. Укомплектованность системы профессионального образования необходимыми нормативно-правовыми документами федерального уровня для реализации обучения в течение всей жизни.

Индикатор 7.1.2. Укомплектованность системы профессионального образования необходимыми методическими документами федерального уровня для реализации обучения в течение всей жизни.

Критерий 7.2.

Возможность использования профессиональных требований и профессиональных стандартов для разработки программ основного и дополнительного образования.

Индикатор 7.2.1. Доля направлений подготовки и специальностей ВПО, для которых введены соответствующие профессиональные стандарты.

Индикатор 7.2.2. Соответствие структуры имеющихся профессиональных требований и стандартов задаче разработки на их основе компетентностноориентированных программ основного и дополнительно профессионального образования.

Критерий 7.3.

Наличие в системе профессионального образования России организационно-методических структур и механизмов, необходимых для обеспечения системы непрерывного образования (образования в течение всей жизни).

Индикатор 7.3.1. Доля программ послевузовского профессионального образования, которые вуз реализует в системе зачетных единиц и в компетентностном формате.

Индикатор 7.3.2. Доля программ дополнительного профессионального образования, которые вуз реализует в системе зачетных единиц и в компетентностном формате.

Индикатор 7.3.3. Наличие в системе профессионального образования России организационно-методических структур и механизмов, призванных обеспечить схему непрерывного профессионального образования.

Критерии и индикаторы эффективности внедрения ФГОС в учреждениях ВПО были согласованы с Департаментом развития профессионального образования, а также с авторитетными объединениями работодателей: Российским союзом промышленников и предпринимателей, ООО малого и среднего предпринимательства «Опора России», Союзом машиностроителей России, Ракетно-космической корпорацией «Энергия» имени С.П. Королева.

На основании принятых индикаторов эффективности внедрения ФГОС в учреждениях ВПО был разработан инструментарий этапов мониторинга:
— семь анкет для респондентов разных уровней руководства и направлений деятельности (проректор по учебной работе; начальник учебно-методиче-

ского управления (УМУ); проректор по международной деятельности; руководитель структурного подразделения (факультета) или лицо, ответственное за учебно-методическую работу; преподаватель вуза; студенты вуза, обучающиеся по программам 1-го курса бакалавриата и 1-го курса магистратуры);

- два сценария для проведения очных интервью (проректор по учебной работе, руководитель структурного подразделения (факультета) или лицо, ответственное за учебно-методическую работу);
- методические рекомендации для проведения экспертизы основных образовательных программ, разработанных вузами на основе ФГОС ВПО.

Тем самым мониторинг был запланирован, подготовлен и осуществлен как комплекс взаимосвязанных, последовательных и дополняющих друг друга процедур.

Следует особо подчеркнуть, что мониторинговое исследование эффективности внедрения ФГОС в учреждения профессионального образования было направлено *на оценку эффективности ПРОЦЕССА внедрения ФГОС в образовательные учреждения профессионального образования, а не на оценку РЕЗУЛЬТАТОВ этого внедрения* (с целью возможности влияния на качество внедренческих результатов). Таким образом, объектом исследования являлся подготовительный и начальный этапы, а предметом – эффективность подготовительного и начального этапов внедрения ФГОС. Мониторинг был ориентирован на выявление условий (нормативно-правовых, организационно-методических, информационных и ресурсных), необходимых для эффективного перехода к новой парадигме профессионального образования, а используемые критерии эффективности и показатели (индикаторы) формулировались таким образом, чтобы выявить степень сформированности этих условий на федеральном и на институциональном уровнях.

Мониторинг был запланирован, подготовлен и осуществлен как комплекс взаимосвязанных, последовательных и дополняющих друг друга процедур.

На первом этапе заочное анкетирование проводилось путем электронного опроса во всех вузах, подведомственных Минобрнауки России (с использованием ресурсов Центра госзадания и госучета при Минобрнауки). На втором этапе анкетирование было организовано силами социологических кафедр и служб классических и технических университетов, в каждом вузе было опрошено не менее пяти преподавателей и не менее 20 студентов первого курса, обучающихся по программам бакалавриата, магистратуры, подготовки специалистов.

Анкеты, поступившие от вузов, отбирались и обрабатывались как по всему массиву вузов, так и по группам, выделенным на основе трех принципов: по федеральным округам, по типам вузов (Федеральные университеты, Национальные исследовательские университеты (НИУ), остальные вузы), по группам

вузов (в соответствии с их видом (профилем)): «классические университеты», «технические вузы», «педагогические вузы», «другие вузы». Обработка анкет проводилась на социологическом факультете МГУ имени М.В. Ломоносова.

Очное интервьюирование руководящих работников вузов и их структурных подразделений на первом этапе мониторинга провели у себя 10 вузов (5 классических и 5 технических университетов). Оно было организовано экспертами АКУР и АТУ, а также социологическими службами ряда классических университетов. На втором этапе в этой процедуре приняли участие 50 вузов (классические и технические университеты). На этот раз интервью были взяты у руководителей учебно-методических служб структурных подразделений или иных работников отвечающих за введение ФГОС (заместители деканов, заведующие кафедрами, руководители отделений и др.).

В то же время на обоих этапах мониторинга (октябрь-ноябрь 2011 г. и март-апрель 2012 г.) были проведены:

- экспертный анализ основных образовательных программ, разработанных вузами на основе ФГОС ВПО;
- анализ содержания сайтов вузов с точки зрения отражения процесса перехода вуза на уровневую систему подготовки кадров на основе ФГОС ВПО.

Экспертный анализ учебно-методической документации, составляющей ООП, проводился экспертами УМО по классическому университетскому образованию. Экспертиза ООП вузов, разработанных на основе ФГОС, на первом этапе была осуществлена для 29 классических университетов. Всего было проанализировано 82 ООП (из 5 УГНС).

На втором этапе экспертиза ООП вузов, разработанных на основе ФГОС, была осуществлена для 42 университетов (32 классических и 10 технических университетов). Экспертный анализ учебно-методической документации, составляющей ООП, проводился экспертами УМО по классическому университетскому образованию и УМО по политехническому университетскому образованию. Экспертами УМО по классическому университетскому образованию было проанализировано около 150 ООП по 20 направлениям подготовки (специальностям).

Основные задачи проведения двух этапов **анализа сайтов** вузов были следующие:

- 1) оценка степени выполнения вузами *требования об открытости образовательного процесса*, установленного Федеральным законом «Об образовании» в редакции 293-ФЗ (статья 32, подпункт 25, п. 46) и Постановлением Правительства Российской Федерации от 18 апреля 2012 года № 343 «Об утверждении Правил размещения в сети Интернет и обновления информации об образовательном учреждении», а также требования об обязательности размещения вузом на официальном сайте основных образовательных программ

при объявлении нового приема граждан на обучение по этим программам (Приказ Минобрнауки России № 2895 от 28 декабря 2011 года «Об утверждении Порядка приема граждан в образовательные учреждения высшего профессионального образования»);

2) оценка динамики наполняемости и обновляемости разделов сайтов вузов, непосредственно связанных с внедрением ФГОС по итогам двух мониторингов, проведенных с интервалом в шесть месяцев, с учетом того, что в этот интервал времени попала дата объявления вузами нового приема граждан на обучение по образовательным программам, реализующим ФГОС ВПО (1 февраля 2012 года).

Во всех вузах-участниках мониторинга, где был проведен анализ содержания официальных сайтов, одной из задач анализа было сопоставление данных о наличии тех или иных разделов (документов) на сайтах вузов, полученных в результате заочного опроса руководящего персонала вузов и в результате внешней проверки сайтов.

В заочном анкетировании, проходившем в рамках мониторинга, приняли участие вузы, представляющие все федеральные округа (табл.1).

Таблица 1

Мониторинг вузов

	Федеральный округ	Количество вузов на этапах, принявших участие в заочном анкетировании	
		1-й этап (2011 г.)	2-й этап (2012 г.)
1.	Центральный	10	57
2.	Северо-Западный	25	25
3.	Южный	20	14
4.	Приволжский	58	43
5.	Уральский	22	16
6.	Сибирский	46	32
7.	Дальневосточный	14	10
8.	Северо-Кавказский	16	8
	Всего	313	205

В Уральском федеральном округе в мониторинговых мероприятиях на обоих этапах приняли участие 22 вуза. Полный список вузов с информацией об их участии в различных мероприятиях мониторинга представлен в табл. 2.

Таблица 2

Вузы Уральского федерального округа, принявшие участие
в различных мероприятиях мониторинга эффективности внедрения ФГОС в 2011–2012 гг.

	Высшие учебные заведения	Мероприятия мониторинга по этапам							
		I этап (ноябрь 2011 г.)				II этап (май 2012 г.)			
		Заочное анкетирование	Очное интервью	Анализ сайтов вузов	Экспертиза ООП вуза, на основе ФГОС	Заочное анкетирование	Очное интервью	Анализ сайтов вузов	Экспертиза ООП вуза, на основе ФГОС
Курганская область Субъекты Федерации	Курганский государственный университет	✓		✓		✓	✓	✓	
	Шадринский государственный педагогический институт	✓		✓				✓	
Свердловская область	Уральский федеральный университет имени первого Президента России Б.Н. Ельцина	✓	✓	✓		✓	✓	✓	✓
	Нижегородская государственная социально-педагогическая академия	✓		✓				✓	
	Российский государственный профессионально-педагогический университет	✓		✓		✓		✓	
	Уральская государственная архитектурно-художественная академия	✓						✓	
	Уральская государственная юридическая академия	✓		✓		✓		✓	
	Уральский государственный горный университет	✓		✓				✓	
	Уральский государственный лесотехнический университет	✓		✓				✓	
	Уральский государственный педагогический университет	✓		✓		✓		✓	
	Уральский государственный экономический университет	✓		✓		✓		✓	

Продолжение таблицы 2

Тюменская область	Ишимский государственный педагогический институт имени П.П. Ершова	✓	✓				✓	
	Тобольская государственная социально-педагогическая академия имени Д.И. Менделеева	✓	✓		✓		✓	
	Тюменский государственный архитектурно-строительный университет	✓	✓		✓		✓	
	Тюменский государственный нефтегазовый университет	✓	✓		✓		✓	
	Тюменский государственный университет	✓	✓		✓		✓	
	Южно-Уральский государственный университет (национальный исследовательский университет)	✓			✓		✓	
Челябинская область	Магнитогорский государственный технический университет имени Г.И. Носова	✓	✓				✓	
	Магнитогорский государственный университет	✓	✓		✓		✓	
	Челябинский государственный педагогический университет	✓	✓		✓		✓	
	Челябинский государственный университет	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Ханты-Мансийский автономный округ	Югорский государственный университет	✓	✓		✓		✓	

* обозначены два вуза – победители конкурса программ стратегического развития

Вузы представляли 5 из 6 субъектов РФ (за исключением Ямало-Ненецкого АО, в котором работают только два самостоятельных вуза – Ноябрьский институт нефти и газа и Ямальский нефтегазовый институт – и около 15 филиалов вузов других субъектов федерации), входящие в состав округа (табл. 3).

Таблица 3

Количество вузов на этапах,
принявших участие в заочном анкетировании

	Федеральный округ	1-й этап (2011 г.)	2-й этап (2012 г.)
1	Кировская область	2	1
2	Свердловская область	9	5
3	Тюменская область	5	4
4	Челябинская область	5	4
5	Ханты-Мансийский АО	1	1
	Всего	22	15

Как видно из таблицы, при переходе ко второму этапу мониторинга все пять субъектов РФ оказались также представлены в нем. Во всех восьми мероприятиях мониторинга на обоих его этапах принял участие только один вуз – Челябинский ГУ, в семи – Уральский федеральный университет имени первого Президента России Б.Н. Ельцина (см. табл. 2).

При группировке по профилю 313 вузов принявших участие в мониторинге, они распределились на «классические университеты», «технические вузы», «педагогические вузы» и «другие вузы» следующим образом:

Таблица 4

Количество вузов на этапах,
принявших участие в заочном анкетировании

	Профиль вуза	1-й этап	2-й этап
1	Классический университет	72	68
2	Технический	127	79
3	Педагогический	50	26
4	Другой	64	32
	Всего	313	205

Вузы Уральского ФО, принявшие участие в заочном анкетировании, по профильной направленности распределились следующим образом:

Таблица 5

Количество вузов Уральского ФО,
принявших участие в заочном анкетировании

	Профиль вуза	всего	1-й этап	2-й этап
1	Классический университет	6	6	6
2	Технический	6	6	3
3	Педагогический	7	7	4
4	Другой	3	3	2
	Всего	22	22	15

Категории опрашиваемых и различные процедуры мониторинга на обоих этапах отражены в таблице.

Таблица 6

Категории опрашиваемых на этапах мониторинга

Элементы мониторинга	1-й этап				2-й этап			
	проректор по учебной работе	начальник УМУ	проректор по международному сотрудничеству	руководитель структурного подразделения	руководитель учебно-методической службы структурного подразделения	преподаватель	студент бакалавриата	магистрант
Заочное анкетирование	+	+	+	+	+	+	+	+
Очное интервью	+	-	-	-	+	-	-	-

В рамках комплексного мониторинга были проведены также глубокие социологические исследования в трех субъектах Федерации: в Саратовской, Свердловской и Тверской областях. Результаты комплексного исследования в Свердловской области приведены в материалах данного сборника.

Результатом проделанной работы за весь период мониторинга стал анализ состояния условий и процессов введения ФГОС в учреждениях ВПО и рекомендации по устранению выявленных на этом этапе проблем.

Экспертами были сформулированы следующие позиции, направленные на устранение выявленных проблем и рисков на этапе внедрения ФГОС в учреждения высшего профессионального образования:

I. Министерству образования и науки Российской Федерации:

1. В кратчайшие сроки организовать разработку, экспертизу и утверждение нормативно-правовых документов федерального уровня, регулирующих:

- порядок проведения итоговой государственной аттестации (ИГА) обучающихся по программам бакалавриата, магистратуры, подготовки специалистов;
- порядок реализации основных образовательных программ (ООП) в сокращенные сроки;
- порядок реализации образовательных программ ВПО на основе ФГОС при очно-заочной и заочной формах обучения, в том числе: перечень направлений подготовки (специальностей), запрещенных к реализации в указанных формах обучения; использование системы зачетных единиц при указанных формах обучения: реализация разделов ООП «Физическая культура» и «Практики» при указанных формах обучения;
- порядок перевода студентов из одного вуза в другой и с одного направления подготовки (специальности) на другое, включая перевод с образовательных программ, реализуемым по ГОС на программы, реализуемые по ФГОС;
- порядок восстановления в вузы студентов, обучавшихся ранее по образовательным программам ГОС второго поколения;
- порядок организации вузами практик при реализации ФГОС ВПО;
- порядок реализации вузами совместных образовательных программ (в том числе с зарубежными партнерами), включая механизмы и процедуры зачета и аттестации периодов обучения студентов в вузах-партнерах;
- порядок оформления выпускникам приложения к диплому европейского образца.
- единые принципы использования системы зачетных единиц на всех уровнях профессионального образования, включая начальное, среднее, послевузовское и дополнительное;
- структурное и содержательное сопряжение программ магистратуры, реализуемых на основе ФГОС, и программ послевузовского профессионального образования.

2. Определить источники финансирования и порядок обновления материально-технической и ресурсной базы реализации основных образовательных программ в соответствии с требованиями ФГОС ВПО, в том числе формы материального стимулирования преподавателей и сотрудников вузов, создать систему морального и материального стимулирования преподавателей, активно участвующих в практике осуществления реформы профессио-

нального образования в РФ, прежде всего в создании методического обеспечения основных образовательных программ.

3. Организовать системную работу по внесению изменений в утвержденные ФГОС ВПО с целью устранения имеющихся ошибок и их совершенствованию.

II. Минобрнауки России совместно с Минздравсоцразвития России и другими заинтересованными ведомствами:

В целях развития нормативно-правовой базы непрерывного образования (образования в течение всей жизни) создать Национальную систему квалификаций Российской Федерации (НСКРФ), для чего:

- официально утвердить и ввести в действие Национальную рамку квалификаций РФ, определить статус каждого из уровней квалификации; отраслевые требования, определяющие присвоение квалификаций, а также соотношение квалификаций и уровней профессионального образования;
- организовать разработку отраслевых рамок квалификаций, определяющих особенности присвоения квалификаций различного уровня в конкретных отраслях экономики;
- разработать и утвердить Российскую систему зачетных единиц (РСЗЕ), совместимую с аналогичными европейскими системами, используемыми в сфере высшего (ECTS) и профессионального (ECVET) образования;
- разработать положение о национальной сети независимых центров сертификации квалификаций, упорядочить функции и определить порядок их организации;
- разработать механизмы признания неформального и спонтанного обучения;
- определить статус профессиональных стандартов в системе нормативно-правовых документов, регулирующих сферу трудовых отношений; ускорить процесс разработки профессиональных стандартов для всех отраслей экономики.

III. Министерству образования и науки РФ совместно с государственно-общественными объединениями в сфере профессионального образования и разработчиками ФГОС ВПО:

1. Создать нормативно-правовые и организационно-методические механизмы обновления и совершенствования ФГОС ВПО.

2. Вести реестры профилей в рамках направлений подготовки бакалавриата и специализаций в рамках специальностей подготовки специалистов.

3. На базе реестра профилей подготовки бакалавров завершить разработку и официально ввести в действие Общероссийский классификатор образовательных программ (ОКОП).

4. Организовать разработку примерных программ дисциплин, обязательных для всех направлений подготовки и специальностей ВПО («История», «Философия», «Иностранный язык», «Безопасность жизнедеятельности», «Физическая культура»); разработку вестей по укрупненным группам направлений подготовки и специальностей.

IV. Государственно-общественным объединениям в сфере профессионального образования и работодателям ФГОС ВПО:

1. Провести добросовестный анализ утвержденных ФГОС ВПО (с привлечением вузов, реализующих соответствующие ООП) и при необходимости внести в них изменения.

2. Организовать экспертизу качества разработанных к настоящему моменту примерных основных образовательных программ (ПООП) на основе ФГОС и осуществить их коррекцию; обеспечить доступность ПООП для всех участников образовательного процесса.

3. Вести методическую поддержку вузов по доработке основных образовательных программ подготовки бакалавров, магистров и специалистов.

4. Продолжить разработку методических рекомендаций для вузов по:

- реализации компетентностноориентированной образовательной модели;
- использованию системы зачетных единиц,
- формированию учебных планов в модульном формате,
- организации асинхронного обучения и обучения по индивидуальным образовательным траекториям.
- внедрению в учебный процесс инновационных образовательных технологий, активных и интерактивных методов обучения,
- применению балльно-рейтинговой системы оценки знаний обучающихся.

5. Разработать методическое обеспечение и организовать процесс повышения квалификации преподавателей и сотрудников образовательных учреждений РФ по вышеперечисленным аспектам реформы профессионального образования.

V. Образовательным учреждениям Российской Федерации:

1. В максимально сжатые сроки провести доработку, коррекцию и совершенствование основных образовательных программ на основе ФГОС по следующим параметрам:

- согласованность профилей подготовки, целей и содержания ООП с объединениями работодателей;
- востребованность заявленных профилей обучения региональным рынком труда;
- продуманность и четкость формулировки целей программы, характеристики компетентностного портрета (модели) выпускника,

- реальное соответствие структуры и наполнения учебного плана целям обучения и компетенциям, определяемым ФГОС и ООП;
- подбор наиболее эффективных образовательных технологий, методик проведения занятий, ресурсов, обеспечивающих преподавание, необходимых для действительного формирования заявленных в ООП компетенций;
- организация учебного процесса с использованием системы зачетных единиц (вместо имеющего место ныне формального пересчета в зачетные единицы прежнего объема академических часов, отводимых на изучение дисциплин);
- организация самостоятельной работы студентов и контроля ее результатов;
- итоговая государственная аттестация в условиях компетентностного подхода;

2. Обеспечить комплектность ООП в соответствии с требованиями федерального законодательства;

3. Обеспечить доступность ООП путем размещения всех ее предусмотренных законодательством элементов на официальном сайте вуза.

4. Продолжить системную работу по переподготовке и повышению квалификации преподавателей по различным аспектам учебно-методического обеспечения реализации ФГОС. Всемерно способствовать активизации преподавательского сообщества, выработке им осознанной конструктивной позиции по отношению к проводимым реформам.

5. Организовать обсуждение на внутривузовском и межвузовском уровне наиболее неясных, спорных и трудоемких проблем реформирования учебного процесса в связи с переходом на ФГОС с целью выработки согласованных подходов к контролю за СРС, разработке методического обеспечения СРС, созданию электронных учебников и иных средств дистанционного обучения, инновационных образовательных технологий, организации учебного процесса с использованием зачетных единиц.

6. Обратить внимание на разработку четких принципов выделения профилей программ бакалавриата и специализаций программ подготовки специалистов (в настоящее время в основном сложился подход «от достигнутого»);

7. Продолжить разработку системы внутривузовской нормативной и методической документации, обеспечивающей реализацию ФГОС.

8. Продолжить разработку комплекса оценочных средств для проверки сформированности компетенций обучающихся по ООП на основе ФГОС.

9. Создать внутривузовскую систему морального и материального стимулирования преподавателей, активно участвующих в практике осуществления реформы, прежде всего в создании методического обеспечения ООП.

10. Выработать последовательную практику привлечения работодателей к участию в создании, коррекции и реализации образовательных программ, разработке новых профилей подготовки в соответствии с потребностями региональных рынков труда.

11. Всемерно способствовать созданию и реализации совместных образовательных программ с другими вузами, в том числе зарубежными.

12. Обратить внимание на целесообразность введения в вузе модульного построения ООП и балльно-рейтинговой оценки успеваемости студентов.

13. Обеспечить согласованную деятельность различных управлений ректората, и управлений ректората с факультетами в вопросах разработки и реализации ООП на основе ФГОС ВПО.

Результаты анализа, проведенного как по отдельным процедурам представляемого мониторинга (анализ сайта, экспертиза ООП и др.), так и по ключевых областям образовательного процесса (повышение квалификации, состояние библиотечного фонда и др.) приведены в материалах данного сборника.

Министерство образования и науки Российской Федерации
Департамент профессионального образования

АНКЕТА 1

***(Рекомендуется, чтобы на вопросы анкеты
ответил проректор по учебной работе вуза)***

Уважаемый коллега!

В соответствии с решением Коллегии Министерства образования и науки Российской Федерации от 25 января 2011 года и в связи с подготовкой аналитических материалов для Правительства Российской Федерации Департамент профессионального образования проводит мониторинг реализации учреждениями профессионального образования основных образовательных программ на основе Федеральных государственных образовательных стандартов с целью анализа эффективности внедрения ФГОС и выявления возникающих нормативно-правовых, организационно-методических и ресурсных проблем.

Просим Вас ответить на вопросы о внедрении в Вашем вузе основных образовательных программ, реализующих ФГОС ВПО.

Заполненный файл необходимо сохранить, указав в названии файла сокращенное название вуза и номер анкеты (например: «КБГУ_Анкета 1»).

Анкета заполняется в электронной форме в предложенном формате, т. е. ее не надо копировать или распечатывать. Для заполнения анкеты достаточно текстового редактора Word любой версии (начиная с 2000 года). В вопросах, требующих при ответе выбора из предложенных вариантов, необходимо на квадратике с серым фоном, соответствующем выбранному варианту ответа, произвести «клик мышкой» (знак выбора – х – будет поставлен автоматически). Ответы на открытые вопросы анкеты необходимо вписывать в этом же файле, набирая текст в соответствующих полях с серым фоном. Желтым цветом выделены примечания, с которыми необходимо ознакомиться отвечающему (в каждом вопросе указано число ответов, которое допустимо выбрать одновременно; перед каждой таблицей указан порядок ее заполнения). Для удобства ориентации в вопросах анкеты синим фоном выделены переходы к вопросам, следующим не по порядку. Сохранять файл можно несколько раз в течение работы над анкетой. Для того чтобы перейти на 2, 3 и последующие страницы анкеты, воспользуйтесь полосой прокрутки ScrollBar, расположенной справа.

1. НАЗВАНИЕ СУБЪЕКТА РФ: _____

2. НАЗВАНИЕ ГОРОДА: _____

**3. ПОЛНОЕ НАЗВАНИЕ ВЫСШЕГО
УЧЕБНОГО ЗАВЕДЕНИЯ (ВУЗА):** _____

4. ЗАНИМАЕМАЯ ДОЛЖНОСТЬ: _____

5. Ф.И.О. РЕСПОНДЕНТА: _____

6. АДРЕС ЭЛЕКТРОННОЙ ПОЧТЫ РЕСПОНДЕНТА: _____

7. ИМЕЕТ ЛИ ВАШ ВУЗ УТВЕРЖДЕННУЮ ПРОГРАММУ ПЕРЕХОДА НА УРОВНЕВУЮ СИСТЕМУ ВПО В СООТВЕТСТВИИ С СИСТЕМОЙ ФГОС ИЛИ САМОСТОЯТЕЛЬНО УСТАНОВЛЯЕМЫХ СТАНДАРТОВ? (ОТМЕТЬТЕ НУЖНОЕ. ВЫБЕРИТЕ ОДИН ОТВЕТ):

- ☐ да
- ☐ нет → переход к вопросу № 10

8. ЕСЛИ ДА, ТО КОГДА ОНА БЫЛА УТВЕРЖДЕНА? (ОТМЕТЬТЕ НУЖНОЕ. ВЫБЕРИТЕ ОДИН ОТВЕТ)

- ☐ в 2010 году
- ☐ в 2011 году

9. РАЗМЕЩЕНА ЛИ ЭТА ПРОГРАММА НА САЙТЕ ВУЗА? (ОТМЕТЬТЕ НУЖНОЕ. ВЫБЕРИТЕ ОДИН ОТВЕТ)

- ☐ да (укажите соответствующую ссылку _____)
- ☐ нет

10. В КАКОЙ СТЕПЕНИ ОБНОВЛЕНА ВНУТРИВУЗОВСКАЯ НОРМАТИВНО-ПРАВОВАЯ И ОРГАНИЗАЦИОННО-МЕТОДИЧЕСКАЯ БАЗА ДЛЯ ОБЕСПЕЧЕНИЯ РЕАЛИЗАЦИИ ФГОС ВПО? (ОТМЕТЬТЕ НУЖНОЕ. ВЫБЕРИТЕ ОДИН ОТВЕТ):

- ☐ полностью обновлена с учетом особенностей реализации ФГОС
- ☐ вуз частично пользуется нормативно-правовой и организационно-методической базой, действовавшей до введения ФГОС
- ☐ вуз не будет обновлять внутривузовскую нормативно-правовую и организационно-методическую базу до момента утверждения всех нормативных и методических документов федерального уровня
- ☐ другое (укажите) _____

11. РАЗМЕЩЕНА ЛИ НА САЙТЕ ВУЗА УТВЕРЖДЕННАЯ ВНУТРИВУЗОВСКАЯ НОРМАТИВНО-ПРАВОВАЯ И ОРГАНИЗАЦИОННО-МЕТОДИЧЕСКАЯ ДОКУМЕНТАЦИЯ? (ОТМЕТЬТЕ НУЖНОЕ. ВЫБЕРИТЕ ОДИН ОТВЕТ):

- ☐ да (укажите соответствующую ссылку _____)
- ☐ нет

12. ВЕДЕТСЯ ЛИ СПЕЦИАЛИЗИРОВАННОЕ ПОВЫШЕНИЕ КВАЛИФИКАЦИИ УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКИХ РАБОТНИКОВ И ПРОФЕССОРСКО-ПРЕПОДАВАТЕЛЬСКОГО СОСТАВА ВУЗА ПО ПРОБЛЕМАТИКЕ, СВЯЗАННОЙ С ПЕРЕХОДОМ НА РЕАЛИЗАЦИЮ ФГОС ВПО? (ОТМЕТЬТЕ НУЖНОЕ. ВЫБЕРИТЕ ОДИН ОТВЕТ)

- ☐ да, в соответствии с комплексным планом повышения квалификации
- ☐ да, но без комплексного плана (в инициативном порядке работников вуза)
- ☐ нет

13. РАЗМЕЩЕНЫ ЛИ НА САЙТЕ ВУЗА АННОТАЦИИ ПРОГРАММ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ, РЕАЛИЗУЕМЫХ В ВУЗЕ? (ОТМЕТЬТЕ НУЖНОЕ. ВЫБЕРИТЕ ОДИН ОТВЕТ)

- ☐ да (укажите соответствующую ссылку _____)
- ☐ нет

14. УКАЖИТЕ КОЛИЧЕСТВО ЕДИНИЦ ПРОФЕССОРСКО-ПРЕПОДАВАТЕЛЬСКОГО СОСТАВА (ППС) И ДОЛЮ ЧИСЛЕННОСТИ ППС В ПРОЦЕНТНОМ ОТНОШЕНИИ ОТ ВСЕГО ШТАТНОГО ППС ВУЗА, ПРОШЕДШИХ ПОВЫШЕНИЕ КВАЛИФИКАЦИИ В ТЕЧЕНИЕ 2009/10 И 2010/11 УЧЕБНЫХ ГОДОВ ВНУТРИ ВУЗА И В ДРУГИХ ОРГАНИЗАЦИЯХ ПО СЛЕДУЮЩЕЙ ПРОБЛЕМАТИКЕ (В КАЖДОЙ ЯЧЕЙКЕ УКАЖИТЕ ЧИСЛО ЛЮДЕЙ ИЛИ СООТВЕТСТВУЮЩИЕ ПРОЦЕНТЫ)

№	Проблематика (необходимо дать ответ по каждой строке таблицы)	Внутривузовские программы		Внешние программы	
		Количество единиц ППС	Процент от всего штатного ППС	Количество единиц ППС	Процент от всего штатного ППС
1	Проектирование и реализация основных образовательных программ на основе ФГОС ВПО				
2	Использование системы зачетных единиц при проектировании и реализации ООП				
3	Кредитно-модульная организация образовательного процесса				
4	Образовательные технологии, позволяющие формировать и оценивать компетенции в образовательном процессе				
5	Организация самостоятельной работы студентов				
6	Другое (пожалуйста, впишите)				

15. КАКИМ ОБРАЗОМ ВУЗ ОСУЩЕСТВЛЯЕТ РАБОТУ ПО ОСНАЩЕНИЮ УЧЕБНО-ЛАБОРАТОРНЫМ ОБОРУДОВАНИЕМ, СОВРЕМЕННЫМИ ПРОГРАММНЫМИ ПРОДУКТАМИ В СООТВЕТСТВИИ С ТРЕБОВАНИЯМИ ФГОС ВПО? (ОТМЕТЬТЕ НУЖНОЕ. ВОЗМОЖЕН ВЫБОР НЕСКОЛЬКИХ ПОЗИЦИЙ)

- ☐ закупает, используя средства госбюджета; → переход к вопросу № 16
- ☐ закупает, используя внебюджетные средства; → переход к вопросу № 16
- ☐ получает, используя ресурсы от научно-исследовательской деятельности и грантов; → переход к вопросу № 16
- ☐ закупает на средства спонсорской поддержки; → переход к вопросу № 16
- ☐ другое (укажите) _____; → переход к вопросу № 16
- ☐ такая работа не ведется

16. ЕСЛИ ТАКАЯ РАБОТА НЕ ВЕДЕТСЯ, ТО УКАЖИТЕ ПРИЧИНЫ. (ОТМЕТЬТЕ НУЖНОЕ. ВЫБЕРИТЕ ОДИН ОТВЕТ)

- ☐ имеющаяся материально-техническая база в основном соответствует требованиям ФГОС ВПО
- ☐ модернизация материально-технической базы требуется, но в настоящий момент нет достаточных средств
- ☐ другое (укажите) _____

Министерство образования и науки Российской Федерации
Департамент профессионального образования

АНКЕТА 2

***(Рекомендуется, чтобы на вопросы анкеты ответил
начальник учебно-методического управления вуза)***

Уважаемый коллега!

В соответствии с решением Коллегии Министерства образования и науки Российской Федерации от 25 января 2011 года и в связи с подготовкой аналитических материалов для Правительства Российской Федерации Департамент профессионального образования проводит мониторинг реализации учреждениями профессионального образования основных образовательных программ на основе Федеральных государственных образовательных стандартов с целью анализа эффективности внедрения ФГОС и выявления возникающих нормативно-правовых, организационно-методических и ресурсных проблем.

Просим Вас ответить на вопросы анкеты о нормативно-методической базе Вашего вуза, обеспечивающей организацию образовательного процесса по основным образовательным программам, реализующим ФГОС ВПО.

Заполненный файл необходимо сохранить, указав в названии файла сокращенное название вуза и номер анкеты (например: «КБГУ_Анкета 2»).

Анкета заполняется в электронной форме в предложенном формате, т. е. ее не надо копировать или распечатывать. Для заполнения анкеты достаточно текстового редактора Word любой версии (начиная с 2000 года). В вопросах, требующих при ответе выбора из предложенных вариантов, необходимо на квадратике с серым фоном, соответствующем выбранному варианту ответа, произвести «клик мышкой» (знак выбора – х – будет поставлен автоматически). Ответы на открытые вопросы анкеты необходимо вписывать в этом же файле, набирая текст в соответствующих полях с серым фоном. Желтым цветом выделены примечания, с которыми необходимо ознакомиться отвечающему (в каждом вопросе указано число ответов, которое допустимо выбрать одновременно; перед каждой таблицей указан порядок ее заполнения). Для удобства ориентации в вопросах анкеты синим фоном выделены переходы к вопросам, следующим не по порядку. Сохранять файл можно несколько раз в течение работы над анкетой. Для того чтобы перейти на 2, 3 и последующие страницы анкеты, воспользуйтесь полосой прокрутки ScrollBar, расположенной справа.

1. НАЗВАНИЕ СУБЪЕКТА РФ: _____
2. НАЗВАНИЕ ГОРОДА: _____
3. ПОЛНОЕ НАЗВАНИЕ ВЫСШЕГО
УЧЕБНОГО ЗАВЕДЕНИЯ (ВУЗА): _____
4. ЗАНИМАЕМАЯ ДОЛЖНОСТЬ: _____
5. Ф.И.О. РЕСПОНДЕНТА: _____
6. АДРЕС ЭЛЕКТРОННОЙ ПОЧТЫ РЕСПОНДЕНТА: _____
7. КАКИЕ АСПЕКТЫ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА ПРИ
ПЕРЕХОДЕ НА ФГОС НУЖДАЮТСЯ В МЕТОДИЧЕСКОМ
ОБЕСПЕЧЕНИИ И НА КАКОМ УРОВНЕ? (ЕСЛИ РЕГУЛИРОВА-
НИЕ НЕОБХОДИМО – ПОСТАВЬТЕ КРЕСТИК В ПЕРВОМ
СТОЛБЦЕ И УКАЖИТЕ, НА КАКОМ УРОВНЕ ОНО НЕОБХО-
ДИМО: НА ФЕДЕРАЛЬНОМ ИЛИ НА УРОВНЕ ВУЗА)

№	Аспект образовательного процесса (необходимо оценить каждый аспект: дать ответ по каждой строке таблицы)	Нормативно-правовое регулирование необходимо	Если да, то на каком уровне	
			Федеральный	Уровень вуза
1	Использование системы зачетных единиц при проектировании и реализации ООП			
2	Организация самостоятельной работы студентов			
3	Использование балльно-рейтинговой системы оценки успеваемости			
4	Организация текущего контроля успеваемости и промежуточной аттестации			
5	Использование модульной системы организации учебного процесса			
6	Организация учебных и производственных практик			
7	Организация научно-исследовательской работы студентов			
8	Организация подготовки и защиты выпускных квалификационных работ (ВКР) для компетентностноориентированных программ ВПО			
9	Организация обучения по программам магистратуры			
10	Реализация совместных образовательных программ, в т. ч. программ двойных дипломов			
11	Нормирование труда ППС, учет нагрузки и оплата труда ППС			
12	Другое (пожалуйста, впишите) _____			

8. БЫЛИ ЛИ ИСПОЛЬЗОВАНЫ В ВАШЕМ ВУЗЕ ПРИ ПРОЕКТИРОВАНИИ ООП ПРИМЕРНЫЕ ОСНОВНЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ПРОГРАММЫ (ПООП), РЕКОМЕНДОВАННЫЕ ВУЗАМИ – РАБОТЧИКАМИ ФГОС И/ИЛИ УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКИМИ ОБЪЕДИНЕНИЯМИ ВУЗОВ? (ОТМЕТЬТЕ НУЖНОЕ. ВЫБЕРИТЕ ОДИН ОТВЕТ)

- ☐ да
- ☐ нет → переход к вопросу № 11

9. ЕСЛИ ДА, ТО В КАКОЙ СТЕПЕНИ? (ОТМЕТЬТЕ НУЖНОЕ. ВЫБЕРИТЕ ОДИН ОТВЕТ)

- ☐ для всех направлений подготовки (специальностей); → переход к вопросу № 11
- ☐ только для части направлений подготовки (специальностей)

10. ЕСЛИ ТОЛЬКО ДЛЯ ЧАСТИ НАПРАВЛЕНИЙ ПОДГОТОВКИ (СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ), ТО УКАЖИТЕ ПРИЧИНЫ (ОТМЕТЬТЕ НУЖНОЕ. ВЫБЕРИТЕ ОДИН ОТВЕТ):

- ☐ не удалось найти ПООП в открытом доступе
- ☐ некоторые ПООП оказались неудовлетворительного качества
- ☐ другое (укажите) _____

11. ПРИМЕРНЫЕ ПРОГРАММЫ КАКИХ ОБЯЗАТЕЛЬНЫХ ДИСЦИПЛИН ДОЛЖНЫ, ПО ВАШЕМУ МНЕНИЮ, РАЗРАБАТЫВАТЬСЯ КАК ЕДИНЫЕ ДЛЯ ВСЕХ НАПРАВЛЕНИЙ ПОДГОТОВКИ (СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ), ВХОДЯЩИХ В УКРУПНЕННУЮ ГРУППУ НАПРАВЛЕНИЙ ПОДГОТОВКИ (СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ)? (ОТМЕТЬТЕ НУЖНОЕ. ВОЗМОЖЕН ВЫБОР НЕСКОЛЬКИХ ПОЗИЦИЙ)

- ☐ философия
- ☐ история
- ☐ иностранный язык
- ☐ безопасность жизнедеятельности
- ☐ физическая культура

12. В КАКОЙ ФОРМЕ В ВАШЕМ ВУЗЕ РЕАЛИЗОВАНА СИСТЕМА ИНФОРМАЦИОННО-МЕТОДИЧЕСКОЙ ПОДДЕРЖКИ РАЗРАБОТЧИКОВ ОСНОВНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРОГРАММ НА БАЗЕ ФГОС ВПО? (ОТМЕТЬТЕ НУЖНОЕ. ВОЗМОЖЕН ВЫБОР НЕСКОЛЬКИХ ПОЗИЦИЙ)

- ☐ повышение квалификации учебно-методического персонала и профессорско-преподавательского состава структурных подразделений вуза в соответствии с комплексным планом
- ☐ постоянные консультации ППС сотрудниками учебно-методических подразделений
- ☐ вузовские методические издания по проблемам реализации ФГОС (укажите, какие именно) _____
- ☐ специальный информационно-консультационный раздел на сайте вуза
- ☐ другое (укажите) _____

13. КАКИЕ НОРМАТИВНЫЕ И МЕТОДИЧЕСКИЕ ДОКУМЕНТЫ РАЗРАБОТАНЫ ВУЗОМ ДЛЯ РЕАЛИЗАЦИИ ОСНОВНОЙ ОБРАЗОВА-

ВАТЕЛЬНОЙ ПРОГРАММЫ (ООП) НА ОСНОВЕ ФГОС ВПО? (ОТМЕТЬТЕ НУЖНОЕ. ВОЗМОЖЕН ВЫБОР НЕСКОЛЬКИХ ПОЗИЦИЙ):

- ☐ положение (порядок) о разработке и утверждении ООП
- ☐ положение (порядок, методика, рекомендации, указания) о применении системы зачетных единиц при проектировании и реализации ООП
- ☐ положение (порядок, методика, рекомендации, указания) об использовании образовательных модулей в учебном процессе
- ☐ положение (порядок, методика, рекомендации, указания) о самостоятельной работе студентов
- ☐ положение (порядок, методика) об учете нагрузки преподавателей в условиях повышения роли самостоятельной работы студентов
- ☐ положение (порядок) о текущем контроле успеваемости и промежуточной аттестации студентов
- ☐ положение (порядок, рекомендации) о подготовке и защите выпускных квалификационных работ
- ☐ положение о балльно-рейтинговой системе оценки успеваемости студентов
- ☐ порядок организации и проведения учебных и производственных практик
- ☐ положение о реализации магистерских программ
- ☐ положение (порядок, методика, рекомендации, указания) о рабочей программе дисциплины (модуля)
- ☐ положение (порядок, методика, рекомендации, указания) о НИР
- ☐ положение (порядок) о реализации совместных образовательных программ с другими вузами, в том числе зарубежными
- ☐ механизмы и процедуры зачета и аттестации периодов обучения, освоенных студентами в других вузах, в том числе зарубежных
- ☐ положение (порядок, методика, рекомендации, указания) о сотрудничестве с работодателями
- ☐ другое (укажите) _____

14. КАКОЙ ПРИНЦИП ВЫБОРА ПРИМЕНИЛ ВУЗ ДЛЯ ОПРЕДЕЛЕНИЯ НАБОРА НАИМЕНОВАНИЙ ПРОФИЛЕЙ В РАМКАХ НАПРАВЛЕНИЙ ПОДГОТОВКИ БАКАЛАВРИАТА, ВВЕДЕННЫХ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ ПРОЦЕСС С 2011/12 УЧЕБНОГО ГОДА? (ОТМЕТЬТЕ НУЖНОЕ. ВОЗМОЖЕН ВЫБОР НЕСКОЛЬКИХ ПОЗИЦИЙ)

- ☐ выбор наименований профилей из перечня, рекомендованного в Примерной основной образовательной программе (ПООП)
- ☐ выбор наименований профилей из числа бывших специальностей подготовки дипломированного специалиста, не вошедших в новые перечни направлений подготовки (специальностей)

☐ выбор наименований профилей из числа бывших специализаций подготовки дипломированного специалиста

☐ вуз самостоятельно сформулировал ряд наименований профилей

15. В КАКОЙ МЕРЕ ПОВЛИЯЛИ НА ВЫБОР НАИМЕНОВАНИЙ ПРОФИЛЕЙ РЕЗУЛЬТАТЫ АНАЛИЗА РЕГИОНАЛЬНОГО РЫНКА ТРУДА И КОНСУЛЬТАЦИЙ С РАБОТОДАТЕЛЯМИ? (ОТМЕТЬТЕ НУЖНОЕ. ВЫБЕРИТЕ ОДИН ОТВЕТ)

☐ все наименования профилей согласованы с работодателями

☐ наименования профилей согласованы с работодателями частично

☐ при выборе наименования профилей мнение работодателей не учитывалось

16. РУКОВОДСТВОВАЛСЯ ЛИ ВУЗ ПРИ ВЫБОРЕ ПРОФИЛЕЙ ПОДГОТОВКИ ЗАДАЧЕЙ СОХРАНЕНИЯ ВСЕХ СУЩЕСТВУЮЩИХ В ВУЗЕ СТРУКТУРНЫХ ПОДРАЗДЕЛЕНИЙ И КАФЕДР КАК ПРИОРИТЕТНОЙ? (ОТМЕТЬТЕ НУЖНОЕ. ВЫБЕРИТЕ ОДИН ОТВЕТ):

☐ да

☐ нет

17. ДОПОЛНЯЛ ЛИ ВУЗ НАБОР КОМПЕТЕНЦИЙ ВЫПУСКНИКА (ТРЕБОВАНИЙ К РЕЗУЛЬТАТАМ ОБУЧЕНИЯ), УСТАНОВЛЕННЫЙ ВО ФГОС, ПРИ ПРОЕКТИРОВАНИИ ВАРИАТИВНОЙ ЧАСТИ ОСНОВНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРОГРАММ? (ОТМЕТЬТЕ НУЖНОЕ. ВЫБЕРИТЕ ОДИН ОТВЕТ)

☐ да → переход к вопросу № 19

☐ нет

18. ЕСЛИ НЕТ, ТО ПО КАКИМ ПРИЧИНАМ? (ОТМЕТЬТЕ НУЖНОЕ. ВЫБЕРИТЕ ОДИН ОТВЕТ):

☐ считаем, что установленных ФГОС компетенций достаточно

☐ не знали, что имеем право дополнять

19. КАКОЙ ПРИНЦИП ОПРЕДЕЛЕНИЯ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО НАБОРА КОМПЕТЕНЦИЙ ВЫПУСКНИКА ПРИ ПРОЕКТИРОВАНИИ ООП БЫЛ ПРИОРИТЕТНЫМ? (ОТМЕТЬТЕ НУЖНОЕ. ВОЗМОЖЕН ВЫБОР НЕСКОЛЬКИХ ПОЗИЦИЙ)

☐ требования профессиональных стандартов в данной области

☐ анализ регионального рынка труда и консультации с работодателями

☐ ориентация на результаты международного проекта «Настройка образовательных структур в Европе» (Tuning Educational Structures in Europe) в каждой предметной области

☐ приоритетного принципа вуз не выделял

20. КАКИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ, РЕАЛИЗУЕМЫЕ В ВАШЕМ ВУЗЕ (ИЛИ ЗАПЛАНИРОВАННЫЕ К РЕАЛИЗАЦИИ В СВЯЗИ С ПЕРЕХОДОМ НА ФГОС ВПО), ВЫ ОТНОСИТЕ К ИННОВАЦИОННЫМ? (ВПИШИТЕ ИХ)

- 1) _____
- 2) _____
- 3) _____
- 4) _____
- 5) _____

21. КАКИЕ ФОРМЫ ПРОВЕДЕНИЯ ЗАНЯТИЙ, ПРАКТИКУЮЩИЕСЯ В ВАШЕМ ВУЗЕ (ИЛИ ЗАПЛАНИРОВАННЫЕ К РЕАЛИЗАЦИИ В СВЯЗИ С ПЕРЕХОДОМ НА ФГОС ВПО), ВЫ ОТНОСИТЕ К АКТИВНЫМ И ИНТЕРАКТИВНЫМ ФОРМАМ? (ВПИШИТЕ ИХ)

- 1) _____
- 2) _____
- 3) _____
- 4) _____
- 5) _____

22. ИСПОЛЬЗОВАЛАСЬ ЛИ ВУЗОМ ПРИ РАЗРАБОТКЕ ООП НА ОСНОВЕ ФГОС ВПО МЕТОДОЛОГИЯ, ВЫРАБОТАННАЯ В РАМКАХ МЕЖДУНАРОДНОГО ПРОЕКТА «НАСТРОЙКА ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СТРУКТУР В ЕВРОПЕ» (TUNING EDUCATIONAL STRUCTURES IN EUROPE)? (ОТМЕТЬТЕ НУЖНОЕ. ВЫБЕРИТЕ ОДИН ОТВЕТ)

- ☐ да
- ☐ нет → переход к вопросу № 24

23. ЕСЛИ ДА, ТО ДЛЯ РЕШЕНИЯ КАКИХ ВОПРОСОВ ПРИ РАЗРАБОТКЕ ООП? (ОТМЕТЬТЕ НУЖНОЕ. ВОЗМОЖЕН ВЫБОР НЕСКОЛЬКИХ ПОЗИЦИЙ)

- ☐ для формирования полного набора компетенций выпускника
- ☐ для применения модульного подхода к построению образовательного процесса
- ☐ для использования академических кредитов при проектировании и реализации образовательных программ (система ECTS)
- ☐ другое (укажите) _____

24. ЕСЛИ НЕТ, ТО ЧТО ПОСЛУЖИЛО ПРИЧИНОЙ ЭТОМУ? (ОТМЕТЬТЕ НУЖНОЕ. ВЫБЕРИТЕ ОДИН ОТВЕТ)

- ☐ методология TUNING, по нашему мнению, не применима в условиях России
- ☐ не имеем достаточной информации об этой методологии

25. УСТАНОВЛЕН ЛИ В ВУЗЕ ПРИ РАЗРАБОТКЕ УЧЕБНЫХ ПЛАНОВ НА ОСНОВЕ ФГОС ВПО ЕДИНЬЙ ЧАСОВОЙ ЭКВИВАЛЕНТ ДЛЯ ОДНОЙ ЗАЧЕТНОЙ ЕДИНИЦЫ (3. Е.)? (ОТМЕТЬТЕ НУЖНОЕ. ВЫБЕРИТЕ ОДИН ОТВЕТ)

- ☐ установлен для всех направлений подготовки (специальностей) и для всех дисциплин (модулей)
- ☐ не установлен: зачетная единица имеет «плавающий» часовой эквивалент в интервале 32–38 академических часов

26. ПРИ СОСТАВЛЕНИИ УЧЕБНЫХ ПЛАНОВ И ГРАФИКА УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА ДЛЯ РАСЧЕТА ТРУДОЕМКОСТИ ПРАКТИК И ИГА УДАЛОСЬ ЛИ ВАМ ВЫДЕРЖАТЬ РЕКОМЕНДОВАННОЕ СООТНОШЕНИЕ: ОДНА УЧЕБНАЯ НЕДЕЛЯ СООТВЕТСТВУЕТ 1,5 З. Е.? (ОТМЕТЬТЕ НУЖНОЕ. ВЫБЕРИТЕ ОДИН ОТВЕТ)

- ☐ да → переход к вопросу № 28
- ☐ нет
- ☐ частично → переход к вопросу № 28

27. ЕСЛИ НЕТ, ТО В ЧЕМ ЗАКЛЮЧАЮТСЯ ПРИЧИНЫ ЭТОГО? (ОТМЕТЬТЕ НУЖНОЕ. ВЫБЕРИТЕ ОДИН ОТВЕТ)

- ☐ выполнение этого соотношения не позволяет обеспечить соответствие требованиям, установленным во ФГОС
- ☐ это соотношение неудобно при организации образовательного процесса в вашем вузе
- ☐ другое (укажите) _____

28. СЧИТАЕТЕ ЛИ ВЫ ЦЕЛЕСООБРАЗНЫМ УНИФИКАЦИЮ ПО ВСЕМ ОСНОВНЫМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМ ПРОГРАММАМ ПРАВИЛ «НАПОЛНЕНИЯ» З. Е., ВЫРАЖАЮЩИХ ОБЩУЮ ТРУДОЕМКОСТЬ ДИСЦИПЛИНЫ (МОДУЛЯ), ЧАСАМИ РАЗЛИЧНЫХ ВИДОВ УЧЕБНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТА: АУДИТОРНОЙ, САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ (В ТОМ ЧИСЛЕ КОНСУЛЬТАЦИИ С ПРЕПОДАВАТЕЛЕМ), ТЕКУЩЕГО КОНТРОЛЯ УСПЕВАЕМОСТИ, ПРОМЕЖУТОЧНОЙ АТТЕСТАЦИИ)? (ОТМЕТЬТЕ НУЖНОЕ. ВЫБЕРИТЕ ОДИН ОТВЕТ):

- ☐ да
- ☐ нет

29. ЕСЛИ В ВАШЕМ ВУЗЕ ПРОИЗОШЛА ТАКАЯ УНИФИКАЦИЯ, ТО НА КАКОМ УРОВНЕ ВВЕДЕНЫ ЕДИНЫЕ ПРАВИЛА «НАПОЛНЕНИЯ» ОБЩЕЙ ТРУДОЕМКОСТИ ДИСЦИПЛИНЫ (МОДУЛЯ, ПРАКТИК), ВЫРАЖЕННОЙ В ЗАЧЕТНЫХ ЕДИНИЦАХ,

ЧАСАМИ РАЗЛИЧНЫХ ВИДОВ УЧЕБНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТА? (ОТМЕТЬТЕ НУЖНОЕ. ВЫБЕРИТЕ ОДИН ОТВЕТ)

- ☐ для всех направлений подготовки (специальностей) эти правила следующие (укажите) _____
- ☐ по укрупненным группам направлений подготовки (специальностей) эти правила следующие (укажите несколько для примера) _____

30. ВВЕЛ ЛИ ВУЗ СИСТЕМУ ЗАЧЕТНЫХ ЕДИНИЦ ДЛЯ РАСЧЕТА ТРУДОЕМКОСТИ ОСНОВНЫХ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРОГРАММ ПОСЛЕВУЗОВСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ (ПОПО) – ПРОГРАММ АСПИРАНТУРЫ?

(ОТМЕТЬТЕ НУЖНОЕ. ВЫБЕРИТЕ ОДИН ОТВЕТ)

- ☐ да → переход к вопросу № 32
- ☐ нет

31. ЕСЛИ НЕТ, ТО ПЛАНИРУЕТСЯ ЛИ ВВОД ЭТОЙ СИСТЕМЫ?

(ОТМЕТЬТЕ НУЖНОЕ. ВЫБЕРИТЕ ОДИН ОТВЕТ)

- ☐ в 2011/12 учебном году
- ☐ позже
- ☐ не планируется

32. ВВЕЛ ЛИ ВУЗ СИСТЕМУ ЗАЧЕТНЫХ ЕДИНИЦ ДЛЯ РАСЧЕТА ТРУДОЕМКОСТИ ДОПОЛНИТЕЛЬНЫХ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРОГРАММ? (ОТМЕТЬТЕ НУЖНОЕ. ВЫБЕРИТЕ ОДИН ОТВЕТ)

- ☐ да
- ☐ нет → переход к вопросу № 34

33. ЕСЛИ ДА, ТО В КАКОМ ОБЪЕМЕ? (ОТМЕТЬТЕ НУЖНОЕ. ВЫБЕРИТЕ ОДИН ОТВЕТ):

- ☐ для всех программ дополнительного профессионального образования
- ☐ только для части программ дополнительного профессионального образования

34. ЕСЛИ НЕТ, ТО ПЛАНИРУЕТСЯ ЛИ ВВОД ЭТОЙ СИСТЕМЫ?

(ОТМЕТЬТЕ НУЖНОЕ. ВЫБЕРИТЕ ОДИН ОТВЕТ)

- ☐ в 2011/12 учебном году
- ☐ позже
- ☐ не планируется

35. КАКОВА СИТУАЦИЯ В ВУЗЕ С ВВЕДЕНИЕМ БАЛЛЬНО-РЕЙТИНГОВОЙ СИСТЕМЫ ОЦЕНКИ КАЧЕСТВА ОСВОЕНИЯ СТУДЕНТАМИ ООП? (ОТМЕТЬТЕ НУЖНОЕ. ВЫБЕРИТЕ ОДИН ОТВЕТ)

- ☐ введена по всем ООП вуза
- ☐ введена, но только для части ООП вуза

- ☐ не введена, но планируется введение
- ☐ не введена и не планируется введение

36. СОХРАНЕНА ЛИ ВУЗОМ В КАЛЕНДАРНОМ УЧЕБНОМ ГРАФИКЕ СЕССИЯ КАК ОСОБЫЙ (ПРОДОЛЖИТЕЛЬНОСТЬЮ НЕ МЕНЕЕ 2 НЕДЕЛЬ) ПЕРИОД УЧЕБНОГО ГОДА? (ОТМЕТЬТЕ НУЖНОЕ. ВЫБЕРИТЕ ОДИН ОТВЕТ)

- ☐ да, для всех ООП вуза
- ☐ да, для ряда ООП вуза
- ☐ нет, сессия как особый (продолжительностью не менее 2 недель) период учебного года в учебных планах вуза не представлена

37. КАКОЕ ВРЕМЯ ОТВОДИТСЯ В ВАШЕМ ВУЗЕ НА ПОДГОТОВКУ И СДАЧУ ОДНОГО ЭКЗАМЕНА В ПЕРИОД СЕССИИ ДЛЯ БОЛЬШЕЙ ЧАСТИ ДИСЦИПЛИН (МОДУЛЕЙ)? (ОТМЕТЬТЕ НУЖНОЕ. ВЫБЕРИТЕ ОДИН ОТВЕТ):

- ☐ 9 часов
- ☐ 18 часов
- ☐ 27 часов
- ☐ 36 часов

38. В КАКОЙ МЕРЕ РЕАЛИЗУЕТСЯ В ВУЗЕ ПРИНЦИП АСИНХРОННОГО («НЕЛИНЕЙНОГО») ОБУЧЕНИЯ? (ОТМЕТЬТЕ НУЖНОЕ. ВЫБЕРИТЕ ОДИН ОТВЕТ)

- ☐ реализуется для всех основных образовательных программ по принципу – вся программа осваивается «асинхронно»
- ☐ реализуется для некоторых основных образовательных программ по принципу – вся программа осваивается «асинхронно»
- ☐ реализуется для всех основных образовательных программ по принципу – часть программы осваивается «асинхронно»
- ☐ реализуется для некоторых основных образовательных программ, по принципу – часть программы осваивается «асинхронно»
- ☐ пока не реализуется

39. ИСПОЛЬЗУЕТСЯ ЛИ ВУЗОМ ПРИ СОЗДАНИИ ООП (УЧЕБНЫХ ПЛАНОВ) МОДУЛЬНЫЙ ПОДХОД? (ОТМЕТЬТЕ НУЖНОЕ. ВЫБЕРИТЕ ОДИН ОТВЕТ)

- ☐ да
- ☐ нет → переход к вопросу № 41

40. ЕСЛИ ДА, ТО ЧТО ИМЕННО В ВАШЕ ВУЗЕ ПРИНЯТО ПОНИМАТЬ ПОД ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМ МОДУЛЕМ? (ОТМЕТЬТЕ НУЖНОЕ. ВОЗМОЖЕН ВЫБОР НЕСКОЛЬКИХ ПОЗИЦИЙ)

- ☐ логически завершённую часть учебной дисциплины, заканчивающуюся контролем качества ее освоения

- ☐ объединение нескольких тематически родственных дисциплин, которые формируют одни и те же или близкие компетенции
- ☐ выделенную часть образовательной программы, имеющую своей целью приобретение студентом одной или нескольких компетенций, объединяющую в содержательно-целостный и логически связанный комплекс теоретические дисциплины, лабораторные и практические занятия, мероприятия текущего контроля успеваемости и заканчивающуюся обязательной аттестацией уровня приобретенных студентом компетенций

41. КАК ВУЗ ДОБИВАЕТСЯ УСИЛЕНИЯ РОЛИ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ? (ОТМЕТЬТЕ НУЖНОЕ. ВОЗМОЖЕН ВЫБОР НЕСКОЛЬКИХ ПОЗИЦИЙ)

- ☐ проводит специальные исследования и на их основе разрабатывает соответствующие методические рекомендации для преподавателей
- ☐ стимулирует преподавателей к использованию новых образовательных технологий, в которых самостоятельной работе отведена ведущая роль
- ☐ создает специальные условия для самостоятельной работы студентов с целью повышения доли самостоятельной работы при освоении дисциплин
- ☐ другое (укажите) _____

42. КТО В ВУЗЕ СОЗДАЕТ НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ РАЗРАБОТКИ ФОНДОВ ОЦЕНОЧНЫХ СРЕДСТВ ДЛЯ ООП, РЕАЛИЗУЮЩИХ ФГОС ВПО? (ОТМЕТЬТЕ НУЖНОЕ. ВОЗМОЖЕН ВЫБОР НЕСКОЛЬКИХ ПОЗИЦИЙ)

- ☐ учебно-методические службы ректората
- ☐ учебно-методические службы структурных подразделений
- ☐ методические комиссии кафедр
- ☐ преподаватели, ведущие дисциплины (практики)
- ☐ другое (укажите) _____

43. В КАКИХ ИМЕННО ФОРМАХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА ПРИНИМАЮТ УЧАСТИЕ РАБОТОДАТЕЛИ ПРИ РЕАЛИЗАЦИИ ООП НА ОСНОВЕ ФГОС? (ОТМЕТЬТЕ НУЖНОЕ. ВОЗМОЖЕН ВЫБОР НЕСКОЛЬКИХ ПОЗИЦИЙ)

- ☐ преподавание профессиональных (профильных) дисциплин
- ☐ проектирование ООП, рабочих программ дисциплин и практик
- ☐ руководство и организация учебных и производственных практик
- ☐ участие в качестве внешних экспертов в процедурах самообследования вуза
- ☐ участие в мероприятиях текущего контроля успеваемости и промежуточной аттестации
- ☐ участие в мероприятиях государственной (итоговой) аттестации (защита ВКР, прием государственного экзамена)

☐ другое (укажите) _____

44. ИМЕЕТСЯ ЛИ В ВУЗЕ СЛУЖБА ТЬЮТОРОВ (КУРАТОРОВ) ДЛЯ СОДЕЙСТВИЯ СТУДЕНТАМ В ОРГАНИЗАЦИИ ИХ ИНДИВИДУАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ? (ОТМЕТЬТЕ НУЖНОЕ. ВЫБЕРИТЕ ОДИН ОТВЕТ)

☐ да

☐ нет, но планируется введение такой службы

☐ нет

45. В КАКОЙ МЕРЕ ВУЗ ОБЕСПЕЧИЛ ИНДИВИДУАЛЬНЫЙ НЕОГРАНИЧЕННЫЙ ДОСТУП КАЖДОГО ОБУЧАЮЩЕГОСЯ К ЭЛЕКТРОННО-БИБЛИОТЕЧНОЙ СИСТЕМЕ (ЭБС) В СООТВЕТСТВИИ С ТРЕБОВАНИЯМИ ФГОС ВПО? (ОТМЕТЬТЕ НУЖНОЕ. ВЫБЕРИТЕ ОДИН ОТВЕТ)

☐ на 100 % → переход к вопросу № 19

☐ более чем на 50 %

☐ менее чем на 50 %

46. ЕСЛИ ВУЗ НЕ ДОСТИГ 100 %-ГО ПОКАЗАТЕЛЯ ОБЕСПЕЧЕННОСТИ ДОСТУПА ОБУЧАЮЩИХСЯ К ЭБС В СООТВЕТСТВИИ С ТРЕБОВАНИЯМИ ФГОС ВПО, ТО ПЛАНИРУЕТ ДОСТИЧЬ ЕГО (ОТМЕТЬТЕ НУЖНОЕ. ВЫБЕРИТЕ ОДИН ОТВЕТ)

☐ до конца 2011/12 учебного года

☐ до середины 2012/13 учебного года

☐ до конца 2012/13 учебного года

☐ позже

47. КАКИЕ ОРГАНИЗАЦИОННЫЕ СРЕДСТВА ИСПОЛЬЗУЕТ ВУЗ ДЛЯ СОЗДАНИЯ УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКОГО ОБЕСПЕЧЕНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В СООТВЕТСТВИИ С ТРЕБОВАНИЯМИ ФГОС ВПО? (ОТМЕТЬТЕ НУЖНОЕ. ВОЗМОЖЕН ВЫБОР НЕСКОЛЬКИХ ПОЗИЦИЙ)

☐ объявляет внутривузовские конкурсы (гранты) на создание учебного и информационно-методического обеспечения образовательного процесса

☐ использует систему стимулирования преподавателей для создания учебного и учебно-методического обеспечения образовательного процесса

☐ закупает учебно-методическое обеспечение в других вузах

☐ пока не осуществляет обновление учебного и информационно-методического обеспечения образовательного процесса

☐ другое (укажите) _____

48. КАКИМ ОБРАЗОМ ВУЗ ОБЕСПЕЧИВАЕТ ПОДДЕРЖКУ И РАЗВИТИЕ ИННОВАЦИОННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ, ОРИЕНТИРОВАННЫХ НА ПОДГОТОВКУ КОНКУРЕНТОСПОСОБНЫХ СПЕЦИАЛИСТОВ И ГАРМОНИЧНО РАЗВИТОЙ ЛИЧНОСТИ? (ОТМЕТЬТЕ НУЖНОЕ. ВОЗМОЖЕН ВЫБОР НЕСКОЛЬКИХ ПОЗИЦИЙ)

- ☐ объявляет внутривузовские конкурсы (гранты) на разработку методического обеспечения инновационных образовательных технологий
- ☐ использует систему стимулирование преподавателей для внедрения новых образовательных технологий
- ☐ направляет преподавателей на обучение (стажировки) в другие вузы, в том числе зарубежные
- ☐ приглашает ведущих специалистов из других вузов (в том числе зарубежных) для проведения тренингов, мастер-классов
- ☐ проводит внутривузовские методические семинары (педагогические чтения) для обмена опытом преподавателей
- ☐ пока не обеспечивает поддержку и развитие инновационных образовательных технологий
- ☐ другое (укажите) _____

49. В КАКОЙ ФОРМЕ ВУЗ ОБЕСПЕЧИВАЕТ ГАРАНТИЮ КАЧЕСТВА ПОДГОТОВКИ ПО ООП, РЕАЛИЗУЕМЫМ НА ОСНОВЕ ФГОС ВПО? (ОТМЕТЬТЕ НУЖНОЕ. ВОЗМОЖЕН ВЫБОР НЕСКОЛЬКИХ ПОЗИЦИЙ)

- ☐ разработана и утверждена стратегия по обеспечению качества подготовки по образовательным программам, в том числе по программам, реализуемым на основе ФГОС ВПО
- ☐ проводится мониторинг работы подразделений вуза по реализации ФГОС ВПО
- ☐ проводится регулярное самообследование вуза (подразделений вуза) для установления соответствия качества реализуемых образовательных программ требованиям ФГОС ВПО
- ☐ проводятся опросы студентов о качестве образовательного процесса и о работе преподавателей
- ☐ информация о результатах мониторинга качества реализации образовательных программ и(или) самообследования вуза является открытой и размещается на сайте вуза
- ☐ другое (укажите) _____

50. В КАКИХ ФОРМАХ В ВУЗЕ ВЕДЕТСЯ МОНИТОРИНГ РАБОТЫ ПОДРАЗДЕЛЕНИЙ ВУЗА ПО РЕАЛИЗАЦИИ ФГОС ВПО? (ОТМЕТЬТЕ НУЖНОЕ. ВОЗМОЖЕН ВЫБОР НЕСКОЛЬКИХ ПОЗИЦИЙ)

- ☐ силами учебно-методических служб ректората и подразделений вуза проводится экспертиза соответствия разработанных рабочих программ дисциплин (модулей) и практик требованиям ФГОС ВПО
- ☐ осуществляется сбор информации от структурных подразделений о работе над учебниками, учебными пособиями, методическими рекомендациями, ориентированными на реализацию ФГОС ВПО
- ☐ проводятся систематические опросы преподавателей и студентов с целью оценивания эффективности введения в образовательный процесс новых форм учебной работы, направленной на формирование компетенций обучающихся
- ☐ силами методических служб ректората проводится систематический анализ сайтов факультетов и кафедр
- ☐ другое (укажите) _____

51. КАК ИЗМЕНИЛАСЬ ПОЛИТИКА ВУЗА В ОТНОШЕНИИ АКАДЕМИЧЕСКОЙ МОБИЛЬНОСТИ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ПРИ ВНЕДРЕНИИ ФГОС ВПО? (ОТМЕТЬТЕ НУЖНОЕ. ВЫБЕРИТЕ ОДИН ОТВЕТ)

- ☐ изменилась в сторону усиления академической мобильности преподавателей
- ☐ не предусматривает мероприятий по развитию академической мобильности преподавателей

52. КАК ИЗМЕНИЛАСЬ ПОЛИТИКА ВУЗА В ОТНОШЕНИИ АКАДЕМИЧЕСКОЙ МОБИЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ ПРИ ВНЕДРЕНИИ ФГОС ВПО? (ОТМЕТЬТЕ НУЖНОЕ. ВЫБЕРИТЕ ОДИН ОТВЕТ)

- ☐ изменилась в сторону усиления академической мобильности студентов
- ☐ не предусматривает мероприятий по развитию академической мобильности студентов

53. ВЫДАЕТСЯ ЛИ В ВУЗЕ ПРИЛОЖЕНИЕ К ДИПЛОМУ ЕВРОПЕЙСКОГО ОБРАЗЦА (В СООТВЕТСТВИИ С ПИСЬМОМ ДЕПАРТАМЕНТА ГОСУДАРСТВЕННОЙ ПОЛИТИКИ В ОБРАЗОВАНИИ МИНОБРНАУКИ РОССИИ ОТ 23 МАРТА 2006 Г. № 03-336 «О ВЫДАЧЕ ОБЩЕЕВРОПЕЙСКОГО ПРИЛОЖЕНИЯ К ДИПЛОМУ») СТУДЕНТАМ, ОСВОИВШИМ ООП НА ОСНОВЕ ГОС ВПО? (ОТМЕТЬТЕ НУЖНОЕ. ВЫБЕРИТЕ ОДИН ОТВЕТ)

- ☐ да, всем выпускникам
- ☐ да, только по запросу выпускников
- ☐ нет

54. КАКИЕ МАТЕРИАЛЫ ВУЗ РАЗМЕСТИЛ НА СВОЕМ САЙТЕ ДЛЯ ВЫПОЛНЕНИЯ ТРЕБОВАНИЯ ОБ ОТКРЫТОСТИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА? (ОТМЕТЬТЕ НУЖНОЕ. ВОЗМОЖЕН ВЫБОР НЕСКОЛЬКИХ ПОЗИЦИЙ)

(Укажите соответствующие ссылки _____)

- ☐ раздел, где размещена основная информация для абитуриентов, студентов, преподавателей, разъясняющая особенности перехода на уровневую систему подготовки и систему ФГОС ВПО
- ☐ раздел, где размещены нормативно-правовые и методические документы вуза по реализации ФГОС ВПО
- ☐ раздел о системе обеспечения качества образовательного процесса
- ☐ раздел о реализации вузом совместных образовательных программ с другими вузами (в том числе зарубежными)
- ☐ портал по трудоустройству выпускников и взаимодействию с работодателями
- ☐ все основные образовательные программы, реализуемые вузом на основе ФГОС ВПО
- ☐ только часть основных образовательных программ, реализуемых вузом на основе ФГОС ВПО
- ☐ другое (укажите) _____

55. ЧТО ИМЕННО РАЗМЕЩЕНО НА САЙТЕ ВУЗА (ИЛИ ЕГО СТРУКТУРНЫХ ПОДРАЗДЕЛЕНИЙ) ИЗ УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКИХ ДОКУМЕНТОВ, СОСТАВЛЯЮЩИХ ОСНОВНЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ПРОГРАММЫ? (ОТМЕТЬТЕ НУЖНОЕ. ВОЗМОЖЕН ВЫБОР НЕСКОЛЬКИХ ПОЗИЦИЙ)

(Укажите соответствующие ссылки _____)

- ☐ цели ООП
- ☐ компетенции выпускника ООП, сформулированные вузом дополнительно к имеющимся во ФГОС (в соответствии с целями ООП, профилем/специализацией образовательной программы)
- ☐ учебные планы и календарные графики учебного процесса
- ☐ рабочие программы дисциплин и практик для всего периода обучения
- ☐ рабочие программы дисциплин и практик первых двух лет обучения
- ☐ только аннотированные программы дисциплин и практик
- ☐ другое (укажите) _____

56. КАКИЕ АСПЕКТЫ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА ПРИ ПЕРЕХОДЕ НА ФГОС НУЖДАЮТСЯ В НОРМАТИВНО-ПРАВОВОМ РЕГУЛИРОВАНИИ И НА КАКОМ УРОВНЕ? (ЕСЛИ РЕГУЛИРОВАНИЕ НЕОБХОДИМО. ПОСТАВЬТЕ КРЕСТИК В ПЕРВОМ СТОЛБЦЕ И УКАЖИТЕ, НА КАКОМ УРОВНЕ ОНО НЕОБХОДИМО: НА ФЕДЕРАЛЬНОМ ИЛИ НА УРОВНЕ ВУЗА)

№	Аспект образовательного процесса (необходимо оценить каждый аспект: дать ответ по каждой строке таблицы)	Нормативно- правовое регулирование необходимо	Если да, то на каком уровне	
			Федеральный	Уровень вуза
1.	Сотрудничество с работодателями при проектировании и реализации основных образовательных программ (ООП)	☐	☐	☐
2.	Использование системы зачетных единиц при проектировании и реализации ООП	☐	☐	☐
3.	Организация самостоятельной работы студентов	☐	☐	☐
4.	Организация учебных и производственных практик как базовых элементов компетентностноориентированных образовательных программ	☐	☐	☐
5.	Организация научно-исследовательской работы студентов	☐	☐	☐
6.	Организация текущего контроля успеваемости и промежуточной аттестации студентов при усилении роли самостоятельной работы студентов в образовательном процессе	☐	☐	☐
7.	Использование балльно-рейтинговой системы оценки успеваемости студентов	☐	☐	☐
8.	Организация подготовки и защиты выпускных квалификационных работ (ВКР) для компетентностноориентированных программ ВПО	☐	☐	☐
9.	Нормирование труда ППС, учет нагрузки и оплата труда ППС при усилении роли самостоятельной работы студентов в образовательном процессе	☐	☐	☐
10.	Использование модульной системы организации учебного процесса	☐	☐	☐
11.	Реализация вузами совместных образовательных программ (в том числе с зарубежными вузами), включая программы двойных дипломов	☐	☐	☐
12.	Механизмы и процедуры зачета и аттестации периодов обучения, освоенных студентами в других вузах, в том числе зарубежных	☐	☐	☐
13.	Структурное и содержательное сопряжение программ магистратуры, реализуемых на основе ФГОС и программ послевузовского профессионального образования (аспирантуры), реализуемых на основе Федеральных государственных требований (ФГТ)	☐	☐	☐
14.	Другое (пожалуйста, впишите)	☐	☐	☐

57. НА КАКОМ УРОВНЕ НЕОБХОДИМО ВЕДЕНИЕ СЛЕДУЮЩИХ РЕЕСТРОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРОГРАММ? (ОТМЕТЬЕ НЕУЖНОЕ. ВЫБЕРИТЕ ОДИН ОТВЕТ В КАЖДОЙ СТРОКЕ)

№	РЕЕСТРЫ (необходимо оценить каждый реестр: дать ответ по каждой строке таблицы)	Уровень ведения реестра	
		Федеральный	Вузовский
1.	Профилей в рамках направления подготовки бакалавра	☐	☐
2.	Магистерских программ в рамках направления подготовки магистра	☐	☐
3.	Специализаций в рамках специальности подготовки специалиста	☐	☐

58. КАКИМИ СТРУКТУРАМИ ДОЛЖНА БЫТЬ ОСУЩЕСТВЛЕНА РАЗРАБОТКА УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКОГО ОБЕСПЕЧЕНИЯ ДЛЯ РЕАЛИЗАЦИИ ПРОФИЛЕЙ В РАМКАХ НАПРАВЛЕНИЯ ПОДГОТОВКИ БАКАЛАВРА (СПЕЦИАЛИЗАЦИЙ В РАМКАХ СПЕЦИАЛЬНОСТИ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТА)? (ОТМЕТЬТЕ НУЖНОЕ. ВОЗМОЖЕН ВЫБОР НЕСКОЛЬКИХ ПОЗИЦИЙ)

- ☐ разработчиками ФГОС
- ☐ учебно-методическими объединениями вузов
- ☐ вузами с особым статусом
- ☐ вашим вузом

Министерство образования и науки Российской Федерации
Департамент профессионального образования

АНКЕТА 3

(Рекомендуется, чтобы на вопросы анкеты ответил проректор по международной деятельности вуза или лицо, ответственное за организацию академической мобильности студентов)

Уважаемый коллега!

В соответствии с решением Коллегии Министерства образования и науки Российской Федерации от 25 января 2011 года и в связи с подготовкой аналитических материалов для Правительства Российской Федерации Департамент профессионального образования проводит мониторинг реализации учреждениями профессионального образования основных образовательных программ на основе Федеральных государственных образовательных стандартов с целью анализа эффективности внедрения ФГОС и выявления возникающих нормативно-правовых, организационно-методических и ресурсных проблем.

Просим Вас ответить на вопросы анкеты об организации академической мобильности студентов в вашем вузе в условиях перехода на ФГОС ВПО.

Заполненный файл необходимо сохранить, указав в названии файла сокращенное название вуза и номер анкеты (например: «КБГУ_Анкета 3»).

Анкета заполняется в электронной форме в предложенном формате, т. е. ее не надо копировать или распечатывать. Для заполнения анкеты достаточно текстового редактора Word любой версии (начиная с 2000 года). В вопросах, требующих при ответе выбора из предложенных вариантов, необходимо на квадратике с серым фоном, соответствующем выбранному варианту ответа, произвести «клик мышкой» (знак выбора – х – будет поставлен автоматически). Ответы на открытые вопросы анкеты необходимо вписывать в этом же файле, набирая текст в соответствующих полях с серым фоном. Желтым цветом выделены примечания, с которыми необходимо ознакомиться отвечающему (в каждом вопросе указано число ответов, которое допустимо выбрать одновременно; перед каждой таблицей указан порядок ее заполнения). Для удобства ориентации в вопросах анкеты синим фоном выделены переходы к вопросам, следующим не по порядку. Сохранять файл можно несколько раз в течение работы над анкетой. Для того чтобы перейти на 2, 3 и последующие страницы анкеты, воспользуйтесь полосой прокрутки ScrollBar, расположенной справа.

1. НАЗВАНИЕ СУБЪЕКТА РФ: _____

2. НАЗВАНИЕ ГОРОДА: _____

**3. ПОЛНОЕ НАЗВАНИЕ ВЫСШЕГО
УЧЕБНОГО ЗАВЕДЕНИЯ (ВУЗА):** _____

4. ЗАНИМАЕМАЯ ДОЛЖНОСТЬ: _____

5. Ф.И.О. РЕСПОНДЕНТА: _____

6. АДРЕС ЭЛЕКТРОННОЙ ПОЧТЫ РЕСПОНДЕНТА: _____

**7. ЕСТЬ ЛИ У ВАШЕГО ВУЗА ОПЫТ УЧАСТИЯ В ОБРАЗОВАТЕЛЬ-
НЫХ ПРОЕКТАХ ЕВРОСОЮЗА (TEMPUS, ERASMUS-MUNDUS
И ДР.), НАПРАВЛЕННЫХ НА ФОРМИРОВАНИЕ ОБЩЕЕВРО-
ПЕЙСКОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА?
(ОТМЕТЬТЕ НУЖНОЕ. ВЫБЕРИТЕ ОДИН ОТВЕТ)**

- ☐ в одном или двух проектах
- ☐ в трех и более проектах
- ☐ не участвовал

**8. ОСУЩЕСТВЛЯЕТСЯ ЛИ В ВАШЕМ ВУЗЕ ИНДИВИДУАЛЬНАЯ
АКАДЕМИЧЕСКАЯ МОБИЛЬНОСТЬ СТУДЕНТОВ?
(ОТМЕТЬТЕ НУЖНОЕ. ВЫБЕРИТЕ ОДИН ОТВЕТ):**

- ☐ да
- ☐ нет

**9. В КАКОЙ ФОРМЕ ОСУЩЕСТВЛЯЕТСЯ ИНДИВИДУАЛЬНАЯ
АКАДЕМИЧЕСКАЯ МОБИЛЬНОСТЬ СТУДЕНТОВ?**

(ОТМЕТЬТЕ НУЖНОЕ. ВОЗМОЖЕН ВЫБОР НЕСКОЛЬКИХ ПОЗИЦИЙ)

- ☐ краткосрочные (на срок до 3 месяцев) языковые или иные курсы
- ☐ самостоятельно организованное долгосрочное (от семестра и более) обучение в зарубежном вузе в рамках основной образовательной программы (ООП) с помощью различных грантов
- ☐ самостоятельно организованное долгосрочное (от семестра и более) обучение в зарубежном вузе в рамках ООП за свой счет
- ☐ самостоятельно организованное обучение в зарубежном вузе в рамках программы дополнительного образования
- ☐ другое (укажите) _____

10. КАКИМ ОБРАЗОМ ВАШ ВУЗ СПОСОБСТВУЕТ РАЗВИТИЮ ИНДИВИДУАЛЬНОЙ АКАДЕМИЧЕСКОЙ МОБИЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ? (ОТМЕТЬТЕ НУЖНОЕ. ВОЗМОЖЕН ВЫБОР НЕСКОЛЬКИХ ПОЗИЦИЙ)

- ☐ информационная поддержка
- ☐ экспертная поддержка (оценка качества образования в других вузах, оценка полезности выбранного курса в рамках индивидуализированной образовательной траектории и т. д.)
- ☐ организационная поддержка (помощь в установлении контактов с другим вузом, помощь в получении визы и т. д.)
- ☐ помощь в поиске финансовых ресурсов осуществления академической мобильности
- ☐ другое (указать) _____

11. НА КАКИХ УРОВНЯХ ВПО РЕАЛИЗУЮТСЯ В ВАШЕМ ВУЗЕ ПРОГРАММЫ ДВОЙНЫХ ДИПЛОМОВ, СОВМЕСТНЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ПРОГРАММЫ, ИНДИВИДУАЛЬНАЯ АКАДЕМИЧЕСКАЯ МОБИЛЬНОСТЬ СТУДЕНТОВ? (ОТМЕТЬТЕ КРЕСТИКОМ В КАЖДОЙ СТРОКЕ УРОВЕНЬ РЕАЛИЗАЦИИ, ЕСЛИ КАКОЙ-ЛИБО ИЗ УКАЗАННЫХ ВИДОВ ПРОГРАММ НЕ РЕАЛИЗУЕТСЯ НИ НА ОДНОМ УРОВНЕ ВПО – НЕ СТАВЬТЕ НИКАКИХ ЗНАЧКОВ)

Дайте ответ по каждой строке таблицы	Бакалавриат	Магистратура	Подготовка специалистов
Программы двойных дипломов	☐	☐	☐
Совместные образовательные программы	☐	☐	☐
Индивидуальная академическая мобильность	☐	☐	☐

12. С КАКИМИ ТРУДНОСТЯМИ СТАЛКИВАЕТСЯ ВАШ ВУЗ ПРИ ПРОЕКТИРОВАНИИ И РЕАЛИЗАЦИИ СОВМЕСТНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРОГРАММ С ЗАРУБЕЖНЫМИ СТРАНАМИ? (ОТМЕТЬТЕ НУЖНОЕ. ВОЗМОЖЕН ВЫБОР НЕСКОЛЬКИХ ПОЗИЦИЙ)

- ☐ отсутствие нормативных документов, регулирующих порядок направления студента на обучение в другом вузе
- ☐ отсутствие нормативной процедуры зачета периодов обучения студента вашего вуза в вузе-партнере
- ☐ сложности с выдачей документов государственного образца участникам совместной программы как у вашего вуза, так и у вуза-партнера
- ☐ сложности оформления приглашений и виз студентам и преподавателям вуза-партнера (сложная процедура, длинные сроки)
- ☐ финансовые трудности
- ☐ языковой барьер
- ☐ другое (укажите) _____

13. ИМЕЮТСЯ ЛИ В ВАШЕМ ВУЗЕ НОРМАТИВНО-МЕТОДИЧЕСКИЕ ДОКУМЕНТЫ, РЕГУЛИРУЮЩИЕ ПРОЦЕДУРЫ ЗАЧЕТА ПЕРИОДОВ ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТА ВАШЕГО ВУЗА В ДРУГИХ ВУЗАХ (В ТОМ ЧИСЛЕ ЗАРУБЕЖНЫХ) В РАМКАХ ИНДИВИДУАЛЬНОЙ АКАДЕМИЧЕСКОЙ МОБИЛЬНОСТИ? (ОТМЕТЬТЕ НУЖНОЕ. ВЫБЕРИТЕ ОДИН ОТВЕТ)

- ☐ да
- ☐ нет

14. КАКИМ ОБРАЗОМ В ВАШЕМ ВУЗЕ ДО ПЕРЕХОДА НА ФГОС ВПО СТУДЕНТУ ЗАЧИТЫВАЛИСЬ ПЕРИОДЫ ОБУЧЕНИЯ В ДРУГОМ ВУЗЕ? (ОТМЕТЬТЕ НУЖНОЕ. ВЫБЕРИТЕ ОДИН ОТВЕТ)

- ☐ зачитывались полностью по заявлению студента
- ☐ частично зачитывались по усмотрению руководства факультета и кафедр, частично переаттестовывались
- ☐ только переаттестовывались (т. е. студент был обязан в рамках специальных процедур (зачет, экзамен, собеседование и т. д.) подтвердить свои знания)
- ☐ не зачитывались и не переаттестовывались.

15. С ВВЕДЕНИЕМ НОВЫХ ФГОС ВПО И ПЕРЕХОДОМ НА СИСТЕМУ ЗАЧЕТНЫХ ЕДИНИЦ РАЗРАБОТАЛ (ОБНОВИЛ) ЛИ ВАШ ВУЗ ПОРЯДОК ЗАЧЕТА СТУДЕНТАМ, УЧАСТВУЮЩИМ В ПРОГРАММАХ ДВУСТОРОННЕГО И МНОГОСТОРОННЕГО ОБМЕНА, ДИСЦИПЛИН (МОДУЛЕЙ), ПРАКТИК, ОСВОЕННЫХ В ВУЗЕ-ПАРТНЕРЕ? (ОТМЕТЬТЕ НУЖНОЕ. ВЫБЕРИТЕ ОДИН ОТВЕТ)

- ☐ да → переход к вопросу № 18
- ☐ нет

16. ЕСЛИ НЕТ, ТО К КАКОМУ СРОКУ ВАШ ВУЗ ПЛАНИРУЕТ РАЗРАБОТАТЬ ПОРЯДОК ЗАЧЕТА СТУДЕНТАМ, УЧАСТВУЮЩИМ В ПРОГРАММАХ ДВУСТОРОННЕГО И МНОГОСТОРОННЕГО ОБМЕНА, ДИСЦИПЛИН (МОДУЛЕЙ), ПРАКТИК, ОСВОЕННЫХ В ВУЗЕ-ПАРТНЕРЕ? (ОТМЕТЬТЕ НУЖНОЕ. ВЫБЕРИТЕ ОДИН ОТВЕТ)

- ☐ в 2011/12 учебном году
- ☐ позже
- ☐ не планируется

17. В КАКОЙ СТЕПЕНИ ВУЗОМ ИСПОЛЬЗОВАЛАСЬ МЕТОДОЛОГИЯ, ВЫРАБОТАННАЯ В РАМКАХ МЕЖДУНАРОДНОГО ПРОЕКТА «НАСТРОЙКА ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СТРУКТУР В ЕВРОПЕ» (TUNING EDUCATIONAL STRUCTURES IN EUROPE) ПРИ РАЗРАБОТКЕ ОСНОВНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРОГРАММ НА БАЗЕ ФГОС ВПО? (ОТМЕТЬТЕ НУЖНОЕ. ВЫБЕРИТЕ ОДИН ОТВЕТ)

- ☐ использовалась достаточно полно
- ☐ использовалась, но незначительно
- ☐ совсем не использовалась

18. В КАКОЙ МЕРЕ НОВАЯ СТРУКТУРА ОСНОВНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРОГРАММ, РАЗРАБОТАННЫХ В ВУЗЕ НА ОСНОВЕ ФГОС ВПО, БУДЕТ СПОСОБСТВОВАТЬ РАЗВИТИЮ АКАДЕМИЧЕСКОЙ МОБИЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ, СОЗДАНИЮ СОВМЕСТНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРОГРАММ С ДРУГИМИ ВУЗАМИ, В ТОМ ЧИСЛЕ ЗАРУБЕЖНЫМИ? (ОТМЕТЬТЕ НУЖНОЕ. ВЫБЕРИТЕ ОДИН ОТВЕТ)

- ☐ значительно
- ☐ незначительно
- ☐ не будет способствовать развитию
- ☐ затрудняюсь ответить

19. СКОЛЬКО ДОГОВОРОВ ИМЕЕТ ВАШ ВУЗ С ВУЗАМИ ЗАРУБЕЖНЫХ СТРАН В ОБЛАСТИ ОБРАЗОВАНИЯ? (ВПИШИТЕ КОЛИЧЕСТВО) _____.

20. В КАКОМ КОЛИЧЕСТВЕ ДОГОВОРОВ ПРЕДУСМОТРЕНЫ УКАЗАННЫЕ В ТАБЛИЦЕ ФОРМЫ СОТРУДНИЧЕСТВА? (В КАЖДОЙ КЛЕТКЕ УКАЖИТЕ ЧИСЛО ДЕЙСТВУЮЩИХ ДОГОВОРОВ)

№	Формы работы по договорам с зарубежными странами	Количество договоров сотрудничества со странами	
		СНГ	Дальнего зарубежья
1.	Обмен студентами, аспирантами, преподавателями без жестких обязательств сторон		
2.	Обмен студентами, аспирантами, преподавателями с обязательствами сторон <i>(с установлением точного количества студентов (аспирантов, преподавателей), определенных сроков командировок, финансовых обязательств сторон)</i>		
3.	Реализация совместных образовательных программ		
4.	<i>в том числе программ с выдачей двух дипломов (программы, предусматривающие формирование единого учебного плана, при реализации которого сроки обучения, зачетные единицы (кредиты) и оценки, полученные студентом в одном университете, полностью зачитываются в университете-партнере)</i>		

Министерство образования и науки Российской Федерации

Департамент профессионального образования

АНКЕТА 4

(Рекомендуется, чтобы анкету заполнил заместитель руководителя подразделения вуза (факультета) по учебной (учебно-методической) работе).

Уважаемый коллега!

В соответствии с решением Коллегии Министерства образования и науки Российской Федерации от 25 января 2011 года и в связи с подготовкой аналитических материалов для Правительства Российской Федерации Департамент профессионального образования проводит мониторинг реализации учреждениями профессионального образования основных образовательных программ на основе Федеральных государственных образовательных стандартов с целью анализа эффективности внедрения ФГОС и выявления возникающих нормативно-правовых, организационно-методических и ресурсных проблем.

Просим Вас ответить на вопросы анкеты о проектировании и реализации программ бакалавриата, программ магистратуры, программ подготовки специалистов на основе Федеральных государственных образовательных стандартов ВПО.

Для ответов на вопросы необходимо выбрать одну основную образовательную программу бакалавриата, одну основную образовательную программу магистратуры

и одну основную образовательную программу подготовки специалистов из числа образовательных программ, реализуемых структурным подразделением вуза.

Заполненный файл необходимо сохранить, указав в названии файла сокращенное название вуза и номер анкеты (например: «КБГУ_Анкета 4»).

Анкета заполняется в электронной форме в предложенном формате, т. е. ее не надо копировать или распечатывать. Для заполнения анкеты достаточно текстового редактора Word любой версии (начиная с 2000 года). В вопросах, требующих при ответе выбора из предложенных вариантов, необходимо на квадратике с серым фоном, соответствующем выбранному варианту ответа, произвести «клик мышкой» (знак выбора – х – будет поставлен автоматически). Ответы на открытые вопросы анкеты необходимо вписывать в этом же файле, набирая текст в соответствующих полях с серым фоном. Желтым цветом выделены примечания, с которыми необходимо ознакомиться отвечающему (в каждом вопросе указано число ответов, которое допустимо выбрать одновременно; перед каждой таблицей указан порядок ее заполнения). Для удобства ориентации в вопросах анкеты синим фоном выделены переходы к вопросам, следующим не по порядку. Сохранять файл можно несколько раз в течение работы над анкетой. Для того чтобы перейти на 2, 3 и последующие страницы анкеты, воспользуйтесь полосой прокрутки ScrollBar, расположенной справа.

1. НАЗВАНИЕ СУБЪЕКТА РФ: _____
2. НАЗВАНИЕ ГОРОДА: _____
3. ПОЛНОЕ НАЗВАНИЕ ВЫСШЕГО
УЧЕБНОГО ЗАВЕДЕНИЯ (ВУЗА): _____
4. ЗАНИМАЕМАЯ ДОЛЖНОСТЬ: _____
5. Ф.И.О. РЕСПОНДЕНТА: _____
6. АДРЕС ЭЛЕКТРОННОЙ ПОЧТЫ РЕСПОНДЕНТА: _____
7. ОСНОВНЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ПРОГРАММЫ (ООП), РЕАЛИ-
ЗУЕМЫЕ СТРУКТУРНЫМ ПОДРАЗДЕЛЕНИЕМ НА БАЗЕ
ФГОС ВПО, ВЫБРАННЫЕ ДЛЯ ЗАПОЛНЕНИЯ АНКЕТЫ:

Если программы магистратуры или программы подготовки специалистов не реализуются структурным подразделением, необходимо в соответствующих строках писать «не реализуются».

Бакалавриат – код и наименование направления подготовки в соответствии с утвержденным Перечнем (Приказ Минобрнауки России № 337 от 17 сентября 2009 г. с последующими изменениями) _____

Магистратура – код и наименование направления в соответствии с утвержденным Перечнем (Приказ Минобрнауки России № 337 от 17 сентября 2009 г. с последующими изменениями) _____

Подготовка специалиста – код и наименование специальности (в соответствии с Постановлением Правительства РФ № 1136 от 30 декабря 2009 г. с последующими изменениями) _____

ОБЩИЕ ВОПРОСЫ

8. КОГДА КОЛЛЕКТИВ ВАШЕГО СТРУКТУРНОГО ПОДРАЗДЕЛЕНИЯ ПРИСТУПИЛ К РАЗРАБОТКЕ ОСНОВНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРОГРАММ, РЕАЛИЗУЮЩИХ ФГОС ВПО? (ПО КАЖДОЙ СТРОКЕ ТАБЛИЦЫ (ДЛЯ КАЖДОЙ ООП) УКАЖИТЕ ВРЕМЯ НАЧАЛА РАЗРАБОТКИ)

№	Дата начала разработки ООП	В начале 2010 года	В конце 2010 года	В январе – марте 2011 года	В апреле – мае 2011 года
1.	Бакалавриат	☐	☐	☐	☐
2.	Магистратура	☐	☐	☐	☐
3.	Подготовка специалиста	☐	☐	☐	☐

9. ФОРМИРОВАНИЕ КАКИХ УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКИХ ДОКУМЕНТОВ, СОСТАВЛЯЮЩИХ ОСНОВНУЮ ОБРАЗОВАТЕЛЬНУЮ ПРОГРАММУ (ООП), ПОЛНОСТЬЮ ЗАВЕРШЕНО К НАСТОЯЩЕМУ МОМЕНТУ? (ПО КАЖДОЙ СТРОКЕ ТАБЛИЦЫ (ДЛЯ КАЖДОГО ДОКУМЕНТА) УКАЖИТЕ, ДЛЯ КАКИХ ООП ПОЛНОСТЬЮ ЗАВЕРШЕНО ФОРМИРОВАНИЕ. ЕСЛИ ФОРМИРОВАНИЕ ДОКУМЕНТА НЕ ЗАВЕРШЕНО НИ ДЛЯ ОДНОЙ ООП, НЕ ОТМЕЧАЙТЕ В СТРОКЕ НИЧЕГО)

№	Документы, формирование которых полностью завершено	Бакалавриат	Магистратура	Подготовка специалиста
1.	Утвержден учебный план и график учебного процесса	☐	☐	☐
2.	Разработаны рабочие программы дисциплин (модулей) для всего периода обучения	☐	☐	☐
3.	Разработаны рабочие программы практик для всего периода обучения	☐	☐	☐
4.	Разработаны и утверждены рабочие программы дисциплин (модулей) и практик <i>только</i> для 1-го года обучения	☐	☐	☐
5.	Разработаны и утверждены фонды оценочных средств текущего контроля успеваемости и промежуточной аттестации для каждой дисциплины (модуля) и практики	☐	☐	☐
6.	Разработаны и утверждены фонды оценочных средств текущего контроля успеваемости и промежуточной аттестации для каждой дисциплины (модуля) и практики <i>только</i> для 1-го года обучения	☐	☐	☐
7.	Разработаны и утверждены требования к содержанию, объему и структуре выпускной квалификационной работы (ВКР)	☐	☐	☐

10. ИСПОЛЬЗОВАЛИ ЛИ ВЫ ПРИ ПРОЕКТИРОВАНИИ ООП ПРИМЕРНЫЕ ОСНОВНЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ПРОГРАММЫ (ПООП), ПОДГОТОВЛЕННЫЕ ВУЗАМИ – РАЗРАБОТЧИКАМИ ФГОС ИЛИ УМО ВУЗОВ? (ПО КАЖДОЙ СТРОКЕ ТАБЛИЦЫ (ДЛЯ КАЖДОЙ ООП) УКАЖИТЕ, ИСПОЛЬЗОВАЛИСЬ ЛИ ПООП)

№	Использовали ли ПООП	Использовали	Не использовали
1.	Бакалавриат	☐	☐
2.	Магистратура	☐	☐
3.	Подготовка специалиста	☐	☐

11. ЕСЛИ НЕ ИСПОЛЬЗОВАЛИ, ТО ПО КАКИМ ПРИЧИНАМ (ПО КАЖДОЙ СТРОКЕ ТАБЛИЦЫ (ДЛЯ КАЖДОЙ ООП) УКАЖИТЕ ПРИЧИНЫ НЕИСПОЛЬЗОВАНИЯ ПООП)

№	Причины неиспользования	Не знаем, где найти ПООП	Не удовлетворяет качество ПООП
1.	Бакалавриат	☐	☐
2.	Магистратура	☐	☐
3.	Подготовка специалиста	☐	☐

P12. АЗМЕЩЕНЫ ЛИ НА САЙТЕ ВУЗА ДОКУМЕНТЫ, СОСТАВЛЯЮЩИЕ ОСНОВНУЮ ОБРАЗОВАТЕЛЬНУЮ ПРОГРАММУ (ООП)? (ПО КАЖДОЙ СТРОКЕ ТАБЛИЦЫ (ДЛЯ КАЖДОГО ДОКУМЕНТА) УКАЖИТЕ, ДЛЯ КАКИХ ООП УКАЗАННЫЙ ДОКУМЕНТ РАЗМЕЩЕН НА САЙТЕ. ЕСЛИ ДОКУМЕНТ НЕ РАЗМЕЩЕН НА САЙТЕ НИ ДЛЯ ОДНОЙ ООП, НЕ ОТМЕЧАЙТЕ В СТРОКЕ НИЧЕГО)

(Если документ размещен на сайте вуза, укажите ссылку: _____)

№	Документы, составляющие ООП, размещенные на сайте вуза (структурного подразделения)	Бакалавриат	Магистратура	Подготовка специалиста
1.	Цель (миссия) ООП	☐	☐	☐
2.	Набор компетенций выпускника (требования к результатам освоения ООП)	☐	☐	☐
3.	Учебный план и график учебного процесса	☐	☐	☐
4.	Рабочие программы дисциплин для всего периода обучения	☐	☐	☐
5.	Рабочие программы практик для всего периода обучения	☐	☐	☐
6.	Рабочие программы дисциплин и практик для 1-го года обучения	☐	☐	☐
7.	Фонды оценочных средств текущего контроля успеваемости и промежуточной аттестации для каждой дисциплины (модуля) и практики	☐	☐	☐
8.	Требования к содержанию, объему и структуре выпускной квалификационной работы (ВКР)	☐	☐	☐

13. В КАКОЙ ФОРМЕ ВАШИ СОТРУДНИКИ ПОЛУЧАЮТ ИНФОРМАЦИОННО-МЕТОДИЧЕСКУЮ ПОДДЕРЖКУ ПРИ РАЗРАБОТКЕ ООП НА БАЗЕ ФГОС ВПО (ОТМЕТЬТЕ НУЖНОЕ. ВОЗМОЖЕН ВЫБОР НЕСКОЛЬКИХ ПОЗИЦИЙ)

- ☐ повышение квалификации учебно-методического персонала и преподавательского состава, организованное ректоратом на основе комплексного плана
- ☐ эпизодическое повышение квалификации учебно-методического персонала и преподавательского состава
- ☐ консультации ППС сотрудниками учебно-методических подразделений ректората
- ☐ постоянный методический семинар (педагогические чтения), организованный учебно-методической службой структурного подразделения
- ☐ вузовские методические издания по проблемам реализации ФГОС
- ☐ специальный информационно-консультационный раздел на сайте вуза
- ☐ использование методических материалов, размещенных на сайтах учебно-методических объединений (советов) (укажите, каких УМО (УМС) _____)
- ☐ другое (укажите) _____

14. ЗАЛОЖЕНЫ ЛИ, ПО ВАШЕМУ МНЕНИЮ, ВО ФГОС ВПО НОВЫЕ ВОЗМОЖНОСТИ ДЛЯ ПРОЕКТИРОВАНИЯ И РЕАЛИЗАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРОГРАММ? (ОТМЕТЬТЕ НУЖНОЕ. ВЫБЕРИТЕ ОДИН ОТВЕТ)

- ☐ да
- ☐ нет → переход к вопросу № 16
- ☐ затрудняюсь ответить → переход к вопросу № 16

15. ЕСЛИ ДА, ТО УКАЖИТЕ, КАКИЕ ИМЕННО НОВЫЕ ВОЗМОЖНОСТИ, НА ВАШ ВЗГЛЯД, ОТКРЫВАЮТ ФГОС ВПО (ОТМЕТЬТЕ НУЖНОЕ. ВОЗМОЖЕН ВЫБОР НЕСКОЛЬКИХ ПОЗИЦИЙ)

- ☐ новые возможности для реализации инновационных образовательных программ, ориентированных на потребности регионального рынка труда
- ☐ новые возможности для реализации инновационных образовательных программ, ориентированных на достижения научных школ вуза
- ☐ новые возможности для реализации совместных образовательных программ с российскими вузами
- ☐ новые возможности для реализации совместных образовательных программ с зарубежными вузами
- ☐ новые возможности для формирования гибких образовательных траекторий
- ☐ новые возможности для развития академической мобильности студентов
- ☐ новые возможности для оптимизации структуры вуза и его подразделений
- ☐ другое (укажите) _____

16. ИСПОЛЬЗОВАЛАСЬ ЛИ ВУЗОМ ПРИ РАЗРАБОТКЕ ООП НА ОСНОВЕ ФГОС ВПО МЕТОДОЛОГИЯ, ВЫРАБОТАННАЯ В РАМКАХ МЕЖДУНАРОДНОГО ПРОЕКТА «НАСТРОЙКА ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СТРУКТУР В ЕВРОПЕ» (TUNING EDUCATIONAL STRUCTURES IN EUROPE)? (ОТМЕТЬТЕ НУЖНОЕ. ВЫБЕРИТЕ ОДИН ОТВЕТ)

- ☐ да
- ☐ нет → переход к вопросу № 18

17. ЕСЛИ ДА, ТО ДЛЯ РЕШЕНИЯ КАКИХ ВОПРОСОВ ПРИ РАЗРАБОТКЕ ООП (ОТМЕТЬТЕ НУЖНОЕ. ВОЗМОЖЕН ВЫБОР НЕСКОЛЬКИХ ПОЗИЦИЙ)

- ☐ для формирования дополнительного (по отношению ко ФГОС) набора компетенций выпускника
- ☐ для применения модульного подхода к построению учебного плана
- ☐ для использования академических кредитов при проектировании и реализации образовательных программ (система ECTS)
- ☐ другое (укажите) _____

18. ЕСЛИ НЕТ, ТО ПРИЧИНОЙ ЭТОГО ЯВИЛОСЬ СЛЕДУЮЩЕЕ (ОТМЕТЬТЕ НУЖНОЕ. ВЫБЕРИТЕ ОДИН ОТВЕТ)

- ☐ методология TUNING, по нашему мнению, не применима в условиях России
- ☐ не имеем достаточной информации об этой методологии
- ☐ другое (укажите) _____

КОМПЕТЕНЦИИ КАК ТРЕБУЕМЫЕ РЕЗУЛЬТАТЫ ОБУЧЕНИЯ

19. КАКИЕ ОСНОВНЫЕ КАЧЕСТВА ВЫПУСКНИКОВ ДОЛЖНЫ ФОРМИРОВАТЬ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ПРОГРАММЫ, РАЗРАБОТАННЫЕ ВАШИМ СТРУКТУРНЫМ ПОДРАЗДЕЛЕНИЕМ НА ОСНОВЕ ФГОС ВПО? (ОТМЕТЬТЕ НУЖНОЕ. ВОЗМОЖЕН ВЫБОР НЕСКОЛЬКИХ ПОЗИЦИЙ)

- ☐ готовность к конкретным видам профессиональной деятельности
- ☐ готовность к саморазвитию и непрерывному образованию
- ☐ готовность к адаптации на рынке труда
- ☐ готовность к профессиональной мобильности
- ☐ другое _____

20. ОБЕСПЕЧАТ ЛИ ОСНОВНЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ПРОГРАММЫ ВПО, РАЗРАБОТАННЫЕ ВАШИМ СТРУКТУРНЫМ ПОДРАЗДЕЛЕНИЕМ НА БАЗЕ ФГОС, ПОДГОТОВКУ ВЫПУСК-

НИКОВ К РЕАЛИЗАЦИИ СЛЕДУЮЩИХ ВИДОВ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ? (ПО КАЖДОЙ СТРОКЕ ТАБЛИЦЫ, ДЛЯ КАЖДОЙ ООП ОТМЕТЬТЕ ОДИН ОТВЕТ)

Виды деятельности		Бакалавриат			Магистратура			Подготовка специалиста		
		да	нет	частично	да	нет	частично	да	нет	частично
1	Научно-исследовательская	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
2	Прикладная и производственная	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
3	Организационно-управленческая	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
4	Проектно-инновационная	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
5	Педагогическая	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
6	Другая (указать)	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

21 ДОПОЛНЯЛИ ЛИ ВЫ НАБОР КОМПЕТЕНЦИЙ ВЫПУСКНИКА, УСТАНОВЛЕННЫЙ ВО ФГОС, ПРИ ПРОЕКТИРОВАНИИ ВАРИАТИВНОЙ ЧАСТИ ООП? (ОТМЕТЬТЕ НУЖНОЕ. ВЫБЕРИТЕ ОДИН ОТВЕТ)

- ☐ да → переход к вопросу № 23
☐ нет

22. ЕСЛИ НЕТ, ТО ПРИЧИНАМИ ЭТОГО СТАЛО (ОТМЕТЬТЕ НУЖНОЕ. ВЫБЕРИТЕ ОДИН ОТВЕТ)

- ☐ установленного во ФГОС набора компетенций достаточно
☐ неосведомленность относительно того, что это возможно

23. В КАКОЙ СТЕПЕНИ КОЛЛЕКТИВ ВАШЕГО СТРУКТУРНОГО ПОДРАЗДЕЛЕНИЯ ГОТОВ К РЕАЛИЗАЦИИ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА К ОБУЧЕНИЮ? (ОТМЕТЬТЕ НУЖНОЕ. ВЫБЕРИТЕ ОДИН ОТВЕТ)

- ☐ готов полностью
☐ готов частично
☐ совсем не готов

СТРУКТУРА ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРОГРАММ

24. СКОЛЬКО ПРОФИЛЕЙ В РАМКАХ ВЫБРАННОГО ДЛЯ АНКЕТЫ НАПРАВЛЕНИЯ ПОДГОТОВКИ БАКАЛАВРА РЕАЛИЗУЕТ ВАШЕ СТРУКТУРНОЕ ПОДРАЗДЕЛЕНИЕ?

Количество профилей _____

25. СКОЛЬКО СПЕЦИАЛИЗАЦИЙ В РАМКАХ СПЕЦИАЛЬНОСТИ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТА РЕАЛИЗУЕТ ВАШЕ СТРУКТУРНОЕ ПОДРАЗДЕЛЕНИЕ?

Количество специализаций _____

26. СКОЛЬКО МАГИСТЕРСКИХ ПРОГРАММ В РАМКАХ ВЫБРАННОГО ДЛЯ АНКЕТЫ НАПРАВЛЕНИЯ ПОДГОТОВКИ МАГИСТРА РЕАЛИЗУЕТ ВАШЕ СТРУКТУРНОЕ ПОДРАЗДЕЛЕНИЕ В 2011/12 УЧЕБНОМ ГОДУ?

Количество магистерских программ _____

27. КАКОЙ ПРИНЦИП ВЫБОРА ПРИМЕНИЛ ВУЗ ДЛЯ ОПРЕДЕЛЕНИЯ НАБОРА НАИМЕНОВАНИЙ ПРОФИЛЕЙ В РАМКАХ НАПРАВЛЕНИЯ ПОДГОТОВКИ БАКАЛАВРИАТА, ВВЕДЕННЫХ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ ПРОЦЕСС С 2011/12 УЧЕБНОГО ГОДА? (ОТМЕТЬТЕ НУЖНОЕ. ВОЗМОЖЕН ВЫБОР НЕСКОЛЬКИХ ПОЗИЦИЙ)

- ☐ выбор наименований профилей из перечня, рекомендованного в Примерной основной образовательной программе (ПООП)
- ☐ выбор наименований профилей из числа бывших специальностей подготовки дипломированного специалиста, не вошедших в новые перечни направлений подготовки (специальностей)
- ☐ выбор наименований профилей из числа бывших специализаций подготовки дипломированного специалиста
- ☐ структурное подразделение вуза самостоятельно сформулировало ряд наименований профилей

28. В КАКОЙ МЕРЕ ПОВЛИЯЛИ НА ВЫБОР ПРОФИЛЕЙ КОНСУЛЬТАЦИИ С РАБОТОДАТЕЛЯМИ? (ОТМЕТЬТЕ НУЖНОЕ. ВЫБЕРИТЕ ОДИН ОТВЕТ)

- ☐ все выбранные профили согласованы с работодателями
- ☐ выбранные профили согласованы с работодателями частично
- ☐ при выборе профилей мнение работодателей не учитывалось

29. РУКОВОДСТВОВАЛИСЬ ЛИ ВЫ ЗАДАЧЕЙ СОХРАНЕНИЯ ВСЕХ СУЩЕСТВУЮЩИХ В ВУЗЕ СТРУКТУРНЫХ ПОДРАЗДЕЛЕНИЙ И КАФЕДР ПРИ ВЫБОРЕ ПРОФИЛЕЙ И СПЕЦИАЛИЗАЦИЙ ПОДГОТОВКИ? (ОТМЕТЬТЕ НУЖНОЕ. ВЫБЕРИТЕ ОДИН ОТВЕТ)

- ☐ да
- ☐ нет → переход к вопросу № 31

30. ЕСЛИ ДА, ТО НАСКОЛЬКО ПРИОРИТЕТНА ЭТА ЗАДАЧА

- ☐ высокий уровень приоритета
- ☐ низкий уровень приоритета

31. КАКИЕ ОБНОВЛЕНИЯ В СТРУКТУРЕ ОСНОВНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРОГРАММ БАКАЛАВРИАТА, РАЗРАБОТАННЫХ НА ОСНОВЕ ФГОС, БЫЛИ СДЕЛАНЫ ВАШИМ СТРУКТУРНЫМ ПОДРАЗДЕЛЕНИЕМ ПО СРАВНЕНИЮ С СООТВЕТСТВУЮЩИМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ПРОГРАММАМИ ПОДГОТОВКИ ДИПЛОМИРОВАННЫХ СПЕЦИАЛИСТОВ (НА ОСНОВЕ ГОС ВПО ВТОРОГО ПОКОЛЕНИЯ)? (ОТМЕТЬТЕ НУЖНОЕ. ВОЗМОЖЕН ВЫБОР НЕСКОЛЬКИХ ПОЗИЦИЙ)

- ☐ был осуществлен анализ и пересмотр структуры ООП с точки зрения установленных ФГОС ВПО новых целей обучения и компетенций выпускников
- ☐ существенно сократилось количество ранее реализуемых дисциплин
- ☐ были добавлены новые дисциплины и практики
- ☐ были существенно переработаны программы дисциплин и практик, перенесенных из прежних программ
- ☐ учебный план был разработан в модульном формате
- ☐ была существенно увеличена доля самостоятельной работы студентов
- ☐ было существенно сокращено время промежуточной аттестации (сессии) и одновременно увеличено время на текущий контроль успеваемости студентов
- ☐ созданы новые фонды оценочных средств, ориентированные на оценку приобретенных студентом компетенций
- ☐ другое (укажите) _____

32. ИСПОЛЬЗУЕТ ЛИ ВАШЕ СТРУКТУРНОЕ ПОДРАЗДЕЛЕНИЕ МОДУЛЬНЫЙ ПОДХОД ПРИ СОЗДАНИИ ООП (УЧЕБНЫХ ПЛАНОВ)? (ОТМЕТЬТЕ НУЖНОЕ. ВЫБЕРИТЕ ОДИН ОТВЕТ)

- ☐ да
- ☐ нет → переход к вопросу № 34

33. ЕСЛИ ДА, ТО ЧТО ПОНИМАЕТСЯ ПОД ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМ МОДУЛЕМ (ОТМЕТЬТЕ НУЖНОЕ. ВОЗМОЖЕН ВЫБОР НЕСКОЛЬКИХ ПОЗИЦИЙ)

- ☐ логически завершенная часть учебной дисциплины, заканчивающаяся контролем качества ее освоения
- ☐ объединение нескольких тематически родственных дисциплин, которые формируют одни и те же или близкие компетенции
- ☐ выделенная часть образовательной программы, имеющая целью приобретение студентом одной или нескольких компетенций, объединяющая в содержательно целостный и логически связанный комплекс теоретические дисциплины, лабораторные и практические занятия, мероприятия текущего контроля успеваемости и заканчивающаяся обязательной аттестацией приобретенных студентом компетенций.

34. РЕАЛИЗУЕТСЯ ЛИ В ВАШЕМ СТРУКТУРНОМ ПОДРАЗДЕЛЕНИИ ПРИНЦИП АСИНХРОННОГО («НЕЛИНЕЙНОГО») ОБУЧЕНИЯ? (ОТМЕТЬТЕ НУЖНОЕ. ВЫБЕРИТЕ ОДИН ОТВЕТ):

- ☐ да
☐ нет → переход к вопросу № 36

35. ЕСЛИ ДА, ТО В КАКОМ ОБЪЕМЕ (ПО КАЖДОЙ СТРОКЕ ТАБЛИЦЫ (ДЛЯ КАЖДОЙ ООП) ДАЙТЕ ОДИН ОТВЕТ)

№	Асинхронное («нелинейное») обучение	Реализуется для всей основной образовательной программы	Реализуется для части основной образовательной программы
1	Бакалавриат	☐	☐
2	Магистратура	☐	☐
3	Подготовка специалиста	☐	☐

СИСТЕМА ЗАЧЕТНЫХ ЕДИНИЦ

36. СЧИТАЕТЕ ЛИ ВЫ, ЧТО РОССИЙСКУЮ СИСТЕМУ ЗАЧЕТНЫХ ЕДИНИЦ (СЗЕ) МОЖНО ОХАРАКТЕРИЗОВАТЬ СЛЕДУЮЩИМ ОБРАЗОМ? (ОТМЕТЬТЕ НУЖНОЕ. ВОЗМОЖЕН ВЫБОР НЕСКОЛЬКИХ ПОЗИЦИЙ)

- ☐ СЗЕ – это переход при расчете трудоемкости образовательных программ и их составных частей от шкалы, выраженной в академических часах, к шкале, выраженной в условных (зачетных) единицах
☐ СЗЕ – это способ организации образовательного процесса, ориентированный на планирование, обеспечение и контроль всех видов работы студента: аудиторной и самостоятельной, теоретической и практической с целью достижения студентом требуемых результатов обучения
☐ СЗЕ – это попытка создать образовательные программы, узнаваемые европейскими университетами
☐ определенного мнения еще не сложилось

37. КАКИЕ НОРМАТИВНЫЕ И МЕТОДИЧЕСКИЕ ДОКУМЕНТЫ ВЫ ИСПОЛЬЗУЕТЕ ПРИ РАБОТЕ В СИСТЕМЕ ЗАЧЕТНЫХ ЕДИНИЦ? (ОТМЕТЬТЕ НУЖНОЕ. ВОЗМОЖЕН ВЫБОР НЕСКОЛЬКИХ ПОЗИЦИЙ)

- ☐ Письмо Минобрнауки России от 13 мая 2010 года № 03-956 «О разработке вузами основных образовательных программ»
☐ Европейское руководство пользователя ECTS (2009)
☐ Методические рекомендации, разработанные УМО вузов
☐ Положения (методики, инструкции, методические рекомендации), разработанные в вашем вузе

38. КАКИМ ОБРАЗОМ ВЫ БУДЕТЕ ФИКСИРОВАТЬ НАКОПЛЕННЫЕ СТУДЕНТОМ ЗАЧЕТНЫЕ ЕДИНИЦЫ ЗА ОСВОЕННЫЕ

ДИСЦИПЛИНЫ (МОДУЛИ) И ПРАКТИКИ? (ОТМЕТЬТЕ НУЖНОЕ. ВОЗМОЖЕН ВЫБОР НЕСКОЛЬКИХ ПОЗИЦИЙ)

- ☐ в индивидуальном учебном плане, который будет храниться у каждого студента
- ☐ в специальных ведомостях, которые будут храниться в учебной части
- ☐ на личной странице студента в автоматизированном ресурсе вуза (структурного подразделения)
- ☐ выбор еще не сделан

39. КАКОЙ ПОДХОД ВЫ ПРИМЕНИЛИ ПРИ СОЗДАНИИ УЧЕБНЫХ ПЛАНОВ В СИСТЕМЕ ЗАЧЕТНЫХ ЕДИНИЦ? (ОТМЕТЬТЕ НУЖНОЕ. ВОЗМОЖЕН ВЫБОР НЕСКОЛЬКИХ ПОЗИЦИЙ)

- ☐ зачетная единица имеет одинаковый часовой эквивалент для всех дисциплин (модулей), за исключением физкультуры
- ☐ зачетная единица имеет «плавающий» часовой эквивалент в интервале 32–38 академических часов от дисциплины к дисциплине
- ☐ методической службой ректората (структурного подразделения) были установлены единые для всех ООП соотношения объемов аудиторной работы, самостоятельной работы, мероприятий текущего контроля успеваемости и промежуточной аттестации
- ☐ «наполнение» зачетных единиц, отведенных на освоение конкретной дисциплины (модуля), часами различных форм учебной работы студента и формами контроля было отдано на усмотрение преподавателя этой дисциплины (модуля)
- ☐ при расчете реальной продолжительности практик и ИГА всегда использовалось соотношение 1 учебная неделя = 1,5 з.е.

40. ИМЕЕТ ЛИ ВАШЕ СТРУКТУРНОЕ ПОДРАЗДЕЛЕНИЕ СПЕЦИАЛЬНУЮ СЛУЖБУ КУРАТОРОВ (Тьюторов) ДЛЯ СОДЕЙСТВИЯ СТУДЕНТАМ В ОРГАНИЗАЦИИ ИХ ИНДИВИДУАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ? (ОТМЕТЬТЕ НУЖНОЕ. ВЫБЕРИТЕ ОДИН ОТВЕТ)

- ☐ да
- ☐ нет, но планируется введение такой службы
- ☐ нет

ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ

41. ИСПОЛЬЗУЮТСЯ ЛИ ВАШИМ СТРУКТУРНЫМ ПОДРАЗДЕЛЕНИЕМ АКТИВНЫЕ И ИНТЕРАКТИВНЫЕ ФОРМЫ ОБУЧЕНИЯ? (ПО КАЖДОЙ СТРОКЕ ТАБЛИЦЫ (ДЛЯ КАЖДОЙ ФОРМЫ ОБУЧЕНИЯ) УКАЖИТЕ, СТЕПЕНЬ ЕЕ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ДЛЯ КАЖДОЙ ООП)

Формы занятий		Бакалавриат			Магистратура			Подготовка специалиста		
		да	нет	частично	да	нет	частично	да	нет	частично
1	Деловая игра	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
2	Рольевая игра	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
3	Организационно-деятельностная игра	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
4	Беседа	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
5	Дискуссия	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
6	Мозговой штурм	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
7	Брифинг	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
8	Тренинг	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
9	Анализ ситуаций профессиональной деятельности	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
10	Кейс-метод	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
11	Метод проектов	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
12	Лекция вдвоем	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
13	Лекция с заранее запланированными ошибками	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
14	Мастер-классы	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
15	Другие (укажите)	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

42. УКАЖИТЕ, В КАКОЙ ФОРМЕ ВАШИМ СТРУКТУРНЫМ ПОДРАЗДЕЛЕНИЕМ ИСПОЛЬЗУЮТСЯ ДИСТАНЦИОННЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ (ДОТ)? (ПО КАЖДОЙ СТРОКЕ ТАБЛИЦЫ (ДЛЯ КАЖДОЙ ФОРМЫ ДОТ) УКАЖИТЕ СТЕПЕНЬ ЕЕ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ДЛЯ КАЖДОЙ ООП)

№	Формы использования ДОТ	Бакалавриат	Магистратура	Подготовка специалиста
1.	Преподаватель рассылает студентам твердые копии учебных материалов и заданий, получает отчеты от студентов по электронной или обычной почте	☐	☐	☐
2.	Преподаватель и студенты используют информационную систему дистанционного обучения, на которой размещены учебно-методические комплексы	☐	☐	☐
3.	Преподаватель проводит консультации в формате аудиоконференций	☐	☐	☐
4.	Преподаватель проводит консультации в формате видеоконференций	☐	☐	☐
5.	Другое (укажите)	☐	☐	☐

43. В КАКОЙ СТЕПЕНИ ВАШИМ СТРУКТУРНЫМ ПОДРАЗДЕЛЕНИЕМ ИСПОЛЬЗУЮТСЯ ДИСТАНЦИОННЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ (ДОТ)? (ПО КАЖДОЙ СТРОКЕ ТАБЛИЦЫ (ДЛЯ КАЖДОЙ ООП) УКАЖИТЕ СТЕПЕНЬ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ДОТ)

№	Степень использование ДОТ	Используются во всех дисциплинах	Используются в пилотных дисциплинах (модулях)	Не используются
1.	Бакалавриат	☐	☐	☐
2.	Магистратура	☐	☐	☐
3.	Подготовка специалиста	☐	☐	☐

44. В КАКОЙ МЕРЕ ВЫ УВЕЛИЧИЛИ ДОЛЮ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ ПРИ ПРОЕКТИРОВАНИИ И РЕАЛИЗАЦИИ ООП НА ОСНОВЕ ФГОС ВПО? (ПО КАЖДОЙ СТРОКЕ ТАБЛИЦЫ (ДЛЯ КАЖДОЙ ООП) УКАЖИТЕ ИЗМЕНЕНИЕ ДОЛИ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ)

№	Доля самостоятельной работы студентов	Значительно увеличена	Незначительно увеличена	Осталась без изменений (переход к вопросу № 46)
1.	Бакалавриат	☐	☐	☐
2.	Магистратура	☐	☐	☐
3.	Подготовка специалиста	☐	☐	☐

45. ЕСЛИ ВЫ УВЕЛИЧИЛИ ДОЛЮ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ, ТО УКАЖИТЕ, КАКИМ ИМЕННО СПОСОБОМ ВЫ ЭТО СДЕЛАЛИ (ПО КАЖДОЙ СТРОКЕ ТАБЛИЦЫ (ДЛЯ КАЖДОЙ ООП) УКАЖИТЕ СПОСОБ ИЗМЕНЕНИЕ ДОЛИ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ)

№	Способ увеличения доли самостоятельной работы студентов	Уменьшение количества часов аудиторных занятий и увеличение часов на самостоятельную работу студентов для каждой дисциплины	Уменьшение количества часов аудиторных занятий и увеличение часов на самостоятельную работу студентов для части дисциплин	Сокращение времени, выделяемого на подготовку к экзаменам во время сессий и увеличение времени на текущий контроль успеваемости
1	Бакалавриат	☐	☐	☐
2	Магистратура	☐	☐	☐
3	Подготовка специалиста	☐	☐	☐

46. КАКИЕ СПОСОБЫ ПОВЫШЕНИЯ РОЛИ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ (СРС) В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ ПРАКТИКУЮТСЯ В ВУЗЕ В СВЯЗИ С РЕАЛИЗАЦИЕЙ ФГОС ВПО? (ПО КАЖДОЙ СТРОКЕ ТАБЛИЦЫ (ДЛЯ КАЖДОЙ ООП) УКАЖИТЕ СПОСОБ ПОВЫШЕНИЯ РОЛИ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ)

№	Способ повышения роли СРС	Усиление контроля за самостоятельной работой студентов	Стимулирование преподавателей к использованию новых образовательных технологий, в которых самостоятельной работе отведена ведущая роль	Стимулирование преподавателей к разработке учебно-методического обеспечения самостоятельной работы студентов и проведению системного контроля за ней
1	Бакалавриат	☐	☐	☐
2	Магистратура	☐	☐	☐
3	Подготовка специалиста	☐	☐	☐

ПРИВЛЕЧЕНИЕ РАБОТОДАТЕЛЕЙ К ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМУ ПРОЦЕССУ

47. СУЩЕСТВУЮТ ЛИ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЕ СТАНДАРТЫ ДЛЯ ПРОФЕССИЙ И ВИДОВ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ, К КОТОРЫМ ВАШИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ПРОГРАММЫ ГОТОВЯТ ВЫПУСКНИКОВ? (ОТМЕТЬТЕ НУЖНОЕ. ВЫБЕРИТЕ ОДИН ОТВЕТ)

- ☐ Да
- ☐ Нет → переход к вопросу № 49
- ☐ затрудняюсь ответить → переход к вопросу № 49

48. КАКИМ ОБРАЗОМ ТРЕБОВАНИЯ СООТВЕТСТВУЮЩИХ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ СТАНДАРТОВ НАШЛИ ОТРАЖЕНИЕ В РАБОТАННЫХ ВАШИМ СТРУКТУРНЫМ ПОДРАЗДЕЛЕНИЕМ ОСНОВНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРОГРАММАХ? (ОТМЕТЬТЕ НУЖНОЕ. ВОЗМОЖЕН ВЫБОР НЕСКОЛЬКИХ ПОЗИЦИЙ)

- ☐ отражены в наборе профессиональных и профильных компетенций
- ☐ отражены в оценочных средствах для промежуточной аттестации обучающихся
- ☐ отражены в требованиях к итоговой государственной аттестации
- ☐ не нашли отражения

49. В КАКИХ ФОРМАХ В ВАШЕМ СТРУКТУРНОМ ПОДРАЗДЕЛЕНИИ РЕАЛИЗУЕТСЯ ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ С РАБОТОДАТЕЛЯМИ ПРИ ПРОЕКТИРОВАНИИ И РЕАЛИЗАЦИИ ООП? (ПО КАЖДОЙ СТРОКЕ ТАБЛИЦЫ (ДЛЯ КАЖДОЙ ФОРМЫ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ) УКАЖИТЕ ЕЕ СТЕПЕНЬ ДЛЯ КАЖДОЙ ООП)

	Формы взаимодействия с работодателями	Бакалавриат			Магистратура			Подготовка специалиста		
		да	нет	частично	да	нет	частично	да	нет	частично
1	Участие в отборе и формулировании компетенций вариативной части ООП	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
2	Участие в разработке и совершенствовании рабочих программ дисциплин (модулей)	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
3	Преподавание профессиональных (профильных) дисциплин (модулей)	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
4	Участие в определении тематики выпускных квалификационных работ	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
5	Совместное руководство выпускными квалификационными работами	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
6	Участие в государственной (итоговой) аттестации выпускников	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
7	Предоставление базы для проведения практик	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
8	Предоставление базы для научно-исследовательской работы обучающихся	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

АКАДЕМИЧЕСКАЯ МОБИЛЬНОСТЬ СТУДЕНТОВ

50. РАССЧИТЫВАЛИ ЛИ ВЫ, ПРОЕКТИРУЯ ООП НА ОСНОВЕ ФГОС ВПО, ЧТО СТУДЕНТЫ ДРУГИХ ФАКУЛЬТЕТОВ ВАШЕГО ВУЗА СМОГУТ ОСВАИВАТЬ ОТДЕЛЬНЫЕ ДИСЦИПЛИНЫ (МОДУЛИ) ИЗ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРОГРАММ, РЕАЛИЗУЕМЫХ В ВАШЕМ СТРУКТУРНОМ ПОДРАЗДЕЛЕНИИ? (ОТМЕТЬТЕ НУЖНОЕ. ДЛЯ КАЖДОЙ ООП ОТМЕТЬТЕ «ДА» ИЛИ «НЕТ»)

Бакалавриат _____ ☐ да / ☐ нет

Магистратура _____ ☐ да / ☐ нет

Подготовка специалиста _____ ☐ да / ☐ нет

51. ЕСЛИ НЕТ, КОГДА ПЛАНИРУЕТСЯ ОБЕСПЕЧИТЬ ТАКУЮ ВОЗМОЖНОСТЬ (ОТМЕТЬТЕ НУЖНОЕ. ВЫБЕРИТЕ ОДИН ОТВЕТ)

☐ в 2011/12 учебном году

☐ позже

☐ не планируется

52. РАССЧИТЫВАЛИ ЛИ ВЫ, ПРОЕКТИРУЯ ООП НА ОСНОВЕ ФГОС ВПО, ЧТО СТУДЕНТЫ ДРУГИХ РОССИЙСКИХ ВУЗОВ СМОГУТ ОСВАИВАТЬ ОТДЕЛЬНЫЕ ДИСЦИПЛИНЫ (МОДУЛИ) ИЗ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРОГРАММ, РЕАЛИЗУЕМЫХ В ВАШЕМ СТРУКТУРНОМ ПОДРАЗДЕЛЕНИИ? (ОТМЕТЬТЕ НУЖНОЕ. ДЛЯ КАЖДОЙ ООП ОТМЕТЬТЕ «ДА» ИЛИ «НЕТ»)

Бакалавриат _____ ☐ да / ☐ нет

Магистратура _____ ☐ да / ☐ нет

Подготовка специалиста _____ ☐ да / ☐ нет

53. ЕСЛИ НЕТ, КОГДА ПЛАНИРУЕТСЯ ОБЕСПЕЧИТЬ ТАКУЮ ВОЗМОЖНОСТЬ (ОТМЕТЬТЕ НУЖНОЕ. ВЫБЕРИТЕ ОДИН ОТВЕТ)

☐ в 2011/12 учебном году

☐ позже

☐ не планируется

54. РАССЧИТЫВАЛИ ЛИ ВЫ, ПРОЕКТИРУЯ ООП НА ОСНОВЕ ФГОС ВПО, ЧТО СТУДЕНТЫ ЗАРУБЕЖНЫХ УНИВЕРСИТЕТОВ СМОГУТ ОСВАИВАТЬ ОТДЕЛЬНЫЕ ДИСЦИПЛИНЫ (МОДУЛИ) ИЗ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРОГРАММ, РЕАЛИЗУЕМЫХ В ВАШЕМ СТРУКТУРНОМ ПОДРАЗДЕЛЕНИИ? (ОТМЕТЬТЕ НУЖНОЕ. ДЛЯ КАЖДОЙ ООП ОТМЕТЬТЕ «ДА» ИЛИ «НЕТ»)

Бакалавриат _____ ☐ да / ☐ нет

Магистратура _____ ☐ да / ☐ нет

Подготовка специалиста _____ ☐ да / ☐ нет

55. ЕСЛИ НЕТ, КОГДА ПЛАНИРУЕТСЯ ОБЕСПЕЧИТЬ ТАКУЮ ВОЗМОЖНОСТЬ (ОТМЕТЬТЕ НУЖНОЕ. ВЫБЕРИТЕ ОДИН ОТВЕТ)

- ☐ в 2011/12 учебном году
- ☐ позже
- ☐ не планируется

56. ПРЕДПОЛАГАЕТ ЛИ ПОРЯДОК ОРГАНИЗАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В ВАШЕМ СТРУКТУРНОМ ПОДРАЗДЕЛЕНИИ, ЧТО СТУДЕНТ МОЖЕТ ОСВОИТЬ ЧАСТЬ ООП В ДРУГОМ ВУЗЕ? (ОТМЕТЬТЕ НУЖНОЕ. ВЫБЕРИТЕ ОДИН ОТВЕТ)

- ☐ да
- ☐ нет → переход к вопросу № 58

57. ЕСЛИ ДА, ТО КАКИЕ ЭЛЕМЕНТЫ ООП СТУДЕНТ МОЖЕТ ОСВОИТЬ В ДРУГОМ ВУЗЕ (ПО КАЖДОЙ СТРОКЕ ТАБЛИЦЫ (ДЛЯ КАЖДОГО ЭЛЕМЕНТА ООП) УКАЖИТЕ, ЕСЛИ МОЖНО ОСВОИТЬ В РАМКАХ КАКОЙ-ЛИБО ООП)

№	Элементы ООП	Бакалавриат	Магистратура	Подготовка специалиста
1	Отдельные дисциплины	☐	☐	☐
2	Модули	☐	☐	☐
3	Практики	☐	☐	☐
4	НИР	☐	☐	☐
5	Другое	☐	☐	☐

58. СУЩЕСТВУЕТ ЛИ В ВАШЕМ СТРУКТУРНОМ ПОДРАЗДЕЛЕНИИ ПРАКТИКА ЗАЧЕТА ПЕРИОДОВ ОБУЧЕНИЯ (ОТДЕЛЬНЫХ ДИСЦИПЛИН (МОДУЛЕЙ), ПРАКТИК), ОСВОЕННЫХ СТУДЕНТАМИ В ДРУГИХ СТРУКТУРНЫХ ПОДРАЗДЕЛЕНИЯХ (ФАКУЛЬТЕТАХ) ВАШЕГО ВУЗА ИЛИ В ДРУГИХ РОССИЙСКИХ ВУЗАХ? (ОТМЕТЬТЕ НУЖНОЕ. ВЫБЕРИТЕ ОДИН ОТВЕТ)

- ☐ да
- ☐ нет → переход к вопросу № 60

59. ЕСЛИ ДА, ТО КЕМ РЕГЛАМЕНТИРУЕТСЯ ЭТА ПРОЦЕДУРА. (ОТМЕТЬТЕ НУЖНОЕ. ВЫБЕРИТЕ ОДИН ОТВЕТ)

- ☐ вузом
- ☐ структурным подразделением (факультет, институт)
- ☐ кафедрой

60. СУЩЕСТВУЕТ ЛИ В ВАШЕМ СТРУКТУРНОМ ПОДРАЗДЕЛЕНИИ ПРАКТИКА ЗАЧЕТА ПЕРИОДОВ ОБУЧЕНИЯ (ОТДЕЛЬНЫХ ДИСЦИПЛИН (МОДУЛЕЙ, ПРАКТИК), ОСВОЕННЫХ СТУДЕНТАМИ В ЗАРУБЕЖНЫХ УНИВЕРСИТЕТАХ? (ОТМЕТЬТЕ НУЖНОЕ. ВЫБЕРИТЕ ОДИН ОТВЕТ)

- ☐ да
☐ нет

61. ЕСЛИ ДА, ТО КЕМ РЕГЛАМЕНТИРУЕТСЯ ЭТА ПРОЦЕДУРА. (ОТМЕТЬТЕ НУЖНОЕ. ВЫБЕРИТЕ ОДИН ОТВЕТ)

- ☐ вузом
☐ структурным подразделением (факультет, институт)
☐ кафедрой

Департамент развития профессионального образования Минобрнауки России
 Ассоциация классических университетов России
 Ассоциация технических университетов

АНКЕТА 5

**Внедрение Федеральных государственных образовательных стандартов
 в учреждениях профессионального образования**

(для профессорско-преподавательского состава учреждений высшего профессионального образования)

Номер анкеты			

№ код.

Здравствуйте!

Мы проводим исследование, посвященное внедрению Федеральных государственных образовательных стандартов в учреждениях высшего профессионального образования. Просим Вас внимательно прочитать вопросы анкеты и обвести кружком код того варианта ответа, с которым Вы согласны. Большинство вопросов анкеты альтернативные, поэтому в них Вы можете выбрать только один вариант ответа. Случаи, когда возможно несколько вариантов ответа, специально оговариваются.

Анкета заполняется самостоятельно и носит анонимный характер. Результаты исследования будут использованы только в обобщенном виде.

1. Название субъекта РФ: _____ |__|__|__|
(заполняется региональным представителем)

2. Название города: _____ |__|__|__|

3. Полное название высшего учебного заведения (вуза):

_____ |__|__|__|

4. В каком структурном подразделении (факультет / институт) Вы работаете на основной ставке: _____ |__|__|__|

5. В реализации каких основных образовательных программ (ООП), на основе ФГОС Вы участвуете?

1. Бакалавриат.
2. Магистратура.
3. Подготовка специалиста.

6. Ваша ученая степень:

1. Кандидат наук.
2. Доктор наук.
3. Не имею ученой степени.

7. Ваша должность:

1. Ассистент.
2. Преподаватель.
3. Старший преподаватель.
4. Доцент.
5. Профессор.

8. Ваш педагогический стаж работы в вузе |__|__|__| (Укажите количество лет)

9. Была ли в вашем структурном подразделении (факультет/ институт) создана специальная группа для разработки основных образовательных программ (ООП) на основе ФГОС ВПО?

1. Да.
2. Нет.
3. Не знаю.

10. В разработке каких элементов ООП на основе ФГОС ВПО Вы принимали участие? (Отметьте, пожалуйста, по каждой строке таблицы)

№	Элементы ООП	Принимали участие	Не принимали участие
1	Программы учебных дисциплин	1	2
2	Программы практик	1	2
3	Цель/миссия ООП	1	2
4	Учебный план и календарный график учебного процесса	1	2
5	Компетентностная модель выпускника	1	2
6	Средства оценки сформированности компетенций	1	2

11. С какими элементами ООП на основе ФГОС ВПО Вы ознакомлены?

(Отметьте, пожалуйста, по каждой строке таблицы)

	Элементы ООП	Да, ознакомлен	Нет, не ознакомлен
1	Программы учебных дисциплин	1	2
2	Программы практик	1	2
3	Цель/миссия ООП	1	2
4	Учебный план и календарный график учебного процесса	1	2
5	Компетентностная модель выпускника	1	2
6	Матрица соответствия структуры учебного плана компетентностной модели выпускника	1	2
7	Программа итоговой государственной аттестации	1	2

12. В какой форме Вы получали информационно-методическую поддержку при разработке программ учебных дисциплин на базе ФГОС ВПО? (Отметьте, пожалуйста, по каждой строке таблицы)

	Формы информационно-методической поддержки	Получал поддержку	Не получал поддержку
1	Прошел повышение квалификации преподавательского состава, организованное ректоратом на основе комплексного плана	1	2
2	Получал консультации сотрудников учебно-методических подразделений вуза	1	2
3	Участвовал в постоянном методическом семинаре, организованном учебно-методической службой вуза (факультета, института)	1	2
4	Пользовался вузовскими методическими изданиями по проблемам реализации ФГОС	1	2
5	Пользовался методическими изданиями по проблемам реализации ФГОС, приобретенными в других вузах, УМО	1	2
6	Пользовался специальным информационно-консультационным разделом на сайте вуза	1	2
7	Пользовался методическими материалами, размещенными на сайтах учебно-методических объединений (советов) (укажите, каких УМО (УМС) _____)	1	2
8	Другое (укажите) _____	1	2

13. В чем, по вашему мнению, преимущества ООП, разработанные на основе ФГОС ВПО? (Отметьте, пожалуйста, по каждой строке таблицы.)

	Преимущества ООП на основе ФГОС ВПО	Да	Нет
1	Ориентация на потребности рынка труда	1	2
2	Возможность реализации совместных образовательных программ с российскими вузами	1	2
3	Возможность реализации совместных образовательных программ с зарубежными вузами	1	2
4	Возможность формирования гибких (индивидуальных) образовательных траекторий	1	2
5	Развития академической мобильности студентов	1	2
6	Развитие академической мобильности преподавателей	1	2
7	Другое (укажите)	1	2

14. В ФГОС ВПО включено понятие «компетенция». Напишите, пожалуйста, как Вы его понимаете?

15. Считаете ли Вы, что ООП, в реализации которой Вы принимаете участие, соответствует потребностям рынка труда?

1. Да.
2. Нет
3. Затрудняюсь ответить.

16. Как изменился Ваш подход к преподаванию в соответствии с компетентностным принципом построения ООП? (Отметьте, пожалуйста, по каждой строке таблицы)

	Варианты изменения подхода к преподаванию	Реализую	Не реализую
1	Планирую содержание дисциплины с позиции компетентностного подхода	1	2
2	Ясно вижу место моей дисциплины в структуре ООП с точки зрения межпредметных связей	1	2
3	Уделяю существенно больше внимания организации самостоятельной работы студентов	1	2
4	Больше использую активные/интерактивные формы обучения	1	2
5	Разрабатываю средства оценки сформированности компетенций	1	2
6	Другое (укажите)	1	2

17. Видите ли Вы различия между учетом трудозатрат на обучение в часах и зачетных единицах?

1. Да.
2. Нет
3. Определенного мнения не сложилось.

18. Какие преимущества системы зачетных единиц Вы как преподаватель могли бы отметить? Напишите, пожалуйста.

19. Какие проблемы Вам как преподавателю создает система зачетных единиц? Напишите, пожалуйста.

20. Каким образом Ваше структурное подразделение (факультет/институт) фиксирует накопленные студентом зачетные единицы за освоенные дисциплины (модули) и практики? (Возможно *НЕСКОЛЬКО* вариантов ответа).

1. В зачетной книжке.
2. В индивидуальном учебном плане.
3. В ведомостях в учебной части.
4. На личной странице студента в автоматизированном ресурсе вуза/структурного подразделения.
5. Другое (укажите) _ _____ |__|__|
6. Ничего об этом не знаю.

21. Используете ли Вы в своей преподавательской деятельности активные и интерактивные формы обучения? (Отметьте, пожалуйста, по каждой строке таблицы)

	Формы обучения	Да, использую	Нет, не использую
1	Деловая игра	1	2
2	Ролевая игра	1	2
3	Организационно-деятельностная игра	1	2
4	Беседа	1	2
5	Дискуссия	1	2
6	Мозговой штурм	1	2
7	Брифинг	1	2
8	Тренинг	1	2
9	Анализ ситуаций профессиональной деятельности	1	2
10	Кейс-метод	1	2
11	Метод проектов	1	2
12	Лекция одновременно двух лекторов	1	2
13	Лекция с заранее запланированными ошибками	1	2
14	Мастер-классы	1	2
15	Другие (укажите) _____	1	2

22. В какой мере в дисциплине(-ах), которую(-ые) Вы преподаете по программам на основе ФГОС, изменилась доля, которую самостоятельная работа студентов зани-

мала в программах дисциплин при реализации стандартов предыдущего (второго) поколения?

1. Увеличена не менее чем на 20 %
2. Увеличена менее чем на 20 %
3. Осталась без изменений
4. Уменьшена не менее чем на 20 %
5. Уменьшена менее чем на 20 %

23. Если в программах дисциплин на основе ФГОС, которые Вы преподаете, увеличилась доля самостоятельной работы студентов, то укажите, за счет чего это произошло? (Возможно НЕСКОЛЬКО вариантов ответа)

1. Уменьшилось количество часов аудиторных занятий, и увеличились часы на самостоятельную работу студентов для моей дисциплины
2. Усилился контроль со стороны деканата за самостоятельной работой студентов
3. Сократилось время, выделенное на подготовку к экзаменам во время сессий, и увеличилось время на текущий контроль успеваемости
4. Другое (укажите) _____

24. Как Вы считаете, стимулирует ли администрация вуза преподавателей к увеличению доли самостоятельной работы студентов в указанных ниже направлениях?

№	Направления стимулирования увеличения доли самостоятельной работы студентов	Да, стимулирует	Нет, не стимулирует
1.	Администрация вуза, структурного подразделения (факультет/институт) стимулирует преподавателей к использованию новых образовательных технологий, в которых самостоятельной работе отведена ведущая роль	1	2
2.	Администрация вуза структурного подразделения (факультет/институт) стимулирует преподавателей к разработке учебно-методического обеспечения самостоятельной работы студентов и проведению ее системного контроля	1	2

25. Используйте ли Вы балльно-рейтинговую систему оценки успеваемости студентов?

1. да
2. нет → переход к вопросу 27

26. Позволяет ли она Вам эффективнее, чем традиционная система оценивания, организовать обучение?

1. Да.
2. Нет.
3. Затрудняюсь ответить.

27. Как часто Вы выезжали на работу в вузы других городов нашей страны или зарубежных стран?

_____ | | |
(Укажите количество раз за период с 2010 по 2012 г.)

0. Не выезжал.

28. Какого рода помощь оказывалась Вам при выезде на работу в вузы других городов России и других стран?

1. Информационная (информация о возможностях стажировки, помощь в установлении контактов и т. д.)

2. Организационная (наличие договора и интенсивных контактов между вузами; помощь в оформлении документов и т.д.)

3. Финансовая (оплата проезда, проживания и т. д.)

4. Другое (укажите) _____ | | |

29. Укажите, известно ли Вам о фактах работы преподавателей вашего вуза в вузах других городов России или других стран?

_____ | | |
(Количество известных Вам случаев за период с 2010 по 2012 гг.)

0. О таких поездках мне ничего не известно.

30. Если поездки в вузы других городов России и других стран практикуются, то какова, по вашему мнению, позиция руководства вашего вуза в отношении таких отъездов?

1. Поощряются.

2. Не поощряются.

3. Затрудняюсь ответить.

31. С какими из следующих суждений о состоянии библиотечного фонда Вашего вуза Вы согласны? (Отметьте, пожалуйста, по каждой строке таблицы)

	Характеристики состояния библиотечного фонда	Согласен	Частично согласен	Не согласен	Затрудняюсь ответить
1.	Библиотечный фонд вуза укомплектован печатными и/или электронными изданиями основной учебной литературы по моей дисциплине в достаточном количестве	1	2	3	4
2.	Электронно-библиотечная система вуза обеспечивает возможность доступа к комплектам библиотечного фонда или электронным базам периодических отечественных и зарубежных изданий по моей дисциплине	1	2	3	4
3.	В библиотеке вуза организован электронный доступ к базам данных, информационным справочным и поисковым системам	1	2	3	4

32. Что из материально-технического обеспечения образовательного процесса доступно Вам в структурном подразделении (факультет/институт)? (Отметьте, пожалуйста, по каждой строке таблицы)

	Элементы материально-технического обеспечения учебного процесса	Доступно	Не доступно
1	Отдельный рабочий стол	1	2
2	Персональный компьютер	1	2
3	Доступ к Интернету	1	2
4	Место для проведения консультаций	1	2
5	Мультимедийная техника	1	2
6	Другое (укажите)	1	2

БАГОДАРИМ ВАС ЗА УЧАСТИЕ В ИССЛЕДОВАНИИ!

Департамент развития профессионального образования Минобрнауки России
Ассоциация классических университетов России
Ассоциация технических университетов

АНКЕТА 6

Внедрение Федеральных государственных образовательных стандартов в учреждениях профессионального образования

(для бакалавров учреждений высшего профессионального образования)

Номер анкеты			

№ код.

Здравствуйте!

Мы проводим исследование, посвященное внедрению Федеральных государственных образовательных стандартов в учреждениях высшего профессионального образования. Просим Вас внимательно прочитать вопросы анкеты и обвести кружком код того варианта ответа, с которым Вы согласны. Большинство вопросов анкеты альтернативные, поэтому в них Вы можете выбрать только один вариант ответа. Случаи, когда возможно несколько вариантов ответа, специально оговариваются.

Анкета заполняется самостоятельно и носит анонимный характер. Результаты исследования будут использованы только в обобщенном виде.

1. Название субъекта РФ: _____
(заполняется региональным представителем)

2. Название города: _____

3. Полное название высшего учебного заведения (вуза):

4. Название структурного подразделения (факультет/ институт) где Вы учитесь:

5. На каком курсе Вы учитесь? _____

6. Знаете ли Вы о том, что ваш вуз с 2011 г. перешел на обучение по новым образовательным стандартам (Федеральным государственным образовательным стандартам)?

1. Да.

2. Нет

7. Кто сообщил Вам о документах основной образовательной программы (ООП), по которой осуществляется ваше обучение? (Отметьте, пожалуйста, по каждой строке таблицы)

	Документы, составляющие ООП	Источники информации о документах ООП				С документом не ознакомлен
		Руководство факультета, преподаватели	Однокурсники	Другой источник	Нашел сам	
1.	Цель/миссия основной образовательной программы	1	2	3	4	5
2.	Набор компетенций выпускника (требования к результатам освоения основной образовательной программы)	1	2	3	4	5
3.	Учебный план и календарный график учебного процесса	1	2	3	4	5
4.	Рабочие программы дисциплин для всего периода обучения.	1	2	3	4	5
5.	Программы практик для всего периода обучения	1	2	3	4	5
6.	Рабочие программы дисциплин и практик только для 1-го года обучения	1	2	3	4	5

8. Знаете ли Вы, что цель освоения вами основной образовательной программы – формирование у Вас общекультурных и профессиональных компетенций?

1. Да.

2. Нет.

9. Проводилось ли с Вами специальное разъяснение того, что такое зачетная единица?

1. Да.
2. Нет.

10. В каких единицах деканатом (учебной частью) измеряется объем выполненной Вами учебной работы по освоению компонентов образовательной программы (дисциплин, модулей, практик и др.)?

1. В академических часах.
2. В зачетных единицах.
3. В академических часах и зачетных единицах.
4. Затрудняюсь ответить.

11. Где фиксируется объем выполненной вами учебной работы по освоению компонентов образовательной программы (дисциплин, модулей, практик и др.)?

(Возможно НЕСКОЛЬКО вариантов ответа)

1. В зачетной книжке.
2. В индивидуальном учебном плане.
3. В ведомостях учебной части.
4. На личной странице студента в автоматизированном ресурсе вуза (структурного подразделения).
5. Другое (укажите) _____
6. Ничего об этом не знаю.

12. Какие формы аудиторных занятий используются в вашей образовательной программе? (Отметьте, пожалуйста, по каждой строке таблицы)

№	Формы аудиторных занятий	Используются	Не используются
1.	Деловая игра	1	2
2.	Ролевая игра	1	2
3.	Организационно-деятельностная игра	1	2
4.	Беседа	1	2
5.	Дискуссия	1	2
6.	Мозговой штурм	1	2
7.	Брифинг	1	2
8.	Тренинг	1	2
9.	Анализ ситуаций профессиональной деятельности	1	2
10.	Кейс-метод	1	2
11.	Метод проектов	1	2
12.	Лекция одновременно двух лекторов	1	2
13.	Лекция с заранее запланированными ошибками	1	2
14.	Мастер-классы	1	2
15.	Другие (укажите) _____	1	2

13. Какие формы внеаудиторной самостоятельной работы Вы используете при освоении основной образовательной программы (ООП)? (Отметьте, пожалуйста, по каждой строке таблицы)

	Формы внеаудиторной самостоятельной работы	Использую	Не использую
1	Подготовка и написание рефератов, докладов, эссе на заданные темы, подготовка к дискуссии	1	2
2	Решение ситуационных, проблемных и др. задач (кейс-стади)	1	2
3	Проведение самоконтроля (например, компьютерное тестирование и т. д.), самодиагностики	1	2
4	Решение задач, примеров, выполнение упражнений практических и аналитических заданий, самотренинг	1	2
5	Работа с первоисточниками и периодической печатью, перевод текстов (не для занятий по иностранному языку)	1	2
6	Работа с базами данных, изучение официальной, статистической, периодической научной информации, составление аннотированного списка статей по проблеме, подготовка тематических обзоров по периодике	1	2
7	Подготовка рецензий на статью, доклад, выступление	1	2
8	Подготовка к участию в научно-практических конференциях, к участию в смотрах, олимпиадах и др.	1	2
9	Оформление мультимедийных презентаций учебных разделов и тем, плакатов и буклетов, наглядных пособий, макетов, слайдового сопровождения докладов с использованием компьютерных технологий	1	2
10	Разработка сценариев ролевых (деловых) игр оформление их результатов	1	2
11	Подготовка глоссария, кроссвордов	1	2
12	Поиск и анализ видеоматериала по заданной проблематике	1	2

14. Какая доля от общего времени, затрачиваемого вами на обучение, приходится на самостоятельную работу?

1. Менее 30 %.
2. 30–50 % учебной занятости.
3. 50–70 % учебной занятости.
4. Более 70 %.

15. Какие источники учебной информации Вы чаще всего используете в обучении?
(Возможно несколько вариантов ответа)

1. Учебники и учебные пособия на бумажных носителях.
2. Научные монографии и статьи на бумажных носителях.
3. Интернет.
4. Лекции преподавателей.
5. Другое (укажите) _____

16. Используете ли Вы для подготовки к занятиям программы учебных дисциплин.

1. да
2. нет → переход к вопросу 18

17. Какими разделами программ учебных дисциплин Вы пользуетесь? (Отметьте, пожалуйста, по каждой строке таблицы)

	Разделы программ учебных дисциплин	Пользуюсь	Не пользуюсь
1	Цели и задачи курса	1	2
2	Формируемые компетенции и ожидаемые результаты обучения	1	2
3	Тематический план учебной дисциплины	1	2
4	Краткое содержание разделов учебной дисциплины	1	2
5	Контрольные вопросы и задания	1	2
6	Рекомендации по самостоятельной работе	1	2
7	Рекомендуемая литература и электронные материалы	1	2

18. Используется ли в вашем обучении балльно-рейтинговая система оценки успеваемости студентов?

1. да

2. нет → переход к вопросу 20

19. Как широко, по вашим сведениям, балльно-рейтинговая система оценки успеваемости студентов используется в вашем структурном подразделении (факультет/ институт)?

1. Во всех группах на всех курсах.

2. В части групп, на некоторых курсах.

3. Не используется совсем.

4. Не знаю.

20. Имеете ли Вы доступ к электронной библиотеке Вашего структурного подразделения (факультета / института) или вуза?

1. да

2. нет → завершение опроса

21. Как часто Вы ею пользуетесь?

1. Несколько раз в неделю.

2. Примерно один раз в неделю.

3. Один-два раза в месяц.

4. Реже, чем один раз в месяц.

5. Не пользуюсь.

БЛАГОДАРИМ ВАС ЗА УЧАСТИЕ В ИССЛЕДОВАНИИ!

Департамент развития профессионального образования Минобрнауки России

Ассоциация классических университетов России

Ассоциация технических университетов

АНКЕТА 6

**Внедрение Федеральных государственных образовательных стандартов
в учреждениях профессионального образования**

*(для магистрантов и специалистов
учреждений высшего профессионального образования)*

Номер анкеты			

№ код.

Здравствуйте!

Мы проводим исследование, посвященное внедрению Федеральных государственных образовательных стандартов в учреждениях высшего профессионального образования. Просим Вас внимательно прочитать вопросы анкеты и обвести кружком код того варианта ответа, с которым Вы согласны. Большинство вопросов анкеты альтернативные, поэтому в них Вы можете выбрать только один вариант ответа. Случаи, когда возможно несколько вариантов ответа, специально оговариваются.

Анкета заполняется самостоятельно и носит анонимный характер. Результаты исследования будут использованы только в обобщенном виде.

1. Название субъекта РФ: _____ | | |
(заполняется региональным представителем)

2. Название города: _____ | | |

3. Полное название высшего учебного заведения (вуза):

_____| | |

4. Название структурного подразделения (факультет/ институт) где Вы учитесь:

_____| | |

5. На каком курсе Вы учитесь? | | |

6. Знаете ли Вы о том, что ваш вуз с 2011 г. перешел на обучение по новым образовательным стандартам (Федеральным государственным образовательным стандартам)?

1. да

2. нет

7. Кто сообщил Вам о документах основной образовательной программы (ООП), по которой осуществляется ваше обучение? (Отметьте, пожалуйста, по каждой строке таблицы)

	Документы, составляющие ООП	Источники информации о документах ООП				С документом не ознакомлен
		Руководство факультета, преподаватели	Однокурсники	Другой источник	Нашел сам	
1.	Цель/миссия основной образовательной программы	1	2	3	4	5
2.	Набор компетенций выпускника (требования к результатам освоения основной образовательной программы)	1	2	3	4	5
3.	Учебный план и календарный график учебного процесса	1	2	3	4	5
4.	Рабочие программы дисциплин для всего периода обучения.	1	2	3	4	5

5.	Программы практик для всего периода обучения	1	2	3	4	5
6.	Рабочие программы дисциплин и практик только для 1-го года обучения	1	2	3	4	5

8. Знаете ли Вы, что цель освоения вами основной образовательной программы – формирование у Вас общекультурных и профессиональных компетенций?

1. да
2. нет

9. Сформулируйте, пожалуйста, основные компетенции, наиболее значимые для Вас.

10. Проводилось ли с Вами специальное разъяснение того, что такое зачетная единица?

1. да
2. нет

11. В каких единицах деканатом (учебной частью) измеряется объем выполненной Вами учебной работы по освоению компонентов образовательной программы (дисциплин, модулей, практик и др.)?

1. В академических часах.
2. В зачетных единицах.
3. В академических часах и зачетных единицах.
4. Затрудняюсь ответить.

12. Где фиксируется объем выполненной Вами учебной работы по освоению компонентов образовательной программы (дисциплин, модулей, практик и др.)? (Возможно НЕСКОЛЬКО вариантов ответа)

1. В зачетной книжке.
2. В индивидуальном учебном плане.
3. В ведомостях учебной части.
4. На личной странице студента в автоматизированном ресурсе вуза (структурного подразделения).
5. Другое (укажите) _____
6. Ничего об этом не знаю.

13. В какой мере Вы участвуете в формировании вашего учебного плана?

1. В основном формирую сам.
2. Определяю сам те дисциплины, которые предложены для выбора.
3. Другое (укажите) _____
4. Не участвую в формировании учебного плана.

14. Кто оказывает Вам консультативную помощь при формировании вашего учебного плана? (Возможно НЕСКОЛЬКО вариантов ответа)

1. Научный руководитель.
2. Служба тьюторов.
3. Другое (укажите) _____
4. Никто.

15. Какие формы аудиторных занятий используются в Вашей образовательной программе? (Отметьте, пожалуйста, по каждой строке таблицы)

№	Формы аудиторных занятий	Используются	Не используются
1.	Деловая игра	1	2
2.	Ролевая игра	1	2
3.	Организационно-деятельностная игра	1	2
4.	Беседа	1	2
5.	Дискуссия	1	2
6.	Мозговой штурм	1	2
7.	Брифинг	1	2
8.	Тренинг	1	2
9.	Анализ ситуаций профессиональной деятельности	1	2
10.	Кейс-метод	1	2
11.	Метод проектов	1	2
12.	Лекция одновременно двух лекторов	1	2
13.	Лекция с заранее запланированными ошибками	1	2
14.	Мастер-классы	1	2
15.	Другие (укажите) _____	1	2

16. Какие формы внеаудиторной самостоятельной работы Вы используете при освоении основной образовательной программы (ООП)? (Отметьте, пожалуйста, по каждой строке таблицы.)

	Формы внеаудиторной самостоятельной работы	Использую	Не использую
1	Подготовка и написание рефератов, докладов, эссе на заданные темы, подготовка к дискуссии	1	2
2	Решение ситуационных, проблемных и др. задач (кейс-стади)	1	2
3	Проведение самоконтроля (компьютерное тестирование и т. д.), самодиагностики	1	2
4	Решение задач, примеров, выполнение упражнений практических и аналитических заданий, самотренинг	1	2
5	Работа с первоисточниками и периодической печатью, перевод текстов (не для занятий по иностранному языку)	1	2
6	Работа с базами данных, изучение официальной, статистической, периодической научной информации, составление аннотированного списка статей по проблеме, подготовка тематических обзоров по периодике	1	2
7	Подготовка рецензий на статью, доклад, выступление.	1	2
8	Подготовка к участию в научно-практических конференциях, к участию в смотрах, олимпиадах и др.	1	2
9	Участие в комплексных научных исследованиях, выполнение микроисследований	1	2
10	Оформление мультимедийных презентаций учебных разделов и тем, плакатов и буклетов, наглядных пособий, макетов, слайдового сопровождения докладов с использованием компьютерных технологий	1	2

11	Разработка сценариев ролевых (деловых) игр и оформление их результатов	1	2
12	Подготовка глоссария, кроссвордов	1	2
13	Поиск и анализ видеоматериала по заданной проблематике	1	2

17. Какая доля от общего времени, затрачиваемого Вами на обучение, приходится на самостоятельную работу?

1. Менее 30 %.
2. 30–50 % учебной занятости.
3. 50–70 % учебной занятости.
4. Более 70 %.

18. Какие источники учебной информации Вы чаще всего используете в обучении?
(Возможно несколько вариантов ответа)

1. Учебники и учебные пособия на бумажных носителях.
2. Научные монографии и статьи на бумажных носителях.
3. Интернет.
4. Лекции преподавателей.
5. Другое (укажите) _____

19. Какие формы участия работодателей в учебном процессе Вы наблюдали в вашем структурном подразделении (факультет / институт)? (Отметьте, пожалуйста, по каждой строке таблицы)

№	Формы участия работодателей в учебном процессе	Да, есть такая форма	Нет такой формы
1.	Преподавание отдельных дисциплин (модулей) специалистами-практиками	1	2
2.	Чтение отдельных лекций дисциплины специалистами - практиками	1	2
3.	Предоставление базы для проведения практик (в организации, на предприятии, в научно-исследовательском институте и т. д.)	1	2
4.	Руководство практикой	1	2
5.	Предоставление базы для научно-исследовательской работы обучающихся и руководство этой работой	1	2
6.	Руководство курсовыми работами	1	2
7.	Разовые выступления по актуальным профессиональным проблемам	1	2
8.	Другое (укажите) _____		

20. Приходилось ли Вам лично участвовать в следующих видах учебной деятельности? (Отметьте, пожалуйста, по каждой строке таблицы)

№	Виды учебной деятельности	Да	Нет
1.	Посещал/посещаю дисциплины (модули), которые преподают преподаватели-практики	1	2
2.	Проходил практику в организации, на предприятии, в научно-исследовательском институте и т. д.	1	2
3.	Проводил научно-исследовательскую работу в организации, на предприятии, в научно-исследовательском институте и т. д.	1	2
4.	Выполнял курсовую работу под руководством специалиста-практика	1	2
5.	Присутствовал на лекции (встрече) специалиста-практика по актуальным профессиональным проблемам	1	2

21. Используете ли Вы для подготовки к занятиям Программы учебных дисциплин?

1. да

2. нет → переход к вопросу 23.

22. Какими разделами Программ учебных дисциплин Вы пользуетесь? (Отметьте, пожалуйста, по каждой строке таблицы)

	Разделы программ учебных дисциплин	Пользуюсь	Не пользуюсь
1	Цели и задачи курса	1	2
2	Формируемые компетенции и ожидаемые результаты обучения	1	2
3	Тематический план учебной дисциплины	1	2
4	Краткое содержание разделов учебной дисциплины	1	2
5	Контрольные вопросы и задания	1	2
6	Рекомендации по самостоятельной работе	1	2
7	Рекомендуемая литература и электронные материалы	1	2

23. Используется ли в вашем обучении балльно-рейтинговая система оценки успеваемости студентов?

1. да

2. нет → переход к вопросу 25

24. Считаете ли Вы, что балльно-рейтинговая система способствует лучшему усвоению Вами учебного материала по сравнению с традиционной?

1. Да.

2. Нет.

3. Затрудняюсь ответить.

25. Как широко, по вашим сведениям, балльно-рейтинговая система оценки успеваемости студентов используется в вашем структурном подразделении (факультет/ институт)?

1. Во всех группах на всех курсах.

2. В части групп, на некоторых курсах.

3. Не используется совсем.

4. Не знаю.

26. Имеете ли Вы доступ к электронной библиотеке Вашего структурного подразделения (факультета / института) или вуза?

1. да

2. нет → переход к вопросу 28

27. Как часто Вы ею пользуетесь?

1. Несколько раз в неделю.

2. Примерно один раз в неделю.

3. Один-два раза в месяц.

4. Реже, чем один раз в месяц.

5. Не пользуюсь.

28. Предполагает ли порядок организации образовательного процесса в Вашем структурном подразделении (факультет/ институт), возможность освоения студентом части основной образовательной программы в другом вузе?

1. да
2. нет → переход
3. не знаю → к вопросу 30

29. Какие элементы основной образовательной программы студент может освоить в другом вузе? (Возможно НЕСКОЛЬКО вариантов ответа)

1. Отдельные дисциплины.
2. Модули.
3. Практики.
4. Научно исследовательская работа.
5. Другое (укажите) _____ | | |
6. Не знаю.

30. Осваивали ли Вы часть основной образовательной программы в другом вузе?

1. да, в российском вузе
2. да, в зарубежном вузе
3. нет → переход к вопросу 32

31. С какими трудностями Вы столкнулись при освоении части образовательной программы в другом вузе? (Возможно НЕСКОЛЬКО вариантов ответа)

1. Отсутствие достаточной информации о возможностях пройти часть обучения в другом вузе.
2. Получение разрешения администрации вуза на прохождение части обучения в другом вузе.
3. Перезачет в вашем вузе дисциплин, изученных в другом вузе.
4. Финансовые условия.
5. Организационные вопросы (оформление документов и проч.).
6. Психологические трудности (адаптация в условиях другого вуза).
7. Другое (укажите) _____

32. Планируете ли Вы пройти часть обучения в другом вузе?

1. да
2. нет —————→ завершение
3. не определился —————→ опроса

33. Если Вы планируете пройти часть обучения в другом вузе, это будет российский или зарубежный вуз?

1. Российский вуз.
2. Зарубежный вуз.
3. Еще не решили.

БЛАГОДАРИМ ВАС ЗА УЧАСТИЕ В ИССЛЕДОВАНИИ!

СЦЕНАРИЙ ПРОВЕДЕНИЯ ОЧНЫХ ИНТЕРВЬЮ В УЧРЕЖДЕНИЯХ ВПО

Департамент развития профессионального образования Минобрнауки России
Ассоциация классических университетов России
Ассоциация технических университетов

СЦЕНАРИЙ ОЧНОГО ИНТЕРВЬЮ «Внедрение Федеральных государственных образовательных стандартов в учреждениях профессионального образования» (для руководителей структурных подразделений высшего профессионального образования)

Здравствуйте! Мы проводим исследование, посвященное внедрению федеральных государственных образовательных стандартов в учреждениях высшего профессионального образования. Просим Вас ответить на несколько вопросов о внедрении в Вашем структурном подразделении ФГОС.

Интервьюер! При расшифровке интервью укажите, пожалуйста:

А. Название субъекта РФ: _____

Б. Название населенного пункта: _____

В. Полное название вуза: _____

Г. Название факультета: _____

Г. Должность эксперта: _____

Д. Ф. И. О. эксперта: _____

Интервьюер! Ваша задача – получить как можно больше конкретной информации от экспертов по каждому вопросу, выявить содержательный круг проблем, с которыми сталкиваются руководители структурных подразделений учреждений высшего профессионального образования при внедрении ФГОС.

Вопрос 1. Расскажите, пожалуйста, как в вашем структурном подразделении осуществляется переход на Федеральные государственные образовательные стандарты? Насколько полно коллектив вашего структурного подразделения включен в работу по ФГОС?

Вопрос 2. Как Вы считаете, сложилось ли у большинства заведующих кафедрами и преподавателей вашего структурного подразделения определенное понимание того, что такое ФГОС, его функции и задачи, пути его внедрения?

Вопрос 3. Назовите, пожалуйста, основные трудности, с которыми приходится сталкиваться вашему структурному подразделению на пути внедрения ФГОС? Каковы пути решения названных вами проблем? Какие проблемы организационно-методического и другого характера необходимо решить на уровне вашего структурного подразделения, вуза?

Вопрос 4. В какой мере структура основных образовательных программ, разработанных в вашем вузе на основе ФГОС ВПО, будет способствовать развитию межузовской академической мобильности студентов, созданию основных образовательных программ с другими вузами, в том числе зарубежными?

Вопрос 5. Способствуют ли основные образовательные программы, разработанные в вашем вузе на основе ФГОС ВПО, внутривузовской академической мобильности? Считаете ли Вы целесообразным дать возможность студенту вашего вуза осваивать модули, дисциплины и практики на разных факультетах вашего вуза?

Вопрос 6. Новые ФГОС ориентированы на обеспечение прозрачности российских образовательных программ и признании компетенций и квалификации выпускников на общеевропейском пространстве. Повысят ли новые ФГОС конкурентоспособность российских образовательных программ на внутреннем и внешнем рынке образовательных услуг?

Вопрос 7. Будет ли способствовать ФГОС качественным изменениям в образовании? Закладывают ли ФГОС основу для инноваций в образовании? Какие изменения, по вашему мнению, необходимы?

После обсуждения всех вопросов следует дать респонденту возможность еще раз высказаться в целом по обсуждаемым проблемам. После чего поблагодарить за участие в исследовании.

СЦЕНАРИЙ ОЧНОГО ИНТЕРВЬЮ

«Внедрение Федеральных государственных образовательных стандартов в учреждениях профессионального образования»

(для проректоров по учебной/учебно-методической работе, начальников
учебно- методических управлений учреждений высшего профессионального
образования)

Здравствуйте! Мы проводим исследование, посвященное внедрению федеральных государственных образовательных стандартов в учреждениях высшего профессионального образования. Просим Вас ответить на несколько вопросов о внедрении в Вашем структурном подразделении ФГОС.

Интервьюер! При расшифровке интервью укажите, пожалуйста:

А. Название субъекта РФ: _____

Б. Название населенного пункта: _____

В. Полное название вуза: _____

Г. Название факультета: _____

Г. Должность эксперта: _____

Д. Ф. И. О. эксперта: _____

Интервьюер! Ваша задача – получить как можно больше конкретной информации от экспертов по каждому вопросу, выявить содержательный круг проблем, с которыми сталкиваются вузы при внедрении ФГОС.

Вопрос 1. Расскажите, пожалуйста, как в вашем вузе осуществляется переход на Федеральные государственные образовательные стандарты? Является ли эта работа системной?

Вопрос 2. Назовите, пожалуйста, основные трудности, с которыми приходится сталкиваться вузу на пути внедрения ФГОС? Каковы пути решения названных Вами проблем? Какие проблемы нормативно-правового, организационно-методического и др. характера необходимо решить на федеральном уровне?

Вопрос 3. Для создания и реализации образовательных программ ФГОС предполагают расширение и более тесное взаимодействие вузов и работодателей. Насколько эффективно ФГОС решают задачи взаимодействия вузов и работодателей? Назовите, пожалуйста, положительные и отрицательные моменты этого взаимодей-

ствия в настоящее время. Выделите наиболее успешные организационные формы (решения) взаимодействия вашего вуза с работодателями.

Вопрос 4. Новые ФГОС ориентированы на обеспечение прозрачности российских образовательных программ и признании компетенций и квалификации выпускников на общеевропейском пространстве. Как Вы считаете, повысят ли новые ФГОС конкурентоспособность российских образовательных программ на внутреннем и внешнем рынке образовательных услуг?

Вопрос 5. Как вы оцениваете требования, заданные во ФГОС к структуре и результатам освоения образовательных программ с точки зрения технологичности организации образовательного процесса, для вузов, реализующих большое число направлений подготовки ВПО?

Вопрос 6. Будет ли способствовать ФГОС качественным изменениям в образовании? Закладывают ли ФГОС основу для инноваций в образовании? Какие изменения, по вашему мнению, необходимы?

Вопрос 7. Новые ФГОС предполагают создание в системе профессионального образования нормативно-правовых и организационно-методических условий для возможности обучения в течение всей жизни. Как Вы считаете, достаточно ли этих условий и какие меры необходимо принять на федеральном уровне для реализации непрерывного образования.

Департамент развития профессионального образования Минобрнауки России
Ассоциация классических университетов России
Ассоциация технических университетов

СЦЕНАРИЙ ЭКСПЕРТНОГО ИНТЕРВЬЮ

«Внедрение федеральных государственных образовательных стандартов в учреждениях профессионального образования »

(для заместителей деканов по учебной/учебно-методической работе факультетов учреждений высшего профессионального образования)

А. Название субъекта РФ: _____

Б. Название населенного пункта: _____

В. Полное название вуза: _____

Г. Название факультета: _____

Г. Должность эксперта: _____

Д. Ф. И. О. эксперта: _____

Д. Ф. И. О. интервьюера: _____

Вопрос 1. Когда Ваше структурное подразделение приступило к формированию новых основных образовательных программ (ООП) и удалось ли Вам завершить эту работу к настоящему моменту? Если нет, то когда Вы планируете ее закончить?

Вопрос 2. Что обновилось в ООП, разработанных на основе ФГОС ВПО, по сравнению с ООП, реализуемых на основе ГОС ВПО второго поколения:

1. Осуществлен анализ и пересмотр структуры ООП с точки зрения установленных ФГОС ВПО новых целей обучения и компетенций выпускников.
2. Учебный план был разработан в модульном формате.
3. Сократилось количество ранее реализуемых дисциплин.
4. Переработаны программы дисциплин и практик, перенесенных из прежних программ.
5. Добавлены новые дисциплины и практики.
6. Существенно сокращено время промежуточной аттестации (сессии) и одновременно увеличено время на текущий контроль успеваемости студентов.
7. Увеличена доля самостоятельной работы студентов.
8. Созданы новые фонды оценочных средств, ориентированные на оценку приобретенных студентом компетенций.

Вопрос 3. Как велась разработка ООП в вашем структурном подразделении:

- была ли с этой целью создана специальная группа?
- формулировались ли цели ООП?
- какой подход Вы использовали при проектировании учебных планов в системе зачетных единиц: просто перевели старый учебный план из часов в зачетные единицы (путем механического пересчета) или распределили зачетные единицы по элементам образовательной программы в соответствии с компетентностной моделью?

Вопрос 4. Каким принципом Вы руководствовались при выборе профилей:

1. Структурное подразделение самостоятельно сформулировало ряд наименований профилей.
2. Выбор профилей производился из перечня, рекомендованного в примерной основной образовательной программе (ПООП).
3. Наименований профилей выбирались из числа бывших специальностей подготовки дипломированного специалиста, не вошедших в новые перечни направлений подготовки (специальностей).
4. Наименования профилей выбирались из числа бывших специализаций подготовки дипломированного специалиста.
5. Администрация подразделения руководствовалась сохранением всех существующих кафедр.
6. Наименования профилей частично или полностью согласованы с работодателями по результатам анализа рынка труда и консультаций с работодателями.
7. Если другой принцип – назовите.

Обсуждался ли с коллективом подразделения перечень выбранных профилей?

Дополняли ли Вы перечень компетенций в соответствии с введенным профилем?

Вопрос 5. Используете ли Вы инновационные образовательные технологии в учебном процессе? Назовите, какие именно?

Вопрос 6. Используют ли преподаватели вашего структурного подразделения активные и интерактивные формы обучения? Назовите, какие именно. Как Вы стимулируете профессорско-преподавательский состав для более эффективного внедрения этих форм в учебный процесс?

Вопрос 7. Проводили ли Вы повышение квалификации сотрудников по вопросам реализации ФГОС ВПО? Существуют ли постоянно действующие методические семинары для преподавателей и методистов кафедр по проблематике реализации ФГОС?

Вопрос 8. Участвовали ли работодатели (объединения работодателей) в разработке ООП и в каких именно формах? От кого исходила инициатива сотрудничества? Назовите, пожалуйста, как положительные, так и отрицательные моменты этого взаимодействия.

Вопрос 9. Создана ли в вашем подразделении система методического обеспечения, руководства и контроля за самостоятельной работой студентов?

Вопрос 10. Предполагает ли порядок организации образовательного процесса в Вашем структурном подразделении возможность освоения студентом части образовательной программы в другом вузе (в том числе и зарубежном)? Является ли академическая мобильность студентов обычным явлением или исключительным явлением – в основном по инициативе самих студентов? Разработан ли в вашем структурном подразделении порядок признания (перезачета или аттестации) периодов обучения, пройденных студентами в других вузах (в том числе и зарубежных) или этот вопрос Вы решаете с каждым студентом индивидуально?

Вопрос 11. Осуществляется ли в вашем структурном подразделении академическая мобильность преподавателей? В каком объеме: сколько примерно преподавателей выезжают, сроки, задачи (чтение лекций, исследовательская работа и т. д.)? Какими документами регламентируется мобильность преподавателей на уровне факультета и (или) вуза?

Вопрос 12. Как реализуются в вашем вузе (как это отражается на учебном процессе вашего подразделения) требования ФГОС о развитии электронно-библиотечных систем и расширении индивидуального доступа студентов к ним из любой точки, в которой имеется выход в Интернет? Как решаются вопросы финансовой поддержки этого процесса, проблемы интеллектуальной собственности и правообладания электронными ресурсами, организации электронного доступа к базам данных, информационным справочным и поисковым системам.

После обсуждения всех вопросов следует дать респонденту возможность еще раз высказаться в целом по обсуждаемым проблемам. После чего поблагодарить за участие в исследовании.

По итогам интервью осуществляется распечатка аудиостенограммы.

ОРГАНИЗАЦИОННАЯ ГОТОВНОСТЬ ВУЗОВ К РЕАЛИЗАЦИИ ФГОС ВПО: ОЦЕНКА СОСТОЯНИЯ И НАПРАВЛЕНИЯ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ

Ключевые слова: федеральный государственный образовательный стандарт (ФГОС), мониторинг, эффективность внедрения ФГОС, критерии эффективности, индикаторы эффективности, организация перехода на ФГОС, нормативно-правовая база, повышение квалификации, материально-технические и информационные ресурсы, гарантии качества образовательных программ.

Мониторинг эффективности внедрения федеральных государственных образовательных стандартов (ФГОС) ВПО, осуществлявшийся по заданию Министерства образования и науки РФ в октябре-ноябре 2011 г. и марте-сентябре 2012 г., должен был в первую очередь решить задачу, сформулированную следующим образом: «Оценка деятельности вуза по организации внедрения ФГОС ВПО и созданию механизмов гарантии качества реализуемых образовательных программ». В качестве критериев такой оценки были определены:

1. Организация перехода на уровневую систему подготовки кадров на основе ФГОС ВПО.

2. Разработка нормативно-правового и организационно-методического обеспечения для проектирования и реализации ООП на основе ФГОС.
3. Подготовка профессорско-преподавательского и учебно-методического персонала к реализации ФГОС.
4. Обеспечение ООП требуемыми материально-техническими и информационными ресурсами.
5. Создание механизмов гарантии качества образовательных программ, реализуемых на основе ФГОС.

Для каждого критерия была разработана соответствующая система индикаторов, позволяющая комплексно оценить состояние готовности вузов к работе по ФГОС в части обозначенной критерием.

В предлагаемой статье аргументируется выбор критериев, приводятся социологические данные по России в целом, ее федеральным округам (со специальным обращением к данным Уральского ФО) и группам вузов, полученных в результате различных процедур мониторинга, а также формулируются

выводы, нацеленные на помощь вузам в определении ориентиров и параметров попадания в темп и ритм образовательной деятельности, регламентируемой ФГОС.

На первом и втором этапах мониторинга анализ был проведен на основе обработанных и систематизированных данных заочного анкетирования в учреждениях ВПО, очных интервью, а также результатов мониторинга сайтов образовательных учреждений ВПО.

Критерий 1. Организация перехода на уровневую систему подготовки кадров на основе ФГОС ВПО

Переход на уровневую систему подготовки кадров на основе ФГОС ВПО затрагивает практически все стороны и аспекты деятельности вузов, поэтому он не может успешно осуществляться без четкого представления о содержании преобразований, их последовательности, взаимосвязях и сроках как руководством, так и всеми службами, подразделениями вуза, каждым членом профессорско-преподавательского состава.

Определенное представление о том, насколько осознанно и планомерно началось осуществление этого перехода, мы получили из сведений о наличии в вузе утвержденной программы перехода на уровневую систему подготовки на основе ФГОС ВПО, времени ее утверждения и доступности для общественности.

Сведения о наличии такой программы были получены путем анкетного опроса. Информация о программах была также снята с сайтов вузов, при этом мы исходили из того, что это абсолютно достоверные данные, поскольку они находятся в открытом доступе. Таким образом, при оценке ситуации с наличием программ приоритет отдавался именно этим данным.

Весь массив ответов представлен в табл. 1. Их анализ позволяет получить следующие результаты:

- 1) о наличии в вузе указанной программы заявили в целом по России более 97% вузов, при этом в семи ФО вариация ответов составляет от 100 до 96%, и только в Северо-Западном он несколько ниже – 92%;
- 2) доступность для общественности указанных программ в целом по стране (представленность на сайтах вузов) оказалась в среднем на уровне 72%, при этом что в Южном ФО этот показатель имеет наибольшее значение – 85%, в Северо-Западном, Центральном, Северокавказском на уровне среднего по РФ, а в остальных ФО он не дотягивает до 70%. Самый низкий показатель отражает ситуацию в Приволжском ФО – только 53%. Среди групп вузов самое низкое значение по данному показателю – 43% – имеют НИУ;
- 3) анализируя разрывы между показателями наличия программ и их представленностью на сайтах вузов, можно заметить, что этот показатель (разница

между значениями столбцов 1 и 5) наименьший в Южном ФО – 15%, а наибольший в Приволжском – 47%, тогда как у обоих значится 100% в первом столбце (что и позволяет их сравнивать).

Таблица 1

Наличие утвержденных Программ перехода на уровневую систему подготовки на основе ФГОС ВПО и доступность для общественности в вузах РФ на октябрь 2011 г.

(% вузов от общего числа в исследуемой совокупности вузов, по федеральным округам)

№	Федеральные округа	Утвержденная программа перехода на уровневую систему подготовки на основе ФГОС ВПО в вузах (в % от общего числа опрошенных вузов)		Возможность ознакомления с программами на сайтах (в % от числа вузов, имеющих программы)	
		есть	нет	есть	нет
		1	2	5	6
1	Центральный	98	2	71	29
2	Южный	100	0,0	85	15
3	Северо-Западный	92	8	74	26
4	Дальне-Восточный	100	0,0	69	31
5	Сибирский	96	4	67	33
6	Уральский	95	5	64	36
7	Приволжский	100	0,0	36	64
8	Северо-Кавказский	97	3	73	29
	В целом по всем вузам РФ	97	3	73	29

Кроме того, следует отметить, что в среднем по РФ эти программы были утверждены в 2010 году в 93% вузов, при колебании показателя от 100% в Дальневосточном и 95% в Уральском и Южном ФО до 87% в Сибирском и Приволжском ФО.

Анализ, проведенный в конце 2011 г. по вузам, сгруппированным по типам (федеральные, национальные исследовательские, все остальные), обнаружил, что наиболее проблемно в этом вопросе выглядят НИУ, особенно сильно отличаются их показатели в аспекте представленности на сайтах вузов

программ перехода на уровневую систему подготовки на основе ФГОС ВПО – только 44%.

Критерий 2. Разработка нормативно-правового и организационно-методического обеспечения для проектирования и реализации ООП на основе ФГОС.

Обязательным условием перехода вузов на уровневую систему подготовки кадров на основе ФГОС ВПО должна служить нормативно-правовая база федерального уровня. В то же время *многие документы вузам необходимо разрабатывать и утверждать самостоятельно*. Наличие этой работы, с одной стороны, в значительной степени свидетельствует об адекватности действий руководства вуза по осуществлению указанного перехода, а с другой – определяет его содержание и темпы.

Ответы вузов на вопрос о степени обновления внутривузовской нормативно-правовой и организационно-методической базы для реализации ФГОС ВПО, проанализированные по федеральным округам, показали, что работа над указанной базой только начата. Более других в этом вопросе преуспели вузы Приволжского ФО, но и они имеют только 36% обновления документов в соответствии с новыми условиями образовательного процесса (вузы Уральского ФО – 14%). На другом полюсе вузы Дальневосточного ФО, к этой работе на тот момент еще не приступившие и пользовавшиеся нормативно-правовой базой, действовавшей до принятия ФГОС ВПО. Логично, что в этой ситуации вузы во всех ФО предпочли ответ «Частично пользуется нормативно-правовой и организационно-методической базой, действовавшей до введения ФГОС»: в большинстве ФО этот показатель находится в пределах 77–89% (82% в Уральском ФО), а крайние позиции занимают уже отмеченные Приволжский ФО – 57% и Дальневосточный – 100%.

Ситуация с доступностью внутривузовской нормативно-правовой и организационно-методической базы, необходимой для реализации ФГОС ВПО, представлена в табл. 2. Сравнительные данные приведены на основе анкетирования вузов и мониторинга сайтов вузов (октябрь 2011 года).

Как видим, большая часть вузов, подведомственных Минобрнауки России, дали сведения о доступности на их сайтах утвержденной внутривузовской нормативно-правовой и организационно-методической базы (диапазон положительных ответов – 76–95%). Однако проведенный мониторинг сайтов показал, что реальная картина, мягко говоря, иная. В Северо-Западном, Центральном и Сибирском ФО доступность указанной базы обнаружена только у 40–43% вузов. Самые большие расхождения выявлены в Северо-Кавказском – 19% и Дальневосточного ФО – 9%.

Таблица 2

Доступность внутривузовской нормативно-правовой
и организационно-методической базы,
необходимой для реализации ФГОС ВПО на октябрь 2011 г.
(% вузов от общего числа в исследуемой совокупности вузов,
по федеральным округам)

	ЦФО	ЮФО	СЗФО	ДФО	СФО	УрФО	ПФО	СКФО	В среднем по РФ
По данным анкетирования	81	95	76	83	84	86	67	83	83
По данным мониторинга сайтов	41	20	43	9	40	30	28	19	28

В тоже время вузы совершенно определенно высказались относительно необходимости нормативно-правового регулирования перехода образовательного процесса на ФГОС ВПО (табл. 3). Процент вузов по ФО, считающих, что регулирование различных аспектов образовательного процесса не нужно в принципе, колеблется от 6 до 12. Исключение составляет вопрос о нормировании труда ППС, учете нагрузки и оплаты труда ППС – здесь за ненужность регулирования ратовали только 4% респондентов. Что касается уровня регулирования, то вузы вполне обоснованно высказались за регулирование на уровне вуза вопросов оперативного свойства, связанных с технологической частью организации учебного процесса (организация самостоятельной и научно-исследовательской работы студентов, организация текущего контроля успеваемости и промежуточной аттестации студентов, использование балльно-рейтинговой системы оценки успеваемости студентов) – от 63% до 71%. При этом, осознавая сложность и ответственность перехода на принципы, заложенные в ФГОС ВПО, вузы считают, что на федеральном уровне необходимо регулировать вопросы, определяющие содержательную часть этого перехода, а именно:

- использование системы зачетных единиц (59%);
- нормирование труда ППС, учет нагрузки и оплата труда ППС (56%);
- реализация вузами совместных образовательных программ (65%);
- механизмы и процедуры зачета и аттестации периодов обучения, освоенных студентами в других вузах (67%);

– структурное и содержательное сопряжение программ магистратуры, реализуемых на основе ФГОС и программ послевузовского профессионального образования (55%).

В ответах на вопросы об уровне регулирования перехода на ФГОС вузы в своих мнениях разделились почти поровну, когда речь зашла об аспектах образовательного процесса, роль и/или содержание которых в новых условиях существенно изменилась: сотрудничество с работодателями при проектировании и реализации ООП; организация учебных и производственных практик; подготовка и защита выпускных квалификационных работ. Надо заметить, что вузы в основном не поддерживали идею регулирования перехода на ФГОС ВПО и на федеральном, и на вузовском уровне – наибольший процент высказавшихся за это приходится на нормирование труда ППС, учет нагрузки и оплату труда ППС, в остальных вопросах процент высказываний «за» не превышает 16 (организация подготовки и защиты выпускных квалификационных работ).

Таблица 3

Распределение мнений вузов относительно уровней
нормативно-правового регулирования различных аспектов
образовательного процесса при переходе на ФГОС ВПО
на октябрь 2011 г.
(% вузов от общего числа вузов, участвовавших в мониторинге)

	Аспект образовательного процесса	Нормативное регулирование			
		необходимо			не нужно
		на федеральном уровне	на уровне вуза	на федеральном уровне и на уровне вуза	
1	Сотрудничество с работодателями при проектировании и реализации основных образовательных программ (ООП)	42	37	11	10
2	Использование системы зачетных единиц при проектировании и реализации ООП	59	19	10	12
3	Организация самостоятельной работы студентов	12	70	8	10
4	Организация учебных и производственных практик как базовых элементов компетентностноориентированных образовательных программ	30	47	14	8

Продолжение таблицы 3

5	Организация научно-исследовательской работы студентов	16	66	8	11
6	Организация текущего контроля успеваемости и промежуточной аттестации студентов при усилении роли самостоятельной работы студентов в образовательном процессе	10	71	8	11
7	Использование балльно-рейтинговой системы оценки успеваемости студентов	20	63	7	10
8	Организация подготовки и защиты выпускных квалификационных работ (ВКР) для компетентностноориентированных программ ВПО	30	46	16	8
9	Нормирование труда ППС, учет нагрузки и оплата труда ППС при усилении роли самостоятельной работы студентов в образовательном процессе	56	18	22	4
10	Использование модульной системы организации учебного процесса	27	50	11	12
11	Реализация вузами совместных образовательных программ (в том числе с зарубежными вузами), включая программы двойных дипломов	65	14	16	6
12	Механизмы и процедуры зачета и аттестации периодов обучения, освоенных студентами в других вузах, в том числе зарубежных	67	11	16	6
13	Структурное и содержательное сопряжение программ магистратуры, реализуемых на основе ФГОС и программ послевузовского профессионального образования (аспирантуры), реализуемых на основе федеральных государственных требований	55	20	13	12
	Другое	9	1	0,0	90

Как известно, на основе нормативно-правовых документов разрабатываются документы методического характера, обеспечивающие соответствующие формы и механизмы реализации принципов и правил, зафиксированных в нормах права. Опрос вузов относительно их мнений по поводу дилеммы – получить ли методические документы из центра или разрабатывать их самостоятельно – показал, что они последовательны в своих желаниях. Так, 59% респондентов считают, что документы, регулирующие использование системы зачетных единиц при проектировании и реализации ООП, должны готовиться на федеральном уровне, и практически те же 58% хотели бы видеть методические документы также разработанными и принятыми централизованно.

Таблица 4

Распределение мнений вузов о необходимости
методического обеспечения различных аспектов
образовательного процесса при переходе
на ФГОС ВПО на октябрь 2011 г.

(% вузов от общего числа вузов, участвовавших в мониторинге)

	Аспект образовательного процесса	Нормативное регулирование			
		необходимо на			не нужно
		федеральном уровне	уровне вуза	федеральном уровне и на уровне вуза	
1	Использование системы зачетных единиц при проектировании и реализации ООП	57	19	14	10
2	Организация самостоятельной работы студентов	13	73	7	7
3	Использование балльно-рейтинговой системы оценки успеваемости	21	63	9	7
4	Организация текущего контроля успеваемости и промежуточной аттестации	9	74	8	9
5	Использование модульной системы организации учебного процесса	28	50	12	10
6	Организация учебных и производственных практик	30	48	15	7
7	Организация научно-исследовательской работы студентов	15	66	12	7
8	Организация подготовки и защиты выпускных квалификационных работ (ВКР) для компетентностноориентированных программ ВПО	33	46	15	6
9	Организация обучения по программам магистратуры	32	44	13	11
10	Реализация совместных образовательных программ, в т. ч. программ двойных дипломов	67	11	17	5
11	Нормирование труда ППС, учет нагрузки и оплата труда ППС	57	18	22	3
12	Другое	6	2	2	90

С приведенными выше данными вполне коррелируют ответы вузов относительно документов нормативного и методического характера, которые они уже разработали сами. Так, хотя Положение о разработке и утверждении ООП вузы должны были разработать и принять не позднее начала 2011 года, однако продекларированные 77% говорят о том, что вузы, где эта работа не сделана, уже могут рассматриваться как меньшинство (23%). Столь же серьезно вузы продвинулись в подготовке следующих документов:

1. Положения о текущем контроле успеваемости и промежуточной аттестации студентов (86%).
2. Положение о рабочей программе дисциплины (модуля) (85%).
3. Порядок организации и проведения учебных и производственных практик (82%).

На уровне двух третей от всех вузов находится разработка следующих документов:

1. Положение о балльно-рейтинговой системе оценки успеваемости студентов (70%).
2. Положение (порядок, рекомендации) о подготовке и защите выпускных квалификационных работ (68%).

Немногим более половины вузов разработали и применяют такие принципиально важные для осуществления перехода на ФГОС ВПО документы, как:

1. Положение (порядок, методика, рекомендации, указания) о самостоятельной работе студентов (57%).
2. Положение (порядок, методика, рекомендации, указания) о применении системы зачетных единиц при проектировании и реализации ООП (53%).
3. Положение о реализации магистерских программ (53%).

Еще хуже обстоят дела с подготовкой документов, направленных на обеспечение следующих аспектов образовательной деятельности:

- реализация совместных образовательных программ с другими вузами (16 %);
- использование образовательных модулей в учебном процессе (17%);
- сотрудничество с работодателями (26%);
- механизмы и процедуры зачета и аттестации периодов обучения, освоенных студентами в других вузах (27%);
- учет нагрузки преподавателей в условиях повышения роли самостоятельной работы студентов (29%).

Такое положение дел грозит стать серьезным фактором вольного или невольного игнорирования вузами базовых принципов ФГОС ВПО на самом первом этапе этого перехода.

Критерий 3. Подготовка профессорско-преподавательского и учебно-методического персонала к реализации ФГОС.

Очевидно, что ключевым моментом перехода к реализации ФГОС ВПО на уровне каждой академической группы и каждого преподавателя является доведение до сознания и стимулирование выполнения принципов, правил, механизмов и процедур реализации идеологии образования, заложенного в ФГОС ВПО. Для достижения этой цели используется традиционная система повышения квалификации профессорско-преподавательского состава. Рассмотрим ведения наличие ведения такой работы вузами в разрезе федеральных округов. При этом вначале отметим только вектор движения и его форму (организованное обучение или инициативное), но не его интенсивность (доля преподавателей, прошедших повышение квалификации).

По данным анкетирования можно сделать вывод, что абсолютное большинство вузов (лучший показатель у Дальневосточного ФО – 92% вузов, худший у Сибирского ФО – 69% вузов (в Уральском ФО – 73%)) повышают квалификацию своих сотрудников согласно утвержденным в их вузах комплексным планам.

Однако мониторинг сайтов вузов показал совсем неубедительный процент вузов, на сайтах которых есть информация о программах повышения квалификации, реализуемых в вузах. Приведем сравнительные данные, полученные по результатам анкетирования вузов и по результатам мониторинга сайтов (табл. 5).

Таблица 5

Сравнительные данные о доле вузов, в которых есть информация о программах повышения квалификации, реализуемых в вузе, (% вузов от общего числа в исследуемой совокупности вузов, по федеральным округам)

Источник данных	ЦФО	ЮФО	СЗФО	ДФО	СФО	УрФО	ПФО	СКФО	В среднем по РФ
Анкетирование	63	80	81	62	73	43	36	66	66
Мониторинг сайтов	32	40	40	9	53	10	36	19	35

Фактическое положение дел с повышением квалификации сотрудников вузов, подведомственных Минобрнауки России, по программам, ориентированным на переход на ФГОС ВПО, следующее: 47,2 тыс. человек прошли в

течение 2009/2010 и 2010/2011 учебных годов повышение квалификации по теме «Проектирование и реализация ООП на основе ФГОС» в целом в исследуемых вузах по собственным внутривузовским программам, и еще около 12,8 тыс. человек по программам в других вузах и организациях, то есть почти 60 тыс. человек. В среднем на один вуз, исходя из этих данных, приходится почти 200 человек.

Однако вариация указанных значений по вузам России имеют весьма значительные размеры. Так, если убрать из рассмотрения вузы, имеющие лучшие показатели в каждом из типов вузов (федеральные университеты, национальные исследовательские вузы, остальные вузы), то получим данные, отражающие типичную картину и приведенные в табл. 6.

Таблица 6

Численность и среднее число единиц ППС,
прошедших повышение квалификации в вузе и в других организациях
в различных типах вузов на октябрь 2011 г. (чел.)

Показатели ППС прошедших повышение квалификации по теме «Проектирование и реализация основных образовательных программ на основе ФГОС ВПО»,		В целом и по группам вузов	По типам университетов		
			Федеральные	НИУ	Остальные
Численность ППС	во всех вузах	59983	3274	10 775	45 934
	в пяти (одном для ФУ) лучших вузах	15 773	2484*	6180**	7109***
Среднее число ППС	по всем вузам группы	194	424	334	166
	по всем вузам без лучших	148	132	218	143
Всего вузов		310	7	26	277

* из федеральных университетов выбраны не пять, а один лучший вуз – Дальневосточный ФУ.

** среди лучших вузов из категории «НИУ» значатся МИФИ (1863 чел.), Саратовский ГУ имени Н.Г. Чернышевского (1384 чел.).

*** среди лучших вузов из категории «Остальные вузы» выделяются Воронежский ГУ (1350 чел.), РУДН (1200 чел.).

Исключив из всей исследуемой совокупности вузов (313 вузов) одиннадцать лучших, мы получили, что среднее число единиц ППС, охваченных системой повышения квалификации по самому популярному направлению – «Проектирование и реализация ООП на основе ФГОС» – не превысит для НИУ 218 человек, для не статусных вузов 143 человека, а для федеральных университетов 132 человека.

Полученные показатели вызывают обоснованную тревогу, которая только усиливается после анализа распределения вузов по доле ППС от общего штатного состава ППС вуза, прошедших повышение квалификации по различной проблематике в режиме внешних или внутривузовских программ на октябрь 2011 г.

Эти данные свидетельствуют о том, что не проходили повышение квалификации в связи с переходом на ФГОС ВПО по различной проблематике по внутривузовским программам от 23 до 40% преподавательского состава вузов. Понятно, что не все вузы готовы самостоятельно проводить такие курсы. В таких случаях ситуацию могло бы исправить участие во внешних программах повышения квалификации. Однако и здесь ситуация такова, что процент вузов, в которых ППС не проходил повышение квалификации, относительно невысок только для внешней программы по теме «Проектирование и реализация ООП на основе ФГОС ВПО» – 15% и для программы по теме «Образовательные технологии, позволяющие формировать и оценивать компетенции в образовательном процессе» – 23%. По другим темам процент вузов, не организовавших для своих преподавателей повышение квалификации, значительно больше – от 44 до 56%. Исходя из этого, можно констатировать, что типичным является положение, когда от 80 до почти 40% вузов по внешним программам и от 45 до 36% вузов по внутривузовским программам сумели обеспечить по той или иной проблематике повышение квалификации не более 25% своего ППС.

Если обратиться к ситуации с повышением квалификации в разных типах вузов, то, как ни неожиданно, но худшее положение у вузов из группы НИУ. Если сложить ответы (0%) и (менее 25%), то окажется, что по внутривузовским программам по всем проблематикам процент вузов, обеспечивших такой уровень охвата (точнее, не охвата и очень слабого охвата) своих ППС повышением квалификации, самый большой у группы вузов НИУ – по большинству направлений 80%, у федеральных университетов положение стабильное – по всем направлениям около 70%, а у остальных вузов разброс по направлениям от 65 до 76%. Это положение в ведущих вузах далеко от того, что необходимо было бы сделать, чтобы не только подготовить ППС своих вузов к переходу на работу по ФГОС, но и помочь это сделать вузам, не обремененным статусом и соответствующими материальными возможностями.

В аспекте повышения результативности подготовки коллектива вуза к переходу на ФГОС ВПО важно проанализировать посредством каких форм вуз планирует достичь полного охвата своих сотрудников информационно-методической поддержкой. В этой связи представляют интерес сведения, сообщенные руководителями учебно-методических управлений (УМУ) вузов, которые с очевидностью указывают на то, что с небольшой вариацией по округам во всех вузах предпочтение было отдано двум формам информационно-методической поддержки – это повышение квалификации и консультации ППС сотрудниками учебно-методических подразделений. Для начального этапа работы по ФГОС ВПО этот выбор представляется наиболее очевидным в силу своей доступности. В то же время либо неразработанными, либо недооцененными являются другие формы информационно-методической поддержки, такие как методические издания по проблемам реализации ФГОС и информационно-консультационный раздел на сайте вуза. Первая из них в силу недостаточного времени и опыта задействована в среднем лишь на 30–40% (в вузах Уральского ФО – 33%), что касается специального информационно-консультационного раздела на сайте вуза, то эту форму используют с вариацией по округам 40–60% вузов (в вузах Уральского ФО – 43%), лишь вузы Северо-Кавказского ФО используют указанные формы меньше других – только на уровне 25%.

Приведенные данные проверяются и дополняются ответами руководителей факультетов и других структурных подразделений вузов. При сопоставлении результатов опросов руководителей УМУ и структурных подразделений вузов в пяти федеральных округах не отмечается существенных расхождений в оценке проведения повышения квалификации учебно-методического персонала и ППС в соответствии с комплексным планом, только в Сибирском, Уральском и Приволжском ФО мнение работников структурных подразделений отличается от высказываний сотрудников УМУ на 8–10% в меньшую сторону. Это, вероятно, отражение того, что вузы отмеченных ФО в первую очередь направляли на учебу сотрудников УМУ, что вполне соответствует логике организации повышения квалификации в вузе в период освоения информации об особенностях и требованиях перехода на ФГОС ВПО.

Сопоставление ответов на вопрос о консультациях ППС руководителей учебно-методических управлений и руководителей структурных подразделений вузов подразделений не показало сколь-нибудь существенных отличий в оценках указанных групп респондентов.

Несколько другая картина обнаружилась при сравнении использования информационно-консультационных разделов на сайтах вузов. В Южном, Северо-Западном и Дальневосточном ФО, по данным руководителей структурных подразделений, использование сайтов вузов оценивается ниже, чем

руководителями УМУ, причем в Южном ФО это расхождение довольно существенно – 28%. В остальных ФО ситуация обратная (в Уральском ФО оценки также отличаются сильно – на 22%). Представляется, что у этих разнонаправленных тенденций одна причина, а именно: недостаточная осведомленность, как работников УМУ о содержании факультетских (кафедральных) сайтов (страниц), так и работников структурных подразделений о ресурсах сайтов УМУ.

Наконец, в оценке еще одной формы информационно-методической поддержки – вузовских методических изданий по проблемам реализации ФГОС – расхождения сведений, поступивших от руководителей УМУ и руководителей факультетов и кафедр, оказались значительными и опять разнонаправленными. Лишь в вузах Северо-Западного и Сибирского ФО данные практически совпадают, в Южном ФО показатели структурных подразделений оказались ниже на 24%, в то время как в остальных ФО ситуация обратная, причем в Дальневосточном ФО разница в оценках составила 45% (!). Причины этих расхождений, видимо, также лежат в плоскости внутривузовских коммуникаций – факультеты создают свои методические разработки или заимствуют их в других вузах по своим профессиональным каналам, а работники УМУ «варятся в собственном соку».

Кроме того, в анкете для руководителей структурных подразделений указывался еще ряд форм информационно-методической поддержки, не упоминавшихся в анкете для руководителей УМУ. Благодаря этому удалось выявить роль УМО в информационно-методической поддержке сотрудников при разработке ООП на базе ФГОС ВПО. «Использование методических материалов, размещенных на сайтах учебно-методических объединений (советов)» отметили 40% вузов в Южном и Дальневосточном ФО и от 73 до 61% в остальных ФО, что не дает усомниться в востребованности УМО как информационно-консультационного партнера вузов.

В ряду активно используемых форм информационно-методической поддержки участники опроса указали также на методический семинар структурного подразделения и эпизодическое повышение квалификации учебно-методического персонала и ППС. В обоих случаях их использование варьирует по ФО от 31 до 61%, что говорит об активности факультетов и кафедр, с одной стороны, не «сидящих сложа руки», а с другой, не упускающих появляющихся возможностей для повышения квалификации.

Данные, сгруппированные по типу вузов, позволяют оценить положение ведущих вузов при переходе на ФГОС ВПО. Как свидетельствует данные табл. 7, вузы, не наделенные особым статусом, не являются аутсайдерами в использовании какой-либо из четырех основных форм информационно-ме-

тодической поддержки сотрудников при разработке ООП, в каждом случае занимая второе место в этом рейтинге.

Таблица 7

Формы информационно-методической поддержки, оказываемой вузами своим сотрудникам при разработке ООП на базе ФГОС ВПО на октябрь 2011 г. (% вузов от общего числа в исследуемой совокупности вузов, по типам вузам)

Формы информационно-методической поддержки	Типы вузов		
	Федеральные университеты	НИУ	Другие вузы
Повышение квалификации учебно-методического персонала и ППС структурных подразделений вуза в соответствии с комплексным планом	63	89	87
Постоянные консультации ППС сотрудниками учебно-методических подразделений	100	96	98
Вузовские методические издания по проблемам реализации ФГОС	25	46	36
Специальный информационно-консультационный раздел на сайте вуза	75	46	53

Материалы анкетирования преподавателей на втором этапе мониторинга (2012 г.) показали, что в вузах с разной профильной направленностью ситуация с получением информационно-методической поддержки выглядит следующим образом: в среднем только немногим более 2% из всех проанкетированных преподавателей посетовали на отсутствие информационно-методической поддержки в какой-либо форме. В то же время 80% преподавателей получали консультации сотрудников учебно-методических подразделений во всех вузах, кроме технических (в них только 43%), почти половина прошла повышение квалификации, участвовала в методическом семинаре вуза (факультета) и пользовалась сайтами различных УМО (УМС), около 55% преподавателей пользовались консультационными разделами на сайтах вузов. Такие результаты можно оценить как вполне удовлетворительные для данного этапа внедрения ФГОС.

Кроме того, интервью с сотрудниками, занимающимися в структурных подразделениях факультетов учебно-методической работой, показали, что

почти все вузы организовали повышение квалификации работников своих методических подразделений и преподавателей. При этом одни сумели изучить и использовать не только отечественный, но и зарубежный опыт (Новосибирский ГУ), другие – широко воспользовались наработками столичных вузов и соответствующих УМО и либо приглашали ведущих методистов к себе, либо направляли в Москву, Санкт-Петербург, Новосибирск, Томск, Казань своих преподавателей (Кемеровский ГУ, Смоленский ГУ, Алтайский ГУ, Челябинский ГУ, Оренбургский ГУ и др.), третьи организовали масштабную учебу на базе собственных учебно-методических центров (Пермский ГУ, Иркутский ГУ, Южный и Дальневосточный ФУ и др.). Показателен пример Тверского ГТУ, где в принятой и действующей Программе перехода на уровневую систему ВПО, утвержденной 3 марта 2010 г., имеются два приложения. Первое – программа разработки вузовской нормативно-правовой, организационной и методической документации для перехода на двухуровневую систему. Второе – учебно-тематический план внутривузовского повышения квалификации ППС по вопросам реализации ФГОС ВПО.

Таким образом, за редким исключением (которые тем не менее имеются), вузы создавали у себя различные системы методической учебы для информирования и консультирования преподавателей в процессе создания ООП.

Данные, сгруппированные по типу вузов (национальные исследовательские университеты – НИУ, федеральные университеты – ФУ, остальные университеты), позволяют сделать предположение, что ведущие вузы пока еще не в полной мере стали локомотивами перехода на ФГОС ВПО и сталкиваются с такими же проблемами, как и рядовые университеты, институты и академии.

Критерий 4. Обеспечение ООП требуемыми материально-техническими и информационными ресурсами.

Федеральные государственные образовательные стандарты в качестве требований к условиям реализации образовательных программ формулируют ряд требований к финансовому, материально-техническому, информационному и учебно-методическому обеспечению образовательного процесса. До сих пор нет полной ясности в вопросе, с какого времени и в какой степени государство, дающее вузам задание на подготовку кадров для российской экономики (контрольные цифры приема), будет брать на себя расходы по реализации ООП в соответствии с требованиями новых ФГОС. Как будет рассчитываться стоимость реализации образовательных программ – с учетом требований ФГОС к их финансовому, материально-техническому, информационному и учебно-методическому обеспечению или как-то по-другому?

В любом случае, в настоящее время вузы самостоятельно решают эту проблему в пределах выделенного государством финансирования (не увеличенного по сравнению с финансированием ООП, реализуемых на основе ГОС ВПО второго поколения) и используя все другие возможные источники средств. Приведем данные по результатам анкетирования проректоров по учебной работе.

Таблица 8

Способы и источники оснащения учебно-лабораторным оборудованием и современными программными продуктами по федеральным округам на октябрь 2011 г.
(% вузов от общего числа в исследуемой совокупности вузов, по федеральным округам)

	Способы и источники оснащения учебно-лабораторным оборудованием и программными продуктами	Федеральный округ						
		ЦФО	ЮФО	СЗФО	ДФО	СФО	УрФО	ПФО
1.	Закупает, используя средства госбюджета	94	95	84	85	91	82	93
2.	Закупает, используя внебюджетные средства	92	100	95	92	96	86	80
3.	Получает, используя ресурсы от научно-исследовательской деятельности и грантов	72	80	81	69	67	55	60
4.	Закупает на средства спонсорской поддержки	29	60	27	39	38	14	7
5.	Такая работа не ведется	0	0	0	8	0	0	0,3

Из табл. 8 видно, что не у всех вузов есть бюджетные средства для закупки оборудования и программного обеспечения, причем в Северо-Западном, Уральском и Дальневосточном ФО таких вузов от 15, 16 и 18% соответственно. Только в Южном ФО все вузы используют для этого внебюджетные средства, меньше всех этот источник задействован вузами Приволжского ФО. Особый интерес представляет ситуация с использованием ресурсов, полученных от научно-исследовательской деятельности и грантов. От 81 до 67% вузов в большей части федеральных округов имеют возможности использовать этот источник, лишь в Уральском и Приволжском ФО эти показатели ниже – 55 и 60% соответственно. Отметим также, что часть вузов использует и такой источник финансирования закупок оборудования и про-

граммного обеспечения, как спонсорская поддержка. Ситуация по федеральным округам с этим источником очень неровная – на одном полюсе Южный ФО, где 60% вузов имеют такие возможности, а на другом – Уральский и Приволжский ФО, где такими средствами располагают соответственно, только 14% и 7%. Наконец, нельзя не обратить внимание на то, что 8% вузов Дальневосточного ФО такую работу не ведут, поскольку считают, что имеющаяся материально-техническая база в основном соответствует требованиям ФГОС ВПО.

Важным условием реализации принципов и требований ФГОС ВПО является обеспечение вузом каждому студенту возможности неограниченного доступа к электронно-библиотечной системе (ЭБС). Анкетирование проректоров по учебной работе в октябре 2011 г. дало следующие результаты: 100%-ую обеспеченность создали в 41% вузов, более чем 50%-й обеспеченности достигли еще в 43% вузов, и, наконец, в 16% вузов этот показатель не дотягивает до 50%.

Обеспеченность индивидуального неограниченного доступа обучающихся к электронно-библиотечной системе (ЭБС) несколько отличается по федеральным округам. Так, в Дальневосточном и Приволжском ФО 54 и 53% вузов соответственно обеспечили 100%-ую доступность (в Уральском ФО – 46%), в то время как в Северо-Западном ФО это смогли сделать только в 32 % вузов. При этом 20% вузов Центрального ФО не обеспечили доступность даже на 50%. Если же взять суммарный процент вузов по категориям 100 %-й и более чем 50 %-й обеспеченности доступа к ЭБС, то наилучший результат зафиксирован в Южном ФО – 95%, т. е. там только 5% вузов не смогли обеспечить доступность хотя бы на 50% (в Уральском ФО таких вузов 14%).

Актуальность этого требования обусловлена, кроме всего прочего, необходимостью обеспечения условий для организации самостоятельной работы студентов, которая в соответствии с ФГОС ВПО занимает гораздо более значимое место в учебном процессе, чем это предписывалось предшествующим образовательным стандартом.

Вузам, не достигшим 100%-го показателя обеспеченности доступа обучающихся к ЭБС, был задан вопрос о том, когда они планируют достичь такого уровня.

Следует отметить, что не все вузы в половине ФО видят перспективу обеспечения полного индивидуального неограниченного доступа обучающихся к электронно-библиотечной системе (ЭБС) даже к лету 2013 г., и если в Центральном ФО таких вузов только 1%, то в Северо-Западном – 12%. Это значит, что по прошествии двух лет работы по ФГОС не все вузы обеспечат

одно из базовых условий учебного процесса в соответствии с ФГОС ВПО. Это крайняя ситуация. Однако озабоченность вызывает и то, что только к лету 2013 г. планируют выйти на уровень 100%-й обеспеченности доступа к ЭБС 43% вузов еще не достигшего его в Приволжском ФО и 33% в Уральском ФО.

Таблица 9

Сроки достижения полной обеспеченности доступа обучающихся к ЭБС по федеральным округам на октябрь 2011 г.
(% вузов от общего числа в исследуемой совокупности вузов, по федеральным округам)

	Сроки выхода на 100 %-ую обеспеченность доступа студентов к ЭБС	% вузов от общего числа в исследуемой совокупности вузов, по федеральным округам							
		ЦФО	ЮФО	СЗФО	ДФО	СФО	УрФО	ПФО	СКФО
1	До конца 2011/12 учебного года	45	46	48	67	28	42	29	45
2	До середины 2012/13 учебного года	31	36	36	16	44	17	28	31
3	До конца 2012/13 учебного года	22	18	4	17	24	33	43	20
4	Позже	2	0,0	12	0,0	4	8	0,0	4

Картину дополняет анализ состояния дел с подключенностью вузов к ЭБС, приведенный по данным мониторинга сайтов вузов (табл. 10).

Если в Сибирском и Северо-Западном ФО положение можно считать приемлемым, то прямо-таки бедственно обстоят дела у 84% вузов Дальневосточного ФО, на сайтах которых нет, не только конкретных ссылок на указанные системы, но и простых упоминания о них.

Таблица 10

Подключенность вузов к электронно-библиотечным системам по данным мониторинга сайтов вузов на октябрь 2011 г.
(% вузов от общего числа в исследуемой совокупности вузов, по федеральным округам)

	% вузов от общего числа в исследуемой совокупности вузов, по федеральным округам								В среднем по исследуемым вузам
	ЦФО	ЮФО	СЗФО	ДФО	СФО	УрФО	ПФО	СКФО	
Подключенность вузов к ЭБС по данным мониторинга сайтов	78	75	82	16	90	60	73	56	76

Таблица 11

Распределение ответов «согласен» о состоянии библиотечных фондов вузов и доступе к ЭБД по федеральным округам на апрель 2012 г. (% вузов от общего числа в исследуемой совокупности вузов, по федеральным округам)

	Предложенные варианты оценки библиотечных фондов вузов	Федеральные округа							В среднем по РФ
		ЦФО	ЮФО	СЗФО	ДФО	СФО	УрФО	ПФО	СКФО
1	Библиотечный фонд вуза укомплектован печатными и/или электронными изданиями основной учебной литературы по моей дисциплине в достаточном количестве	45	59	40	37	47	51	42	43
2	Электронно-библиотечная система вуза обеспечивает возможность доступа к комплектам библиотечного фонда или электронным базам периодических отечественных и зарубежных изданий по моей дисциплине	42	66	45	44	51	49	42	55
3	В библиотеке вуза организован электронный доступ к базам данных, информационным справочным и поисковым системам	64	78	70	69	62	68	67	90

Таблица 12

Распределение сумм ответов «не согласен» и «затрудняюсь ответить» о состоянии библиотечных фондов вузов и доступе к ЭБД по федеральным округам на апрель 2012 г. (% вузов от общего числа в исследуемой совокупности вузов, по федеральным округам)

	Предложенные варианты оценки библиотечных фондов вузов	Федеральные округа							В среднем по РФ
		ЦФО	ЮФО	СЗФО	ДФО	СФО	УрФО	ПФО	СКФО
1	Библиотечный фонд вуза укомплектован печатными и/или электронными изданиями основной учебной литературы по моей дисциплине в достаточном количестве	11	7	14	6	14	13	11	2
2	Электронно-библиотечная система вуза обеспечивает возможность доступа к комплектам библиотечного фонда или электронным базам периодических отечественных и зарубежных изданий по моей дисциплине	15	12	19	22	14	15	16	5
3	В библиотеке вуза организован электронный доступ к базам данных, информационным справочным и поисковым системам	10	7	12	17	10	8	11	5

Опрос в марте-апреле 2012 г. преподавателей, приступивших к работе по ФГОС, позволил уточнить положение дел с доступностью электронных баз отечественных и зарубежных периодических изданий и библиотечных фондов вузов, а также с полнотой последних.

Как следует из табл. 11 и 12, 45% (с колебанием по округам от 37 до 59%) преподавателей полностью удовлетворены возможностями, которые предоставляют им вузовские библиотеки, однако 10% совсем не удовлетворены созданными условиями, причем за этой средней величиной скрывается довольно большой разброс мнений по ФО, так как в пяти из них этот процент выше 10, а в Северо-Кавказском ФО он равен только 2.

Еще хуже дела обстоят с доступом к ресурсам ЭБС, средний уровень неудовлетворенности по стране здесь составляет уже 15%, но за ним опять стоит весьма широкое распределение – от 5% в том же Северо-Кавказском, до 22% в Дальневосточном ФО.

Наконец, доступ к базам данных, информационным справочным и поисковым системам удовлетворяет 67% преподавателей по всем исследованным вузам, однако и здесь 10% не испытывают такого оптимизма, и опять нельзя не заметить сильного разрыва между пятью процентами Северо-Кавказского ФО, семью Южного ФО, с одной стороны, и 17% Дальневосточного – с другой.

10–15% неудовлетворенных и затруднившихся в оценке на эти вопросы по стране – достаточно много, если исходить из того, что это базовое условие не только реализации ФГОС, но и современного преподавания вообще. А показатели Дальнего Востока и вовсе вызывают серьезные опасения.

Более благоприятной выглядит ситуация в вузах с организацией электронного доступа к базам данных, информационным справочным и поисковым системам – почти 70% преподавателей полностью удовлетворены возможностями такого доступа, еще 20% удовлетворены частично, но при этом 10% не удовлетворены или затрудняются дать оценку. Вряд ли кто-то оспорит, что каждый современный преподаватель должен иметь доступ к базам данных, информационным справочным и поисковым системам, тогда эти 10% (а Дальневосточном ФО – 17%), в значительной степени отражают готовность вузов к работе в новых условиях.

С мнением преподавателей хорошо коррелируют ответы магистрантов и студентов бакалавриата на вопрос о наличии доступа к электронной библиотеке факультета (вуза). Ответы представлены в табл. 13.

При этом понятны совпадения мнений обучающихся обоих уровней в Приволжском и Дальневосточном ФО, как и лучший доступ для магистрантов в Сибирском и Уральском ФО, но вызывают сомнение и недоумение более

Таблица 13

Оценка магистрантами и студентами бакалавриата наличия доступа к электронным библиотекам вузов по федеральным округам на апрель 2012 г. (% вузов от общего числа в исследуемой совокупности вузов, по федеральным округам)

	Оценка наличия доступа к электронным библиотекам вузов	Федеральные округа								В среднем по РФ
		ЦФО	ЮФО	СЗФО	ДФО	СФО	УрФО	ПФО	СКФО	
1	Магистранты	да	81	81	79	72	91	87	88	87
		нет	19	19	21	28	9	13	12	13
2	Студенты бакалавриата	да	82	86	88	72	88	85	88	90
		нет	18	14	12	28	12	15	12	10

Таблица 14

Доступность для преподавателей составляющих материально-технического обеспечения образовательного процесса на факультете (в институте) по федеральным округам на апрель 2012 г. (% вузов от общего числа в исследуемой совокупности вузов, по федеральным округам)

	Составляющие материально-технического обеспечения образовательного процесса	Федеральные округа								В среднем по РФ
		ЦФО	ЮФО	СЗФО	ДФО	СФО	УрФО	ПФО	СКФО	
1	Отдельный рабочий стол	44	68	58	77	70	72	69	71	62
2	Персональный компьютер	39	57	51	65	57	55	48	69	50
3	Доступ к Интернету	52	87	66	81	79	83	74	80	70
4	Место для проведения консультаций	54	87	70	69	86	68	75	78	70
5	Мультимедийная техника	58	87	61	64	79	80	71	83	69
6	Другое (укажите ниже, что именно)	49	18	43	17	21	14	24	18	31

комфортные условия для студентов бакалавриата по сравнению с магистрантами в остальных ФО. Видимо, все-таки данные, приведенные магистрантами, более точно отражают ситуацию. А она явно ненормальна.

Наконец, на втором этапе мониторинга удалось взглянуть на готовность материально-технической базы (МТБ) учебного процесса к переходу на ФГОС со стороны тех, кто является непосредственными пользователями всех

элементов МТБ – преподавателей. На вопрос: «Что из материально-технического обеспечения образовательного процесса доступно Вам в структурном подразделении (факультет/институт)» – были получены следующие ответы:

Результаты позволяют предположить, что доступность элементов материально-технического обеспечения образовательного процесса весьма неравномерна по федеральным округам страны. Так, с одной стороны, у 77% преподавателей на Дальнем Востоке есть возможность работать на кафедре за отдельным рабочим столом, а с другой – 44% их коллег в Центральном ФО такой возможности не имеют. Не меньший разброс показателей и по другим составляющим материально-технического обеспечения образовательного процесса. При этом наибольшую тревогу вызывает отсутствие у 30% преподавателей по стране места для проведения консультаций и возможности пользоваться мультимедийной техникой. А ведь именно эти возможности являются определяющими среди условий, позволяющих реализовать требования ФГОС ВПО. В условиях перемещения нагрузки с аудиторных занятий на самостоятельную работу возрастает роль индивидуальных и групповых консультаций и контролируемой самостоятельной работы, а для этого нужны соответствующие условия. Ситуация с мультимедийной техникой и вовсе в комментариях не нуждается – без нее современный учебный процесс представить уже просто невозможно.

Критерий 5. Создание механизмов гарантии качества образовательных программ, реализуемых на основе ФГОС.

Результативность работы вузов РФ в направлении перехода на подготовку по ФГОС ВПО во многом зависит от того, какое внимание уделяется в вузах созданию системы обеспечения качества осуществления и результатов образовательного процесса. Вопросы анкеты, адресованной проректору по учебной работе вуза и анкеты, адресованной руководителю структурного подразделения вуза, в этой части были сформулированы, исходя из определений соответствующих требований ФГОС ВПО.

Сравнительный анализ данных анкетирования 313 вузов о наличии на сайте вуза специального раздела о системе обеспечения качества образовательного процесса и результатов мониторинга сайтов этих вузов показал достаточно оптимистичную картину. В пяти федеральных округах данные, представленные вузами в анкетах, соответствуют друг другу. Не соответствующие действительности данные указали ряд вузов Дальневосточного ФО (46% вузов указали в анкетах о наличии специального раздела о системе качества на сайте вуза, а в действительности такой раздел есть на сайтах только 17% вузов), Уральского ФО (59% по данным анкетирования и 50% на сайтах)

и Северо-Кавказского (61% по данным анкетирования и 50% на сайтах). Из федеральных округов, вузы которых дали достоверные ответы, лучший показатель у Южного ФО – 85% вузов, худший – у Приволжского – 40% вузов.

Обратимся к ответам вузов на вопрос: «В какой форме вуз обеспечивает гарантию качества подготовки по ООП, реализуемым на основе ФГОС ВПО».

В пяти ФО от 54 до 63% вузов утвердили стратегию обеспечения качества подготовки по образовательным программам, включая и реализуемые на основе ФГОС ВПО. Лучшие дела обстоят только в Южном ФО, где таких вузов 70%, при этом несколько хуже средних значений положение в Уральском ФО – 41% и Приволжском ФО – 47%.

Таблица 15

Формы обеспечения гарантии качества подготовки по ООП, реализуемым на основе ФГОС ВПО по федеральным округам на октябрь 2011 г.

	Формы обеспечения гарантии качества подготовки по ООП, реализуемым на основе ФГОС ВПО	% вузов по федеральным округам, имеющих данную форму обеспечения гарантии качества, из всех вузов в исследуемой совокупности							
		ЦФО	ЮФО	СЗФО	ДФО	СФО	УрФО	ПФО	СКФО
1	Разработана и утверждена стратегия по обеспечению качества подготовки по образовательным программам, включая реализуемые на основе ФГОС ВПО	59	70	54	62	62	41	47	58
2	Проводится мониторинг работы подразделений вуза по реализации ФГОС ВПО	96	95	78	92	96	96	87	93
3	Проводится регулярное самообследование вуза (подразделений) для установления соответствия качества реализуемых образовательных программ требованиям ФГОС ВПО	75	95	70	62	67	64	87	74
4	Проводятся опросы студентов о качестве образовательного процесса и о работе преподавателей	79	95	78	85	76	59	87	79
5	Информация о результатах мониторинга качества реализации образовательных программ и(или) самообследования вуза размещается на сайте вуза	30	50	30	31	27	27	13	30
	Другое	6	5	5	8	4	9	0	6

Сложившуюся ситуацию можно расценить как неудовлетворительную, поскольку наличие указанной программы свидетельствует о системном подходе к обеспечению качества образования и позволяет руководству вуза и его

подразделений видеть цели своей деятельности, средства их достижения и оценивать необходимые для этого ресурсы. В противном случае можно говорить о приблизительном представлении о сути перехода на ФГОС ВПО.

На первый взгляд, более благоприятная ситуация в вузах с проведением мониторинга работы подразделений вуза по реализации ФГОС ВПО. Эту работу проводят от 92 до 96% в вузах шести ФО, хуже показатели в Северо-Западном ФО (78%) и в Приволжском ФО (87%). Однако эти высокие показатели не должны создавать иллюзию практически полного контроля за ходом перехода вузов на ФГОС ВПО, так как в вузах, где не принята вышеуказанная стратегия, содержание мониторинга с большой долей вероятности может не отражать многих принципиальных положений и требований ФГОС ВПО. В какой-то мере об этом же говорят и данные о публичности результатов мониторинга качества реализации образовательных программ и (или) самообследования вуза. Лидерами в этой сфере логично являются вузы Южного ФО, показавшие лучшие результаты и в подготовке стратегии, здесь 50% вузов открывают результаты своих замеров. В Приволжском ФО таких вузов только 13%. В остальных федеральных округах этот показатель находится в пределах от 27 до 31%.

Теперь обратимся к тому, в каких формах вузы проводят мониторинг работы подразделений вуза по реализации ФГОС ВПО. Практически 100% вузов во всех федеральных округах проводят экспертизу соответствия разработанных рабочих программ дисциплин (модулей) и практик требованиям ФГОС ВПО, что является необходимостью, так как вузы в течение 2010/11 учебного года были заняты подготовкой ООП, в которых рабочие программы дисциплин в числе основных составляющих. Почти также обстоит дело с отслеживанием информации о работе над учебниками, учебными пособиями, методическими рекомендациями, ориентированными на реализацию ФГОС ВПО. В пяти федеральных округах этим заняты в 90–94% вузов, в Северо-Кавказском и Сибирском ФО этот показатель немного ниже – 87% и 82% соответственно, а в Уральском ФО ощутимо ниже – 73%.

Наконец, такие формы мониторинга, как опросы преподавателей и студентов и анализ сайтов факультетов и кафедр вузами, только осваиваются – наиболее продвинутые в этой деятельности вузы Северо-Западного и Южного ФО имеют показатели лишь немного превышающие 50%. Кстати, предположение о том, что в вузах существует информационно-коммуникационный разрыв между службами вуза и его структурными подразделениями, подтверждается и невысокими процентами отслеживания сайтов факультетов и кафедр методическими службами ректората. Эти показатели в Приволжском и Уральском ФО находятся на уровне 13 и 18% соответственно.

Итак, анализ материалов, полученных в результате двух этапов мониторинга, проведенных в первом и втором семестрах 2011/12 учебного года позволил определить «болевы́е точки» перехода на работу всего высшего образования России по ФГОС ВПО. Условием успешного освоения требований и принципов ФГОС является не только их правильное понимание, но и адекватная задачам переходного периода организация работы всех подразделений вузов от ректората до рядового преподавателя. Рассмотрение этого аспекта перехода к работе на основе ФГОС ВПО по пяти выделенным критериям выявило конкретные недоработки вузов и помогло продемонстрировать их остроту. Сложность ситуации по многим направлениям работы по переходу на ФГОС заключается в том, что невыполненная вовремя работа влечет за собой не только шлейф долга, но и, что еще более неприятно, задерживает выполнение следующих задач – одна нерешенная проблема порождает муки решения задач следующего этапа.

Поэтому главной задачей мониторинга его инициаторы и исполнители считают помощь всем вузам в достойном преодолении непростого и неоднозначного этапа в развитии российского высшего образования.

НОВОЕ СОДЕРЖАНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРОГРАММ С УЧЕТОМ ПОТРЕБНОСТЕЙ РЫНКА ТРУДА

Ключевые слова: реформа российского ВПО, мониторинг перехода на ФГОС, новые вузовские основные образовательные программы, инновационные технологии обучения.

В рамках мониторинга эффективности внедрения федеральных государственных образовательных стандартов (ФГОС) ВПО, осуществленного Ассоциацией классических университетов России (АКУР) по заданию Министерства образования и науки РФ, в октябре-ноябре 2011 г. и марте-апреле 2012 г. в числе прочих мероприятий был проведен экспертный анализ деятельности вузов по обновлению структуры и содержания основных образовательных программ (ООП) с учетом потребностей рынка труда.

Анализ проводился на основе данных заочного анкетирования (более 300 вузов) и очных интервью (50 вузов). Опрашивались проректоры по учебной работе; начальники учебно-методических управлений (УМУ); руководители учебных подразделений и их заместители; студенты бакалавриата и магистратуры, обучающиеся по ООП на основе ФГОС; преподаватели, ведущие обучение по названным ООП. Данные анкетирования сопоставлялись с результатами отдельно проведенной специалистами АКУР и УМО по классическому университетскому образованию экспертизы структуры и содержания основных образовательных программ (43 классических университета, 21 направление подготовки).

Деятельность вузов рассматривалась по следующей группе критериев:

1. Разработка новых основных образовательных программ (ООП) с использованием свобод, предоставляемых ФГОС.
2. Выполнение требований, заданных ФГОС и другими нормативными актами федерального уровня, по набору и содержанию документов, составляющих ООП.
3. Осуществление образовательного процесса на основе компетентного подхода.
4. Индивидуализация образовательных траекторий обучающихся.

Каждый из критериев оценивался по соответствующему набору индикаторов (см. ниже).

В данной статье приводится обоснование избранных критериев, наиболее интересные и полезные данные, полученные от вузов РФ по каждому из них, и основные выводы экспертов-аналитиков. В последнем разделе суммируется выборочная статистика по вузам Приволжского федерального округа (ПФО).

Критерий 1. Разработка новых основных образовательных программ (ООП) с использованием свобод, предоставляемых ФГОС.

Одной из наиболее существенных черт реформы ВПО в РФ является предоставление вузам права формировать структуру и содержание образовательных программ в значительной части (30% ООП специалиста, 50% ООП бакалавра и 70% ООП магистра) самостоятельно. Данная свобода подразумевает повышение ответственности вуза за качество обучения и востребованность выпускников рынком труда. Вузы обязаны самостоятельно проводить мониторинг рынка; согласовывать содержание ООП с работодателями, которые будут в дальнейшем трудоустраивать выпускников; учитывать рекомендации профессиональных стандартов (если последние имеются в данной отрасли экономики).

Исходя из этого, индикаторами эффективности использования вузом при разработке ООП предоставленных федеральными государственными образовательными стандартами свобод стали:

1. Дополнение вузом по согласованию с работодателями перечня компетенций, приведенного во ФГОС.
2. Введение согласованных с работодателем профилей подготовки бакалавра (в том числе новых профилей, не предусмотренных разработчиками примерных основных образовательных программ (ПООП) и вытекающих из потребностей региональной экономики).

Кроме того, важным представлялось установить, насколько в процесс разработки ООП на основе ФГОС (в том числе в процесс взаимодействия с работодателем, выбора профиля подготовки бакалавров, формирования дополнительных компетенций) наряду с административными органами вуза (учебно-методическими управлениями, отделами, комиссиями) оказались вовлечены преподаватели и студенты, и каков их уровень владения информацией о предоставляемых ФГОС новых возможностях обучения и преподавания.

Анкетирование показало, что вузы в целом хорошо информированы о предоставленных ФГОС и другими нормативными документами свободах по

формированию профилей и дополнению перечня компетенций. Не знали, что имеют право дополнять перечень, лишь треть (33%) вузов Дальневосточного округа (ДФО) – наихудший показатель.

Согласно ответам проректоров и начальников УМУ, перечень компетенций по сравнению с ФГОС дополнили 65% вузов (а из числа вузов, имеющих особый статус – 75%). Особенно высок процент вузов, дополнявших перечень компетенций, в Уральском федеральном округе (УрФО) – 77%; наиболее низок этот показатель в Северо-Кавказском федеральном округе (СКФО) – 28%.

Однако руководители структурных подразделений вузов подтвердили дополнение перечня компетенций лишь в 40% случаев (правда, в федеральных университетах руководители подразделений называли даже более высокую цифру, чем начальники УМУ). В очных же интервью наличие дополнительных компетенций подтвердили лишь 31% респондентов. Подобные различия могут свидетельствовать как о недостаточной согласованности информации между различными вузовскими подразделениями, так и о неполной осведомленности административных структур вуза о реальном положении дел на факультетах, разрабатывающих новые ООП. Возможно также недостаточное понимание сути вопроса (например, дополнительными компетенциями сочли профильные, предлагаемые разработчиками ФГОС в примерных основных образовательных программах).

Однако наибольшую тревогу внушает тот факт, что вышеприведенные данные существенно расходятся с выводами экспертов, проводивших анализ структуры и содержания ООП на основе ФГОС. Согласно этим выводам, в ООП по трети (7 из 21) проанализированных направлений подготовки компетенции были взяты разработчиками программ из соответствующих ФГОС без каких бы то ни было изменений. В остальных 14 направлениях подготовки компетенции, взятые из ФГОС, в той или иной степени дополнены профильными компетенциями, однако в большинстве случаев последние скопированы из примерных образовательных программ. Самостоятельно сформулированные вузом компетенции удалось обнаружить лишь в нескольких ООП. Причем эксперты отметили, что эти дополнительные формулировки, как правило, не отражают экономические потребности региона или научный потенциал вуза, носят достаточно произвольный характер и не улучшают сколько-нибудь существенно компетентностную модель ООП.

Та же экспертиза установила, что указания на участие работодателей в разработке и реализации образовательных программ содержатся лишь в 27% проанализированных ООП. Но и в них, как правило, отсутствуют конкретные имена, названия учреждений, предприятий и фирм; в подавляющем большин-

стве случаев непосредственное участие работодателей в учебном процессе не предусмотрено. Чаще всего заявляется лишь о предоставлении работодателем базы практик (при этом в положениях о практиках и в программах практик работодатели не конкретизируются). Мониторинг сайтов вузов, проведенный осенью 2011 г., показал, что положение о сотрудничестве с работодателями имеется только на 35% из них.

Таким образом, независимые экспертизы не подтверждают содержащуюся в анкетах руководства вузов оптимистическую информацию о существенном дополнении перечня компетенций, имеющегося во ФГОС, при разработке новых ООП.

На вопрос о причинах отсутствия дополнительных компетенций респонденты (как начальники УМУ, так и руководители подразделений) почти единодушно ответили, что считают перечень компетенций ФГОС вполне достаточным (более 90%). Это может стать косвенным комплиментом создателям стандартов. Однако более вероятным представляется вывод, что разработчики ООП не видят причин обременять себя дополнительными компетенциями, так как не вполне осознают суть компетентностного подхода в обучении и не соотносят компетенции с кадровым и научным потенциалом вуза, потребностями региона, требованиями работодателей.

О последнем свидетельствуют и ответы вузов, дополнивших перечень компетенций, о критериях, которыми они при этом руководствовались. Вот как они звучат: «“требования профессиональных стандартов в данной области” – 52%; “анализ регионального рынка труда и консультации с работодателями” – 67%; “ориентация на результаты международного проекта «Настройка образовательных структур в Европе» (Tuning Educational Structures in Europe) в каждой предметной области – 13%”».

Обоснованность ответа вызывает сомнение: профессиональных стандартов в России разработано пока очень немного (в пяти профессиональных областях). Возможно, имеет место недостаточно корректное понимание респондентами термина «профессиональный стандарт». О работодателях в ООП мы уже писали. И едва ли методологией международного проекта TUNING действительно владеет такое количество участников создания ООП – каждый десятый специалист или преподаватель в РФ.

По второму индикатору – наличие профилей ООП бакалавриата и специализаций ООП подготовки специалистов, разработанных с учетом рекомендаций работодателей, – были получены следующие данные. Подавляющее большинство (98%) вузов при выборе профилей использовало примерные программы, подготовленные учебно-методическими объединениями и иными разработчиками ФГОС (что хорошо коррелирует с результатами экспертиз ООП). Однако почти половина вузов не нашла примерных программ в откры-

том доступе, а 27% опрошенных отметили неудовлетворительное качество ПООП.

Ряд наименований профилей, по словам начальников УМУ, самостоятельно сформулировали 29% вузов. Этот показатель несколько выше у федеральных университетов – 38% и гораздо выше у НИУ – 69%, весьма высок в Центральном (ЦФО) и Северо-Западном (СЗФО) округах (41% и 43%) и низок в Северо-Кавказском (СКФО) (6%). Однако руководители вузовских структурных подразделений считают, что они сами формулировали наименования профилей лишь в 14% случаев. В федеральных же вузах, напротив, 46% руководителей структурных подразделений указывают, что они сами формулировали наименования профилей – эта цифра выше, чем указанная руководителями УМУ (38%). Подобный разброс данных может опять-таки свидетельствовать о не вполне корректном понимании отдельными категориями вузовских работников понятия «профиль образовательной программы».

Почти 100% вузов считает, что при выборе профилей они полностью (около 50%) или частично (тоже около 50%; в интервью – 52%) учитывали мнение работодателей. Однако значительная часть респондентов (в анкетах – 47% и 53%, в интервью – 25%) призналась, что при выборе наименований профилей не в меньшей степени ориентировалась на сохранение вузовских научных и учебных подразделений (для федеральных университетов эта цифра составляет 25%, для НИУ – 35%).

Приоритетным принципом разработки ООП по самостоятельным профилям подготовки бакалавра 52% опрошенных вузов назвали требования профессиональных стандартов в соответствующей области; 62% вузов – анализ регионального рынка. Однако эти данные вызывают сомнение по причинам, изложенным выше, и нуждаются в фактической проверке.

В качестве других принципов выбора профилей в очных интервью указывались:

- региональная специфика (Курганский госуниверситет, исторический факультет: «Москва предложила 10 профилей, они никакого отношения к специфике нашего региона не имеют, т. е. не перспективно в Кургане вводить профиль истории иммиграции или истории Подмоскovie»);
- конкурентоспособность по отношению к вузам, которые реализуют подобные бакалаврские программы (Саратовский госуниверситет имени Н.Г. Чернышевского, экономический факультет; Ярославский госуниверситет, филологический факультет);
- «чтобы не препятствовать другим факультетам» (т. е. выбрать профили, которых нет у них) (Южный федеральный университет, отделение регионального);

- актуальность, т. е. соответствие названия профиля социально-экономической ситуации (Саратовский госуниверситет имени Н.Г. Чернышевского, экономический факультет);
- рассмотрение профилей как базы к дальнейшему обучению (в магистратуре и аспирантуре) (Нижегородский госуниверситет имени Н.И. Лобачевского, биологический факультет);
- материально-техническая база факультета и вуза (Нижегородский госуниверситет имени Н.И. Лобачевского, факультет вычислительной математики и кибернетики);
- возможность прохождения соответствующей практики (Курганский госуниверситет, исторический факультет) – имеется в виду архивоведение: в регионе нет архивов соответствующего уровня;
- наличие аналогичных профилей в других вузах, особенно в вузах Москвы.

На вопрос очного интервью: «Обсуждался ли с коллективом подразделения перечень выбранных профилей?» – утвердительно ответил 81 респондент (65%). Отрицательный ответ иногда давался прямо, а иногда вытекал из сказанного косвенно. Так, 8 респондентов сказали, что обсуждение проходило на уровне совета факультета (института, университета), 1 – на заседаниях учебно-методической комиссии факультета, 1 – с заведующими кафедрами. В одном случае был дан ответ: «Перечень выбранных профилей до сведения коллектива доводился». В целом отрицательными можно считать ответы 14 респондентов (11%).

Существенное значение при проведении реформы ВПО, как указывалось выше, имеет информированность профессорско-преподавательского состава об особенностях разработки ООП на основе ФГОС, вовлеченность большей части ППС в данную работу. В связи с этим особый интерес представляет анализ анкет преподавателей вузов.

На вопрос, была ли в структурном подразделении создана специальная группа для разработки новых основных образовательных программ, ответ по всем вузам звучал следующим образом: да – 81%; нет – 8%; не знаю – 11%. Заметно меньше средней по стране эта цифра оказалась лишь в ДФО – 66%. В ДФО и УрФО и самый большой процент преподавателей, затрудняющихся с ответом на данный вопрос: соответственно 23 и 20%. Эти данные коррелируют со статистикой, полученной по результатам интервьюирования. На тот же вопрос дано 107 утвердительных ответов (73%).

В составе группы разработчиков ООП респонденты чаще всего указывали: декана, заместителей декана и заведующих кафедрами. В ряде случаев в группу вошли методисты кафедр. Иногда в составе групп указывались наиболее компетентные либо наиболее опытные преподаватели, ведущие препода-

даватели, преподаватели выпускающих кафедр. В одном случае в составе рабочих групп работали аспиранты (Южный федеральный университет, факультет социологии и политологии). Наиболее сложную систему описал представитель истфака Курганского госуниверситета: вначале создавалась общеуниверситетская группа, которая определяла базовые дисциплины блока гуманитарных и социальных экономических дисциплин, затем была такая же группа, которая работала по дисциплинам: математика, информатика и т. п., после того как эти общие группы составили общеуниверситетские планы, с их учетом создавались факультетские комиссии.

Результаты анкетирования свидетельствуют о весьма высокой вовлеченности ППС в процесс разработки ООП, прежде всего в создание таких ее компонентов, как программы учебных дисциплин (почти три четверти опрошенных) и учебный план (почти половина), а также перечень компетенций и средства оценки сформированности компетенций (также более половины опрошенных). Вызывают сомнение, правда, 47% участвующих в формулировании цели (миссии) ООП, т. к. экспертный анализ ООП свидетельствует о весьма слабой разработанности именно этого компонента программ, высокой степени его формализованности.

В разработке программ учебных дисциплин в наибольшей степени участвовали преподаватели педагогических вузов (92%) и в наименьшей степени – технических (45%). Заметно меньше среднего показателя эта цифра в ЦФО (57%). Слабее всех участие в разработке средства оценки сформированности компетенций обучающихся (оценочных средств) было у преподавателей ЮФО – 37%. В СКФО наибольшее количество преподавателей, которые вообще не принимали участие в проектировании ООП, – 15%.

Вузы обеспечили разработчикам ООП достаточную методическую поддержку: 49% процентов преподавателей утверждают, что прошли соответствующее повышение квалификации, 55% имели возможность участвовать в постоянно действующих семинарах по данной проблематике, 66% получили консультации учебно-методических служб; более половины преподавателей пользовались соответствующими методическими изданиями и информацией с сайтов вузов и УМО.

Преподаватели единодушно признали за ООП на основе ФГОС ряд преимуществ, в числе которых большинство особо отметило развитие академической мобильности и возможность реализации совместных образовательных программ, а также возможность формирования гибких образовательных траекторий.

Студенты бакалавриата, начавшие обучение в 2011 г., как показали их ответы на вопросы анкеты, в целом информированы о новых ООП. В незна-

нии новых ФГОС признались лишь 8% анкетированных учащихся бакалавриата, правда, в нескольких округах этот процент существенно выше (СФО – 13%, ЮФО – 17%). В большинстве случаев информация была сообщена студентам руководством факультета (около 70%), лишь менее 10% анкетированных нашли ее самостоятельно.

Знание же студентами конкретных компонентов ООП пока нельзя назвать хорошим: 15% не ознакомлены с целью (миссией) программы и компетентностной моделью, 7% не знакомы даже с учебным планом и 13% – с программами дисциплин и практик для 1 курса. У магистрантов эти цифры несколько ниже (например, с учебным планом не ознакомлено 6%)

Критерии 2 и 3. Выполнение требований, заданных ФГОС и другими нормативными документами федерального значения, по набору и содержанию документов, составляющих ООП. Осуществление образовательного процесса на основе компетентностного подхода. Нормативное определение ООП содержится в статье 9 п. 6.2 Закона Российской Федерации от 10 июля 1992 года № 3266-I «Об образовании» и статье 5 п. 5 Федерального закона от 22 августа 1996 г. № 125-ФЗ «О высшем и послевузовском профессиональном образовании»: «Основная образовательная программа высшего профессионального образования обеспечивает реализацию федерального государственного образовательного стандарта с учетом вида высшего учебного заведения, образовательных потребностей и запросов обучающихся и включает в себя учебный план, рабочие программы учебных курсов, предметов, дисциплин (модулей) и другие материалы, обеспечивающие качество подготовки обучающихся, а также программы учебной и производственной практики, календарный учебный график и методические материалы, обеспечивающие реализацию соответствующей образовательной технологии».

Таким образом, ООП представляет собой комплект документов, в составе которых выделены обязательные элементы (учебный план, годовой календарный учебный график, рабочие программы учебных курсов, программы учебной и производственной практик) и элементы, состав которых определяет вуз. Все компоненты ООП связывает воедино общая логика, ведущая в соответствии с алгоритмом построения образовательных программ, выработанным в международном проекте «Настройка образовательных структур в Европе» (Tuning Educational Structures in Europe), от формулировки согласованных с работодателем целей и результатов обучения к набору компетенций, определяющих в свою очередь структуру учебного плана, образовательные технологии и оценочные средства, применяемые в процессе реализации ООП.

При анализе эффективности внедрения ФГОС ВПО представлялось важным установить, во-первых, насколько соблюдаются вузами нормативные

требования к структуре ООП, во-вторых, насколько в разработанных ООП представлена логика реализации компетентностного подхода, отраженная в документах Болонского процесса.

Индикаторами эффективности выполнения критериев 2 и 3 стали:

1. Соответствие комплектности основных образовательных программ требованиям, установленным в Федеральном законе «Об образовании».
2. Использование зачетных единиц (кредитов) в соответствие с требованиями (рекомендациями) нормативных (методических) документов федерального значения.
3. Использование компетентностноориентированных образовательных технологий.
4. Соответствие разработанных вузом оценочных средств компетентностному подходу к образовательному процессу.
5. Введение системы проектирования, нормирования и контроля самостоятельной работы (СРС) студентов при реализации компетентностного подхода.

Анализ данных анкетирования и в ноябре 2011 г. показал, что комплектность ООП в соответствии с требованиями законодательства была для вузов наиболее слабым звеном. Даже самый важный документ ООП – учебный план – оказался, по словам респондентов, размещен на сайтах лишь в 84% случаев. Если же сравнивать эти данные с данными анализа самих сайтов и ООП, то цифра получается еще меньшая. Программы дисциплин и практик были размещены только на 46% сайтов, да и то в аннотированном виде. Хотя одновременно представители 20% вузов утверждали, что на их сайтах размещены полные программы дисциплин и практик для всех лет обучения, но данные анализа сайтов и ООП не подтвердили этого.

К весне 2012 г. ситуация несколько улучшилась. По результатам экспертиз ООП, учебный план оказался представлен в 150 из 167 (89%); проанализированных ООП (фактический процент его наличия должен, разумеется, приближаться к 100, однако не все вузы разместили учебные планы на сайтах и предоставили их в распоряжение экспертов); программы учебных дисциплин – в 141 ООП (84%); программы практик – в 135 ООП (81%). Цель ООП прописана в 132 ООП (79%); результаты обучения – в 148 ООП (89%); требования к ИГА – в 139 ООП (83%); титульный лист имеют 137 ООП (82%). Многие ООП содержат также раздел «Характеристики среды вуза, обеспечивающие развитие общекультурных (социально-личностных) компетенций выпускников». К наиболее проработанным разделам ООП большинство экспертов отнесло учебные планы и программы учебных дисциплин и практик, подчеркнув при этом, что их проработанность во многом обусловлена присутствием данных компонентов в предшествующих ООП на основе ГОС. Наименее проработанными компонентам ООП оказались матрицы соответ-

ствия компетенций структуре учебного плана (имеются в 69 ООП – 41%), а также сведения об участии работодателей в создании и реализации ООП представлены в 45 ООП (27%).

Однако статистика размещения полных текстов образовательных программ на сайтах по-прежнему свидетельствует о недостаточном выполнении вузами РФ требований нормативных документов о доступности и открытости ООП (в частности, «Порядка приема граждан в образовательные учреждения высшего профессионального образования», утвержденного Приказом Министерства образования и науки РФ от 28 декабря 2011 г. № 2895). Более или менее полный набор компонентов ООП присутствует на сайтах лишь 56 вузов из 194 (всего просмотренных) – менее трети (29%). На большинстве сайтов вузов нет полных текстов ООП, а есть либо учебные планы, составленные в разных форматах, либо перечни дисциплин, входящих в учебный план, либо аннотированные перечни этих дисциплин. Частично компоненты ООП разместили на сайтах 106 вузов из 194 – чуть более половины (55%). Наконец, почти пятая часть – 17% (32 вуза из 194) – не разместили на своих сайтах ни одного из компонентов ООП. Отсутствие или чрезвычайную затрудненность поиска ООП на официальных сайтах вузов подчеркнуло в отзывах подавляющее большинство экспертов.

Относительно масштабов обновления ООП, разработанных на основе ФГОС ВПО, по сравнению с ООП, реализуемых на основе ГОС ВПО второго поколения, респонденты (участники очных интервью) дают различную информацию. Большинство опрошенных (82%) уверяют, что был «осуществлен анализ и пересмотр структуры ООП с точки зрения установленных ФГОС ВПО новых целей обучения и компетенций выпускников». Как правило, отмечается, что пересмотрены программы дисциплин (84%), введен ряд новых курсов (78%), увеличена доля самостоятельной работы студентов (71%). Нередко говорится о сокращении общего количества дисциплин в учебном плане (55% респондентов), однако целый ряд участников интервью особо подчеркивают, что «все дисциплины, читаемые по ГОС, старались сохранить. Ведь если убираем дисциплины, получается, что вся предыдущая работа коту под хвост. Что ж, люди зря разрабатывали курсы?» (Магнитогорский госуниверситет, физико-математический факультет).

Любопытны уверения в достаточно многочисленных (41% опрошенных) попытках создания учебного плана в модульном формате. Правда, таких попыток не выявил экспертный анализ ООП, но, возможно, это объясняется тем, что ему подверглись образовательные программы классических университетов, где в силу специфики обучения модульный подход вызывает наибольшие трудности. Впрочем, не менее вероятно и иное объяснение: часть респонден-

тов трактуют понятие «модуль» расширительно, имея в виду любую (например, тематическую, «отраслевую» и т. п.) группировку дисциплин. О том, что в вузах плохо представляют, что такое модульный формат, свидетельствуют фрагменты интервью вроде: «*Интервьюер*: Учебный план был разработан в модульном формате? *Респондент*: Это что такое? *Интервьюер*: Значит, видимо, нет (Омский госуниверситет, факультет компьютерных наук)». Некоторые респонденты отмечают, что у них есть опыт составления учебных планов в модульном формате, но, к сожалению, эти планы плохо согласуются с требованиями ФГОС (Удмуртский госуниверситет, математический факультет).

Понимание того, что такое система зачетных единиц (СЗЕ), пока не сложилось окончательно. Более половины (59%) представителей администрации опрошенных вузов считает, что регулирование использования системы зачетных единиц (з. е.) при проектировании и реализации ООП должно идти на федеральном уровне (особенно высок процент подобных высказываний у представителей вузов с особым статусом: ФУ – 71%, НИУ – 42%). Аналогичное количество респондентов (60%) признало необходимой унификацию по всем российским ООП правил наполнения зачетных единиц, выражающих общую трудоемкость дисциплины, различными видами учебной работы студентов.

В подавляющем большинстве подвергшихся анкетированию вузов применяется единый часовой эквивалент зачетной единицы для всех дисциплин и практик. На усмотрение преподавателя этот вопрос отдается лишь изредка (менее 10% опрошенных вузов). Несколько большая свобода для преподавателей наблюдается в данном вопросе лишь в Северо-Западном (21%) и Приволжском (23%) федеральных округах.

Косвенным свидетельством того, что зачетные единицы навязаны вузам нормативными документами без какой бы то ни было инициативы снизу, служит факт их введения в основном лишь в ООП бакалавров и магистров (жесткое требование ФГОС). В программах же послевузовского образования (аспирантура) зачетные единицы использует лишь 51% вузов, в программах дополнительного образования – только 13%. Из не использующих ныне ввести зачетные единицы в эти программы в 2011–2012 уч. г. осенью 2011 г. предполагали лишь 17% вузов; 9% не планировали этого делать вообще.

Наибольшие проблемы и расхождения в понимании специфики, в оценке достоинств и недостатков СЗЕ фиксируют анкеты преподавателей вузов. На вопрос: «Видите ли Вы различия между учетом трудозатрат на обучение в часах и зачетных единицах?» – ответ «да» получен в 31%, «нет» – в 29%, «определенного мнения не сложилось» – в 41% случаев. Как видим, почти половина вузовских преподавателей пока не имеет определенного мнения о том, что такое СЗЕ и чем учет трудозатрат в этой системе отличается от тра-

диционного – в академических часах. Особенно велико число колеблющихся в вузах СКФО (50%) и в классических университетах (49%).

В числе преимуществ СЗЕ преподаватели отмечают развитие мобильности студентов, упрощение систематизации результатов обучения, расширение возможности введения новых образовательных технологий, облегчение переезда по дисциплинам при переходе, восстановлении, включенном обучении. Радуют мнения, что СЗЕ будет способствовать «активизации самостоятельной работы студентов», «дисциплинированности студентов и преподавателей», что «в зачетных единицах четче отражается трудоемкость СРС», что «при правильной реализации (в перспективе) система зачетных единиц может стимулировать познавательную деятельность студента, позволить студентам более гибко определять траекторию своего образования». Обращает на себя внимание, однако, частое употребление оборота «в перспективе»: в настоящее время, по-видимому, СЗЕ воспринимается преподавателями как только разрабатываемая и пока несовершенная.

В то же время на вопрос о достоинствах СЗЕ немало отрицательных ответов: «никаких преимуществ, т. к. планирование в часах более гибкое и дифференцированное», «никаких, бредовая идея», «особых преимуществ не вижу», «это одно и то же, только называется по-другому». Немало названо и проблем, которые СЗЕ создает для преподавателя: «необходимость адаптации к новым формам работы», «лишние подсчеты, бумажная волокита», «большие трудозатраты при низком эффекте», «излишняя формализация планирования учебного процесса», «большой объем методической работы преподавателей, не предусмотренный в оплате учебной нагрузки», «бессмысленная трата времени, не оплачиваемая; приводит к отпискам и ненужному документообороту», влечет за собой «недостаток аудиторных часов по ключевым учебным дисциплинам».

Часть преподавателей уже вполне комплексно, емко и адекватно оценивает ситуацию с введением СЗЕ. «Перерасчет произошел по принципу механического превращения академических часов в зачетные единицы, без учета особенностей преподавания дисциплины. Необходимо учитывать все виды и формы работы по данной дисциплине (подготовку к очередным занятиям, изучение разделов и тем, выносимых на самостоятельную проработку, выполнение индивидуальных заданий, написание отчетов, подготовку к текущей и промежуточной аттестации, выполнение и защита курсовой работы или курсового проекта и т. д.). Кроме того, увеличилась внеаудиторная нагрузка преподавателей (проверка домашних и аттестационных работ, подсчет баллов)».

Среди обучающихся (студентов и магистрантов) внимание и интерес к категории «зачетная единица» гораздо менее интенсивны. На вопрос:

«В каких единицах деканатом (учебной частью) измеряется объем выполненной Вами учебной работы по освоению компонентов образовательной программы?» – большая часть магистрантов (49%) и студентов бакалавриата (44%) дала ответ: «В академических часах и зачетных единицах одновременно». При этом затруднилось с ответом 13% магистрантов и 19% студентов бакалавриата. Таким образом, почти пятая часть младшекурсников (и примерно один из десяти будущих магистров) вообще не сочли нужным заинтересоваться принципами распределения времени и подсчета трудозатрат на собственное обучение.

Повинна в том – по крайней мере, частично – недоработка вузовских методических структур. Об этом свидетельствуют ответы на вопрос: «Проводилось ли с Вами специальное разъяснение того, что такое зачетная единица?» – «Да» ответили 59% студентов бакалавриата и 61% магистрантов. Разъяснительная работа со студентами, таким образом, пока ведется недостаточная.

Самым трудным, пожалуй, стало получение более или менее четкой информации о реализации вузами компетентного подхода к обучению – и использованию соответствующих образовательных технологий (индикатор 3). Сложности начинаются с трактовки понятия «компетенция». В ответах преподавателей она значительно варьируется.

В большинстве случаев, правда, преподаватели приводят близкие к сложившимся в современной научно-методической литературе формулировки: «способность применять знания, умения, навыки и личностные качества для успешной деятельности в определенной области», «личная способность специалиста решать определенный класс профессиональных задач» и т. п. Достаточно часто встречается отождествление компетенций с традиционными ЗУНами – «знаниями, умениями и навыками».

Другие высказывания, однако, раскрывают слабое понимание термина: «круг вопросов, в которых обучаемый обладает познаниями», «профессионализм преподавателя и студента в решении насущных потребностей», «соответствие деятельности человека его должности», «способность выполнять работу по заданному направлению», «требования к будущему профессионалу», «требования к изучению дисциплины».

Распространены и (вполне здравые) критические суждения: «ЗУНЫ плюс нечто, никем точно не определяемое», «по сути то же, что и ЗУНЫ, только на новый лад», «бюрократический формализм», «никому не нужное, надуманное понятие» – и даже: «иностранные слова не должны использоваться в русском языке, понимать его (иноязычный термин «компетенция». – **Авт.**) я не должен».

Подчас раздражение преподавателей по поводу новшеств прорывается в развернутых монологах: «Обычно принято наоборот, сначала определять

понятие, а уже потом применять его на практике. В данном же случае слово “компетенция” и в тексте ФГОС, и в комментариях и ответах больше используется как некоторое “заклинание” – звучит красиво, а что оно означает – никто не знает. Не знаю и я. Когда говорится, что человек компетентен в том или ином вопросе, то понимается целый комплекс проблем в их совокупности, дающих возможность человеку принять правильное решение в конкретной ситуации. Невозможно, на мой взгляд, разбивать компетентность на компетенции. Межпредметный подход, самостоятельная работа и прочее не имеют никакого отношения к компетентности». Или: «Как показывает опыт реализации ООП в последние годы, компетенция, в отличие от компетентности, это поверхностное знакомство студентов с разными разделами курсов. Воспитать специалистов на основе “компетентностного подхода” невозможно в принципе. А стране нужны специалисты, а не эффективные менеджеры».

Впрочем, повторимся, большинство преподавателей (возможно, хорошо проинструктированные «сверху») методически грамотно отвечает на вопрос о том, как изменился их подход к преподаванию в соответствии с компетентностным принципом построения ООП: «планирую содержание дисциплины с позиции компетентностного подхода» – 70%; «ясно вижу место моей дисциплины в структуре ООП с точки зрения межпредметных связей» – 70%; «уделяю существенно больше внимания организации самостоятельной работы студентов – 70%»; «больше использую активные/интерактивные формы обучения – 69%», «разрабатываю средства оценки сформированности компетенций – 63%». И лишь 1% респондентов находит мужество признать, что его подход к преподаванию не изменился. Наибольшее (до 90%) количество преподавателей, перешедших, по их словам, на новые технологии, зафиксировано в СКФО. Меньше всего (50–60%) их в технических вузах.

Обучающимся вопрос о смысле понятия «компетенция» не задавался. Но их знакомство (по крайней мере, пассивное) с данным термином явствует из ответов на вопрос: «Знаете ли Вы, что цель освоения Вами основной образовательной программы – формирование у Вас общекультурных и профессиональных компетенций?» Утвердительный ответ дали около 90% будущих бакалавров и магистров (самостоятельно ли – вот вопрос!).

Вторая сложность с получением информации о реализации вузами компетентностной модели обучения заключается в расхождении трактовок понятия «образовательные технологии». Данное словосочетание может пониматься как широко – любые формы организации учебного процесса (наличие/отсутствие семестров и триместров, сессий; групповое и индивидуальное обучение; балльно-рейтинговая система учета достижений студентов и т. п.) так и узко: «формы учебных занятий». На практике более распространено узкое понимание или сочетание обеих трактовок. Большинство представ-

вителей вузов в числе инновационных образовательных технологий назвали дистанционные, информационно-коммуникационные, компьютерные, личностно-ориентированные, а также мастер-классы, модульное, проблемное, контекстное и рейтинговое обучение, кейс-метод (кейс-технологии), метод проектов, мозговой штурм, ролевые игры.

Согласно результатам анкетирования административно-методических работников, вузы начинают весьма успешно внедрять активные и интерактивные формы обучения. Чаще всего используются беседы, дискуссии (свыше 80% респондентов), анализ ситуаций профессиональной деятельности (76%), метод проектов (63%), деловые и ролевые игры, мозговой штурм, тренинг, кейс-методы, мастер-классы (около 50%). Существенно меньшей популярностью пользуются брифинги, лекции вдвоем и лекции с заранее запланированными ошибками (10–20%). Принципиальных отличий в наборе и приоритетах в магистратуре и бакалавриате не наблюдается.

Активное применение, по словам руководства вузов, находят системы дистанционного обучения, в которых размещаются учебно-методические комплексы (около 60%), а также общение преподавателей и студентов по электронной почте (около 50%). Аудио- и видеоконференции пока распространены незначительно (чуть более 10%), чуть больше в Северо-Западном и Уральском федеральных округах (20–25%), менее всего – в Южном, Дальневосточном и Северо-Кавказском (от 0 до 5–6%). Дистанционные образовательные технологии используются примерно одинаково в бакалавриате и в магистратуре – 20–23% во всех дисциплинах, чуть более 60% – в пилотных, вновь разрабатываемых курсах.

Еще более поразительны (если принять их достоверность за аксиому) данные анкет преподавателей. Как явствует из них, ППС российских вузов чрезвычайно широко использует самые разнообразные, в том числе весьма трудозатратные для разработки и проведения, активные и интерактивные методы обучения, в том числе: лекция с заранее запланированными ошибками (35%), лекция одновременно двух лекторов (31%), столь трудоемкие организационно-деятельностные игры (50%), тренинги (49%), брифинги (35%). В числе активно применяемых методов преподаватели указали также дебаты, демонстрационные эксперименты, портфолио, интеллект-карты, онлайн-консультации, семинары-конференции, лекции-дискуссии, веб-семинары, метод визуализации, метод малых групп, брейн-ринг, КВН, создание презентаций, работу на музейной экспозиции, фокус-группы, экскурсии и т. д. Наиболее вовлечены в использование данных методов обучения преподаватели технических вузов (показатели анкетирования на 10–20% выше средних, кроме бесед и дискуссий – здесь показатели ниже средних по всем вузам).

И лишь в нескольких очных интервью прозвучало сетование преподавателей на отсутствие материальных возможностей использования инновационных образовательных технологий в их структурных подразделениях и в вузе в целом. Или же было откровенно замечено: «Ну, скажем так, далеко не все преподаватели согласны работать по новым формам обучения. Тут многие вещи можно в качестве причин назвать, но, мне кажется, что это делу не навредит. Поэтому, если среди преподавательского коллектива есть два, три, четыре новатора, я думаю, что этого достаточно. Сочетание инновационного подхода и консервативного взгляда, я думаю, это неплохо» (Дальневосточный федеральный университет, Школа региональных и международных исследований).

Интересно, что с приведенной выше оптимистической статистикой вполне коррелируют ответы студентов. На участие в деловых играх указали 55% студентов бакалавриата и 56% магистрантов, в ролевых играх (остается надеяться, что осознавая их отличия от деловых) бакалавры и магистры ответили в равных долях по 52%, в организационно-деятельностных играх соответственно 54% и 53%, в беседах – 77% и 75%, дискуссиях – 75% и 74%, мозговых штурмах – 57% и 63%, брифингах – 40% и 41%, тренингах по – 57%, анализе ситуаций профессиональной деятельности – 68,0% и 71%, кейс-методе – 43% и 54%, методе проектов – 62% и 67%, лекциях двух лекторов – 30% и 34%, лекциях с заранее запланированными ошибками – 32% и 34%, мастер-классах – 46% и 52%. Напомним, что опрашивались лишь студенты, обучающиеся по ФГОС. В бакалавриате в 2011/12 учебном году таковые имелись лишь на первом (максимум на втором – в тех вузах, которые перешли на ФГОС в 2010 г.) курсе. Обилие обрушенных на младшекурсников, осваивающих еще только азы профессий, инновационных форм обучения способно очень скоро вывести Россию на первое место в мировой борьбе за лидерство в образовании – разумеется, если эти данные подтвердятся при последующих обследованиях.

Настораживает и практическое совпадение цифр у студентов бакалавриата и магистрантов, тогда как в магистратуре сложных активных и интерактивных форм обучения, приближенных к реальным условиям профессиональной деятельности, должно быть существенно больше. Не стоит ли за подобным совпадением излишняя активность вузовской администрации, настоятельно порекомендовавшей респондентам определенные ответы на вопросы анкет? Возможно, более искренними оказались 0,4% студентов бакалавриата и 0,3% магистрантов, ответивших про инновационные технологии: «не используется ничего».

Косвенно подтверждают подобное умозаключение попытки обучающихся привести самостоятельные (не содержащиеся в вариантах ответа на

вопрос) примеры активных и интерактивных форм обучения. Среди них они часто называют просто лекции, практические занятия и семинары, лабораторные работы. Бакалавры при этом осведомлены менее чем магистранты. Свидетельство тому – указанный одним из респондентов интерактивный метод «разговор по душам».

В очных интервью задавался вопрос о способах стимулирования вузом активности преподавателей в области инновационных технологий. Большинство опрошенных (примерно 80%) отметили, что в их вузах подобное стимулирование ведется. Однако на материальное поощрение указали не более 40% респондентов. К прочим формам стимулирования отнесли: использование балльно-рейтинговой системы оценки деятельности преподавателей (Башкирский госуниверситет, Балтийский федеральный университет имени И. Канта), конкурсы методических разработок (Нижегородский госуниверситет). В ряде вузов использование активных и интерактивных методов обучения является обязательным условием прохождения преподавателей по конкурсу (Казанский (Приволжский) федеральный университет). Ряд вузов включает в нагрузку преподавателей специальные часы на разработку инновационных форм обучения (Кубанский госуниверситет). Национальные исследовательские университеты считают, что «главным стимулом являются те возможности, которые факультет имеет в связи с реализацией развития программы НИУ: это поездки на стажировки, возможность обмена опытом с коллегами других регионов государства, зарубежные стажировки» (Саратовский госуниверситет имени Н.Г. Чернышевского).

Наконец, часть респондентов отмечает, что в поощрении не нуждаются: во-первых, эта работа является обязательным требованием ФГОС, а во-вторых, молодых креативных преподавателей, стремящихся сделать обучение более интересным и занимательным, проблемным и способствующим развитию не только профессиональных качеств, но и творческих способностей студента, «особо-то стимулировать и не приходится» (Саратовский госуниверситет имени Н.Г. Чернышевского).

В то же время примерно 20% респондентов признаются, что данная работа в их вузе не стимулируется никак: «к сожалению, система стимуляции наших преподавателей у нас пока еще не отработана, работаем на собственном энтузиазме» (Астраханский госуниверситет); «к сожалению, ресурсов таких у нас нет. Ну пусть покажет мне министр, где взять классного подготовленного преподавателя и заставить его вести интерактивные формы обучения за 5–6 тысяч рублей в месяц ассистента или за 10 тысяч доцента... А ведь один час такой интерактивной работы, я знаю, как-то занималась хронометражем, требует 4–5 часов подготовки, да с привлечением другого тех-

нического специалиста, который потом сопровождает интерактивную лекцию. Так что хорошо и то, что на лекциях студенты не засыпают, пропуски занятий у нас очень редки даже на старших курсах – вот это говорит о хороших, активных формах учебного процесса» (Новгородский госуниверситет).

Что касается широкого понимания образовательных технологий как форм организации учебного процесса, то, согласно результатам анкетирования, большая часть вузов уже ввела полностью или частично балльно-рейтинговую систему и лишь менее 2% учреждений ВПО вообще не планирует ее использовать. Однако при этом в большинстве вузов сохраняется сессия как особый период учебного года, и продолжительность времени, отводимого на один экзамен, остается прежней – 36 часов (4 дня). Хотя заметно и то, что кое-где с учетом логики введения балльно-рейтинговой системы от особого времени на сессию постепенно отказываются, а время на подготовку к экзамену снижено почти в трети вузов. Вузы с особым статусом в вопросе о сессии и объеме часов, отводимом на экзамен, наиболее консервативны: сессии сохранены в 90% случаев, на экзамен отводится в основном не менее 27 часов, а в двух третях вузов – 36 часов.

Таким образом, можно заключить, что процесс смены образовательных технологий, обусловленный переходом на ФГОС и общей логикой реформы образования, в российских вузах уже идет, но пока пребывает в начальной стадии. Административные и методические структуры вполне уверены в его необходимости; преподаватели более или менее ознакомлены с новой терминологией и по мере возможностей корректируют собственные курсы. Огорчает правда, что, по данным анкетирования руководства вузов, на осень 2011 г. повышение квалификации по компетентностноориентированным образовательным технологиям прошло не более 50% состава ППС.

Далеко не завершен пока и процесс разработки оценочных средств, обеспечивающих проверку компетенций (индикатор 4). По словам представителей ректората, основная работа в этой области ложится на самих преподавателей, ведущих дисциплины (практики), и сообщества этих же преподавателей – методические комиссии кафедр. Особая ситуация в федеральных университетах: здесь основная нагрузка (75%) ложится на учебно-методические структуры факультетов и кафедр (по 75%), чуть меньшая (63%) на учебно-методические службы ректората, на долю преподавателей остается 38%.

При разработке оценочных средств, согласно анкетам руководства вузов, достаточно активно используется методология международного проекта «Настройка образовательных структур в Европе» (Tuning Educational Structures in Europe). В этом заверили экспертов около 40% респондентов – хотя эта цифра не совпадает с соответствующими результатами экспертиз ООП и нуждается

в проверке. Процент использовавших методологию TUNING существенно выше в Южном (50%) и Северо-Кавказском (50%) федеральных округах и существенно ниже в Дальневосточном (29%) и Уральском (19%). В федеральных университетах процент использовавших методологию TUNING наиболее высок (75%), в НИУ не отличается от среднего показателя (43%).

Одним из ведущих принципов образовательной реформы в рамках Болонского процесса стало изменение общего подхода к обучению – ориентация на студента вместо ориентации на преподавателя. Именно учащиеся, согласно логике ФГОС, должны активно формировать собственные образовательные траектории, осмысленно подходить к освоению учебного материала, проявлять больше самостоятельности не только в выполнении заданий, но и в выборе стратегий обучения. Преподаватель же становится больше руководителем и консультантом, нежели лектором или проверяющим. Его задача – помочь разным категориям студентов (различающимся по степени работоспособности, мотивации, профессиональным склонностям и т. п.) выработать эффективные темпы учебной работы.

Соответственно, в новых условиях существенно изменяется структура нагрузки и обучающихся, и обучающихся. Для студентов значительно увеличивается объем времени, отводимого на самостоятельную работу. Для преподавателя привычные аудиторские часы меняют наполнение (больше внимание теперь уделяется практическим и практикоориентированным курсам, оказанию консультативной помощи студентам и контролю за выполнением СРС); внеаудиторная же работа в основном переориентируется на обеспечение самостоятельной работы студентов.

Все вузы признают необходимость повышения роли СРС и создания новой системы ее методического обеспечения (индикатор 5). На вопрос: «В какой мере вы увеличили долю самостоятельной работы студентов в образовательном процессе при проектировании и реализации ООП на основе ФГОС ВПО?» – были получены ответы (соответственно, для бакалавриата/магистратуры/подготовки специалиста): «значительно увеличена» – 43/53/28%; «незначительно увеличена» – 43/33/52%. Правда, 14/14/23% респондентов констатировали, что пока ситуация «осталась без изменений».

Представители ректоратов обозначили следующие способы усиления внимания к СРС: «проводим специальные исследования и на их основе разрабатываем соответствующие методические рекомендации для преподавателей» (27% респондентов); «стимулирует преподавателей к использованию новых образовательных технологий, в которых самостоятельной работе отведена ведущая роль» (77%); «создаем специальные условия для самостоятельной работы студентов с целью повышения доли самостоятельной работы

при освоении дисциплин» (79%). В вузах с особым статусом больше возможностей для стимулирования преподавателей (75%) и создания специальных условий для самостоятельной работы студентов (88% в федеральных университетах). Однако нигде нельзя считать вполне удовлетворительной работу по научному анализу и разработке научных рекомендаций по организации самостоятельной работы – даже в федеральных университетах эта цифра составила лишь 38%. И пока невысоок процент преподавателей, прошедших повышение квалификации по организации самостоятельной работы студентов (50% в ФУ и всего 25% в других вузах).

Преподаватели при анкетировании также подтверждают рост СРС в ООП на основе ФГОС: «увеличена не менее чем на 20%» – 57% респондентов; «увеличена менее чем на 20%» – 23% (правда, достаточное велик и процент ответов «осталась без изменений» – 17%). Особенно большое увеличение объема самостоятельной работы, по словам преподавателей, произошло в ДФО (71% отмечают, что она увеличилась более чем на 20%, 14% – менее чем на 20%, в сумме увеличение отмечают 85%), а также в СКФО, где в целом увеличение объема самостоятельной работы студентов отмечают 93% респондентов; однако здесь 41% считают, что он увеличился менее чем на 20%.

Увеличение доли СРС, по мнению служб ректората, достигается чаще всего за счет «уменьшения количества часов аудиторных занятий и увеличения часов на самостоятельную работу студентов для части дисциплин» – 60/49/67% (на это же указало 85% преподавателей). Лишь в СКФО отмечают, что увеличение доли самостоятельной работы произошло в большей степени за счет усиления контроля со стороны деканата за самостоятельной работой студентов (36%).

Среди других названных преподавателями факторов, способствующих увеличению СРС, «широкое привлечение учебных материалов на электронных носителях, использование ресурсов, выставленных в открытом доступе в Интернет, электронного тестирования». Но есть и негативные констатации: «сократился объем информации, формирующей общий кругозор студента, таким образом, при сохранении общего количества часовой нагрузки, изменилось смысловое наполнение учебных курсов. Уменьшилось общее число преподаваемых дисциплин – совершенно неоправданно (хотя и в соответствии со стандартом), учитывая уровень современных выпускников школ. Качество знаний от этого только страдает: студенты НЕ МОГУТ самостоятельно учиться».

По данным анкетирования обучающихся, наиболее популярными формами СРС оказываются написание рефератов, докладов, эссе на заданные темы, подготовка к дискуссии (76% у бакалавров и 73% у магистрантов),

оформление мультимедийных презентаций учебных разделов и тем, плакатов и буклетов, наглядных пособий, макетов, слайдового сопровождения докладов с использованием компьютерных технологий (70% и 68%), решение задач, примеров, выполнение упражнений, практических и аналитических заданий, самотренинг (68% и 66%), подготовка рецензий на статью, доклад, выступление (63% и 64%), проведение самоконтроля (например, компьютерное тестирование и т. д.), самодиагностики (64% и 61%).

В магистратуре больше используется решение ситуационных, проблемных и др. задач (кейс-метод) – 63% (в бакалавриате 56%), работа с базами данных, изучение официальной, статистической, периодической научной информации, составление аннотированного списка статей по проблеме, подготовка тематических обзоров по периодике – 69%, (в бакалавриате 56%), подготовка к участию в научно-практических конференциях, к участию в смотрах и олимпиадах – 64% (в бакалавриате 59%). В бакалавриате чаще применяется решение задач, примеров, выполнение упражнений, практических и аналитических заданий, самотренинг – 68% (в магистратуре – 66%), подготовка глоссария, кроссвордов – 52% (в магистратуре – 47%), написание рефератов, докладов, эссе на заданные темы, дискуссий – 76% (у магистрантов – 73%).

Оформление мультимедийных презентаций учебных разделов и тем, плакатов и буклетов, наглядных пособий, макетов, слайдового сопровождения докладов с использованием компьютерных технологий наиболее популярны в педагогических вузах (82% у бакалавров и 93% у магистрантов), а разработка сценариев ролевых (деловых) игр, оформление их результатов и подготовка глоссария, кроссвордов – в технических вузах (62% и 64% у бакалавров, 65% и 61% у магистрантов).

Критерий 4. Индивидуализация образовательных траекторий обучающихся.

Базовым принципом Болонского процесса является академическая мобильность студентов с возможностью их частичного обучения в вузе-партнере, в том числе на территории иного государства. Не менее важной составляющей реформ стал и учет при создании ООП экономических потребностей региона, научных школ вуза, потребностей и способностей студента. Все это ведет к постепенному отказу от группового обучения по единому учебному плану, к большей гибкости подготовки.

Индикатором оценки эффективности данного процесса стало наличие в вузах РФ механизмов, обеспечивающих индивидуализацию образовательных траекторий обучающихся (индикатор 5). Увы, практически нигде подобных механизмов пока нет. Представители ректоров указывают, что индивиду-

альное обучение реализуется лишь для некоторых основных образовательных программ, да и то «асинхронно» – осваивается только часть программы (31% респондентов). В анкетах руководителей структурных подразделений эта цифра еще меньше – 25%. Данный показатель, правда, выше для вузов с особым статусом: федеральные университеты – 63%, НИУ – 48%. Однако более половины вузов дают ответ, что асинхронное обучение у них не применяется вообще.

И сами обучающиеся пока не проявляют большого интереса к выстраиванию собственных образовательных траекторий. На вопрос: «В какой мере Вы участвуете в формировании Вашего учебного плана?» – «В основном формирую сам» ответили лишь 5% магистрантов. Главным образом пока студенты реализуют свое право отдавать предпочтение тем или иным спецкурсам: «Определяю сам те дисциплины, которые предложены для выбора» – ответили 42% респондентов. Более трети же (39%) признались: «Не участвую в формировании учебного плана».

Косвенным показателем индивидуализации обучения является создание специальной службы кураторов (тьюторов). Но пока такая служба есть только в 25% вузов, хотя ввести в будущем ее планирует 51%. Респонденты из Северо-Западного федерального округа, впрочем, уверены, что служба тьюторов есть в 60% их вузов. Высоких цифр, однако, не подтверждают анкеты магистрантов. Ответы на вопрос: «Кто оказывает Вам консультативную помощь при формировании Вашего учебного плана?» – распределились следующим образом: «научный руководитель» – 59%, «служба тьюторов» – лишь 5%. И вновь как минимум каждому третьему учащемуся магистратуры, по его словам, не помогает никто (38%).

Итак, экспертный анализ деятельности вуза по обновлению структуры и содержания ООП на основе ФГОС ВПО показал, что вузы к весне 2012 г. в основном завершили разработку ООП, создали (чаще заимствуя из стандартов) компетентностную модель выпускника и перевели расчет трудозатрат на обучение из академических часов в зачетные единицы. Однако реальное наполнение компетентностной модели соответствующими образовательными технологиями, активными формами учебных занятий, вообще, инициативами преподавателей и студентов (не говоря уже о работодателях) еще только начинается.

Промежуточные итоги процесса достаточно емко сформулированы в очных интервью. Уже хорошо, по словам представителя Нижегородского ГУ, что «в целом процесс формирования ООП оказался для нас интегратором усилий, фактором сплочения рабочей группы, а также средством активизации коллективов кафедры для работы над средствами обучения». Однако общее

впечатление вузовского сообщества далеко от однозначно оптимистичного: «Результат, наверное, такой, – говорит еще один представитель того же вуза, – что это работа позволила нам переосмыслить учебные планы, доработать их, скорректировать, все перепроверить. Но с другой стороны, это была достаточно рутинная работа и иногда даже возникают мысли насколько это все осмысленно, насколько нужно ли было это все делать. Потому что все-таки наработанный опыт был большой, и не все было плохо. Понятно, что государство встраивается в Болонский процесс, но в конечном итоге, что нам это даст, больше плюсов или минусов? Лично у меня это вызывает сомнения».

Наконец, приведем **данные, полученные в Уральском федеральном округе**, дающие материал для понимания того, как преломляются описанные выше тенденции в вузах конкретного региона.

Перечень компетенций, как считают проректоры и руководители УМУ, при создании ООП в УрФО дополнили 81% вузов, что существенно выше среднего показателя по России (65%). Правда, существенно выше среднего (9%) здесь и процент вузов, не знавших, что они вообще имеют право дополнять данный перечень, – 25%, хотя нужно учитывать, что этот ответ давали те 19% респондентов, которые считают, что перечень компетенций не дополнялся, следовательно, в целом лишь около 5% вузов УрФО не знали о данной возможности. Что перечень компетенций ими действительно дополнялся, утверждают и 81% руководителей структурных подразделений вузов Урала. Это полностью совпадает с мнением руководства вузов данного региона, а данный показатель принципиально выше среднего показателя по РФ (40%) более чем в два раза.

Три четверти руководителей структурных подразделений вузов УрФО (75%) и ровно столько же руководителей УМУ вузов (75%), которые не формулировали дополнительных ко ФГОС компетенций, не видят в этом необходимости. Как и в вузах России в целом, в Уральском федеральном округе подавляющее большинство респондентов считает, что приоритетными критериями при дополнении перечня компетенций стали анализ регионального рынка труда и консультации с работодателями (81%). В то же время здесь высок процент ответов об ориентации при дополнении перечня компетенций на результаты международного проекта «Настройка образовательных структур в Европе» (Tuning Educational Structures in Europe) в каждой предметной области (19% при среднем российском показателе – 12%).

95% вузов УрФО (это несколько ниже, чем средний показатель по РФ – 98%) при разработке ООП использовали примерные программы, подготовленные учебно-методическими объединениями и иными разработчиками

ФГОС, при этом почти половина (45%) – для всех направлений подготовки и специальностей, а чуть больше половины (55%) – только для некоторых. Из тех, кто не использовал ПООП, 82% (средний показатель по России 57%) не нашли их в открытом доступе и всего лишь 9% (средний показатель по России 27%) сочли их качество неудовлетворительным. Таким образом, представители вузов Урала высказывают в целом большую удовлетворенность разработанными УМО программами.

В УрФО существенно выше, чем в среднем по России (29%), количество вузов, самостоятельно сформулировавших ряд наименований профилей – 38%.

Анализ активности участия преподавателей в разработке ООП на основе ФГОС показывает, что в УрФО она была достаточно высока. Так, в вузах УрФО по всем параметрам чуть больше среднего по России количество преподавателей, непосредственно вовлеченных в процесс разработки ООП: 89% из них разрабатывали программы учебных дисциплин, 61% в разработке средств оценки сформированности компетенций выпускника, 57% – в разработке компетентностной модели ООП. Лишь 2% преподавателей этого региона вообще не участвовали в разработке каких-либо компонентов ООП. Однако несколько ниже, чем в среднем по России (81%), в вузах УрФО и число преподавателей, ответивших, что в их структурном подразделении была создана специальная группа для разработки основных образовательных программ – 75%.

В вузах Уральского федерального округа большее число преподавателей получали методическую помощь учебно-методических служб (78% по сравнению с 66%), пользовались вузовскими методическими изданиями по проблемам реализации ФГОС (64% по сравнению с 61%), участвовали в постоянном методическом семинаре, организованном учебно-методической службой вуза (факультета, института) (59% по сравнению с 55%). Это свидетельствует об активности и подготовленности учебно-методических подразделений вузов, их более целенаправленной, чем в среднем по России, работе с ППС. В то же время прошли повышение квалификации в этой области только 44% преподавателей (ср. со среднероссийским показателем – 49%), а смогли воспользоваться специальным информационно-консультационным разделом сайта вуза 48% (ср. со среднероссийским показателем – 53%). Здесь учебно-методические подразделения работали несколько слабее, чем в других регионах.

Большинство преподавателей вузов УрФО четко формулируют преимущества ООП на основе ФГОС: это прежде всего ориентация на потребности рынка труда (70% по сравнению с 59% в среднем по РФ). Заметим, что данный принцип имеет здесь явный приоритет по сравнению со всеми осталь-

ными, а названный показатель является одним из самых высоких по России (выше только ориентация на нужды работодателей в вузах Южного федерального округа – 74%). Среди других важных преимуществ – возможность формирования гибких образовательных траекторий (67% по сравнению с 65%). А вот все другие преимущества (возможность реализации совместных образовательных программ с российскими и зарубежными вузами, возможности академической мобильности студентов и преподавателей) принимаются во внимание преподавателями вузов УрФО существенно реже, чем в среднем по России, т. е. заметна ориентация именно на потребности собственного вуза и региона.

Студенты вузов УрФО, начавшие обучение в 2011 г., чуть хуже, чем в вузах РФ в среднем, информированы о новых ООП: 92% по сравнению с 93%. Уровень информированности студентов о конкретных компонентах ООП тоже в большинстве случаев несколько ниже среднероссийских показателей.

Анализ выполнения требований, заданных ФГОС и другими нормативными документами федерального значения, по набору и содержанию документов, составляющих ООП, и построению образовательного процесса на основе компетентностного подхода (критерии 2 и 3) в данном регионе показывает, что и в этих аспектах в УрФО выявляются общие для России тенденции.

Так, для вузов УрФО, как и всех российских вузов, комплектность ООП в соответствии с требованиями законодательства оказалась наиболее слабым звеном, хотя в ноябре 2011 г. эти показатели были все же в целом лучше, чем в среднем по России: рабочие программы дисциплин для всего периода обучения разместили на сайте, по данным анкетирования, 32% вузов (ср. со средними для России 20%), компетенции выпускника ООП, сформулированные вузом дополнительно к имеющимся во ФГОС, – 64% (ср. с 52%), цели ООП – 64% (ср. с 62%). И только учебный план разместили на сайте, по данным анкетирования, лишь 73% вузов УрФО (ср. с 84% в среднем по стране). Как и во всех вузах РФ, эта ситуация улучшилась к весне 2012 г.

Вместе с тем в вузах УрФО достаточно целенаправленно был проведен переход на систему зачетных единиц: 91% вузов (как и в среднем по стране) ввели единый часовой эквивалент для зачетной единицы для всех дисциплин и практик, 81% выдержали рекомендованное соотношение – 1 учебная неделя соответствует 1,5 з. е. – для расчета трудоемкости практик и ИГА (ср. с 78%). Однако значительно меньше вузов УрФО, чем в среднем по России (51%), ввели систему зачетных единиц для расчета трудоемкости основных профессиональных образовательных программ послевузовского образования (43%). Специальное разъяснение того, что такое з. е., поводилось здесь только с 44% бакалавров (ср. с 59%).

Преподаватели вузов Уральского федерального округа несколько более активно, чем в других округах (хотя следует отметить, что все приводимые далее показатели все-таки ниже, чем в вузах Приволжского федерального округа), перестраивают образовательный процесс: планируют содержание дисциплин с позиции компетентного подхода – 73% (ср. с 70%), уделяют существенно больше внимания организации самостоятельной работы студентов – 75% (ср. с 70%), больше используют активные/интерактивные формы обучения – 75% (ср. с 69%).

Показатели внедрения активных и интерактивных методов обучения в вузах УрФО в большинстве случаев несколько ниже средних показателей по вузам РФ. В то же время эти данные представляются иногда более реалистичными: например, лишь 11% преподавателей УрФО говорят об использовании такого специфического метода, как лекция двух лекторов одновременно (ср. с явно завышенным среднероссийским показателем – 30%!) Больше внимания преподаватели округа уделяют таким хорошо апробированным интерактивным методам, как беседа (83%) и дискуссия (86%) – эти показатели существенно выше среднероссийских (соответственно 78% и 76%). Несколько меньшее количество преподавателей, чем в среднем по России (58%), утверждает, что внедрение этих методов стимулируется администрацией вуза и факультета – 56%.

Показатели разработки и внедрения в вузах УрФО оценочных средств, обеспечивающих проверку компетенций, примерно соответствуют среднероссийским.

Вузы УрФО чуть менее активно, чем другие, увеличивают долю самостоятельной работы студентов, о чем свидетельствуют результаты анкетирования преподавателей: 23% респондентов (ср. с 17%) ответили, что доля СРС в их учебных подразделениях не изменилась, хотя количество тех преподавателей, кто признает увеличение доли СРС более чем на 20%, примерно соответствует общероссийскому показателю (57%).

По данным анкетирования обучающихся, наиболее популярными формами СРС в вузах УрФО оказываются написание рефератов, докладов, эссе на заданные темы, подготовка к дискуссиям (90% – ср. с 76% у бакалавров и 89% – ср. с 73% у магистрантов), а также решение задач, примеров, выполнение упражнений практических и аналитических заданий, самотренинг (83% – ср. с 69% у бакалавров и 80% – ср. с 66% у магистров), что свидетельствует, скорее, о традиционном, чем инновационном, подходе к методическому обеспечению СРС. Заметим, что названные выше показатели наиболее высоки именно в вузах УрФО.

Наконец, более половины вузов УрФО, как и всех других округов, дают ответ, что асинхронное обучение у них не применяется вообще. При этом су-

существенно больше среднего показателя в УрФО количество студентов, ответивших, что они не участвуют в формировании своего учебного плана – 56% (ср. с 39%). Лишь 3% студентов (ср. с 5%) ответили, что консультативную помощь при составлении учебного плана им оказывает служба тьюторов. Все это позволяет сделать вывод, что в вузах УрФО пока менее чем в среднем по России реализуется предоставляемая ФГОС возможность построения индивидуальных образовательных траекторий обучающихся.

Таким образом, можно утверждать, что тенденции, проявившиеся в вузах Российской Федерации, в полной мере, без существенных отклонений, характерны и для вузов Уральского федерального округа. Можно отметить также, что в вузах УрФО проявляется большая дисциплинированность и активность администрации и преподавателей в реализации различных аспектов внедрения ФГОС ВПО, ответственность и вдумчивость подхода к ответам на вопросы различных анкет как студентами, так и преподавателями вузов, большая ориентация на потребности региона и стремление к сбалансированному использованию традиционных и инновационных методов обучения.

СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ОПЫТА ПРИМЕНЕНИЯ МЕТОДОЛОГИЧЕСКИХ ПРИНЦИПОВ ЕВРОПЕЙСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В РОССИЙСКИХ УНИВЕРСИТЕТАХ

Ключевые слова: общеевропейское образовательное пространство, методология TUNING, система зачетных единиц, модульное построение образовательных программ, открытость образовательной политики вуза, повышение квалификации, приложение к диплому европейского образца.

Процесс создания единого общеевропейского образовательного пространства и принятие Болонской декларации имеют широкий резонанс в системах высшего образования всех стран мира, в том числе и в Российской Федерации. Достаточно отметить, что в основе разработки ФГОС ВПО и последующей модернизации системы высшего образования были заложены следующие принципы:

- достижение «доверия» к образовательным программам, реализуемым российскими образовательными учреждениями, на общеевропейском образовательном пространстве;
- обеспечение прозрачности и признания компетенций и квалификаций в целях повышения мобильности обучающихся;
- повышение конкурентоспособности российских образовательных программ на мировом рынке образовательных услуг.

Одним из критериев проводимого мониторинга вузов стала оценка деятельности вуза по повышению прозрачности и конкурентоспособности его образовательных программ на общеевропейском образовательном пространстве, которая проходила по четырем основным параметрам:

- применение методологий, используемых на общеевропейском образовательном пространстве;
- использование системы зачетных единиц как инновационной формы организации образовательного процесса;
- использование модульного построения образовательных программ;
- обеспечение открытости образовательных программ и реализуемой образовательной политики.

Остановимся более подробно на полученных в итоге проведенного мониторинга результатах.

Применение методологий, используемых на общеевропейском образовательном пространстве, оценивалось как с точки зрения участия вузов в образовательных проектах Евросоюза, направленных на формирование общеевропейского образовательного пространства, так и реального использования вузами методологии, выработанной в рамках международного проекта «Настройка образовательных структур в Европе» (TUNING) при разработке ООП.

Опыт участия в образовательных проектах Евросоюза (TEMPUS, ERASMUS-MUNDUS и др.), направленных на формирование общеевропейского образовательного пространства, имеют примерно 70% вузов, при этом в одном или двух проектах участвовало 40%, а в трех и более проектах – 30% (рис. 1).

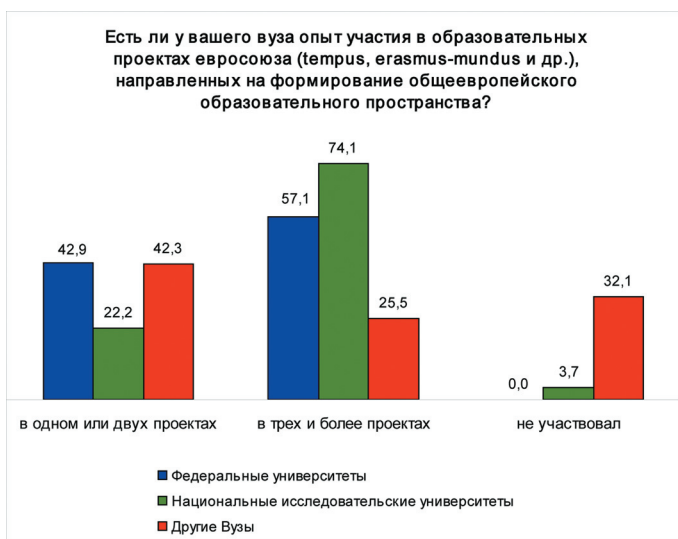


Рис. 1. Участие вузов, подведомственных Минобрнауки России, в реализации образовательных проектов Евросоюза (по типам вузов)

Все федеральные университеты участвовали в образовательных проектах Евросоюза, при этом большинство из них (шесть университетов из восьми) имеют опыт реализации трех и более проектов.

86% национальных университетов участвовали в образовательных проектах Евросоюза, при этом 74% реализовали три и более проектов.

Во всех остальных вузах ситуация складывается немного иначе: 32% вузов, не имеющих особого статуса, не имеют опыта участия в образователь-

ных проектах Евросоюза, в одном или двух проектах участвовало 42%, а в трех и более проектах – 25% вузов.

В региональном разрезе также наблюдается определенная дифференциация. В Северо-Западном и Южном федеральных округах соответственно 83% и 80% вузов участвовали в образовательных проектах Евросоюза, при этом достаточно высока доля вузов, участвовавших в трех и более проектах (соответственно 44% и 45%) (рис. 2).

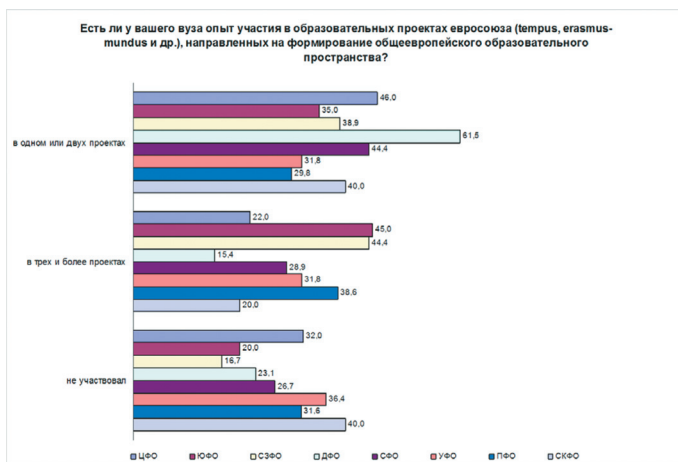


Рис. 2. Участие вузов, подведомственных Минобрнауки России, в реализации образовательных проектов Евросоюза (по федеральным округам)

В то же время в Уральском федеральном округе 36% вузов не участвовали в образовательных проектах Евросоюза, 32% участвовали в реализации одного или двух проектов и еще 32% участвовали в трех и более проектах Евросоюза.

Вузам следует обратить внимание на активизацию своей деятельности по участию в образовательных проектах Евросоюза. Участие российского вуза в таких проектах позволило бы учесть европейский опыт использования системы зачетных единиц, организации модульной системы обучения, развития академической мобильности и т. п.

Недостаточно активно вузами используется и методология, выработанная в рамках международного проекта «Настройка образовательных структур» (TUNING): по данным анкетирования, более 50% вузов не использовали данную методологию при разработке ООП. Но даже те вузы, которые давали положительный ответ на вопрос об использовании методологии, выработанной в рамках международного проекта «Настройка образовательных структур

в Европе», далеко не всегда понимают, в каких целях можно использовать данную методологию: начальники УМУ 61% вузов, давших положительный ответ на вопрос об использовании методологии, не смогли сформулировать, в каких именно аспектах образовательного процесса они ее применяют.

При оценке использования вузами методологии, выработанной в рамках международного проекта TUNING, при разработке образовательных программ мнения респондентов разошлись. Так, по мнению начальников учебно-методического управления, только 39% вузов использовали методологию, выработанную в рамках международного проекта «Настройка образовательных структур в Европе», в то время как, согласно мнениям проректоров по международной деятельности, 54% вузов использовали данную методологию (рис. 3).

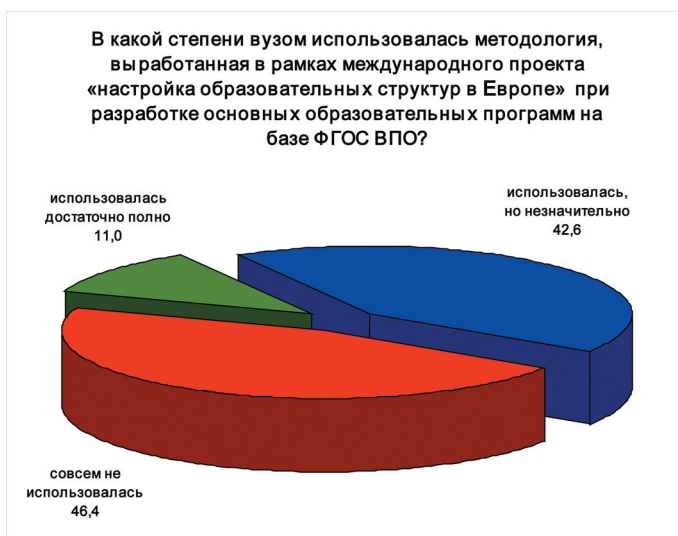


Рис. 3. Распределение ответов проректоров по международной деятельности вузов, подведомственных Минобрнауки России, на вопрос: «В какой степени вузом использовалась методология, выработанная в рамках международного проекта TUNING (“Настройка образовательных структур в Европе”) при разработке основных образовательных программ вуза на базе ФГОС ВПО?»

11% проректоров вузов считают, что используют эту методологию достаточно полно. По результатам опроса заместителей руководителей подразделений вуза (факультетов) по учебно-методической работе, 44% вузов использовали методологию, выработанную в рамках международного проекта TUNING.

В федеральных округах ситуация складывается по-разному. При этом следует отметить, что мнения проректоров по международной работе и начальников учебно-методических управлений не совпадают: начальники УМУ, как правило, более часто дают отрицательный ответ, а проректоры положительный (рис. 4).

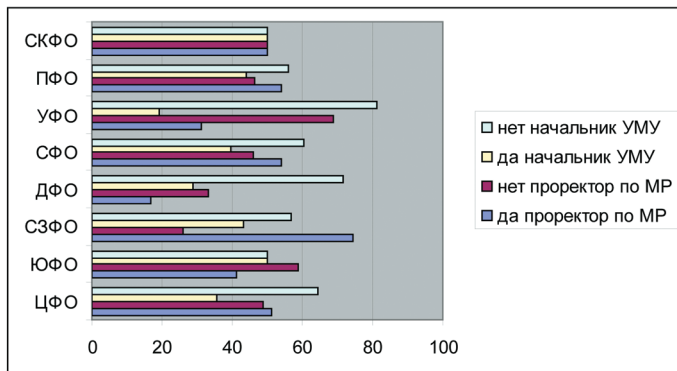


Рис. 4. Распределение ответов начальников учебно-методических управлений и проректоров по международной работе вузов, подведомственных Минобрнауки России, (по федеральным округам) на вопрос: «В какой степени вузом использовалась методология, выработанная в рамках международного проекта TUNING («Настройка образовательных структур в Европе») при разработке основных образовательных программ вуза на базе ФГОС ВПО?»

В Уральском федеральном округе мнения начальников учебно-методических управлений и проректоров по международной деятельности также расходятся: чуть более 30% проректоров по международной работе считают, что в вузе используется методология, выработанная в рамках международного проекта TUNING, одновременно только около 20% начальников учебно-методических управлений дали положительный ответ об использовании методологии TUNING.

Несмотря на то, что мнения респондентов не совпадают, достаточно точно можно сделать вывод, что в федеральных университетах методология, выработанная в рамках международного проекта «Настройка образовательных структур в Европе» при разработке ООП используется чаще, определенную практику имеют национальные исследовательские университеты, а все оставшиеся вузы пока являются аутсайдерами.

Основной причиной, по которой при разработке ООП не использовалась методология, выработанная в рамках международного проекта «Настройка образовательных структур в Европе» (TUNING), стало отсутствие достаточ-

ной информации (на это указали 90% от числа опрошенных ответственных учебно-методических работников вузов).

Использование системы зачетных единиц как инновационной формы организации образовательного процесса оценивалось по таким параметрам, как наличие внутривузовского нормативного (методического) документа, регулирующего применение системы зачетных единиц при проектировании и реализации ООП; использование зачетных единиц в формате, приближенном к системе ECTS; использование принципа индивидуально-ориентированной организации образовательного процесса.

Результаты мониторинга показали, что в большинстве российских вузов нет ясного понимания, с какой целью введена система зачетных единиц, как необходимо и целесообразно ее использовать, и каким образом российская система зачетных единиц соотносится с Европейской системой накопления и переноса академических кредитов (ECTS). Анализ учебных планов вузов и опрос учебно-методического персонала вузов показал, что трактовка зачетной единицы как инструмента формирования учебного плана от вуза к вузу отличается очень значительно.

Более 10% вузов использовали при составлении рабочих учебных планов «плавающий эквивалент» зачетной единицы даже внутри одной образовательной программы. В отдельных случаях разброс «цены» одной зачетной единицы необоснованно велик – от 25 до 40 академических часов, что показывает полное непонимание составителями таких учебных планов самой сути академического кредита (зачетной единицы). При расчете реальной продолжительности практики и ИГА вузы не всегда используют соотношение 1 учебная неделя соответствует 1,5 з. е. Однако приходится констатировать, что во многих случаях заданные во ФГОС значения трудоемкости практик не позволяют применять указанное соотношение.

В 40% вузов, подведомственных Минобрнауки России, методические службы ректоратов (структурных подразделений) установили единые правила «наполнения» зачетной единицы часами аудиторной работы, самостоятельной работы, мероприятий текущего контроля успеваемости и промежуточной аттестации для всех основных образовательных программ (независимо от специфики направлений подготовки), что, безусловно, упрощает организацию образовательного процесса, но вредит самой идее введения системы зачетных единиц как расчета трудоемкости элементов образовательной программы в зависимости от реальных трудозатрат студента на различные формы учебной работы.

Как показывают результаты опроса преподавателей в целом по стране, только 25% опрошенных видят различия между учетом трудозатрат на обуче-

ние в часах и зачетных единицах, 26% различий не видят, а у 49% до сих пор определенного мнения не сложилось. В вузах Уральского федерального округа ситуация немного отличается в худшую сторону: также, как в целом по стране, 25% опрошенных видят различия между учетом трудозатрат на обучение в часах и зачетных единицах, а вот различий не видят уже 38%, и у 37% до сих пор определенного мнения не сложилось.

Почти 34% респондентов при ответе на вопрос: «Какие преимущества системы зачетных единиц Вы как преподаватель могли бы отметить?» – дают отрицательный ответ, используя различные формулировки от достаточно нейтральных «затрудняюсь ответить», «не вижу» до «никаких, бредовая идея».

На вопрос: «Какие проблемы Вам как преподавателю создает система зачетных единиц?» – также были получены разные ответы. Часть преподавателей никаких проблем не видит. Однако большинство говорит о следующем:

- увеличилась нагрузка на преподавателя («лишняя трата времени на создание абсолютно бесполезных бумаг. Это лишает возможности заниматься научной работой и более тщательно готовиться к занятиям»);
- усложняется организация учебного процесса («зачетные единицы затрудняют составлять расписание аудиторных занятий и самостоятельной работы, т. к. требуют перевода в академические часы»);
- изменяется отношение студентов к обучению («более потребительское отношение к образованию со стороны студентов»);
- снижается качество образования («главная проблемы – это угроза системности образования. Оно становится более эклектичным»).

Использование зачетных единиц при реализации ООП оценивали также студенты, обучающиеся по программам бакалавриата и магистратуры. Ответы студентов бакалавриата и студентов магистратуры на вопрос о том, в каких единицах деканатом (учебной частью) измеряется объем выполненной ими учебной работы по освоению компонентов образовательной программы (дисциплин, модулей, практик и др.), следующие:

- 20% студентов бакалавриата и 20% студентов магистратуры считают, что объем учебной работы измеряется в академических часах;
- около 16% студентов бакалавриата и такой же процент студентов магистратуры считают, что объем учебной работы измеряется в зачетных единицах;
- 50% студентов магистратуры и 45% бакалавриата полагают, что и в академических часах, и в зачетных единицах;
- 19% студентов бакалавриата и почти 14% магистратуры затруднились ответить на поставленный вопрос.

В вузах УрФО сложилось немного иное распределение мнений студентов бакалавриата и магистратуры:

- 21% студентов бакалавриата и 21% студентов магистратуры считают, что объем учебной работы измеряется в академических часах;
- % студентов бакалавриата и 23% студентов магистратуры считают, что объем учебной работы измеряется в зачетных единицах;
- 45% студентов магистратуры и 38% бакалавриата полагают, что и в академических часах, и в зачетных единицах;
- 25% студентов бакалавриата и почти 12% магистратуры затруднились ответить на поставленный вопрос.

Компетентностный подход к организации обучения, использование зачетных единиц предполагает сокращение аудиторной нагрузки и увеличение доли самостоятельной работы студентов в общей трудоемкости изучения дисциплин. В связи с этим студентам в рамках анкетирования был задан вопрос: «Какая доля от общего времени, затрачиваемого Вами на обучение, приходится на самостоятельную работу?» – 14% опрошенных студентов бакалавриата и 10% магистратуры считают, что на долю самостоятельной работы приходится менее 30% (это означает, что в этих вузах не выполняются требования ФГОС ВПО), 52% студентов бакалавриата и 36% студентов магистратуры оценили долю самостоятельной работы в 30–50%, 30% студентов бакалавриата и 41% студентов магистратуры полагают, что удельный вес самостоятельной работы составляет в общей трудоемкости составляет 50–70%, а 13% студентов магистратуры и почти 5% студентов бакалавриата считают, что на долю самостоятельной работы приходится более 70% (рис. 5).

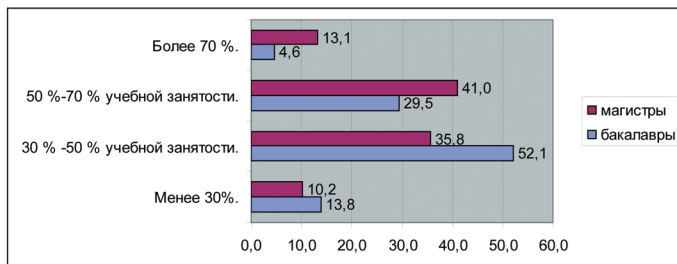


Рис. 5. Доля самостоятельной работы в общем времени, затрачиваемом студентами бакалавриата и магистратуры на обучение (по результатам анкетирования студентов 200 вузов, подведомственных Минобрнауки России)

К сожалению, следует отметить, что в вузах Уральского федерального округа повышение роли самостоятельной работы студентов происходит менее активно, чем в целом по вузам страны: 20% опрошенных студентов бакалав-

риата и 11% магистратуры считают, что на долю самостоятельной работы приходится менее 30%, при этом около 13% студентов магистратуры и около 5% студентов бакалавриата считают, что на долю самостоятельной работы приходится более 70%.

Использование системы зачетных единиц как инновационной формы организации образовательного процесса предоставляет возможность реализации принципа индивидуально-ориентированной организации образовательного процесса и предполагает переход на балльно-рейтинговую систему оценки успеваемости студентов.

По утверждению руководства вузов (проректоры и начальники УМУ вузов) в настоящее время в 43% вузов, подведомственных Минобрнауки России, используется принцип индивидуально-ориентированной организации образовательного процесса, в тоже время заместители руководителей подразделений вуза (факультетов) по учебно-методической работе тех же вузов отмечают, что этот принцип реализуется только в 25% вузов.

При этом степень использования принципа индивидуально-ориентированной организации образовательного процесса различна: реже всего в вузах реализован подход, когда все основные образовательные программы целиком осваиваются «асинхронно»; чаще встречается подход, когда в вузе только некоторые основные образовательные программы целиком осваиваются «асинхронно». Более 30% вузов из числа тех, в которых хоть как-то реализован принцип индивидуально-ориентированной организации образовательного процесса, на практике осуществляют подход, когда лишь отдельные части небольшого числа основных образовательных программ осваиваются «асинхронно».

Следует отметить, что в программах магистратуры чаще, чем в программах бакалавриата и программах подготовки специалистов, реализован подход, когда программа целиком осваивается «асинхронно».

Студентам магистратуры был задан вопрос о мере их участия в формировании собственного (индивидуального) учебного плана. Только 5% опрошенных студентов в основном формируют учебные планы сами, 42% определяют дисциплины, которые предложены по выбору, а 39% не участвуют в формировании учебных планов (рис. 6).

Ситуация в вузах Уральского федерального округа отличается в худшую сторону: только около 2% студентов вузов в основном формируют учебные планы сами, 39% определяют дисциплины, которые предложены по выбору, а 56% не участвуют в формировании учебных планов.

На вопрос об использовании балльно-рейтинговой системы 70% преподавателей вузов дали положительный ответ и соответственно 30% ответили отрицательно.

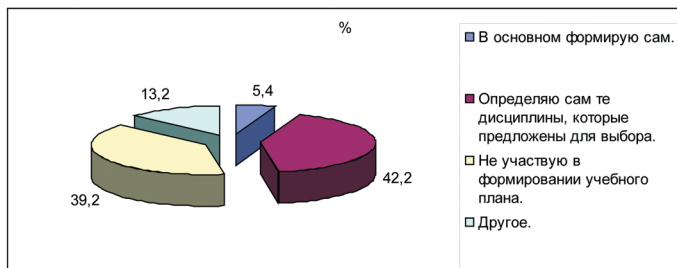


Рис. 6. Участие студентов магистратуры в формировании индивидуальных учебных планов (по результатам анкетирования студентов 200 вузов, подведомственных Минобрнауки России)

При этом 47% респондентов считают, что балльно-рейтинговая система позволяет более эффективно, чем традиционная система оценивания, организовать обучение, 10% не согласны с этим, а 14% пока затрудняются ответить.

В вузах Уральского федерального округа 74% опрошенных дали положительный ответ на вопрос об использовании балльно-рейтинговой системы и 26% – отрицательный. Однако перспективы использования балльно-рейтинговой системы в этих вузах менее оптимистичны: только 39% респондентов считают, что балльно-рейтинговая система позволяет более эффективно, чем традиционная система оценивания, организовать обучение, при этом 17% не согласны с этим, а 18% затрудняются ответить.

На проблемы использования балльно-рейтинговой системы (БРС) также интересно посмотреть глазами студента.

80% опрошенных студентов бакалавриата считают, что в их обучении используется БРС оценки успеваемости студентов. Достоверность этой цифры вызывает сомнение, так как студенты магистратуры тех же вузов дали положительный ответ в 60% случаев. Причина такого расхождения мнений студентов-младшекурсников, обучающихся по программам бакалавриата, с мнением студентов, обучающихся по программам магистратуры, скорее всего, в плохой осведомленности студентов бакалавриата и в недостаточной работе кураторских служб университетов, участвовавших в опросе.

На первый взгляд, цифры по использованию БРС в российских вузах выглядят вполне оптимистично, однако, по оценке тех же студентов, распространенность использования этой системы еще низкая: только 42% студентов бакалавриата (из числа давших положительный ответ на этот вопрос) считают, что БРС используется во всех группах и на всех курсах, 29% полагают, что она используется в части групп и на некоторых курсах, а 28% либо не знают, либо считают, что она не используется вообще.

Оценка распространенности использования этой системы студентами магистратуры еще менее оптимистична. Только 28% студентов (из числа давших положительный ответ на этот вопрос) считают, что БРС используется во всех группах и на всех курсах, 25% полагают, что она используется в части групп и на некоторых курсах, а 37% либо не знают, либо считают, что она не используется вообще.

В оценке использования балльно-рейтинговой системы студенты вузов УрФО демонстрируют более оптимистичное настроение: 83% опрошенных студентов бакалавриата и 72% опрошенных студентов магистратуры считают, что в их обучении используется балльно-рейтинговая система оценки успеваемости студентов.

В вузах УрФО 46% студентов бакалавриата (из числа давших положительный ответ на этот вопрос) считают, что БРС используется во всех группах и на всех курсах, 29% полагают, что она используется в части групп и на некоторых курсах, и только 17% либо не знают, либо считают, что она не используется вообще.

В вузах УрФО 32% студентов магистратуры (из числа давших положительный ответ на этот вопрос) считают, что БРС используется во всех группах и на всех курсах, 31% полагают, что она используется в части групп и на некоторых курсах, и только 28% либо не знают, либо считают, что она не используется вообще.

Однако, несмотря на более высокие показатели оценки использования БРС студентами вузов УрФО, говорить об эффективности использования системы зачетных единиц и балльно-рейтинговой системы в вузах как в целом по стране, так и в Уральском федеральном округе, мы пока не можем.

По нашему мнению, главная причина того, что система зачетных единиц не заработала в большинстве вузов как инновационная форма организации образовательного процесса, заключается в отсутствии последовательной политики Минобрнауки в вопросе, ориентирована ли российская система зачетных единиц на Европейскую систему переноса и накопления кредитов (ECTS) или она является особой системой, работающей только в России. Так, в пункте 2 плана мероприятий по реализации положений Болонской декларации в системе ВПО Российской Федерации на 2005–2010 годы, утвержденного Приказом Минобрнауки России № 40 от 15 февраля 2005 г., было обозначено: «Изучение и введение системы зачетных единиц (ECTS)». Среди мероприятий этого пункта плана были указаны: расширение инновационной деятельности высших учебных заведений по переходу на систему зачетных единиц, внедрение модульных технологий построения образовательных программ ВПО, разработка предложений по переходу на «асинхронную»

(модульную) организацию образовательного процесса, формирование методических основ накопительной системы зачетных единиц (кредитов) в профессиональном образовании Российской Федерации, подготовка и распространение информационных методических материалов и инструкций. Однако практически ни одно из указанных мероприятий не было полностью выполнено, методические основы российской СЗЕ так и не созданы, от Минобрнауки России за прошедшие годы не вышло ни одной методики, инструкции или рекомендации. Нормативное определение самой зачетной единицы дано только в тексте ФГОС, причем заданная в большинстве ФГОС структура образовательных программ не позволяет вузам применять систему зачетных единиц в формате, требуемом системой ECTS, в том числе реализовать европейский подход к модульному построению образовательных программ.

Недостаточная готовность к реализации ООП в соответствии с требованиями ФГОС обнаружена и в нормативно-методической базе вузов. На основе анкетирования можно утверждать, что *внутренние нормативные и методические документы, регулирующие использование системы зачетных единиц и образовательных модулей в учебном процессе, отсутствуют в 50% вузов; около 80% вузов не имеют собственного положения (порядок, методика, рекомендации, указания) об использовании образовательных модулей в учебном процессе.* Однако вузы считают, что при создании ООП достаточно активно используют модульный подход: если принять во внимание ответы начальников УМУ на вопросы анкеты, то он применяется в 79% вузов. При этом разброс подходов российских вузов к определению понятия «модуль» огромен.

В настоящее время в российских вузах распространены следующие подходы к определению образовательного модуля:

- логически завершенная часть учебной дисциплины, заканчивающаяся контролем качества ее освоения;
- объединение нескольких тематически родственных дисциплин, которые формируют одни и те же или близкие компетенции;
- выделенная часть образовательной программы, имеющая целью приобретение студентом одной или нескольких компетенций, объединенная в содержательно целостный и логически связанный комплекс.

По результатам мониторинга можно сделать вывод, что наиболее часто под модулем понимается логически завершенная часть учебной дисциплины, заканчивающаяся контролем качества ее освоения. Далее идет понимание модуля как объединения нескольких тематически родственных дисциплин, которые формируют одни и те же или близкие компетенции. И только третье место по количеству занимают вузы, которые под модулем понимают выделенную часть образовательной программы, состоящую из теоретической

и практической части и нацеленную на четко сформулированные результаты обучения, объединенную в содержательно целостный и логически связанный комплекс (именно такой подход наиболее близок к формату, рекомендованному Европейской системой накопления и переноса кредитов).

Важным элементом обеспечения эффективности внедрения ФГОС ВПО, реализации методологических принципов европейского образования в российских университетах является *организация и проведение программ повышения квалификации профессорско-преподавательского состава*.

В ходе мониторинга выяснилось, что в 37% вузах не проводилось повышение квалификации по вопросам использования зачетных единиц даже по внутренним программам, по внешним программам этот процент еще меньше. В 40% вузов ни один человек не прошел повышение квалификации по вопросам использования кредитно-модульной организации образовательного процесса, а ведь это один из основных принципов организации европейских образовательных программ. Таким образом, *можно утверждать, что около 40% профессорско-преподавательского состава в среднем по всем вузам, подведомственным Минобрнауки России, не готовы реализовывать ООП с использованием системы зачетных единиц и образовательных модулей*.

Следует отметить, что наиболее востребованной для программ повышения квалификации в вузах оказалась проблематика, связанная с использованием методологических принципов европейского образования:

- проектирование и реализация основных образовательных программ на основе ФГОС ВПО;
- образовательные технологии, позволяющие формировать и оценивать компетенции в образовательном процессе;
- использование зачетных единиц при проектировании и реализации ООП.

В проводимых в рамках мониторинга интервью проректорам по учебной работе вузов была задана специальная группа вопросов: «Проводили ли Вы повышение квалификации сотрудников по вопросам реализации ФГОС ВПО? Существуют ли постоянно действующие методические семинары для преподавателей и методистов кафедр по проблематике реализации ФГОС?»

Следует отметить, что практически все респонденты удовлетворительно ответили на поставленные вопросы. При этом, как правило, речь идет не о системной работе, а о наборе каких-либо мероприятий, которые с некоторой натяжкой можно отнести к повышению квалификации учебно-методического и преподавательского персонала. Постоянно действующих методических семинаров в большинстве вузов также не проводится, но, как правило, все опрошенные считают, что это необходимо делать. Говоря о количестве персонала, прошедшего повышение квалификации, респонденты,

как правило, указывают численность 3–5 человек и называют их по фамилиям, именам и отчества, что в определенной степени свидетельствует о том, что повышение квалификации не стало пока массовым явлением.

В качестве примера лучшей практики можно отметить опыт Национального исследовательского Саратовского государственного университета имени Н.Г. Чернышевского, в котором ректорат организовал системное повышение квалификации всего учебно-методического персонала вуза, используя при этом самые инновационные образовательные технологии – командный тренинг, мозговые штурмы, ситуационные игры и другие.

К сожалению, такой опыт носит пока в России единичный характер, а необходимость повышения квалификации учебно-методического и профессорско-преподавательского персонала вузов по указанным выше вопросам становится все более острой.

При анкетировании преподавателей вузов прямой вопрос о повышении квалификации в анкету не был включен, однако при ответе на вопрос: «В какой форме Вы получали информационно-методическую поддержку при разработке программ учебных дисциплин на базе ФГОС ВПО?» – в качестве вариантов ответа предлагались следующие:

- прошел повышение квалификации преподавательского состава, организованное ректоратом на основе комплексного плана;
- получал консультации сотрудников учебно-методических подразделений вуза;
- участвовал в постоянном методическом семинаре, организованном учебно-методической службой вуза (факультета, института);
- пользовался вузовскими методическими изданиями по проблемам реализации ФГОС;
- пользовался методическими изданиями по проблемам реализации ФГОС, приобретенными в других вузах, УМО;
- пользовался специальным информационно-консультационным разделом на сайте вуза;
- пользовался методическими материалами, размещенными на сайтах учебно-методических объединений (советов).

Результаты анкетирования преподавателей 200 вузов, подведомственных Минобрнауки России (не менее 5 человек от вуза) (рис. 7). Картина по вузам Уральского федерального округа, участвовавшим в опросе, аналогична.

Важным инструментом обеспечения открытости реализуемой образовательной политики вуза является наличие информации о реализуемых образовательных программах на его официальном сайте.

По данным анкетирования проректоров по учебной работе на октябрь 2011 года, 64% вузов, подведомственных Минобрнауки России, разместили

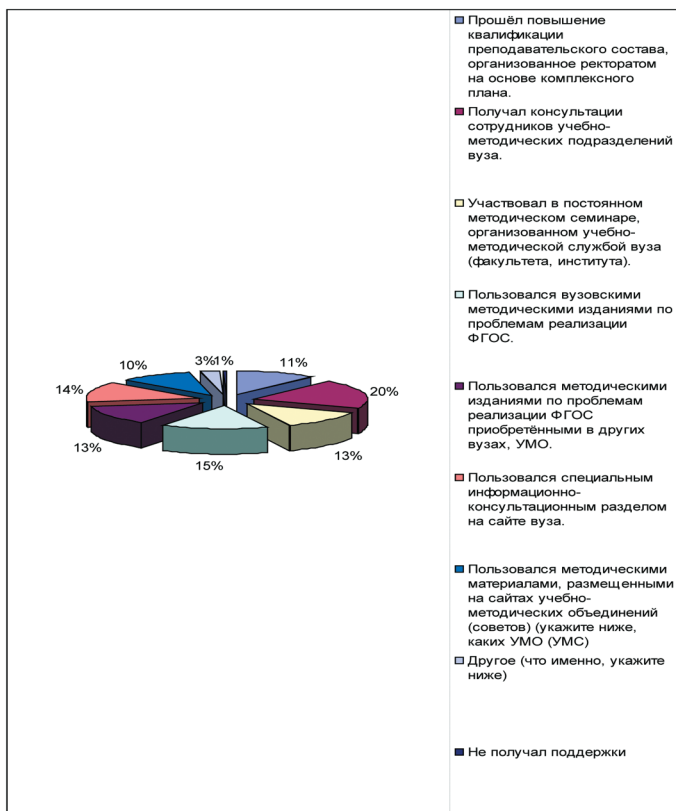


Рис. 7. Формы получения преподавателями вузов информационно-методической поддержки при разработке программ учебных дисциплин на базе ФГОС ВПО (по результатам анкетирования преподавателей 200 вузов, подведомственных Минобрнауки России)

на своих сайтах все основные образовательные программы, реализуемые на основе ФГОС ВПО; 17% – разместили только часть основных образовательных программ. Однако анализ сайтов вузов, проведенных в ходе мониторинга, показал менее оптимистичную картину, о чем подробнее изложено в соответствующей статье данного сборника.

Степень освещения вузами на своих сайтах разных учебно-методических материалов, составляющих ООП, различна. Согласно данным анкетирования руководителей структурных подразделений (факультетов) вузов, непосредственно разрабатывавших ООП, 83% опрошенных разместили на сайтах

учебные планы и календарные графики учебного процесса, 62% – цели ООП, 52% – компетенции выпускников ООП, сформулированные разработчиками ООП дополнительно к имеющимся во ФГОС (в соответствии с целями ООП, профилем/специализацией образовательной программы); 46% опрошенных структурных подразделений вузов разместили на сайтах только аннотированные программы дисциплин и практик. Следует обратить внимание на то, что полные рабочие программы дисциплин и практик первых двух лет обучения разместили на сайтах только 18% опрошенных руководителей структурных подразделений всех вузов, участвовавших в мониторинге, рабочие программы дисциплин и практик для всего периода обучения – только 20% структурных подразделений вузов.

Открытость образовательных программ, несомненно, определяется и возможностью получения выпускником российского вуза Приложения к диплому европейского образца. К сожалению, только 44% вузов, подведомственных Минобрнауки России, за последние три года выдавали выпускникам подобные приложения, при этом лишь 0,7% вузов выдавали приложения всем выпускникам, остальные – только по их запросу.

Отметим, что только в трех федеральных округах – Приволжском, Центральном и Северо-Кавказском – есть по одному или несколько вузов, которые выдают всем своим выпускникам приложения к диплому европейского образца (рис. 8).

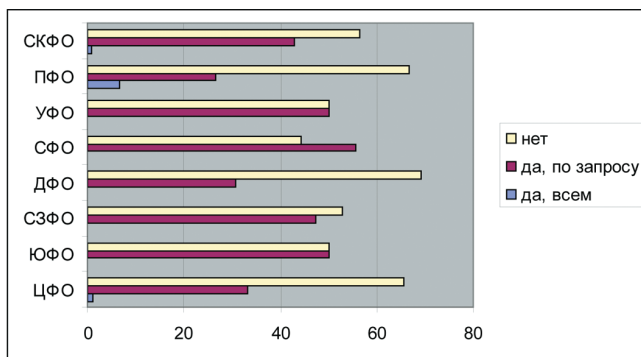


Рис. 8. Ответ проректоров вузов на вопрос: «Выдает ли ваш вуз своим выпускникам приложения к диплому европейского образца?» (по результатам анкетирования всех вузов, подведомственных Минобрнауки России)

Справедливости ради надо заметить, что в настоящее время даже федеральные и национальные исследовательские университеты пока не имеют практики выдачи приложения к диплому европейского образца всем выпускникам.

Приходится констатировать, что непоследовательность политики Минобрнауки России отразилась и в том, что утвержденная Приказом Минобрнауки России № 163 от 2 марта 2012 года новая форма приложения к диплому о ВПО не соответствует форме Diploma Supplement, рекомендованной ЮНЕСКО и утвержденной в системе ECTS. Этот факт непонятен, так как пункт 3 плана мероприятий по реализации положений Болонской декларации в системе ВПО Российской Федерации на 2005–2010 годы, утвержденного Приказом Минобрнауки России № 40 от 15 февраля 2005 г., звучал так: «Введение приложения к диплому о ВПО, совместимого с общеевропейским приложением к диплому о высшем образовании (Diploma Supplement)».

Подводя итог, целесообразно выделить следующие основные проблемы и трудности, которые связаны с реализацией методологических принципов европейского образования и обеспечением открытости образования в российских вузах:

- во многих вузах отсутствует опыт участия в образовательных проектах Евросоюза: 32% вузов, подведомственных Минобрнауки России, вообще не имеют такого опыта;
- методология, выработанная в рамках международного проекта «Настройка образовательных структур» (TUNING), используется вузами недостаточно активно: более 50% вузов не использовали методологию, выработанную в рамках международного проекта «Настройка образовательных структур», при разработке ООП. Вузы не понимают, в каких целях можно использовать данную методологию: 61% опрошенных начальников УМУ из вузов, давших положительный ответ на вопрос об использовании методологии, выработанной в рамках международного проекта TUNING, не смогли дать ответ на вопрос, как именно они ее используют. Главная причина сложившейся ситуации – отсутствие в России систематизированной и качественной информации о данной методологии, которая описывает такие ключевые понятия, как «компетенция», «результаты обучения», «академические кредиты, выражающие трудозатраты студента», «образовательные модули» и показывает их взаимосвязь. В настоящее время 12 российских вузов участвуют в российско-европейском проекте: «Создание центров методологии Tuning в России», координатором этого проекта с европейской стороны является университет Деусто (Испания), с российской стороны – Ассоциация классических университетов России. Согласно плану реализации этого проекта в 2013 году на базе ряда российских вузов (МГУ имени М.В. Ломоносова, НИУ «Нижегородский государственный университет имени Н.И. Лобачевского», Северо-Кавказский федеральный университет, Удмуртский государственный университет, Новгородский государственный университет имени Ярослава Мудрого, Тверской государственный университет,

Астраханский государственный университет и др.) будут созданы консультационно-методические центры, которые будут оказывать помощь российским вузам в создании совместных с европейскими университетами образовательных программ, а также в обучении персонала вузов;

- в большинстве вузов не создана планомерная система повышения квалификации учебно-методического и преподавательского персонала по вопросам реализации ФГОС ВПО и применению ключевых методологических подходов, в 40% вузов ни один человек не прошел повышение квалификации по вопросам использования зачетных единиц и модулей при организации образовательного процесса;
- во многих вузах не утверждены нормативно-методические документы, регулирующие реализацию образовательных программ на основе ФГОС ВПО: около 50% вузов не имеют собственного положения (порядка, методики, рекомендаций, указаний) о применении системы зачетных единиц при проектировании и реализации ООП; около 80% вузов не имеют собственного положения (порядка, методики, рекомендаций, указаний) об использовании образовательных модулей в учебном процессе;
- в целом в российских вузах отсутствуют единые подходы при создании учебных планов в системе зачетных единиц, в большом количестве вузов эта система применяется формально, причем службами ректората (структурного подразделения) устанавливаются единые для всех ООП правила «наполнения зачетной единицы часами учебной работы» (жестко задаются соотношения объемов аудиторной работы, самостоятельной работы, мероприятий текущего контроля успеваемости и промежуточной аттестации);
- в вузах практически не используется принцип индивидуально-ориентированной организации образовательного процесса. Как правило, этот принцип реализуется только в отдельных образовательных программах по принципу – часть программы осваивается «асинхронно»;
- в настоящее время вузы используют различные подходы к определению образовательных модулей, при этом цикловая структура образовательных программ, заданная самими ФГОС, не позволяет вузам строить модульные учебные планы с применением европейских подходов;
- сайты большинства вузов еще не стали инструментом обеспечения открытости их образовательной политики; доступность учебно-методических материалов, составляющих основные образовательные программы, реализуемые вузом, на сайтах большинства вузов минимальна;
- неудовлетворительной является практика российских вузов выдачи приложения к диплому европейского образца своим выпускникам: 44% вузов выдают приложения только по запросу выпускника, а более 50% вузов за последние три года вообще не выдавали выпускникам такие приложения.

РАЗВИТИЕ АКАДЕМИЧЕСКОЙ МОБИЛЬНОСТИ В ВУЗАХ РФ И ФГОС

Ключевые слова: ФГОС, академическая мобильность, индивидуальная академическая мобильность, совместные образовательные программы, программы двух дипломов, участие российских вузов в программах TEMPUS, ERASMUS MUNDUS.

Мониторинг эффективности внедрения федеральных государственных образовательных стандартов (ФГОС) ВПО, осуществленный Ассоциацией классических университетов России (АКУР) по заданию Министерства образования и науки Российской Федерации, включал в себя:

- заочное анкетирование (более 300 вузов) и очные интервью (50 вузов); опрашивались проректоры по учебной работе; начальники учебно-методических управлений (УМУ); руководители учебных подразделений и их заместители;
- мониторинг сайтов вузов;
- заочное анкетирование студентов бакалавриата и магистратуры, обучающиеся по ООП на основе ФГОС, тех же вузов;
- анкетирование и очные интервью преподавателей, ведущих обучение по новым ООП, тех же вузов.

Оценка деятельности вуза по развитию внутрироссийской и международной академической мобильности студентов, аспирантов, преподавателей и сотрудников проводилась на базе следующих критериев:

- организованная вузом индивидуальная академическая мобильность студентов (международная);
- организованная вузом индивидуальная академическая мобильность преподавателей (международная);
- реализация совместных образовательных программ с российскими вузами;
- реализация совместных образовательных программ с зарубежными вузами;
- опыт участия в образовательных проектах Евросоюза: «Темпус», «Эразмус-Мундус», «Тюнинг» и др.

Одним из важных направлений внедрения ФГОС является развитие академической мобильности студентов, аспирантов, преподавателей и сотрудников. Академическая мобильность не является чем-то абсолютно новым для

российских вузов – она осуществлялась и в Советском Союзе (стажировки преподавателей и студентов в других вузах, в том числе зарубежных и т. д.).

Переход к практике именно массовой академической мобильности связан с требованием вариативности и индивидуализации обучения. Эти требования выдвигает современное производство: периоды радикальных технологических изменений, составлявшие ранее около 40 лет, в настоящее время сократились до 10–15, а вариативность технологических решений, в том числе в гуманитарной сфере, резко возросла. Соответственно, вариативность обучения, в том числе возможность прохождения обучения частично в других вузах, является неизбежным требованием рынка труда и запрашивается работодателем. Поэтому новые ФГОС предполагают индивидуализацию образовательной траектории студента и сетевое взаимодействие вузов, что осуществляется посредством, в том числе, академической мобильности. Идея компетенций позволяет «встроить» академическую мобильность в образовательный процесс. Теперь не эквивалентность программ, а сформированные, пусть за счет других модулей дисциплин и другого преподавательского состава, компетенции и становятся центральными для признания периодов обучения.

Можно говорить в целом о понимании важности развития академической мобильности. В частности, на вопрос о том, предполагает ли порядок организации образовательного процесса в вашем структурном подразделении, что студент может освоить часть ООП в другом вузе, утвердительно ответило 69% респондентов. В Уральском федеральном округе эта цифра близка к средней по стране – 66%. Можно утверждать, таким образом, что только 31% вузов не создавали новые ООП в рамках ФГОС с ориентацией на академическую мобильность (в УрФО – 31,3%).

Цифры ответа на вопрос: «Как изменилась политика вуза в отношении академической мобильности преподавателей и студентов?» – выглядят более оптимистично – 89% респондентов ответили, что изменилась в сторону усиления академической мобильности преподавателей и 90% – в сторону усиления академической мобильности студентов.

Заметим также, что отношение к академической мобильности различается в зависимости от характера вуза – 100% федеральных университетов и вузов, имеющих статус национальных исследовательских университетов, заявляют об изменении своей политики в отношении академической мобильности, в то время как среди других вузов об этих изменениях говорят только 89% респондентов; 11% констатируют, что изменений политики вуза в отношении академической мобильности не было. Данные по Уральскому округу ниже средних по стране – 81,8% вузов УрФО говорят об изменении своей политики

в сторону усиления академической мобильности студентов; 77,3% – об изменении в сторону усиления академической мобильности преподавателей. Надо отметить, что небольшое «отставание» от средних по стране цифр характерно для вузов УрФО. Причин этого, на наш взгляд, несколько.

Во-первых, в округе больше, чем в среднем по стране технических вузов, в том числе с «закрытыми» специальностями. Понятно, что в процессы академической мобильности они включились позже и с ограничениями.

Во-вторых, ситуация с региональным рынком труда в рамках предложенных специальностей более оптимистична, чем в среднем по стране – у студентов нет необходимости искать возможности трудоустройства вне округа.

В-третьих, вузы УрФО основательно подходят к вопросам академической мобильности – у включившихся в процессы мобильности вузов мы наблюдаем меньше «ошибок» в нормативно-методическом обеспечении и т. д., однако подобная основательность требует времени, поэтому процесс включения в процессы академической мобильности затягивается.

В целом же можно констатировать: признание важности академической мобильности в вузах России произошло. Другой вопрос, как это признание воплощается в практике перехода на новые ФГОС.

Организованная вузом индивидуальная академическая мобильность студентов предполагает, что периоды обучения могут быть пройдены студентом в других вузах, и они будут определенным образом ему зачтены. Соответствующая практика и нормативные документы, ее регламентирующие, будут свидетельствовать о развитии академической мобильности. Кроме того, предполагается, что уровни (в европейских терминах – «циклы») обучения тоже могут проходиться студентом в разных вузах, и выдача европейского приложения к диплому должна свидетельствовать о включении российских вузов в этот процесс.

На прямой вопрос: «Осуществляется ли в вашем вузе академическая мобильность студентов?» – утвердительно отвечают 93% респондентов. В Уральском и Дальневосточном округах мы встречаем даже максимальную цифру – 100%; минимальная (87%) – в Северо-Кавказском федеральном округе. Однако уже следующий вопрос: «В какой форме осуществляется академическая мобильность студентов?» – четко показывает, что преобладающими является индивидуальная, во-первых, и самостоятельно организованная, во-вторых, мобильность (табл. 1). Языковые или иные краткосрочные курсы посещают студенты 84% вузов. И только пятая часть вузов (20%!) организует совместные программы или другие формы, в которых организационная работа вуза превалирует по сравнению с индивидуальной инициативой студентов (в данной таблице – вопрос «Другое»):

Таблица 1

Формы осуществления индивидуальной академической мобильности студентов в вузах (% вузов от общего числа вузов, участвовавших в мониторинге) на октябрь 2011 г.

Формы индивидуальной академической мобильности студентов	Количество вузов, в которых осуществляется академическая мобильность студентов в данных формах (в % от общего числа вузов)
Краткосрочные (на срок до 3 месяцев) языковые или иные курсы	84%
Самостоятельно организованное долгосрочное (от семестра и более) обучение в зарубежном вузе в рамках основной образовательной программы с помощью различных грантов	69%
Самостоятельно организованное долгосрочное (от семестра и более) обучение в зарубежном вузе в рамках основной образовательной программы за своей счет	53%
Самостоятельно организованное обучение в зарубежном вузе в рамках программы дополнительного образования	32%
Другое	20%

Интересно отметить, что наиболее интенсивно поездки на краткосрочные курсы осуществляют студенты из вузов Дальневосточного и Южного федеральных округов (92 и 95% соответственно). Это не совсем ожидаемые цифры – ранее цифры, характеризующие самостоятельную индивидуальную мобильность, четко коррелировали с уровнем обеспеченности города, региона. Сейчас ситуация меняется. Студенты вузов Дальневосточного округа едут на языковые курсы в ближайшие страны (прежде всего в Китай), что свидетельствует о росте приграничного и регионального сотрудничества.

Какие же усилия прилагают вузы для организации индивидуальной академической мобильности? (табл. 2).

Конечно, речь идет прежде всего об информационной поддержке и организационной поддержке (помощь в установлении контактов, помощь в получении визы и т. д.). О таких способах поддержки мобильности заявили 97 и 87% вузов соответственно. Интересно, что 3% вузов не оказывают даже информационной поддержки академической мобильности, то есть не дают никакой информации о возможностях обучения в других вузах, в том числе зарубежных. Можно сделать вывод, что для этих вузов развитие академической мобильности не находится в центре внимания и не является значимым.

Отметим, что цифры других форм поддержки – в два раза меньше. То есть там, где требуется уже инициатива вуза, а не студентов, картина выглядит иначе. И дело не только в финансовых трудностях (конечно, обучение в дру-

Таблица 2

Направления поддержки развития индивидуальной академической мобильности в вузах (% вузов от общего числа вузов, участвовавших в мониторинге) на октябрь 2011 г.

Направления поддержки вузом развития индивидуальной академической мобильности	Количество вузов, в которых осуществляется поддержка академической мобильности в данных формах (в % от общего числа вузов)
Информационная поддержка	97%
Экспертная поддержка (оценка качества образования в других вузах, оценка полезности выбранного курса в рамках индивидуализированной образовательной траектории и т. д.)	46%
Организационная поддержка (помощь в установлении контактов с другим вузом, помощь в получении визы и т. д.)	87%
Помощь в поиске финансовых ресурсов осуществления академической мобильности	53%
Другое	8%

гом вузе требует дополнительных немалых затрат); вузы не прилагают и тех усилий, которые им вполне по силам.

А как та же ситуация оценивается не руководством, а студентами и преподавателями вузов? Начнем с того, что 95% студентов не осваивали часть ООП в другом вузе; только 14% планирует пройти часть обучения в другом вузе. Что же касается остальных, то можно утверждать, что 86% не брали в расчет возможность освоить часть ООП в другом вузе. На вопрос: «Планируете ли Вы пройти часть обучения в другом вузе» – 55% респондентов ответили «нет» и 31% не определились; при ответе на уточняющий вопрос: «Будет ли это российский или зарубежный вуз?» – 86% выбрали ответ «Не планирую». Эта цифра – точная сумма ответов «нет» и «не определился». Можно утверждать, что эти 31% студентов рассматривает возможность обучения в другом вузе как абсолютно абстрактную, не имея плана действий по ее реализации. В УрФО только 8% студентов уверены, что новые ООП позволяют пройти часть обучения в другом вузе; при этом 20% планируют пройти обучение в другом вузе; 2% нацелены на российские вузы и 15,3% на зарубежные (остальные 2,7% еще не решили, будет это российский вуз или зарубежный).

Позиция руководства вузов, как мы показали выше, более оптимистична. Но новыми возможностями пользуется всего лишь одна седьмая часть студентов в среднем по стране. Более того, только 23% студентов уверены, что

порядок организации образовательного процесса на их факультете (институте) предполагает возможность освоения части ООП в другом вузе; 51% не осведомлены об этом. 25% респондентов уверены, что такой возможности не существует. Вузам для начала необходимо просто проинформировать студентов о возможности освоения части ООП в другом вузе (российском или зарубежном) как одной из стратегий индивидуализации образовательной траектории – ведь три четверти студентов просто не знают об этом.

Теперь проанализируем, каким образом представляют себе российские студенты освоение части ООП в другом вузе. 17% не знают, какие части ООП студент может освоить в другом вузе; большинство полагает, что речь идет об освоении отдельных дисциплин (52%), научно-исследовательской работе (45%) и прохождении практики (41%). Возможность изучения модуля дисциплины берет в расчет лишь каждый пятый (20%). В УрФО возможность изучения модулей в расчет не брал ни один студент. Здесь, видимо, мы имеем дело со сложившейся университетской традицией – в рамках межвузовских соглашений студенты либо проходили практику в вузе-партнере, причем на паритетной основе, либо направлялись в другой вуз для ведения научной работы. Причем если в первом случае речь шла максимум о 20% студентов, то во втором это были единицы. По-видимому, студенты по-прежнему полагаются на инициативу вуза в области академической мобильности. Только пятая часть студентов, считающая возможным освоить модуль дисциплин в другом вузе, пытается самостоятельно планировать образовательную траекторию.

Интересно также отметить, что обучение в зарубежном вузе не является безусловным приоритетом для российских студентов – из 14% студентов, планирующих пройти часть обучения в другом вузе, 35% (то есть 5% от общего числа респондентов) собираются изучить часть ООП в российском вузе; 44% (6% от общего числа респондентов) – в зарубежном.

Однако, сопоставляя эти цифры с существующим положением дел, мы видим иную динамику. Из числа опрошенных магистрантов только 5% осваивали часть ООП в другом вузе, причем 4% – в российском и 1% – в зарубежном. То есть 83% участников академической мобильности осваивали часть ООП в российском вузе. Собираются же освоить, как мы указывали выше, 35%. Налицо смена вектора интереса студентов – обучающиеся по программе бакалавриата более ориентированы на зарубежные вузы, на что нужно обратить внимание.

Можно также говорить о том, что ряд вузов ориентируется на академическую мобильность только декларативно. Даже несложных шагов в направлении ее организации не делается. Прямой вопрос о политике поддержки

вузом академической мобильности мы задавать не стали, рассчитывая, что получим подавляющее большинство утвердительных ответов. Нас будет интересовать уже не позиция, а действительная работа вуза. Для ее выявления в разных анкетах был задан комплекс вопросов о работе вуза по организации академической мобильности.

Начнем с вопроса о выдаче выпускникам российских университетов общеевропейского приложения к диплому, которое позволило бы им продолжить обучение на следующей ступени или облегчило бы процесс поиска стажировки или работы за рубежом. Долгое время документом, регламентирующим данный процесс, являлось Письмо Департамента государственной политики в образовании Минобрнауки России от 23 марта 2006 г. № 03-336 «О введении российского приложения к диплому о высшем профессиональном образовании», в соответствии с которым «вопросы выдачи общеевропейского положения к диплому (Diploma Supplement) решались высшими учебными заведениями самостоятельно». Однако утвержденная Приказом Минобрнауки России № 163 от 2 марта 2012 года новая форма приложения к диплому о ВПО не соответствует форме Diploma Supplement, на которую ориентируются европейские страны. Это создает дополнительные сложности для вузов.

В настоящее время (согласно данным опроса) только половина вузов России выдает общеевропейское приложение к диплому. На вопрос анкеты о том, выдается ли в вузе приложение к диплому европейского образца, были даны следующие ответы: «да, всем выпускникам» – 1%, «да, по запросу выпускников» – 43%, «нет» – 56%). В УрФО ни один вуз не выдает европейское приложение к диплому всем выпускникам, половина вузов выдает его по запросу выпускника и половина не выдает вообще. Такое соотношение часто встречается в УрФО – ряд вузов медленно и основательно включается в процессы академической мобильности.

Нас также интересовали вопросы об имеющейся в российских вузах практике признания периодов обучения, пройденных студентами в других вузах (в том числе зарубежных), и их нормативно-методическом закреплении в соответствующих положениях, правилах и т. д. Право вуза самостоятельно устанавливать эту процедуру закреплено в типовом положении о вузе, утвержденном Постановлением Правительства № 71 от 14 февраля 2008 года (п. 46). Ведь раньше академическая мобильность студентов не была массовой, она была рассчитана на единичные случаи, поэтому документов, регламентирующих процедуру признания или аттестации периодов обучения на федеральном уровне или даже на уровне вуза, не создавали. Поэтому наличие в настоящее время в вузах документов, регламентирующих процедуру зачета

студенту периодов обучения, освоенных им в другом вузе (в том числе зарубежном), свидетельствует о росте «массовости» данной практики в вузе.

На вопрос: «Разработаны ли в вашем вузе механизмы и процедуры признания, зачета и аттестации периодов обучения, освоенных студентами в других вузах, в том числе зарубежных?» – утвердительно ответили 27% респондентов (руководителей учебно-методических управлений вузов). Опять же мы наблюдаем отставание от общих цифр в УрФО – там только 20% руководителей УМО дают утвердительный ответ на этот вопрос. Любопытно при этом, что лидерами здесь являются национальные исследовательские университеты – в 31% есть такие механизмы; далее следуют региональные вузы «без статуса» – 26%; и только один из семи опрошенных федеральных университетов сообщил о том, что имеет такую практику (Казанский (Приволжский) федеральный университет).

По результатам анкетирования руководителей структурных подразделений вузов мы получили следующий результат: только 38% из числа вузов, в которых есть практика признания, зачета и аттестации периодов обучения, применяют ее для признания периодов обучения, освоенных студентами в зарубежных университетах, и 78% вузов применяют ее для признания периодов обучения, освоенных студентами в российских университетах; в УрФО те же цифры составляют 21,5% и 74,2% соответственно.

Если процедуры и механизмы признания, зачета и аттестации периодов обучения, освоенных студентами в других вузах, в том числе зарубежных, разработаны, то это должно найти отражение в нормативных документах вузов. Однако здесь возникает следующая ситуация. Адресуя вопрос ректору по международной деятельности вуза: «Имеются ли в вашем вузе нормативно-методические документы, регулирующие процедуры зачета периодов обучения студента вашего вуза в других вузах (в том числе зарубежных) в рамках индивидуальной академической мобильности?» – мы получили 42% утвердительных ответов. Напомним, что в то же время только 27% респондентов тех же вузов (руководителей учебно-методических управлений) ответили, что в их вузах разработаны механизмы и процедуры признания, зачета и аттестации периодов обучения, освоенных студентами в других вузах, в том числе зарубежных. О чем говорят эти цифры? Либо о том, что документы в вузе разработаны, но на практике они в значительном количестве части вузов не применяются, либо об отсутствии информированности и реального взаимодействия различных служб ректоратов вузов.

Проведенный нами мониторинг сайтов вузов, подведомственных Минобрнауки России, показал, что процент вузов, указавших, что они создали механизмы и процедуры зачета и аттестации периодов обучения, освоенных

студентами в других вузах, значительно отличается от процента вузов, на сайтах которых размещены соответствующие нормативные и методические документы. Интересны и цифры по округам (табл. 3).

Таблица 3

Сравнение данных по наличию на сайте вуза порядка (положения, методики, рекомендаций) зачета и аттестации периодов обучения, освоенных студентами в других вузах, в том числе зарубежных (% вузов от общего числа в исследуемой совокупности вузов, по федеральным округам) на октябрь 2011 г.

	ЦФО	ЮФО	СЗФО	ДФО	СФО	УрФО	ПФО	СКФО	Всего
По данным анкетирования	28	20	24	31	27	20	28	31	27
По данным мониторинга сайтов	14	соответствует	14	6	19	5	15	13	14

В анкетах был заложен некоторый «исторический» срез, позволяющий оценить динамику развития вузов в вопросах реализации академической мобильности. На вопрос: «Каким образом в вузе до перехода на ФГОС ВПО студенту зачитывались периоды обучения в другом вузе?» – были получены следующие ответы: «зачитывались полностью по заявлению студента» – 6%; «частично зачитывались по усмотрению руководства факультета и кафедр, частично переаттестовывались» – 78%; «только переаттестовывались» – 12%; «не зачитывались и не переаттестовывались» – 4%. Последняя цифра говорит о том, что, скорее всего, вуз не обращал внимания на развитие академической мобильности, она если и осуществлялась студентами, то на свой страх и риск. Интересна близость этой цифры другой – около 3% вузов не оказывают даже информационную поддержку развитию академической мобильности. Она же воспроизводится и при ответах на следующие вопросы. На вопрос: «С введением новых ФГОС ВПО и переходом на систему зачетных единиц обновил ли ваш вуз порядок зачета студентам, участвующим в программах двустороннего и многостороннего обменов, дисциплин, модулей, практик?» – утвердительно ответили лишь 22% респондентов.

При этом наблюдается разная ситуация и по округам – если 39% вузов Дальневосточного федерального округа говорят о таком обновлении, то в Приволжском и Северо-Кавказском федеральном округах это обновление осуществили соответственно 10 и 13% вузов. Однако подобное обновление было необходимым, так как ГОС второго поколения, не ориентированные на компетентностный подход, позволяли зачитывать пройденные курсы только по принципу их эквивалентности; в рамках новых ФГОС появляется возмож-

ность говорить о признании периодов обучения; нет необходимости жесткого соответствия каждого курса одной ООП каждому курсу другой ООП. Столь небольшие цифры обновлений говорят о том, что переход от идеи эквивалентности к идее признания курсов (уже законодательно закрепленный изменениями, внесенными в Федеральный закон «О высшем и послевузовском профессиональном образовании») пока недостаточно быстро приживается в практике российских вузов.

На следующий вопрос: «Если нет, то когда планируется разработать такой порядок зачета?» – 4% вузов ответили, что такая разработка не планируется вообще; 37% – что она будет осуществлена в ближайшее время; 59% – что она в принципе будет осуществлена, но в неопределенное время. Для 59% это вопрос не первостепенной важности, и в ближайшее время вуз не планирует работ в этом направлении. А в 4% российских вузов не осуществляется академическая мобильность как массовая практика вообще; ее развитие не является приоритетным для вуза. Напомним, что 90% проректоров по учебной работе заявляли о приоритетности академической мобильности! Довольно оптимистичной выглядит цифра, что 69% структурных подразделений вузов, входящих в состав 310 вузов, подведомственных Минобрнауки России и участвующих в данном опросе, практикуют организацию образовательного процесса, предполагающую возможность осваивать часть ООП в другом вузе. Однако эта цифра нуждается в трезвой «коррекции» – ведь, как мы отметили выше, только 27% респондентов тех же вузов (руководителей учебно-методических управлений) ответили, что в их вузах разработаны механизмы и процедуры признания, зачета и аттестации периодов обучения, освоенных студентом в другом вузе. И только 37% из оставшихся вузов (то есть около трети вузов от общего числа вузов, подведомственных Минобрнауки России) планирует их разработку в ближайшее время.

О развитии академической мобильности не в единичных случаях, а как о массовой практике, как о важном направлении политики вуза, можно, таким образом, говорить лишь в отношении примерно половины вузов страны. Эта же цифра еще раз подтверждается и данными ответа на вопрос: «В какой мере новая структура основных образовательных программ, разработанных в вузе на основе ФГОС ВПО, будет способствовать развитию академической мобильности, созданию совместных образовательных программ?» – ответили «значительно» – 50%; «незначительно» – 29%; «не будет способствовать развитию» – 1%; «затрудняюсь ответить» – 20%. (Данные по УрФО близки средним по стране: «значительно» – 45,5%, «незначительно» – 31,8%, «не будет способствовать» – 0%.)

Выше речь шла именно об организации индивидуальной академической мобильности студентов. Похожие данные мы имеем в *отношении организации вузом индивидуальной академической мобильности преподавателей*.

На вопрос: «Как изменилась политика вуза в отношении академической мобильности преподавателей?» – 89% вузов отвечают, что изменилась в сторону усиления академической мобильности; 11% констатируют, что в их вузе не предусматривается мероприятий по развитию академической мобильности преподавателей. Это достаточно большая цифра. С чем она связана?

С тем, что у ученых российских вузов существует возможность осуществления индивидуальной академической мобильности и без помощи своего вуза – университеты и научные фонды США и Западной Европы, обладая неплохой финансовой базой и будучи заинтересованы в российских ученых, оказывают им достаточно серьезную поддержку. Ряд ведущих российских вузов вынуждены вводить своеобразные «ограничения» на индивидуальную академическую мобильность ученых, разрешая уезжать в долгосрочные командировки не чаще, чем раз в пять лет во время творческого отпуска. Такая практика, впрочем, вполне соотносится с общемировой. Поэтому получается, что вузы, располагающие достаточными ресурсами для развития индивидуальной академической мобильности преподавателей, не планируют активизацию данной деятельности, поскольку она и так осуществляется. Но активизировать студенческую академическую мобильность такие вузы в основном настроены. Однако здесь необходимо отметить, что процент вузов, не планирующих мероприятий по усилению академической мобильности студентов, тоже близок этой цифре – 10%. В половине случаев вузы, не планирующие развитие индивидуальной академической мобильности студентов, и вузы, не планирующие развитие индивидуальной академической мобильности преподавателей, – это одни и те же вузы. То есть около 5% вузов не считают проведение политики развития академической мобильности своим приоритетом. А 17% вузов не имеют договоров с вузами зарубежных стран в области образования.

Оценить «вес» усилий вузов по развитию академической мобильности как студентов, так и преподавателей, можно, исходя из количества договоров, заключенных вузами. Резкий рост числа просто работающих договоров (а общее число договоров только 910 российских вузов с зарубежными партнерами перевалило за 8000) говорит о серьезных усилиях, приложенных вузами в области организации академической мобильности и развития совместных программ. При этом есть вузы, имеющие 250 договоров и более. Это Российский университет дружбы народов, Южный и Дальневосточный федеральные университеты, а также Национальный исследовательский Санкт-Петербургский политехнический институт.

Но каков характер этих договоров?

Заметим, что, согласно данным мониторинга, 16% вузов вообще не имеют договоров с зарубежными странами в области образования (рис. 1). Из имеющихся у 310 вузов договоров об обмене студентами, аспирантами и преподавателями со странами СНГ только 56 являются договорами, четко прописывающими конкретные обязательства сторон; что касается договоров с зарубежными вузами, то здесь ситуация несколько лучше – 144 договора 310 вузов четко прописывают конкретные обязательства сторон. То есть примерно половина договоров с зарубежными странами и 80% договоров со странами СНГ являются лишь общей констатацией желания сотрудничать. То есть ровно 200 договоров 310 вузов и характеризуют реальную долю организованной именно по инициативе вуза академической мобильности студентов, аспирантов и преподавателей.

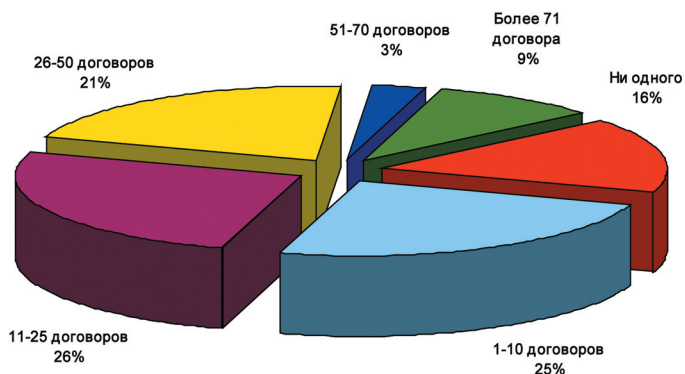


Рис. 1. Процент вузов, имеющих договоры в области образования с вузами зарубежных стран (от общего числа вузов, участвовавших в мониторинге на октябрь 2011 г.)

Договоры о совместных программах с выдачей двух дипломов составляют менее четверти от числа договоров. Также стоит отметить, что вузы-лидеры, упомянутые выше, успешнее, чем в среднем по стране, решают проблему создания и обновления нормативно-методической базы академической мобильности.

А что думают сами преподаватели о практике развития академической мобильности?

Небольшой процент интервьюируемых четко не представляет себе, о чем идет речь, и зачисляет в академическую мобильность курсы повышения квалификации, выезды на оппонирование диссертаций и т. д. Например, далеко не единичное высказывание в ходе глубинных интервью: «Опять же если академическую мобильность преподавателя рассматривать в трех направлениях, то это повышение квалификации – это есть вообще неотъемлемый элемент профессиональной деятельности, т. е. каждые пять лет преподаватель должен проходить повышение квалификации, это инициатива идет от ректората, естественно, может исходить и от преподавателя, если еще сроки не выдержаны. Если академическую мобильность преподавателя рассматривать как участие в научно-исследовательской деятельности, в конференциях, олимпиадах, то в данном случае инициатива, конечно, исходит от самих преподавателей. ...к активной мобильности еще можно отнести защиту кандидатских диссертаций, т. е. это инициатива самих преподавателей». Встречаются суждения о том, что регулярные подработки преподавателей в других вузах данного города – это тоже академическая мобильность. УМУ вузов совместно с международными отделами имеет смысл провести информационно-разъяснительную работу, объясняя преподавателям содержание понятия «академическая мобильность».

Данные анкетирования позволяют судить о масштабах академической мобильности преподавателей.

В настоящее время можно говорить о том, что только каждый пятый преподаватель «академически мобилен». На вопрос: «Как часто Вы выезжали на работу в вузы других городов нашей страны или зарубежных стран?» – 79% опрошенных отвечают: «не выезжали» (в УрФО – 89,4%). Однако и для остальных речь идет в 65% случаях о 1–3 поездках (одна поездка – 32% участвовавших в академической мобильности, две поездки – 19%, три поездки – 15%). Пять и более поездок совершили всего лишь 13% участвовавших в академической мобильности, а это значит, что лишь 3% преподавателей регулярно выезжают на работу в вузы России или за рубеж.

Конечно, однозначно оценивать данную ситуацию как «плохую» не стоит. Во-первых, у преподавателя есть постоянное место работы, и постоянные отъезды могут создать проблемы в организации учебного процесса. Ряд вузов и их структурных подразделений вынужден идти на «ограничения» индивидуальной мобильности преподавателей.

Во-вторых, возможность академической мобильности не одна и та же на разных факультетах. Например, система права специфична для каждой страны, и возможности совместной разработки в этой области значительно уже, чем, например, в естественных науках. Поэтому стремиться к средним обобщенным показателям явно не стоит.

В-третьих, проблемы академической мобильности преподавателей, конечно, связаны с проблемой финансирования, и многие отмечают в глубинных интервью, что при наличии финансирования (например, в рамках программы ERASMUS MUNDUS) эта мобильность осуществлялась в гораздо больших масштабах.

Названные причины побуждают к тому, чтобы вопросы академической мобильности преподавателей решались взвешенно, исходя из текущих нужд и возможностей конкретного вуза.

Интересно, что данные о выездах в вузы других городов и стран практически совпадают с цифрами ответа и на другой вопрос: «Известно ли Вам о фактах работы преподавателей вашего вуза в вузах других городов России или других стран? О скольких фактах вам известно?» – 39% преподавателей не знают о таких фактах, т. е. по крайней мере в их структурном подразделении академическая мобильность преподавателей практически не осуществляется. Примерно те же данные дают глубинные интервью. «Мобильность преподавателей, скорее, исключение, чем правило» – часто встречаемое суждение. В остальных 61% случаев преподаватели говорят об известных им фактах 1, 2, 3 и т. д. поездок преподавателей их факультета. Однако есть небольшой процент очень оптимистичных ответов – от 10 до 27.

Обратимся к позиции руководства вуза, к тому, какая помощь оказывается преподавателям в организации академической мобильности.

На вопрос: «Если поездки в вузы других городов России и других стран практикуются, то какова, по Вашему мнению, позиция руководства вашего вуза в отношении этих поездок?» – 38% отвечают, что академическая мобильность поощряется (в ПФО – 28,8%); 55% затрудняются ответить (в УрФО – 56,1%). А вот 8% опрошенных преподавателей утверждают, что академическая мобильность руководством структурного подразделения и вуза не поощряется. Отметим, что в УрФО эта цифра существенно выше – 15,6% преподавателей говорят о «непоощрении» академической мобильности руководством. Еще раз повторим – эта цифра может быть связана с «закрытым» характером ряда специальностей вуза; однако иногда, скорее, речь идет о негативной настроенности руководства вуза в отношении академической мобильности, которая является, с точки зрения руководства, прикрытием «утечки мозгов».

Данные интервью подтверждают эти цифры – вот суждение заместителя руководителя структурного подразделения по учебной работе: «Как правило, в год 5–6 человек получают возможности академической мобильности. Но не всегда это укладывается в рамки учебного процесса». Однако руководство вузов утверждало, что политика вуза в отношении академической мобильности преподавателей изменилась в сторону усиления, и только 7% о таком уси-

лении не говорили. Видимо, действительно в небольшом числе случаев речь идет об отсутствии поддержки.

«Если же вуз оказывает поддержку, то какую?» 54% говорят об информационной поддержке; 43% – о финансовой; о помощи в оформлении документов заявили 34% опрошенных. Сопоставляя эти данные с данными глубинных интервью, получаем следующее: в случае финансовой поддержки речь идет чаще всего о совместных программах вузов разных городов и стран, причем эта практика становится все более массовой – примерно в каждом третьем вузе преподаватели рассказывают о совместных программах. Иногда, правда, преподаватели путают академическую мобильность и курсы повышения квалификации в другом вузе. В отличие от студентов, преподаватели на отсутствие информации, предоставляемой руководством вуза, не жалуются.

Основные же трудности академической мобильности преподавателей, выделяемые респондентами, – проблема языкового барьера (упоминаются чаще всех в глубинных интервью), финансовые трудности (вторые по частоте упоминания), организационные проблемы (прежде всего, чтение «часов» данного преподавателя другими во время его отъезда в рамках академической мобильности).

Теперь обратимся к анализу практики *создания совместных программ как с российскими, так и с зарубежными вузами.*

Понятие «совместная образовательная программа» введено в «Типовом положении об образовательном учреждении высшего профессионального образования (высшем учебном заведении)», утвержденным постановлением Правительства Российской Федерации от 14 февраля 2008 г. № 71. В соответствии со ст. 39 типового положения о вузе: «Основные образовательные программы ВПО могут разрабатываться и реализовываться совместно несколькими высшими учебными заведениями, в том числе, зарубежными, в порядке, устанавливаемом Министерством образования и науки Российской Федерации». Однако, к большому сожалению, такой порядок до настоящего времени Министерством образования и науки не установлен.

В европейских странах рабочими критериями классификации программы как совместной являются следующие:

- программы разработаны и/или одобрены совместно несколькими вузами;
- студенты каждой из сторон принимают участие в программе обучения в других учреждениях;
- пребывание студентов в вузах – участниках межвузовских программ имеет сравнительно одинаковую продолжительность;
- периоды обучения и экзамены, сданные студентами в вузах – участниках программы, признаются полностью и автоматически;

- преподаватели каждого из вузов – участников также преподают в других учреждениях, совместно разрабатывают учебный план и образуют совместные приемные и экзаменационные комиссии;
- по завершении всей программы обучения студенты получают либо национальные сертификаты каждого из учреждений-партнеров, либо им выдаются совместные (чаще неофициальные) свидетельства или дипломы.

Был задан вопрос о распространенности практики совместных образовательных программ. В целом по стране 28% вузов реализует совместные программы на уровне магистратуры, 31% – на уровне бакалавриата и 15% – на уровне подготовки специалиста. Это соотношение отличается от вышеприведенных данных – там речь идет о том, что только 23% программ являются совместными в строгом смысле слова; к тому же большинство совместных программ (около 65%) реализуется на уровне магистратуры. В чем здесь дело? Видимо, в разнице понимания самого понятия совместных образовательных программ.

Цифры по программам, предусматривающим выдачу двух или более дипломов, соответствуют вышеприведенным данным – только 24% уровня бакалавриата, 24% программ уровня магистратуры и 11% программ уровня подготовки специалиста являются программами двух дипломов (рис. 2).

Расхождение же в 5–8% между количеством совместных образовательных программ и программ двух дипломов объясняется, скорее всего, тем, что остальные программы являются краткосрочными (речь идет, например, о стажировках или языковых курсах), поэтому не предполагают выдачу дипломов. Интересно, что в вузах УрФО подобного расхождения нет – только в этом округе совпадает цифра программ двух дипломов и совместных программ; однако общее их количество ниже средних по стране – о существовании совместных программ на уровне бакалавриата заявили 22,7% вузов; на уровне магистратуры – тоже 22,7% вузов. Речь идет, скорее всего, о технических специальностях, где-либо введены программы «интегрированного магистра», либо сохранены программы подготовки специалистов.

Интересно отметить, что такая же ситуация подтверждается данными мониторинга сайтов вузов (табл. 3). Количество размещенных на них положений о совместных образовательных программах близко количеству заявленных программ двух дипломов по округам. Исключения составляют Дальневосточный и Северо-Кавказский федеральные округа, где на сайтах находится соответственно в 3 и в 1,5 раза меньше положений, чем вузы, согласно их данным, разработали.

Обратим внимание, что при достаточно немалой цифра реализации совместных программ, в том числе программ двух дипломов, ни один вуз УрФО

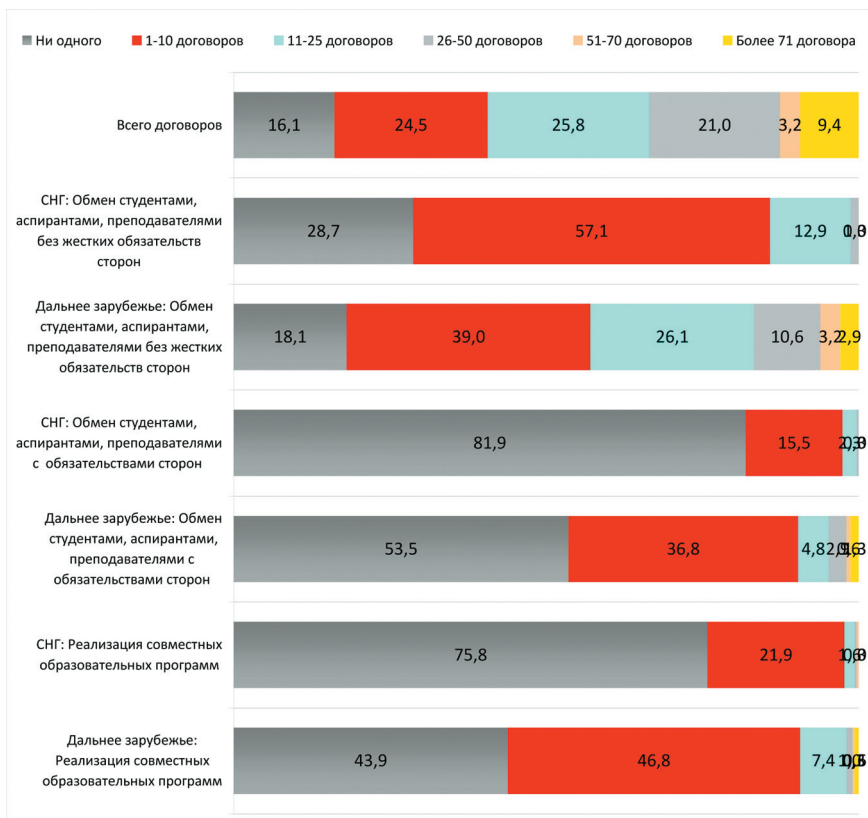


Рис. 2. Общее количество совместных программ с вузами СНГ и зарубежья и количество среди них программ с выдачей двух дипломов (% вузов от общего числа вузов, участвовавших в мониторинге)

не разработал положение о реализации совместных программ. Напомним, согласно «Типовому положению об образовательном учреждении высшего профессионального образования (высшем учебном заведении)», утвержденным постановлением Правительства Российской Федерации от 14 февраля 2008 г. № 71)» порядок создания и реализации совместных образовательных программ устанавливается Минобрнауки. Однако до сих пор он не установлен. Введение в проект нового закона «Об образовании в Российской Федерации» статей о сетевом взаимодействии не облегчает создание этого порядка. Желание вузов УрФО «не бежать впереди паровоза» понятно.

Таблица 3

Сравнение данных по наличию на сайте вуза положения о реализации совместных образовательных программ с другими вузами, в том числе зарубежными (% вузов от общего числа в исследуемой совокупности вузов, по федеральным округам) на октябрь 2011 г.

	ЦФО	ЮФО	СЗФО	ДФО	СФО	УрФО	ПФО	СКФО	ВСЕГО
По данным анкетирования	18	15	24	23	18	0	9	19	16
По данным мониторинга сайтов	соответствует	соответствует	соответствует	8	соответствует	соответствует	соответствует	13	соответствует

Значительные цифры, представленные вузами по количеству имеющихся договоров с вузами зарубежных стран, в которых предусмотрена реализация программ двух дипломов, не поддаются однозначной трактовке. С одной стороны, столь значительные цифры могут указывать на то, что договоры с вузами заключены, но до реализации пока не дошло. С другой стороны, приведенные цифры могут быть результатом неоднозначного понимания того, что можно считать программой «двух дипломов». Повторим, в российском законодательстве нет однозначного определения даже понятия «совместная образовательная программа», тем более понятия «программа двух дипломов», но вузам можно было бы ориентироваться на европейскую практику, однако этого не происходит. Почему?

Для этого был задан комплекс вопросов, посвященных интеграции российских вузов в мировое образовательное пространство в рамках образовательных проектов Евросоюза – TEMPUS, ERASMUS MUNDUS, TUNING и др. – вопросов об *опыте участия в образовательных проектах Евросоюза*. Участие в данных проектах позволило бы учесть европейский опыт (а развитие академической мобильности – один из приоритетов Болонского процесса, к которому Россия присоединилась в 2003 г.). Использование данного опыта ускорило бы процесс развития академической мобильности в РФ. Кроме того, Евросоюз предоставляет немалые финансовые средства для данных программ, что также немаловажно для вузов РФ, зачастую сталкивающихся с проблемой финансирования академической мобильности.

29% вузов РФ не участвовали в образовательных проектах Евросоюза (TEMPUS, ERASMUS MUNDUS) и 61% вузов при создании ООП в рамках

ФГОС ВПО не ориентировались на методологию TUNING, как раз предназначенную для создания программ, ориентированных в том числе на развитие академической мобильности. Данные по УрФО – 31,6% вузов не участвовали ни в одном проекте; 29,8% участвовали в 1–2 проектах; 38,6% участвовали в трех и более проектах. В Северо-Кавказском округе вне рамок этих программ оказались 40% вузов. Эти цифры напрямую свидетельствуют о степени активности вузов – участие в данных программах осуществляется на конкурсной основе и открыто для всех; при этом эти программы не ориентированы только на самые сильные вузы – поощряется сотрудничество и создание консорциумов вузами независимо от их позиций в образовательной системе страны; не требуют они и особых финансовых ресурсов – Евросоюз выделяет достаточно средств. От вузов в данном случае требуется серьезная организационная и методическая работа, но относительно этих составляющих все вузы РФ находятся в равной ситуации.

Этот вывод подтверждается также и цифрами об участии в европейских программах федеральных и национальных исследовательских университетов – 57% первых и 74% вторых имеют опыт участия в трех или более образовательных проектах Евросоюза.

В вузах, участвовавших в данных программах, сложилась наиболее благоприятная ситуация с организацией и методическим закреплением практики академической мобильности – цифры относительно любого аспекта организации и реализации академической мобильности выше средних по региону и стране в целом. Например, в федеральных университетах и национальных исследовательских университетах мы получаем соответственно 57% и 52% утвердительных ответов на вопрос, имеются ли в вашем вузе нормативно-методические документы, регулирующие процедуры зачета периодов обучения в других вузах (в том числе зарубежных) в рамках индивидуальной академической мобильности против 42% в целом по стране; 71% федеральных университетов и 63% национальных исследовательских университетов полагают, что новая структура ООП, разработанных в вузе на основе ФГОС ВПО, будет способствовать развитию индивидуальной академической мобильности студентов, созданию совместных образовательных программ; в целом же по стране эта цифра – 50%. Примерно такие же соотношения мы видим при анализе анкет отдельных вузов.

Проект же TUNING («Настройка образовательных структур в Европе») имеет как раз методологическую направленность, ставя перед собой цель – предложить всесторонний подход к реализации задач Болонского процесса на уровне университетов и предметных областей. Проект предлагает комплексную методологию разработки, реализации и оценки образовательных

программ для каждого из двух уровней обучения (на основе компетентностного подхода), что необходимо для обеспечения их сопоставимости, совместимости и прозрачности. Интересно, что на вопрос: «В какой степени использовалась методология, выработанная в рамках международного проекта «Настройка образовательных структур в Европе» – TUNING – при разработке ООП на основе ФГОС ВПО?», заданный проректорам по международной деятельности вуза, мы получили следующие ответы: «использовалась достаточно полно» – 11% (в УрФО – 6, 3%); «использовалась, но незначительно» – 43% (в УрФО – 25%); «совсем не использовалась» – 46% (68, 8%). Из них 16% полагают ее неприменимой, а остальные 85% не имеют информации о ней. Интересно, что на такой же вопрос в другой анкете, поставленный руководителям учебно-методического управления вузов, дается 39% положительных ответов и 61% отрицательных ответов. Результаты анкеты 4, где был повторен тот же вопрос для руководителей структурных подразделений (деканов факультетов), отличаются от результатов второй и третьей анкет по данному вопросу. 44% деканов говорят об использовании методологии TUNING, а 57% утверждают, что к ней не прибегали. При этом из этих 57% только 9% считают ее неприменимой в условиях России.

Довольно большое расхождение данных трех анкет по вопросу применения методологии TUNING при проектировании ООП на основе ФГОС позволяет сделать вывод о том, что многие российские вузы плохо координируют работу различных управлений ректоратов и в недостаточной степени обеспечивают их взаимодействие со структурными подразделениями в вопросах разработки и реализации ООП на основе ФГОС.

Несмотря на достаточно широкое использование методологии TUNING (а 23% вузов использовали ее для формирования набора компетенций выпускников, 24% – для применения модульного подхода к построению образовательного процесса и 30% – для использования академических кредитов (анкета 2, вопрос 23), по ответам на большое количество вопросов анкет 2 и 4 (использование модулей и зачетных единиц) можно косвенно судить о недостаточном понимании этой методологии.

Такова ситуация с политикой развития академической мобильности в вузах РФ. *В целом можно говорить о сложившемся понимании важности политики академической мобильности (для 90% вузов). Можно констатировать, что только около 4% вузов, подведомственных Минобрнауки России, не проводят политику активизации академической мобильности; более 50% не только считают данную политику важной; они систематически реализуют ее.*

Теперь обратимся к вопросу, что же мешает проводить эффективную политику развития академической мобильности.

Сами вузы выделяют следующие трудности для развития академической мобильности в целом и для создания совместных образовательных программ в частности (табл. 4).

Таблица 4

Проблемы, с которыми сталкиваются вузы при проектировании и реализации совместных образовательных программ с зарубежными странами (% вузов от общего числа вузов, участвовавших в мониторинге); на октябрь 2011 г.

Проблемы	% вузов, отметивших существование данной проблемы	% вузов, отметивших существование данной проблемы в УрФО
Отсутствие нормативных документов, регулирующих порядок направления студента на обучение в другом вузе	55	50
Отсутствие нормативной процедуры зачета периодов обучения студента в вузе-партнере	59	63
Сложности с выдачей документов государственного образца участникам совместной программы	39	38,9
Сложности оформления приглашений и виз студентам и преподавателям вуза-партнера (сложная процедура, длинные сроки)	28	31,5
Финансовые трудности	79	85,2
Языковой барьер	41	35,2
Другое	5	3

Острее всего, как мы видим, в УрФО ощущаются финансовые проблемы и проблемы нормативно-правовой базы осуществления академической мобильности. Однако вуз, в соответствии с «Типовым положением о образовательном учреждении ВПО...», имеет право самостоятельно устанавливать порядок зачета периодов обучения в другом вузе!

Как эта проблема видится студентам и преподавателям?

Из прошедших обучение каждый седьмой студент не столкнулся ни с какими трудностями. Что же касается остальных, то трудности по частоте упоминания выстраиваются следующим образом: организационные вопросы (оформление документов и пр.) – 29%; финансовые вопросы – 25%; отсутствие достаточной информации о возможностях пройти обучение в другом вузе – 21%; психологические трудности (адаптация в условиях другого вуза) – 17%; перезачет в своем вузе дисциплин, изученных в других вузах, – 13%; получение разрешения администрацией вуза на прохождение части обучения в другом вузе – 4%.

Лидируют организационные вопросы (оформление документов и т. д.). В принципе это проблема не столько вузов, сколько порядка финансовой и др. отчетности, устанавливаемой не вузами. Однако практически каждый третий студент сталкивается с проблемой оформления документов. Есть масса трудностей, на которые указали интервьюируемые, например, невозможно оформить поездку студента как командировку и оплатить за счет вуза, поскольку студент не находится в трудовых отношениях с вузом и т. д. Видимо, вузам целесообразно ходатайствовать о создании унифицированного оптимального порядка оформления документов участников академической мобильности на уровне Министерства образования и науки в сотрудничестве с другими министерствами.

Проблему финансовых трудностей вряд ли стоит комментировать; но то, что на третьем месте – проблема информационная (каждый пятый жалуется на отсутствие достаточной информации о возможностях пройти обучение в другом вузе), говорит о серьезной недоработке именно вузов. Осуществление информационной и экспертной работы, безусловно, их задача. Эти данные еще раз подтверждают ранее сделанный вывод о недостаточности информационной работы вузов.

О серьезной проблеме говорят и другие полученные данные – 4% респондентов говорят о сложностях получения разрешения администрации вуза на прохождение части обучения в другом вузе.

Здесь, однако, есть ряд сложных проблем. До сих пор не решено, например, каков будет порядок организации академической мобильности – заявительный (то есть согласие вуза студенту на освоение части ООП в другом вузе выдается «автоматически») или разрешительный (администрация имеет право разрешить освоение части ООП в другом вузе или отказать в ходатайстве). Ведь вуз вправе оценивать качество предоставляемых другим вузом образовательных услуг, а также целесообразность изучения данных модулей студентом. Какова должна быть эта процедура? Хотя ряд полномочий дан вузу «Типовым положением об образовательном учреждении высшего профессионального образования», однако детально вопросы индивидуализации образовательной траектории, а также полномочий и ответственности вуза в рамках данной траектории никак не отрегулированы.

Теперь посмотрим на проблему организации индивидуальной академической мобильности студентов глазами преподавателей и, опираясь на данные глубинных интервью, выделим расхождения. Их, по крайней мере, два.

Во-первых, подавляющее большинство интервьюируемых преподавателей полагает, что инициатива освоения части ООП в другом вузе должна исходить от студента, вуз лишь может поддержать ее, решая вопросы признания и т. д. А студенты ждут инициативы вуза.

Во-вторых, преподаватели отмечают проблему, о которой студенты не говорили, – уровень языковой подготовки. Высказывание одного из интервьюируемых достаточно характерно: «Но главные причины низкой мобильности – финансирование таких программ; плохое знание иностранных языков. К примеру, в прошлом году приезжали к нам на международный социологический конгресс, одними из организаторов которого мы были, коллеги из ряда турецких университетов, предлагали подумать о взаимном обмене студентов (магистрантов). Мы прошлись пофамильно по нашим магистрантам и не нашли ни одного, кто бы смог на английском языке обучаться в Турции». Это связано, видимо, с тем, что студенты, решившие пройти часть обучения по ООП в зарубежном вузе, самостоятельно решают проблему языковой подготовки.

А каково представление преподавателей об академической мобильности самого профессорско-преподавательского состава? На вопрос: «Если поездки в вузы других городов России и других стран практикуются, то какова, по Вашему мнению, позиция руководства вашего вуза в отношении этих поездок?» – 38% отвечают, что академическая мобильность поощряется; 55% затрудняются ответить, а 8% опрошенных преподавателей утверждают, что академическая мобильность руководством структурного подразделения и вуза не поощряется. Данные интервью подтверждают эти цифры – вот суждение заместителя руководителя структурного подразделения по учебной работе: «Как правило, в год 5–6 человек получают возможности академической мобильности. Но не всегда это укладывается в рамки учебного процесса». Однако руководство вузов утверждало, что политика вуза в отношении академической мобильности преподавателей изменилась в сторону усиления, и только 7% о таком усилении не говорили. Видимо, действительно в небольшом числе случаев речь идет об отсутствии поддержки.

Если же вуз оказывает поддержку, то какую? 54% говорят об информационной поддержке; 43% – о финансовой; о помощи в оформлении документов заявили 34% опрошенных. (В УрФО о финансовой заявили 27,2% преподавателей, об информационной – 15,4%, столько же – о помощи в оформлении документов и другой организационной помощи.) Руководство вузов УрФО ведет себя пассивнее, чем руководство вузов в среднем по стране. Сопоставляя эти данные с данными глубинных интервью, получаем следующее: в случае финансовой поддержки речь идет чаще всего о совместных программах вузов разных городов и стран, причем эта практика становится все более массовой – примерно в каждом третьем вузе преподаватели рассказывают о совместных программах. Иногда, правда, преподаватели путают академическую мобильность и курсы повышения квалификации в другом вузе. В отли-

чие от студентов, преподаватели на отсутствие информации, предоставляемой руководством вуза, не жалуются.

Основные же трудности академической мобильности преподавателей, выделяемые респондентами, – проблема языкового барьера (упоминаются чаще всех в глубинных интервью), финансовые трудности (вторые по частоте упоминания), организационные проблемы (прежде всего, чтение «часов» данного преподавателя другими во время его отъезда в рамках академической мобильности).

Просуммируем написанное выше о проблемах развития академической мобильности.

Конечно, проблема непроработанности правового поля серьезно тормозит развитие мобильности. Интересно, что часть работы по нормативно-методическому обеспечению академической мобильности должна лечь на плечи вуза, и вузы к этому готовы. В частности, на вопрос, какие аспекты при переходе на ФГОС нуждаются в нормативном регулировании и на каком уровне, были получены следующие ответы (табл. 5).

Кроме большого блока проблем нормативного плана, традиционно лидирует финансовая проблема. Однако надо отметить, что частота ее упоминания не зависит от активности вуза – и вузы, имеющие большое число договоров и совместных программ, и вузы, их вообще не имеющие, в равной степени указывают на данную проблему. Из этого можно заключить, что, хотя финансовые трудности есть, не они являются основным тормозом развития академической мобильности. Выше было показано, что около 4% вузов вообще не предпринимают никаких усилий для развития академической мобильности, а реальная систематическая политика по ее развитию проводится не более, чем в 50% вузов. Необходима серьезная информационная работа, ведь у преподавателей вузов нет понимания базовых вещей, например, что такое практика признания, не говоря уже о понятии «совместная программа» или знакомстве с методологией TUNING. Это же подтверждается тем, что одна из основных проблем развития мобильности, указываемая студентами, – отсутствие информации. Тормозом развития академической мобильности является безынициативность вузов, но вузы могут самостоятельно справиться с данной проблемой.

Таблица 5

Направления международной деятельности вуза, нуждающиеся в нормативно-правовом регулировании (% вузов от общего числа вузов, участвовавших в мониторинге, полагающих данный тип регулирования необходимым); на октябрь 2011 г.

	Процент вузов, давших ответ «Нормативное регулирование не нужно»	Процент вузов, давших ответ «Нормативно-правовое регулирование необходимо на федеральном уровне»	Процент вузов, давших ответ «Нормативно-правовое регулирование необходимо на уровне вуза»	Процент вузов, давших ответ «Нормативно-правовое регулирование необходимо и на федеральном уровне, и на уровне вуза»
Реализация вузами совместных образовательных программ (в том числе с зарубежными вузами), включая программы двойных дипломов	6,1	64,8	13,5	15,5
Механизмы и процедуры зачета и аттестации периодов обучения, освоенных студентами в других вузах, в том числе зарубежных	6,1	66,5	11,3	16,1

НЕКОТОРЫЕ РЕЗУЛЬТАТЫ МОНИТОРИНГА ОФИЦИАЛЬНЫХ САЙТОВ ВУЗОВ, ПОДВЕДОМСТВЕННЫХ МИНОБРНАУКИ РОССИИ (УРАЛЬСКИЙ ФЕДЕРАЛЬНЫЙ ОКРУГ)

В рамках комплексного мониторинга эффективности внедрения ФГОС в учреждениях высшего профессионального образования Ассоциацией классических университетов России (АКУР) был проведен анализ содержания официальных сайтов вузов, подведомственных Минобрнауки России. Анализ сайтов был проведен в два этапа (октябрь 2011 г. и сентябрь 2012 г.).

На первом этапе мониторинга (октябрь 2011 г.) осуществлен анализ содержания официальных сайтов 313 вузов, подведомственных Минобрнауки России. Сравнительный анализ полученных результатов проведен по следующим группам вузов (в соответствии с их видом (профилем)): «классические университеты», «технические вузы», «педагогические вузы», «другие вузы»). На втором этапе (сентябрь 2012 г.) был осуществлен повторный анализ содержания официальных сайтов вузов Уральского федерального округа (22 вуза) также по четырем подгруппам, соответствующим их профилям (табл. 1).

Таблица 1

**Распределение вузов УрФО различной направленности
на втором этапе мониторинга сайтов (сентябрь 2012 г.)**

	Наименование направленности вузов	Количество
1	Классические университеты	6
2	Технические вузы	6
3	Педагогические вузы	7
4	Другие вузы	3
	Всего	22

Основные задачи проведения поэтапного анализа сайтов вузов следующие:

1. Оценка степени выполнения вузами требования об открытости образовательного процесса, установленного Федеральным законом «Об образовании» в редакции 293-ФЗ (статья 32, подпункт 25, п. 4б) и Постановлением Правительства Российской Федерации от 18 апреля 2012 г. № 343 «Об утверждении Правил размещения в сети Интернет и обновления информации об образовательном учреждении», а также требования об обя-

зательности размещения вузом на официальном сайте основных образовательных программ при объявлении нового приема граждан на обучение по этим программам (Приказ Минобрнауки России № 2895 от 28 декабря 2011 г. «Об утверждении Порядка приема граждан на образовательные учреждения высшего профессионального образования»).

2. Оценка динамики наполняемости и обновляемости разделов сайтов вузов, непосредственно связанных с внедрением ФГОС по итогам двух мониторингов, проведенных с интервалом в шесть месяцев, с учетом того обстоятельства, что в этот интервал времени попал срок объявления вузами нового приема граждан на обучение по образовательным программам, реализующим ФГОС ВПО (1 февраля 2012 г.).

1. Основные параметры, по которым осуществлялся мониторинг сайтов высших учебных заведений.

В задачу мониторинга входило отслеживание наличия на сайтах тех или иных сведений, документов, ссылок, программ и т. д. Параметры мониторинга:

1. Наличие на сайте вуза общих сведений о переходе на ФГОС:

- специального информационного раздела о переходе на уровневое образование и систему ФГОС – *идеология, проблемы, состояние в вузе*;
- плана (программы) вуза по переходу на уровневую систему ВПО и ФГОС;
- информации о программах повышения квалификации в вузе по вопросам реализации ФГОС ВПО (в виде аннотаций программ).

2. Наличие на сайте вуза информации о внутривузовской нормативно-методической базе для реализации образовательных программ на основе ФГОС ВПО, а именно следующих положений (порядков, методик, рекомендаций):

- положение о разработке и утверждении основной образовательной программы (ООП);
- положение (порядок, методика, рекомендации) о применении системы зачетных единиц при проектировании и реализации ООП;
- положение об использовании образовательных модулей в учебном процессе;
- положение о самостоятельной работе студентов;
- положение об учете нагрузки преподавателей в условиях повышения роли самостоятельной работы студентов (может быть – в системе зачетных единиц);
- положения о текущем контроле успеваемости и промежуточной аттестации студентов;

- положение об итоговой государственной аттестации (ИГА) – государственные экзамены, выпускная квалификационная работа;
- положение о балльно-рейтинговой системе оценки успеваемости студентов;
- порядок организации и проведения учебных и производственных практик;
- положение о магистратуре (прием в магистратуру, формы индивидуальных планов студентов и др.);
- положение о рабочей программе дисциплины (модуля);
- положение о НИР студентов;
- положение о реализации совместных образовательных программ с другими вузами, в том числе зарубежными;
- порядок зачета (перезачета) и (или) аттестации (перееаттестации) периодов обучения, освоенных студентами в других вузах, в том числе зарубежных;
- положение о сотрудничестве с работодателями.

3. Наличие на сайте вуза информации о системе обеспечения качества в вузе.

4. Наличие на сайте вуза информации о том, имеет ли вуз сертификат системы обеспечения качества – ISO или российских и международных агентств.

5. Наличие на сайте вуза информации о реализации международного сотрудничества, совместных образовательных программ, программ академической мобильности студентов.

6. Наличие на сайте вуза web-страницы, портала по трудоустройству и взаимодействию с работодателями.

7. Наличие на сайте вуза информации о подключенных электронно-библиотечных системах (ЭБС).

8. Наличие на сайте вуза информации о разработанных основных образовательных программах (ООП), реализующих ФГОС ВПО (выборочная проверка от четырех до шести ООП из двух-трех разных укрупненных групп направлений подготовки (специальностей) ВПО). Проверка наличия на страницах структурных подразделений (или на специальной странице, посвященной основным образовательным программам, реализующим ФГОС ВПО) следующих документов, составляющих ООП:

- цель ООП (миссия, задачи);
- набор компетенций выпускника (требования к результатам освоения ООП);
- учебный(-е) план(-ы);
- рабочие (полные) программы дисциплин (модулей) по 1-му (2–5) году обучения;
- аннотации программ дисциплин (модулей) по 1-му (2–5) году обучения (в случае отсутствия на сайте полных рабочих программ дисциплин (модулей));

- рабочие программы практик;
- аннотации программ практик (в случае отсутствия на сайте полных рабочих программ практик);
- описание конкретных форм и процедур текущего контроля успеваемости и промежуточной аттестации;
- требования к содержанию, объему и структуре выпускной квалификационной работы (ВКР);
- подтверждение участия работодателей в разработке и реализации ООП.

2. Общие выводы о наличии информации по реализации ФГОС ВПО на официальных сайтах вузов.

Поиск информации по переходу на уровневое образование и систему ФГОС ВПО на сайтах большинства вузов вызвал серьезные сложности, что является прямым следствием непродуманности главного меню и интерфейса официальных сайтов многих вузов. В целом можно выделить четыре основные проблемы, свойственные большинству проанализированных сайтов:

- 1) не на всех главных страницах сайтов в основном меню размещены ссылки на специальные информационные разделы и программы вуза по переходу на уровневое образование и систему ФГОС ВПО;
- 2) в ряде случаев эти ссылки размещены на баннерах и дополнительных меню, расположенных в разных местах главной страницы. В отдельных случаях для обнаружения ссылки приходится прибегать к системе поиска по сайту (при этом не на всех сайтах существуют карты сайтов и инструменты поиска);
- 3) на сайтах многих вузов отсутствует четкая система подачи данных, удобная и понятная внешнему пользователю. Материалы, относящиеся к образовательной деятельности, размещаются зачастую произвольным образом, что затрудняет поиск и существенно снижает возможность их использования преподавателями, студентами и другими заинтересованными лицами. Характерной особенностью ряда сайтов вузов является необходимость получения специального доступа и пароля для просмотра интересующих документов, получить который иногда возможно лишь при личном присутствии и под роспись в ответственном структурном подразделении вуза;
- 4) для сайтов большинства вузов характерна несвоевременность обновления представленной информации, что может свидетельствовать о недостаточном понимании вузами той роли, которая отводится официальным сайтам учебных заведений в современном информационном мире.

3. Сравнительный анализ результатов двух этапов мониторинга официальных сайтов вузов по выделенным блокам вопросов.

3.1. Наличие на сайте вуза специального информационного раздела и программы вуза по переходу на уровневое образование и систему ФГОС ВПО.

3.1.1. Результаты обработки мониторинга сайтов всех вузов, подведомственных Минобрнауки России, показали, что в октябре 2011 г. сайты **163 вузов** (менее 50% от общего числа вузов, участвующих в мониторинге) в основном меню имели соответствующий раздел.

3.1.2. Результаты обработки двух этапов мониторинга сайтов **четырёх групп вузов Уральского федерального округа, подведомственных Минобрнауки России (всего 22 вуза)** (табл. 2).

Таблица 2

Динамика вузов УрФО, имеющих на своих сайтах раздел о переходе на уровневое образование и соответствующий план в соответствии с ФГОС ВПО за период с октября 2011 по сентябрь 2012 г.

Документы	Классические		Технические		Педагогические		Другие		Всего	
	на 10.2011	на 09.2012	на 10.2011	на 09.2012	на 10.2011	на 09.2012	на 10.2011	на 09.2012	на 10.2011	на 09.2012
Раздел о переходе на уровневое образование и систему ФГОС ВПО	4	5	3	4	1	3	0	1	8	13
План перехода на уровневое образование и систему ФГОС ВПО	3	4	1	3	3	3	0	1	7	11

3.2. Наличие на сайте вуза основных внутривузовских нормативно-методических документов по реализации образовательных программ на основе ФГОС ВПО.

Мониторинг имеющейся в вузе нормативно-методической базы, необходимой для реализации образовательных программ на основе ФГОС ВПО, осуществлялся по наличию на сайте вузов документов, перечень которых приведен выше.

3.2.1. На проанализированных сайтах всех вузов информация о внутривузовских нормативных и методических документах представлена крайне

скудно. Особенно важны данные о наличии нормативных документов, обновленных на основе ФГОС ВПО. В октябре 2011 г. только 82 вуза (28% от общего числа вузов, подведомственных Минобрнауки России и участвующих в мониторинге) разместили на своих сайтах хотя бы минимальный набор нормативно-методических внутривузовских документов. Только **42 вуза** (14% от общего числа вузов, участвующих в мониторинге) разместили документы с обновлениями на основе ФГОС.

3.2.2. Результаты обработки двух этапов мониторинга сайтов четырех групп вузов Уральского федерального округа, подведомственных Минобрнауки России (всего 22 вуза) (табл. 3).

Таблица 3

Динамика вузов УрФО, имеющих на своих сайтах базовые документы внутривузовской нормативно-методической базы в соответствии с ФГОС ВПО, за период с октября 2011 по сентябрь 2012 г.

	Документы	Классические		Технические		Педагогические		Другие		Всего	
		на 10.2011	на 09.2012	на 10.2011	на 09.2012	на 10.2011	на 09.2012	на 10.2011	на 09.2012	на 10.2011	на 09.2012
1	Положение о разработке и утверждении основной образовательной программы (ООП)	2	2	2	5	2	2	0	0	6	9
2	Положение (порядок, методика, рекомендации) о применении системы зачетных единиц при проектировании и реализации ООП	2	0	2	5	0	0	0	0	4	5
3	Положение об использовании образовательных модулей в учебном процессе	2	0	1	1	0	0	0	1	3	2
4	Положение (порядок, методика, рекомендации) о самостоятельной работе студентов	0	1	1	3	2	3	0	1	3	8
5	Положение об учете нагрузки преподавателей в условиях повышения роли самостоятельной работы студентов (в отдельных случаях – в системе зачетных единиц)	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1
6	Положение об учете нагрузки преподавателей в условиях повышения роли самостоятельной работы студентов, обновленное в соответствии с ФГОС	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
7	Положения о текущем контроле успеваемости и промежуточной аттестации студентов	0	3	2	2	1	5	1	1	4	11
8	Положения о текущем контроле успеваемости и промежуточной аттестации студентов, обновленные в соответствии с ФГОС	0	0	1	1	0	3	0	1	1	5
9	Положение об итоговой государственной аттестации (ИГА) – государственные экзамены, выпускная квалификационная работа	1	3	1	2	3	5	0	1	5	11

9	Положение об итоговой государственной аттестации (ИГА) – государственные экзамены, выпускная квалификационная работа	1	3	1	2	3	5	0	1	5	11
10	Положение об итоговой государственной аттестации (ИГА), обновленное в соответствии с ФГОС	0	0	0	1	1	3	0	1	1	5
11	Положение о балльно-рейтинговой системе оценки успеваемости студентов	2	2	1	1	2	3	1	1	6	7
12	Положение о балльно-рейтинговой системе оценки успеваемости студентов, обновленное в соответствии с ФГОС	1	2	0	1	0	1	0	1	1	5
13	Порядок организации и проведения учебных и производственных практик	0	4	2	4	3	5	1	1	6	14
14	Положение о магистратуре	1	3	5	6	2	4	1	1	9	14
15	Положение о магистратуре, обновленное в соответствии с ФГОС	0	3	5	6	1	2	0	0	6	11
16	Положение (порядок, методика, рекомендации) о рабочей программе дисциплины (модуля)	1	4	2	3	1	3	1	0	5	10
17	Положение (порядок, методика, рекомендации) о рабочей программе дисциплины (модуля), обновленное в соответствии с ФГОС	1	2	2	3	1	2	1	0	5	7
18	Положение (порядок, методика, рекомендации) о научно-исследовательской работе (НИР) студентов	0	3	5	6	0	0	1	2	6	11
19	Положение (порядок, методика, рекомендации) о НИР студентов, обновленное в соответствии с ФГОС	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0

3. Отражение на сайте вуза сведений о функционировании системы обеспечения качества университета.

Мониторинг осуществлялся по следующим позициям:

- имеются ли на сайте вуза сведения о системе обеспечения качества;
- размещен ли на сайте вуза сертификат системы обеспечения качества в вузе – ISO-9001;
- размещен ли на сайте вуза сертификат системы обеспечения качества в вузе любого российского агентства;
- размещен ли на сайте вуза сертификат системы обеспечения качества в вузе любого международного агентства.

3.3.1. Результаты обработки мониторинга сайтов всех вузов, подведомственных Минобрнауки России, показали, что в октябре 2011 г. на сайтах 185 вузов (63% от общего числа вузов, участвующих в мониторинге) имелись сведения о наличии в вузе системы обеспечения качества, 93 вуза (32%) имели сертификат качества ISO-9001, 57 вузов (19%) разместили на своих сайтах сертификаты качества, выданные российскими агентствами, кроме того, 35 вузов (12%) опубликовали сертификаты качества, выданные международными агентствами.

3.3.2. Результаты обработки двух этапов мониторинга сайтов **четырёх групп вузов Уральского федерального округа, подведомственных Минобрнауки России (всего 22 вуза)** (табл. 4).

Таблица 4

Динамика вузов УрФО, имеющих на своих сайтах документы и информацию, свидетельствующие о наличии в вузе системы обеспечения качества образования, за период с октября 2011 по сентябрь 2012 гг.

Документы/ информация	Классические		Технические		Педагогические		Другие		Всего	
	на 10.2011	на 09.2012	на 10.2011	на 09.2012	на 10.2011	на 09.2012	на 10.2011	на 09.2012	на 10.2011	на 09.2012
Информация о наличии в вузе системы обеспечения качества	0	5	4	6	3	3	3	3	10	17
Информация о наличии у вуза сертификата качества ISO-9001	1	1	4	4	4	4	1	2	10	11
Сертификаты качества, выданные российскими агентствами	1	0	3	4	2	1	0	1	6	6
Сертификаты качества, выданные международными агентствами	1	0	2	4	3	1	0	1	6	6

3.4. Наличие на сайте вуза информации о реализации международного сотрудничества, совместных образовательных программ, программ академической мобильности студентов.

Мониторинг сайтов осуществлялся по наличию информации о международном сотрудничестве вуза, о реализации в вузе совместных образовательных программ и программ академической мобильности студентов.

3.4.1. Результаты обработки мониторинга сайтов всех вузов, подведомственных Минобрнауки России, показали, что в октябре 2011 г. на сайтах **139 вузов** (47% от общего числа вузов, участвующих в мониторинге) представлена информация о международном сотрудничестве, однако не во всех этих вузах на сайтах есть специализированные разделы по данному направлению деятельности. В случае наличия таких разделов на сайтах вузов, экспертами отмечается тот факт, что они содержат достаточно полную информацию о вузах-партнерах, справочную информацию о программах академической мобильности, образовательных программах вузов-партнеров, требования, которым должен удовлетворять студент для обучения в вузе-партнере и т. д.

3.4.2. Результаты обработки двух этапов мониторинга сайтов *четырёх групп вузов Уральского федерального округа, подведомственных Минобрнауки России (всего 22 вуза)* (табл. 5).

Таблица 5

Динамика вузов УрФО, имеющих на своих сайтах информацию о международном сотрудничестве, за период с октября 2011 по сентябрь 2012 г.

	Классические		Технические		Педагогические		Другие		Всего	
	на 10.2011	на 09.2012	на 10.2011	на 09.2012	на 10.2011	на 09.2012	на 10.2011	на 09.2012	на 10.2011	на 09.2012
Информация о международном сотрудничестве	3	5	0	4	1	2	2	1	6	12

3.5. Наличие на сайте вуза информации о повышении квалификации и обучающих семинарах по внедрению ФГОС ВПО (далее – повышение квалификации).

При мониторинге сайтов в этом вопросе экспертами исследовалась любая информации о программах повышения квалификации в вузе по вопросам реализации ФГОС ВПО.

3.5.1. Результаты обработки мониторинга сайтов всех вузов, подведомственных Минобрнауки России, показали, что в октябре 2011 г. официальные сайты лишь 103 вузов (35% от общего числа вузов, участвующих в мониторинге) давали какую-либо информацию о наличии реализуемых в вузе программ повышения квалификации или обучающих семинаров.

3.5.2. Результаты обработки двух этапов мониторинга сайтов *четырёх групп вузов Уральского федерального округа, подведомственных Минобрнауки России (всего 22 вуза)* (табл. 6).

В целом по Уральскому федеральному округу общая незначительная динамика по количеству вузов, имеющих на сайтах актуальную информацию о программах повышения квалификации по тематике внедрения и реализации ФГОС ВПО, связана, вероятнее всего, с реальным уменьшением активности многих вузов в этом вопросе при переходе от этапа «внедрения» к этапу «реализации» ФГОС. Этот факт вызывает тревогу, так как одной из основных проблем, имеющихся в вузах, по данным мониторинга, является неготовность преподавательского персонала к реализации требований, установленных ФГОС ВПО. Это касается и применения системы зачетных единиц при реализации образовательного процесса, и модульного построения образова-

Таблица 6

Динамика вузов УрФО, имеющих на своих сайтах информацию о программах повышения квалификации ППС по вопросам реализации ФГОС ВПО, за период с октября 2011 по сентябрь 2012 г.

	Классические		Технические		Педагогические		Другие		Всего	
	на 10.2011	на 09.2012	на 10.2011	на 09.2012	на 10.2011	на 09.2012	на 10.2011	на 09.2012	на 10.2011	на 09.2012
Информация о программах повышения квалификации ППС по вопросам реализации ФГОС ВПО	1	1	1	1	0	3	0	1	2	6

тельных программ, и реализации студентоцентрированного подхода к обучению.

3.6. Наличие на сайте вуза информации о сотрудничестве с работодателями.

Мониторинг сайтов осуществлялся по следующим позициям:

- наличие положения о сотрудничестве с работодателями;
- наличие web-страницы, портала по трудоустройству и взаимодействию с работодателями.

3.6.1. В октябре 2011 г. на проанализированных сайтах всех вузов, подведомственных Минобрнауки России, web-страница, а чаще портал по трудоустройству и взаимодействию с работодателями, есть у 222 вузов (75% от общего числа вузов, участвующих в мониторинге). Однако более половины всех вузов, участвующих в мониторинге, не опубликовали в свободном доступе утвержденное Положение о сотрудничестве с работодателями.

3.6.2. Результаты обработки двух этапов мониторинга сайтов **четырёх групп вузов Уральского федерального округа, подведомственных Минобрнауки России (всего 22 вуза)** (табл. 7).

Вторая строка данной таблицы однозначно показывает значительное преимущество в этом показателе технических вузов. Другие виды мониторинга (анкетирование и интервьюирование персонала вузов, экспертиза основных образовательных программ) также показали, что связь технических вузов с работодателями гораздо системнее, а непосредственное участие работодателей в разработке и реализации ООП эффективнее по сравнению с другими группами вузов.

Таблица 7

Динамика вузов УрФО, имеющих на своих сайтах документы и Интернет-ресурсы по трудоустройству и взаимодействию с работодателями, за период с октября 2011 по сентябрь 2012 г.

Интернет-ресурсы/ документы	Классические		Технические		Педагогические		Другие		Всего	
	на 10.2011	на 09.2012	на 10.2011	на 09.2012	на 10.2011	на 09.2012	на 10.2011	на 09.2012	на 10.2011	на 09.2012
Web-страница (портал) по трудоустройству и взаимодействию с работодателями	3	6	4	6	3	7	3	3	13	22
Положение о сотрудничестве с работодателями	2	1	4	5	0	0	1	0	7	6

3.7 Наличие информации на сайте вуза о подключенных электронно-библиотечных системах (ЭБС).

3.7.1. Результаты обработки мониторинга сайтов всех вузов, подведомственных Минобрнауки России, показали, что в октябре 2011 г. 225 вузов (76% от общего числа вузов, участвующих в мониторинге) разместили на своих сайтах информацию о доступе к ЭБС. Экспертами учитывалось не только наличие конкретных ссылок на указанные системы, но и упоминание о них на сайте.

3.7.2. Результаты обработки двух этапов мониторинга сайтов **четырёх групп вузов Уральского федерального округа, подведомственных Минобрнауки России (всего 22 вуза)** (табл. 8).

Таблица 8

Динамика вузов УрФО, имеющих на своих сайтах информацию о программах повышения квалификации ППС по вопросам реализации ФГОС ВПО, за период с октября 2011 по сентябрь 2012 г.

	Классические		Технические		Педагогические		Другие		Всего	
	на 10.2011	на 09.2012	на 10.2011	на 09.2012	на 10.2011	на 09.2012	на 10.2011	на 09.2012	на 10.2011	на 09.2012
Информация о подключенности вуза к ЭБС	4	5	5	6	2	6	1	3	12	20

3.8. Наличие на сайте вуза информации о разработанных основных образовательных программах (ООП), реализующих ФГОС ВПО.

На двух этапах мониторинга экспертами проводилось исследование на основании произвольно выбранных для каждого вуза укрупненных групп направлений подготовки (специальностей) – УГНС – из следующего списка: Физико-математические науки (01), Естественные науки (02), Гуманитарные науки (03), Социальные науки (04), Образование и педагогика (05), Экономика (08), а также УГНС в области Техники и технологии.

3.8.1. На первом этапе мониторинга, в октябре 2011 года, в общей сложности были **собраны данные по 696 ООП различных уровней ВПО (бакалавриат, магистратура и подготовка специалистов), размещенных на сайтах вузов, подведомственных Минобрнауки России (всего около 300 вузов).**

Согласно данным мониторинга, проведенного на первом этапе, лишь 34% из всех проверенных ООП сформированы как логически связанный комплект документов, имеющий гриф «Утверждено» ректором или ученым советом вуза. Только в 44% проверенных образовательных программах ясно сформулирована цель и миссия ООП, а в 78% от общего количества проверенных ООП учебный план размещен на сайте вуза. Результаты мониторинга показали, что рабочие программы дисциплин (модулей) и практик для ООП, реализующих ФГОС ВПО, очень слабо представлены на сайтах вузов.

Эксперты, исследовавшие сайты вузов, фиксировали наличие рабочих программ дисциплин (модулей) и практик как в полном наборе по всем годам обучения, так и в частичном наборе.

Для первого года обучения рабочие программы дисциплин размещены на сайтах вузов менее чем в 10% случаев от полного набора проанализированных ООП, а для второго года обучения этот показатель еще ниже (9% от полного набора проанализированных ООП). Для четвертого года обучения наличие полного набора рабочих программ зафиксировано лишь в 6% случаев от полного набора проанализированных ООП и в 2% случаев отмечено наличие частичного набора рабочих программ дисциплин (модулей).

Рабочие программы практик заявлены лишь в 8% от общего числа ООП, однако для 27% из них на сайтах вузов размещены аннотации рабочих программ практик.

Только в 20% ООП, опубликованных на сайтах вузов, заявлены требования к выпускным квалификационным работам выпускников.

Поиск на сайте вузов **документальных подтверждений об участии работодателей в реализации практик показал следующие результаты:**

По УГНС 01 «Физико-математические науки» и 03 «Гуманитарные науки» – по 10% из числа проанализированных ООП имеют на сайтах вузов документальные подтверждения об участии работодателей в реализации практик.

По УГНС 02 «Естественные науки» – 9% из числа проанализированных ООП имеют на сайтах вузов документальные подтверждения об участии работодателей в реализации практик.

По УГНС 04 «Социальные науки» – 5% из числа проанализированных ООП имеют на сайтах вузов документальные подтверждения об участии работодателей в реализации практик.

По УГНС 05 «Образование и педагогика» – 2% из числа проанализированных ООП имеют на сайтах вузов документальные подтверждения об участии работодателей в реализации практик.

По УГНС 08 «Экономика и управление» – 8% из числа проанализированных ООП имеют на сайтах вузов документальные подтверждения об участии работодателей в реализации практик.

По образовательной области «Техника и технология» – около 22% из числа проанализированных ООП имеют на сайтах вузов документальные подтверждения об участии работодателей в реализации практик.

3.8.2. На втором этапе мониторинга, в сентябре 2012 г., экспертное исследование учебно-методических документов, составляющих ООП, размещенных на сайтах вузов, проводилось только для **четырёх групп вузов Уральского федерального округа**. В общей сложности экспертами были собраны данные по **66 ООП различных уровней ВПО (бакалавриат, магистратура и подготовка специалистов)**, размещенных на сайтах вузов **Уральского федерального округа**.

Обработка результатов двух этапов мониторинга сайтов **четырёх групп вузов Уральского федерального округа, подведомственных Минобрнауки России (всего 22 вуза)**, не показала значительной динамики в наполняемости сайтов разработанными и утвержденными основными образовательными программами.

Общий вывод по результатам двух этапов мониторинга ООП, размещенных на официальных сайтах вузов, следующий: основные образовательные программы, разработанные вузами на базе ФГОС ВПО, имеются на сайтах ограниченного числа вузов. На сегодняшний день на сайтах большинства вузов наборы учебно-методических документов, составляющих ООП, либо не опубликованы, либо находятся в закрытом доступе. Сайты большинства вузов почти не содержат информации об участии работодателей в проектировании и реализации ООП.

Выводы

Проведенное в два этапа мониторинговое исследование показало, что официальные сайты вузов пока не стали современной информационной образовательной средой для всех участников процесса: абитуриентов, студентов, преподавателей, выпускников, работодателей, как это имеет место в

мировых и европейских университетах. Наметившаяся тенденция к позитивным изменениям не позволяет, однако, говорить о концептуальных переменах и становлении сайтов вузов как некой платформы для получения наиболее полной и главное – актуальной информации как о реализации в вузе ФГОС ВПО в частности, так и о вузе в целом. В целях придания процессу реализации ФГОС ВПО большей «прозрачности», создания условий для обмена опытом между вузами, сохранения единого информационно-образовательного пространства России представляется целесообразным в течение ближайших 2–3 лет поддерживать в актуальном состоянии на сайте каждого вуза информационный раздел, посвященный вопросам реализации ФГОС ВПО.

При разработке структуры и содержания официальных интернет-сайтов вузам необходимо выполнять требования *об открытости образовательного процесса*, установленного Федеральным законом «Об образовании» в редакции 293-ФЗ (ст. 32, пп. 25, п. 46) и Постановлением Правительства Российской Федерации от 18 апреля 2012 г. № 343 «Об утверждении Правил размещения в сети Интернет и обновления информации об образовательном учреждении». Кроме того, вузам необходимо будет привести официальные сайты в соответствие с предписаниями Приказа «Об утверждении требований к структуре официального сайта образовательного учреждения и формате представления на нем информации об образовательном учреждении», который в настоящее время разрабатывается Росособразнадзором.

**АНАЛИЗ ПЕРЕХОДА ТЕХНИЧЕСКИХ ВУЗОВ
УРАЛЬСКОГО ФЕДЕРАЛЬНОГО ОКРУГА
НА УРОВНЕВУЮ СИСТЕМУ ВЫСШЕГО
ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ
(НА ОСНОВЕ МОНИТОРИНГА ОФИЦИАЛЬНЫХ
САЙТОВ ВУЗОВ)**

Ключевые слова: информационная политика вуза, сайт вуза, вузы УрФО, переход на ФГОС ВПО, нормативно-правовая база вуза, организационно-методическая база вуза, основная образовательная программа, компетенции, учебный план, программы учебных дисциплин, программы практик, ИГА, участие работодателей, проблемы требуют решения.

С 01.09.2011 г. высшие учебные заведения ведут образовательную деятельность по основным образовательным программам, реализующим федеральные государственные образовательные стандарты высшего профессионального образования (ФГОС ВПО) или стандарты, самостоятельно установленные университетами.

В соответствии с Федеральным законом от 8 ноября 2010 г. № 293-ФЗ «О внесении изменений в отдельные законодательные акты Российской Федерации в связи с совершенствованием контрольно-надзорных функций и оптимизацией предоставления государственных услуг в сфере образования», Постановлением Правительства РФ от 18 апреля 2012 г. № 343 «Об утверждении Правил размещения в сети Интернет и обновления информации об образовательном учреждении» на официальных сайтах образовательных учреждений в сети Интернет должны быть размещены основные образовательные программы (ООП), по каждому направлению подготовки (специальности) для бакалавриата, магистратуры, подготовки специалиста, реализуемые вузом.

Экспертами Ассоциации технических университетов и Научно-методического центра «Инженерное образование» МГТУ имени Н.Э. Баумана было проведено мониторинговое исследование сайтов технических вузов Уральского федерального округа с точки зрения отражения информации по переходу на уровневую систему высшего профессионального образования и ФГОС ВПО.

Эксперты осуществляли анализ структуры и содержания сайтов вузов, удобства пользования расположенной на них информацией, глубины и широты охвата и проработанности материалов, отражающих переход вузов на новые образовательные стандарты. Был проведен анализ учебно-методической документации, составляющей основную образовательную программу вуза, представленной на сайте вузов.

Обработка и систематизация результатов просмотра сайтов осуществлялась в соответствии с разработанными методическими указаниями и в соответствии с заданными показателями, позволяющими выделить основные направления работ в вузах по разработке образовательных программ в соответствии с ФГОС ВПО.

Мониторинг сайтов вузов Уральского федерального округа проходил в апреле 2012 г. и включал анализ сайтов семи вузов инженерно-технического профиля, ведущих подготовку по приоритетным направлениям развития науки, технологий и техники.

В задачи мониторинговых исследований входили:

- оценка выполнения вузами приказа Федерального агентства по образованию (Рособразование) № 109 от 10 февраля 2010 г. «О задачах высших учебных заведений по переходу на уровневую систему высшего профессионального образования» и Комплексного плана мероприятий Рособразования по обеспечению перехода на уровневую систему высшего профессионального образования подведомственных высших учебных заведений на период 2010–2011 гг. от 05.03.2010 г. (наличие специального информационного раздела о переходе на уровневое образование; наличие программы перехода вуза на уровневую систему высшего профессионального образования; повышение квалификации профессорско-преподавательского состава (ППС) для реализации ФГОС ВПО; разработка нормативно-правовой базы и организационно-методической базы для обеспечения реализации ФГОС ВПО; работа с социальными партнерами, объединениями работодателей по введению уровневой системы высшего профессионального образования);
- выполнение вузами Федерального закона от 8 ноября 2010 г. № 293-ФЗ и Постановления Правительства РФ от 18 апреля 2012 г. № 343.

Мониторинг сайтов инженерно-технических вузов УрФО показал:

- на сайтах трех вузов из семи отсутствует специальный информационный раздел о переходе на уровневое образование и систему ФГОС;
- на сайтах четырех вузов нет программы перехода вуза на уровневую систему высшего профессионального образования;
- на сайтах пяти вузов нет информации о повышении квалификации ППС по тематике, связанной с реализацией ФГОС ВПО.

Единственным вузом, на сайте которого представлена информация о программах повышения квалификации и обучающих семинаров по проектированию и реализации ООП на основе ФГОС ВПО, по реализации инновационных образовательных технологий является ФГБОУ ВПО «Уральский федеральный университет имени первого Президента России Б.Н. Ельцина».

Разработка нормативно-правовой базы и организационно-методической базы является необходимым условием разработки и реализации вузом ООП.

Создание нормативно-правовой базы для обеспечения реализации ФГОС ВПО включает в себя разработку внутривузовских положений по организации и проведению учебной, воспитательной и методической работы при внедрении уровневой системы высшего профессионального образования и переходе на ФГОС.

На рис. 1 представлена проделанная вузами Уральского федерального округа работа по созданию нормативно-правовой базы и организационно-методической базы для обеспечения организации учебного процесса при реализации ООП ВПО. Следует отметить, что в приведенной ниже статистике объем выборки составляет семь вузов.

Согласно данным с сайтов, при разработке и реализации ООП вузы используют следующие нормативные документы:

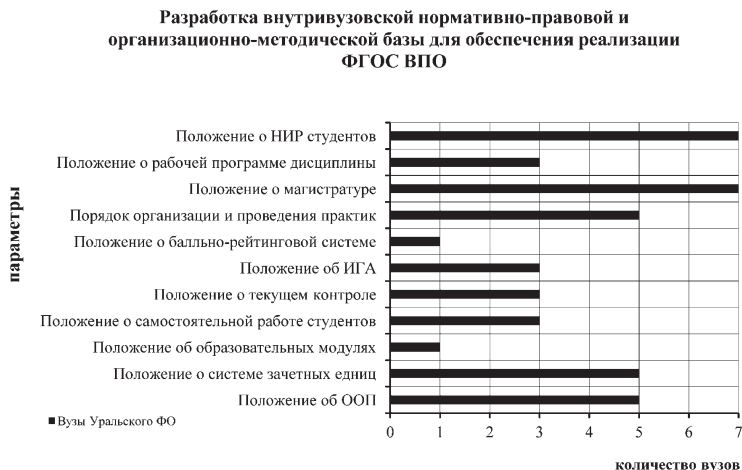


Рис. 1. Разработка вузами Уральского федерального округа нормативно-правовой и организационно-методической базы для обеспечения реализации ФГОС ВПО (апрель 2012 г.)

- положения о разработке и утверждении основной образовательной программы и о применении системы зачетных единиц при проектировании и реализации ООП – пять вузов;
- положение об использовании образовательных модулей в учебном процессе – один вуз;
- положение о самостоятельной работе студентов – три вуза;
- положения о текущем контроле успеваемости и промежуточной аттестации студентов – три вуза;
- положение об итоговой государственной аттестации (ИГА) – три вуза;
- положение о балльно-рейтинговой системе оценки успеваемости студентов и обновления на основе ФГОС – один вуз;
- порядок организации и проведения учебных и производственных практик – пять вузов;
- положение о магистратуре с обновлениями на основе ФГОС – семь вузов;
- положение (порядок, методика, рекомендации) о рабочей программе дисциплины (модуля) с обновлениями на основе ФГОС – три вуза;
- положение (порядок, методика, рекомендации) о НИР студентов – семь вузов; обновления на основе ФГОС – отсутствуют.

Следует отметить, что в октябре-ноябре 2011 г. проходил I этап мониторинга сайтов и включал анализ сайтов 114 вузов инженерно-технического профиля, представлявших 52 города и семь федеральных округов, в том числе и семь вузов Уральского ФО.

За период с ноября 2011 г. по апрель 2012 г. многие вузы пополнили свои сайты нормативно-правовыми и организационно-методическими документами, регламентирующими учебный процесс.

Например, на сайте ФГБОУ ВПО «Магнитогорский государственный технический университет имени Г.И. Носова» 01.11.2011 г. выложены план перехода на ФГОС, положение о разработке и утверждении основной образовательной программы, порядок зачета и аттестации периодов обучения, освоенных студентами в других вузах.

Но часто наполнение сайта нормативно-правовыми и организационно-методическими документами идет по формальному признаку (некоторые положения, регламентирующие современный учебный процесс, принимались, когда обучение еще шло по государственным образовательным стандартам первого поколения).

Так, 13.05.2012 г. на сайте ФГБОУ ВПО «Тюменский государственный нефтегазовый университет» в разделе «Организация образовательного процесса» были размещены «Положение о контроле учебной работы и оценке знаний студентов» от 28.12.1998 г., «Положение о самостоятельной работе

студентов» от 25.11.2002 г.

На сайте ФГБОУ ВПО «Южно-Уральский государственный университет (национальный исследовательский университет)» размещено «Положение о проведении текущего контроля и промежуточной аттестации» от 28.02.2003 г. Сайт учебно-методического управления этого вуза (отдел организации учебного процесса) информирует об учебных планах и содержит описание работы с учебными планами по состоянию на 11.04.2007 г. Нужно отметить, что ко многим приказам и распоряжениям доступ возможен только с компьютеров, находящихся во внутренней сети данного университета.

Можно выделить прямую зависимость наличия на сайтах вузов ООП или ее компонентов от качества и полноты представленного на сайте нормативно-правового и организационно-методического обеспечения организации учебного процесса при реализации ФГОС ВПО.

По материалам сайтов технических университетов УрФО был проведен анализ основных образовательных программ этих вузов. При этом мы исходили из того, что основная образовательная программа – система учебно-методических документов, регламентирующих цели, ожидаемые результаты, содержание, условия и технологии реализации образовательного процесса, система оценки качества подготовки выпускника.

Оценивалась полнота разработки ООП. ООП включает в себя учебный план, календарный учебный график, рабочие программы учебных курсов, предметов, дисциплин (модулей) и другие материалы, обеспечивающие воспитание и качество подготовки обучающихся, а также программы учебной и производственной практики и методические материалы, обеспечивающие реализацию соответствующей образовательной технологии.

Экспертами анализировались компоненты структуры ООП:

1. *Титульный лист.* На титульном листе указываются наименование учредителя, ведомственная принадлежность; полное наименование университета (филиала) по уставу; подпись и дата утверждения ООП ВПО ректором университета; наименование документа; код и наименование направления подготовки (специальности); наименование профиля подготовки/специализации/магистерской программы; наименование квалификации (степени) выпускника; место и год разработки ООП.

Этот компонент структуры ООП с грифом «Утверждено» присутствует у ФГБОУ ВПО «Тюменский государственный архитектурно-строительный университет».

2. *Цель (миссия) ООП* – подготовка компетентных специалистов в соответствии с требованиями общества, воспитание творческой и социально-активной личности и развитие его профессиональной культуры путем фор-

мирования общекультурных и профессиональных компетенций в соответствии с требованиями ФГОС ВПО по конкретному направлению подготовки заявлена в ООП ФГБОУ ВПО «Уральский государственный горный университет», ФГБОУ ВПО «Тюменский государственный архитектурно-строительный университет», ФГБОУ ВПО «Тюменский государственный нефтегазовый университет».

В ООП вузов приводятся характеристики области профессиональной деятельности выпускника, указываются объекты профессиональной деятельности, виды профессиональной деятельности, задачи профессиональной деятельности выпускника в соответствии с конкретным ФГОС ВПО.

3. Результаты обучения. В соответствии с требованиями ФГОС ВПО при разработке ООП используется компетентностный подход – ориентация образовательного процесса на результат в виде общекультурных и профессиональных компетенций, понимаемых как способность применять знания, умения и личностные качества для успешной деятельности в определенной области; интеграция образовательного и воспитательного процесса в целях развития личности.

Компетенции выпускника, формируемые в процессе освоения ООП, определяются на основе ФГОС ВПО по конкретному направлению подготовки и дополняются профессионально-специализированными (при необходимости – иными компетенциями) в соответствии с целями основной образовательной программы.

Полный перечень компетенций в соответствии с ФГОС ВПО по направлениям подготовки представлен в ООП ФГБОУ ВПО «Уральский государственный горный университет», ФГБОУ ВПО «Тюменский государственный архитектурно-строительный университет».

4. Учебный план с календарным графиком учебного процесса. Календарный график учебного процесса разрабатывается в соответствии с требованиями ФГОС ВПО и устанавливает последовательность и продолжительность теоретического обучения, экзаменационных сессий, практик, итоговой государственной аттестации, каникул.

На сайтах ФГБОУ ВПО «Уральский государственный горный университет», ФГБОУ ВПО «Уральский федеральный университет имени первого Президента России Б.Н. Ельцина», ФГБОУ ВПО «Тюменский государственный архитектурно-строительный университет» представлен график учебного процесса и учебный план.

Учебный план – документ, отображающий логическую последовательность освоения циклов и разделов ООП (дисциплин, модулей, практик), обеспечивающих формирование компетенций.

Учебный план должен содержать перечень учебных циклов и разделов в соответствии с ФГОС; трудоемкость цикла, а также его базовой и вариативной частей, в зачетных единицах и академических часах; в каждом цикле перечень дисциплин базовой и вариативной части, определяющий профиль подготовки; распределение дисциплин по семестрам с указанием ее трудоемкости в каждом семестре, видами и объемами учебной и самостоятельной работы студентов; трудоемкость каждой дисциплины в зачетных единицах и академических часах, а также их общую и аудиторную трудоемкость в часах; форму промежуточной аттестации: по каждой дисциплине; по каждой практике; рекомендуемые виды и продолжительность практик; вид и продолжительность итоговой государственной аттестации.

Учебный план ФГБОУ ВПО «Уральский федеральный университет имени первого Президента России Б.Н. Ельцина» не содержит информации о распределении дисциплин по семестрам с указанием трудоемкости дисциплины в каждом семестре; о видах и объемах учебной и самостоятельной работы студентов.

ФГБОУ ВПО «Уральский государственный горный университет» ссылается на учебные планы ФГБОУ ВПО «Московский государственный горный университет» по соответствующим направлениям подготовки.

5. Матрица соответствия компетенций структуре учебного плана. Компетентностная ориентация ФГОС ВПО влечет за собой необходимость разработки компетентностно-формирующей части учебного плана, представляющей собой матрицу соответствия компетенций (общекультурных, профессиональных, включая дополнительные профильные компетенции) и учебных дисциплин. Компетентностно-формирующая часть учебного плана связывает все компетенции выпускника с последовательностью изучения всех учебных курсов, предметов, дисциплин (модулей), практик.

Компетентностно-формирующая часть учебного плана (матрица соответствия компетенций структуре учебного плана) представлена в ООП только ФГБОУ ВПО «Тюменский государственный архитектурно-строительный университет».

6. Программы учебных дисциплин (аннотированные или полные). В ООП должны быть приведены рабочие программы всех учебных курсов, предметов, дисциплин (модулей) как базовой, так и вариативной частей учебного плана, включая дисциплины по выбору студента.

Рабочая программа дисциплины (модуля) должна иметь следующую структуру: цели и задачи дисциплины; результаты освоения дисциплины (сформулированы конечные результаты обучения в органичной увязке с осваиваемыми знаниями, умениями и приобретаемыми компетенциями в со-

ответствии с ОПП); трудоемкость дисциплины; содержание дисциплины; применяемые образовательные технологии и учебно-методическое обеспечение самостоятельной работы студентов; оценочные средства для текущего контроля успеваемости, промежуточной аттестации по итогам освоения дисциплины; учебно-методическое и информационное обеспечение дисциплины; материально-техническое обеспечение дисциплины.

ООП ФГБОУ ВПО «Тюменский государственный архитектурно-строительный университет» содержат программы дисциплин, которые имеют следующие разделы: цели и задачи дисциплины; место дисциплины в структуре ООП; требования к уровню освоения содержания дисциплины в компетентностном формате и в формате проектируемых результатов освоения содержания (знать, уметь, владеть); содержание дисциплины.

В программах учебных дисциплин отсутствует описание образовательных технологий, форм и способов проведения текущей и промежуточной аттестации, формы и способы контроля результатов обучения по дисциплине, учебно-методическое, материально-техническое обеспечение дисциплины.

На сайте ФГБОУ ВПО «Уральский государственный горный университет» представлен только перечень учебных дисциплин по конкретному направлению подготовки. Аннотации программ учебных дисциплин по соответствующему направлению подготовки можно посмотреть в ООП ФГБОУ ВПО «Московский государственный горный университет».

7. Программы учебных и производственных практик. В соответствии с ФГОС практика является обязательной и представляет собой вид учебных занятий, непосредственно ориентированных на профессионально-практическую подготовку обучающихся. Практики закрепляют знания и умения, приобретаемые в результате освоения теоретических курсов, вырабатывают практические навыки и способствуют комплексному формированию общекультурных и профессиональных компетенций обучающихся.

Дисциплина учебная (производственная) практика должна иметь следующую структуру: цели и задачи учебной (производственной) практики; место и время проведения практики; результаты освоения дисциплины; содержание дисциплины; образовательные, научно-исследовательские и научно-производственные технологии, используемые на практике; учебно-методическое обеспечение самостоятельной работы студентов на практике; формы аттестации по итогам практики; учебно-методическое и информационное обеспечение учебной (производственной) практики; материально-техническое обеспечение учебной (производственной) практики.

Программы учебной и производственных практик с указанием целей и задач практик, формы проведения, места практик в структуре ООП, с указа-

нием компетенций студента, формируемым в результате прохождения практик, содержанием дисциплины представлены в ООП ФГБОУ ВПО «Тюменский государственный архитектурно-строительный университет».

8. *Требования к итоговой государственной аттестации.* В ООП ФГБОУ ВПО «Тюменский государственный архитектурно-строительный университет» определено, что итоговая государственная аттестация направлена на установление соответствия уровня профессиональной подготовки выпускников по основной образовательной программе требованиям соответствующего федерального государственного образовательного стандарта.

9. *Участие работодателей.* Взаимодействие вуза с работодателями осуществляется на основе Федерального закона от 01.12.2007 г. № 307-ФЗ «О внесении изменений в отдельные законодательные акты Российской Федерации в целях предоставления объединениям работодателей права участвовать в разработке и реализации государственной политики в области профессионального образования».

Основными направлениями такого взаимодействия должны являться:

- мониторинг и анализ требований, предъявляемых работодателями к подготовке выпускников (знания, умения, навыки и личностные качества выпускника, необходимые для выполнения конкретных должностных обязанностей и сокращения периода адаптации выпускника вуза на предприятии, для чего ООП должна создать условия для максимального приближения системы оценивания и контроля студентов к условиям их будущей профессиональной деятельности);
- разработка основных образовательных программ и проблема востребованности выпускников на рынке труда;
- участие представителей работодателей в учебном процессе: чтение общих и специальных курсов, проведение тренингов и мастер-классов, предоставление лабораторной базы, предоставление базы практик, руководство практикой, руководство курсовыми и выпускными квалификационными работами, участие в ИГА.

В настоящее время участие работодателей в разработке и реализации ООП на основе ФГОС, в обновлении структуры и содержания ООП с учетом условий рынка труда не является системным. И сотрудничество вузов с работодателями в большинстве случаев ограничивается трудоустройством выпускников и организацией практик. Наличие web-страницы, портала по трудоустройству и взаимодействию с работодателями есть на сайтах всех вузов.

В ООП ФГБОУ ВПО «Тюменский государственный архитектурно-строительный университет» есть указание на участие работодателей в разработке и реализации ООП (чтение лекций, организация практик).

Основная образовательная программа

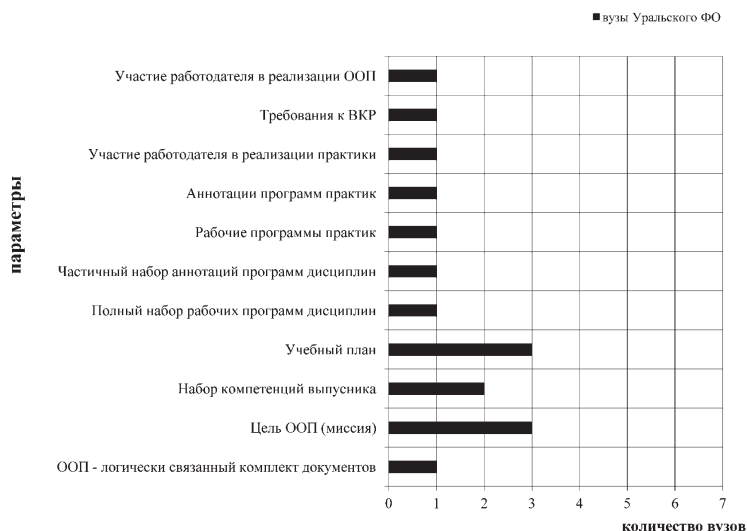


Рис. 2. Анализ состояния разработки вузами УрФО ООП

На рис. 2 представлен анализ состояния разработки вузами УрФО основных образовательных программ.

Переход на ФГОС предполагал не только расширение свобод образовательных учреждений при разработке ООП и использовании образовательных технологий для реализации ООП, но и увеличение ответственности вузов при обеспечении непрерывности учебного процесса при реализации ФГОС ВПО.

Мониторинговое исследование перехода вузов на ФГОС и анализ основных образовательных программ вузов, размещенных на сайтах, выявил проблемы, которые требуют от вузов безотлагательного решения:

- провести доработку ООП (соответствие учебного плана целям обучения и компетенциям выпускника; выбор образовательных технологий для достижения заявленных целей; разработка комплекса оценочных средств для контроля результатов обучения; организация самостоятельной работы студентов; требования к ИГА в условиях компетентностного подхода к результатам обучения и т. д.);
- продолжить работу по переподготовке и повышению квалификации ППС по разработке учебно-методического обеспечения реализации ФГОС;

- продолжить разработку нормативно-правовой и организационно-методической базы вуза для обеспечения реализации ФГОС ВПО;
- привлекать работодателей к созданию, реализации, коррекции ООП с учетом потребностей рынка труда;
- стремиться к участию в реализации совместных образовательных программ с другими вузами, в том числе и с зарубежными;
- обеспечить доступность ООП путем размещения на официальном сайте вуза.

Решение вышеназванных проблем является необходимым условием разработки ООП как целостной системы, структурные компоненты, которой находятся во взаимосвязи друг с другом. Полнота представления реализуемых основных образовательных программ в сети Интернет является важной задачей информационной политики вуза и условием развития современного открытого образования, предполагающего реализацию таких принципов, как доступность знания, возможность самообразования, свобода перемещения.

С.В. Коршунов, Д.В. Строганов

Московский государственный технический университет имени Н.Э. Баумана,

В.В. Зырянов

Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова

ПЕРЕХОД ВУЗОВ НА ФГОС ВПО: ВЗГЛЯД ЧЕРЕЗ ПРИЗМУ ИНТЕРВЬЮ СО СПЕЦИАЛИСТАМИ ПО УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКОЙ РАБОТЕ

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

В рамках мониторинга эффективности внедрения ФГОС было проведено очное интервьюирование руководящих работников вузов и руководителей структурных подразделений этих учреждений, ответственных за учебно-методическую работу по теме – «Внедрение ФГОС в учреждениях высшего профессионального образования». В каждом вузе (30 классических и 20 технических университетов) были опрошены по определенной методике (сценарий очного интервью) не менее пяти руководителей структурных подразделений. Каждый из этих вузов осуществляет подготовку по широкому спектру образовательных программ в области естественнонаучного, гуманитарного и инженерно-технического образования. Вузы, представители которых участвовали в интервью, расположены в 34 городах восьми федеральных округов.

Среди руководителей структурных подразделений вузов, дававших очное интервью, были: деканы, их заместители, заведующие кафедрами различных профилей, а также руководители различных методических подразделений (например, в Балтийском ФУ имени И. Канта это ведущие менеджеры ООП на различных факультетах).

Анализ полученных в ходе интервью данных был направлен на определение основных направлений работ в вузах по новым образовательным программам в соответствии с ФГОС; на решение проблем, которые возникают при реализации стандартов; выявление инноваций в учебном процессе.

Положительный импульс перехода на ФГОС выпукло выразил представитель Нижегородского ГУ: *«Процесс формирования ООП оказался для нас интегратором усилий, фактором сплочения, средством активизации коллективов кафедр для работы над средствами обучения».*

На вопрос корреспондента о впечатлении после введения образовательных программ на основе ФГОС другой представитель Нижегородского ГУ отметил (и это достаточно распространенное мнение): *«Эта работа позволила нам переосмыслить учебные планы, доработать их, скорректировать, все перепроверить. Но, с другой стороны, это была достаточно рутинная работа, и иногда даже возникают мысли насколько это все осмысленно, насколько нужно ли было это все делать. Потому что все-таки наработанный раньше опыт был большой, и не все было плохо».*

Заместитель декана одного из факультетов Саратовского ГУ имени Н.Г. Чернышевского так перечислил проблемы, связанные с переходом на уровневое образование:

- *перестройка сознания преподавателей. Преподаватели привыкли к пяти-летнему сроку обучения, и очень тяжело, особенно преподавателей пожилого возраста, перестраивать на новые рельсы;*
- *вторая сложность связана с рынком труда, поскольку рынок труда притягивает к специалистам, сейчас появляются бакалавры;*
- *трудность, связанная с научной подготовкой: пятилетний срок и логика предыдущих программ обучения были нацелены на то, что студент университета получал навыки не только профессиональной деятельности, но и навыки научной и исследовательской деятельности; переход на бакалавриат эту возможность исследовательской самостоятельной работы студентов резко сократил;*
- *магистратура должна быть продолжением базового образования, но сегодняшнее законодательство позволяет поступать в магистратуру студенту с другим базовым высшим образованием. Естественно, это сказывается на качестве, потому что много времени уходит на то, чтобы людям, не имеющим базового образования, втолковать какие-то азы, которые студенты проходят на первых-вторых курсах;*
- *школьники, абитуриенты не совсем подготовлены к обучению по двухуровневой системе. Не готовы, потому что эта система образования предполагает большую активность со стороны студентов.*

Далее приведем некоторые результаты обработки ответов респондентов на поставленные вопросы.

Вопрос № 1. Когда ваше структурное подразделение приступило к формированию новых основных образовательных программ (ООП), и удалось ли вам завершить эту работу к настоящему моменту? Если нет, то когда вы планируете ее закончить?

Большинство опрошенных указывают, что работа была начата во втором квартале 2010 г., а о ее завершении говорить еще рано т. к. программы нахо-

дятся в стадии уточнения. Начало, II квартал 2010 г., напоминает нам о прошедшей тогда коллегии Федерального агентства по образованию, где рассматривались вопросы реализации в вузах положений ФГОС. Многие отмечают, что в планах вуза – закончить разработку новых ООП в III–IV кварталах 2012 г. При этом отмечается, что разработка оценочных средств для всех курсов обучения – дело будущего. Как правило, к концу 2012 г. вузы планируют закончить разработку оценочных средств для 1–2 курсов. В целом вузы разрабатывают ООП, начиная с 1–2 курсов бакалавриата, специалитета и магистратуры.

Отрадно отметить, что в некоторых вузах говорят о начале подготовки к разработке новых ООП в 2007 г., когда только стали появляться проекты ФГОС. Однако представители таких вузов сетуют на постоянное отставание федеральной нормативной базы от потребностей вузов в разработке внутри-вузовской документации.

Надо отметить, что многие вузы не были подготовлены к введению компетентностного подхода и исходили из привычных требований к подготовке специалистов. Вместе с тем руководители продвинутых в методическом отношении вузов говорят о **системной работе** по переходу на новые стандарты. Так, в большинстве опрошенных вузов принят и реализуется **комплексный план перехода** на уровневую систему ВПО в соответствии с решениями Коллегии Рособразования 2010 г. В ряде вузов проделана большая работа по переходу к модульному построению курсов, однако не совсем ясны его принципы и цели (для развития академической мобильности или введения балльно-рейтинговой системы оценки результатов обучения). Есть немногие вузы (например, Восточно-Сибирский ГУ технологий и управления – ВСГУТУ, Улан-Удэ), которые, по мнению респондентов, к моменту интервьюирования уже завершили работу над своими ООП, и наполнение их осуществлялось по всем запрашиваемым в интервью пунктам под руководством специально созданной группы.

Надо сказать, что в региональных вузах проделывают глубоко продуманную работу по реализации ФГОС и созданию ООП. Причем она зачастую более основательна, чем в ведущих вузах, выполняющих программы инновационного развития. В качестве примера можно привести ВСГУТУ, представители которого в 2008–2009 гг. были слушателями курсов повышения квалификации по переходу на новое поколение образовательных стандартов, организованных в МГТУ имени Н.Э. Баумана АТУ и АКUR. Вернувшись в родной вуз, руководители методических служб развернули большую работу по внедрению положений ФГОС и разработке новых ООП. При этом они с благодарностью отмечают учебу в Монгольском университете науки и технологий (г. Улан-Батор), ректор которого Д. Бадарч 10 лет назад провел реформу,

выстроив учебный процесс в соответствии с положениями Болонской декларации и современными тенденциями развития уровневой системы высшего образования.

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

Следует отметить, что ряд вузов (например, МГИУ) начали разработку ООП еще в 2008 г., как только появились первые проекты ФГОС ВПО. При этом ведущие в методическом плане вузы использовали при разработке ООП собственные автоматизированные системы формирования учебных планов, одной из наиболее развитых среди которых является система МАИ.

В нескольких ответах содержится информация о проблемах, задерживающих завершение разработки ООП: *«Отсутствие примерных основных образовательных программ (ПООП) по многим направлениям подготовки, отсутствие опыта подобных разработок и ограниченный объем финансирования научно-методических и учебно-методических работ»*. Первое замечание говорит о значении ПООП для вузов, с одной стороны, подчеркивая роль УМО, с другой стороны, свидетельствуя о недостаточной подготовленности к разработке своих ООП. Опыта разработки новых образовательных программ в соответствии с ФГОС действительно нет. По поводу финансирования замечание серьезное. Во-первых, разработка так необходимых для вузов ПООП не финансировалась Минобрнауки России. Национальные исследовательские и федеральные университеты получили финансовые средства на разработку инновационных образовательных программ, остальным же вузам приходится обходиться тем же ресурсами, что и прежде, или, если повезет, то при поддержке работодателя.

Надо отметить, что во многих вузах создана хорошая нормативная база перехода на уровневую систему образования. В вузах, которым не дано право работать по собственным образовательным стандартам, проделана определенная работа по стандартизации требований к ООП университетов. Так, в Тверском ГТУ ректором 15 октября 2010 г. утвержден вузовский стандарт «Требования к структуре, содержанию, оформлению основной образовательной программы и управления ею». В феврале 2011 г. ректор утвердил стандарт «Программа дисциплины основной образовательной программы в соответствии с ФГОС ВПО. Общие требования».

Говоря о готовности ООП, представители вузов часто выделяют проблему разработки оценочных средств по дисциплинам вновь открытых образовательных программ. В Казанском (Приволжском) ФУ считают, что

продуманные тесты, вопросы, задания могут родиться только тогда, когда преподаватель подберет и проработает лекционный материал и материал для практических (лабораторных) работ. Поэтому, на их взгляд, оценочные средства должны составляться поэтапно по мере проработки учебных курсов преподавателями и освоения ими компетентностной модели подготовки выпускника, поскольку оценочные средства должны проверять именно сформированные компетенции, а не только полученные знания.

Анализируя переход вузов на уровневую систему ВПО в соответствии с ФГОС, нельзя забывать, что его успех будет зависеть от понимания преподавателями сути происходящих перемен, их целей, средств, условий, последствий, проблем. Представители вузов часто отмечали, что далеко не все преподаватели перешли на компетентностную модель. Высказывается следующее опасение: *«То, что вузам предоставлена большая самостоятельность в формировании ООП, то, что дидактические единицы не оговариваются в стандартах, может привести к трудностям в общении друг с другом, так как один и тот же базовый курс в разных вузах будет прочитан по-разному. При переводе студентов из одного вуза в другой это усложнит ему дальнейшее обучение».*

Вопрос № 2. Что обновилось в ООП, разработанных на основе ФГОС ВПО, по сравнению с ООП, реализуемыми на основе ГОС ВПО второго поколения.

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

Многие вузы, в частности ИжГТУ, считают разработку новых оценочных средств принципиально новым шагом в реализации ФГОС. Также вузы отмечают проблемы, связанные с разработкой оценочных средств как оценки компетенций. Это отчасти связано с некорректными формулировками самих компетенций. Комплексные компетенции формируются не одной дисциплиной, и по завершении ее изучения не представляется возможным оценить, насколько эта дисциплина влияет на формирование компетенции. В Удмуртском ГУ считают, что *мы часто оцениваем составляющие компетенций, например, знаниевую компоненту*. В университете считают, что сама компетенция может быть оценена только в процессе, когда уже выпускник начнет работу, и скорее уже работодатель сможет прислать отзыв о том, насколько та или иная компетенция сформирована.

В ряде вузов акцентируют внимание на введении балльно-рейтинговой системы организации учебного процесса в семестре и оценки промежуточных результатов обучения (например, МГТУ имени Н.Э. Баумана, УфГАТУ, НовосибирГТУ, СПбГИТМО, ТвГТУ, Балтийский ФУ имени И. Канта, Казанский (Приволжский) ФУ, Пермский национальный исследовательский политехнический университет, Удмуртский ГУ, Курганский ГУ и др.). В УфГАТУ при этом основным инструментом является тестирование студентов на каждом уровне освоения дисциплины. Определение освоенности компетенции остается вопросом, над которым специалисты университета продолжают размышлять и работать.

С точки зрения анализа и пересмотра структуры ООП, исходя из установленных ФГОС новых целей обучения и компетенций выпускников, интересные соображения высказала заместитель декана из Нижегородского ГУ. Она говорила об обосновании распределения дисциплин профессионального цикла между бакалавриатом и магистратурой на базе «ушедшего» специалитета. При этом учитывалась возможность получения выпускником бакалавриата профессиональных компетенций при его выходе на рынок труда. То есть не все дисциплины пятого курса специалитета переходили в магистратуру, часть их оставалась в бакалавриате.

Вузы отмечают, что при разработке компетентностной модели выпускника возникла проблема, связанная с тем, что в одном направлении подготовки блок общекультурных компетенций (ОК) отличается от аналогичного перечня ОК другого направления. Но, очевидно, что в одном университете, на одной социально-культурной базе, должны формироваться одни и те же компетенции. Такое утверждение характерно не только для технических университетов. Так, например, в Казанском (Приволжском) ФУ считают, *что отсутствует согласованность по общекультурным компетенциям в стандартах по разным направлениям подготовки. Между тем многие ОК формируются за счет гуманитарных дисциплин социально-экономического блока, которые практически одинаковы для многих направлений подготовки. Такая несогласованность создает сложности в написании программ дисциплин для разных направлений университета.*

При обновлении ООП по сравнению с ГОС-2 в ряде технических университетов существенно изменился гуманитарный цикл дисциплин. Так, в Новосибирском ГТУ введены новые социально-гуманитарные дисциплины: «Социальные технологии», «Организационная психология», «Культура и личность», «Деловой русский язык» и пр. И не только технические университеты ввели новые гуманитарные дисциплины. Так, в Балтийском ФУ имени И. Канта по направлениям «История» и «Философия» добавлены дисциплины, необходимые для формирования компетенций выпускников в соответ-

ствии с ФГОС: в направлении «История» – «Риторика», «Основы делового общения», «Основы правовых знаний». Другие дисциплины по-новому структурированы, например, вместо «Истории России» теперь преподаются три дисциплины «История России (до XX в.)», «История России XX в.», «История современной России».

СПбГИТМО считает, что необходимость создания новых образовательных программ, вызванная вводом в действие ФГОС, подтолкнула к пересмотру ряда устоявшихся, «традиционных» подходов к формированию и реализации ООП. Это выразилось, в частности, в пересмотре содержания, объемов и образовательных технологий ряда традиционно преподаваемых дисциплин (начертательная геометрия, информатика, химия и т. п.), в разделении части дисциплин цикла ЕНиМ (физика, математика и т. п.) на **унифицированную** для большинства направлений подготовки вуза базовую часть и **дополнительные дисциплины**, углубленно раскрывающие разделы соответствующих областей знаний, наиболее значимые для будущей профессиональной деятельности.

Относительно увеличения доли самостоятельной работы студента, предусмотренной во ФГОС, высказываются опасения относительно качества реализации этого процесса. Так, заведующий кафедрой МГТУ имени Н.Э. Баумана считает, что *существенное увеличение доли самостоятельной работы студентов является достоинством ООП, но это требует существенного расширения учебно-методического обеспечения этой самостоятельной работы, главным образом в компьютерной форме (практикумы, конспекты лекций, задачки).* Новые формы приобретают как лекции, так и семинары. Главная проблема здесь, однако, носит психологический характер – студент должен учиться по преимуществу сам, а не по принуждению. *Необходима мотивация и совершенно иное отношение к учебе, чем это было в предыдущие годы. Как создать такую мотивацию и выработать активное отношение у всех студентов к учебе (в условиях бесплатного образования) – проблема не решенная.*

Вопрос № 3. Как велась разработка ООП в вашем структурном подразделении.

Для организации работ по новым ООП, как правило, создавалось новое или усиливалось существующее подразделение, занимающееся методическим обеспечением учебного процесса. Типичный пример – БГТУ «ВОЕНМЕХ» имени Д.Ф. Устинова, где в учебном управлении в целях совершенствования управления образовательным процессом и координации работ по разработке ООП в ноябре 2010 г. был создан *отдел основных образовательных программ*, появились заместители деканов по методической ра-

боте, созданы методические комиссии по УГСН, реализуемым в вузе. Был разработан единый для университета макет основной образовательной программы бакалавриата/специалитета/магистратуры в условиях введения ФГОС. При проектировании учебных планов в системе зачетных единиц осуществлялось распределение зачетных единиц по элементам ООП в соответствии с компетентностной моделью определяемой ФГОС.

У ряда вузов распределение зачетных единиц по дисциплинам производилось на основе базового соотношения «1 з. е. соответствует 36 часам», с учетом важности дисциплины в общем учебном плане специальности или направления подготовки. Следует отметить, что в ответах специалистов вузов содержится мало информации о проблемах или, напротив, успехах перевода оценки трудоемкости учебного процесса в зачетных единицах. Поэтому особенно ценно выглядит мнение заместителя директора института Казанского (Приволжского) ФУ: *«Институт участвовал в эксперименте по внедрению Болонских принципов в организацию учебного процесса, поэтому учебные планы специалитета уже с 2005 г. были сформированы в системе зачетных единиц. При переходе на двухуровневую систему их пришлось лишь сократить (для бакалавриата).*

Плюс системы зачетных единиц в том, что она позволяет унифицировать способы оценки различных видов учебной работы (аудиторную работу, летние практики, выполнение квалификационной работы, подготовку к экзаменам и т. д.).

Минусы:

1. При формировании учебного плана в кредитах происходит резкая дифференциация по трудоемкости дисциплин, имеющих разные формы итоговой аттестации (т. к. за подготовку к зачету, в отличие от экзамена, кредиты не начисляются). Поэтому многие преподаватели просят поставить зачет вместо экзамена при сохранении общей трудоемкости дисциплины, тем самым выигрывая часы на семестровую работу.

2. Для естественно-научных направлений подготовки, предусматривающих летние учебно-полевые практики, продолжительность каникул обычно минимальная из возможного диапазона, т. е. семь недель в год. Для других направлений она часто максимальна, т. е. 10 недель. Разница в три недели в год равна по трудоемкости 4,5 кредитам, а за три года это 13,5 кредитов. Следовательно, общая трудоемкость учебного года полевых направлений подготовки должна превышать отведенные на год 60 кредитов, что с одной стороны, является объективным следствием больших, по сравнению с неполевыми факультетами, трудозатрат студента, а с другой – противоречит принятым нормам. Чтобы сделать учебный год равным

60 кредитам, разработчики ООП вынуждены разбивать дисциплину на части не по логике изложения материала, а формально, т. к. она не помещается в отведенные 60 кредитов, а в другой семестр полностью ее перенести нельзя, т. к. там на нее также не хватает свободных кредитов. Еще абсурднее обстоит дело с многосеместровыми дисциплинами: чтобы получить 60 кредитов в год, часто приходится перетаскивать самостоятельную работу из семестра в семестр. При этом может оказаться, что в одном семестре большой объем аудиторной работы не подкреплен самостоятельной работой, а в другом, – наоборот, при небольшом объеме аудиторных часов сконцентрирована практически вся самостоятельная работа.

3. Физкультуру лучше было вообще оставить бескредитной, чем давать ей непонятно откуда взявшиеся два кредита».

Интересное соображение встретилось в ответах представителя МИТХТ имени М.В. Ломоносова: «Формирование компетенций учитывалось при подборе вариативных дисциплин и элективных учебных дисциплин, **выборе образовательных технологий**».

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

Аналогично поступили в организационном плане в СПбГИТМО.

Были созданы специальные группы по разработке ООП:

- по соответствующим направлениям подготовки (специальностям) и содержанию подготовки профессионального цикла на базе выпускающих кафедр;
- по формированию учебных циклов ООП (ГСЭ, ЕНиМ, Проф.) соответствующих направлений подготовки (специальностей).

Вопрос № 4. Каким принципом Вы руководствовались при выборе профилей. Дополняли ли Вы перечень компетенций в соответствии с введенным профилем?

Проблема **формирования списка профилей** в бакалавриате вузов вызвала в ответах респондентов живой интерес вузов к этой проблеме и продемонстрировала противоречивость утвержденных нормативных документов. Вузы, не входящие в список ведущих университетов (федеральные, национальные исследовательские), как правило, выбирали профили из приведен-

ных в ПООП. Перечень профилей в определенной степени коррелировал с составом кафедр на факультетах. Это естественно: заведующие кафедрами при сокращении числа специальностей (прежде нередко кафедра вела «свою» специальность и реализовывала ряд специализаций на старших курсах) стремятся обозначить на кафедре отдельный профиль, с их точки зрения гарантирующий при распределении контрольных цифр приема формирование на кафедре отдельной группы студентов. На состав профилей в бакалавриате оказывали влияние наименования специальностей, которые не попали в новый перечень направлений подготовки (специальностей). В инженерных вузах наименования профилей согласовывались с работодателями по результатам анализа рынка труда. В ряде случаев выбор профилей в бакалавриате совпал со специализациями в бывшем специалитете. Отмечены и тревожные тенденции. Так, в Нижегородском ГУ число профилей по сравнению со специализациями даже увеличилось (по одной из программ, например, с 8 до 14). В редких случаях представитель вуза отмечал, что бакалаврская ООП разрабатывалась без профилей (например, в Пермском национальном исследовательском ГУ).

При формировании профилей перечень компетенций, как правило, но не везде дополнялся профессионально-специализированными компетенциями. Интересно, что, по мнению представителя Казанского (Приволжского) ФУ, *шахтинская программа при проверке учебных планов воспринимает номера новых компетенций, которых нет в стандарте, как ошибку.*

Еще один критерий выбора профилей сформулировал заместитель декана факультета из Саратовского ГУ имени Н.Г. Чернышевского – конкурентоспособность образовательной программы с позиций выбора ее абитуриентом: *«Мы должны и придумать такой профиль, который был бы привлекателен для абитуриентов, чтобы студенты шли к нам».*

Вопрос № 5. Используете ли Вы инновационные образовательные технологии в учебном процессе?

Естественно, в ответах на вопрос об используемых **инновационных образовательных технологиях** в учебном процессе встречается большое разнообразие.

Так, в БГТУ «ВОЕНМЕХ» имени Д.Ф. Устинова широко используются комбинаторные инновационные технологии, при которых учебный процесс строится как *поиск познавательно-прикладных, практических сведений (новых инструментальных знаний о способах профессиональной деятельности, разработки новых концепций и парадигм).* Активно используется модель учебной дискуссии, характерными чертами которой являются прежде всего обмен знаниями, сведениями; поощрение разных точек зрения и подходов;

возможность критиковать или отвергать любое из высказываемых мнений; выработка коллективного, как правило, компромиссного решения. Добавим к этому «решение ситуационных задач с использованием видео-, аудиоматериалов» (ИжГТУ).

Большинство представителей вузов приводят примеры использования информационных образовательных технологий, систем тестирования знаний, использование сети Интернет для on-line взаимодействия со студентами. Реже, но есть примеры в инженерных вузах использования автоматизированного лабораторного практикума через Интернет. В ИжГТУ имени М.Т. Калашникова наиболее эффективным среди многообразия подобных образовательных технологий считают создание сайта с материалами по дисциплинам.

В ПензГТА активно используются инновационные образовательные технологии: *применяются электронные мультимедийные учебники и учебные пособия, активные методы обучения; методы, основанные на изучении практики (case studies), используются проблемно-ориентированный междисциплинарный подход к изучению наук, проектно-организованные технологии обучения работе в команде над комплексным решением практических задач.*

Преподаватели юридического факультета ПензГУ используют в своей работе следующие активные и интерактивные формы обучения:

- лекции с применением мультимедийных технологий;
- проведение семинаров в форме групповых дискуссий;
- проведение семинаров с использованием технологии «Дебаты»;
- использование деловых игр на практических занятиях; пресс-конференций;
- использование технологий «кейс-стади» на практических занятиях;
- вовлечение студентов в проектную деятельность (проведение исследований).

В большинстве случаев преподаватели понимают, что для различных по характеру дисциплин должны использоваться различные методы и образовательные технологии.

Интересны замечания заместителя декана факультета приборостроения, информационных технологий и систем ПензГУ. Он считает, что до сих пор нет устоявшегося термина, определяющего понятие инновационные образовательные технологии. *Можно сказать, что одной из таких технологий является интерактивная технология – это программное обеспечение, которое работает в режиме диалога с пользователем и позволяет управлять процессом обучения. Основным методом использования интерактивной технологии является интерактивный диалог, который представляет собой взаимодействие пользователя с программной системой. Сегодня рынок информационных технологий предлагает достаточно много интересных решений для*

сферы образования, а инструменты для ведения интерактивного обучения являются неоспоримыми лидерами. При этом в корне меняется роль преподавателя. Из «транслятора» знаний он превращается в деятельного руководителя и планировщика учебного процесса. Студент же не просто «приемник» знаний, а исследователь, ведь многие учебные программы в большинстве своем построены на принципах технологии развивающего обучения. Знания, добытые самостоятельно, намного более ценны и значимы для учащегося, нежели усвоенные пассивно, поэтому использование современных интерактивных технологий позволяет достаточно эффективно решать многие учебные и воспитательные задачи.

Заместитель декана филологического факультета Нижегородского ГУ считает этот вопрос дискуссионным, потому что все по-разному понимают, что такое инновационные образовательные технологии. В Нижегородском ГУ многие считают, что это, например, e-learning, т. е. электронные лекции. Необходимо вдумчиво подходить в различных курсах к использованию новых образовательных технологий. Вместе с тем использование инновационных технологий – веление времени: *«Уже новое поколение студентов, которое нас не будут воспринимать, мы не сможем ожидать результата, если не будем использовать новые технологии».*

В ВСГУТУ используется методическое обеспечение перехода к инновационному обучению на основе наукоемких технологий образования. Реализация целевой подготовки осуществляется на основе интегрированной системы обучения, которая предполагает органичное соединение теоретического обучения студента в вузе с производственной подготовкой по избранной специальности на предприятии. При обязательном выполнении образовательных стандартов студенты очной формы должны проходить обучение с одновременным оформлением в штат предприятий на неполный рабочий день. Подобный подход существенно отличается от традиционной практики возможностью адаптации к условиям реальных производственных отношений до завершения обучения в вузе. Если же проследить последующие эффекты, то такой подход обеспечивает интеграцию образования, науки и производства, организацию практик и производственной подготовки студентов, прогнозирование трудоустройства выпускников, наличие современной лабораторной и экспериментальной базы, реализацию непрерывной системы подготовки и повышения квалификации кадров, в том числе и преподавательской, возможность отслеживать выпускников после окончания университета с целью корректировки содержания учебного процесса.

Во многих вузах применяется балльно-рейтинговая система организации учебного процесса и контроля знаний, которая позволяет лучше «сохранить»

контингент студентов при высоких требованиях к качеству учебного процесса. Кроме того, это позволяет сократить время сессий.

Говоря об используемых технологиях, представители вузов часто писали о применении дистанционных образовательных технологий. В качестве базовой системы для построения виртуальной информационной образовательной среды вуза часто называется комплексная информационная система поддержки дистанционного обучения, построенной на базе Moodle.

Ряд инженерных вузов (например, МИТХТ имени М.В. Ломоносова) справедливо относят к числу перспективных инновационных образовательных технологий *лабораторные практикумы с элементами исследования*.

А вот какую классификацию инновационных образовательных технологий и активных, интерактивных методов преподавания дает представитель МВХА имени К.А. Тимирязева:

Инновационные образовательные технологии используются в учебном процессе по преобладающим методам и способам обучения: наглядные, практические, проблемные, поисковые, исследовательские, индивидуальные, групповые, коллективные, информационные, компьютерные, мультимедийные, игровые, проектные, интерактивные технологии; по основному методологическому подходу: компетентностные, исследовательские, информационные.

Преподаватели университета используют активные и интерактивные формы обучения на лекционных и практических занятиях: проблемная лекция, лекция-визуализация, лекция – пресс-конференция, лекция вдвоем, лекция с разбором конкретной ситуации, конкурс профессионального мастерства, занятия с применением затрудняющих условий, методы группового решения творческих задач (метод Дельфи, метод дневников, метод развивающейся кооперации), мозговой штурм, деловые игры (имитационные, операционные, ролевые).

Богатый спектр инновационных образовательных технологий продемонстрировал заместитель декана факультета психологии Белгородского государственного национального исследовательского института:

Более 80 % преподавателей факультета используют в своей работе следующие инновационные технологии и техники: диалоговая лекция, проблемная лекция, лекция-провокация, лекция-конференция, игровой семинар: семиотический подход (бинарные оппозиции), семинар – дискуссионная площадка, немецкие модерационные техники, рефлексивные техники, авторские методические системы (Mainol-taps – мозговая картина), а также игровые методы (деловые игры; симуляционные игры; интерактивные игры, ролевые игры); методы коллективной работы (методы групповой дискуссии: мозговой штурм, фокус-группа); методы коллективной работы над исследовательскими проектами (кейс-стади, моделирование проблемных ситуаций,

создание социальных проектов. Эффективными являются методы активизации исследовательского потенциала студентов: разработка и защита проектов и отчетов; проведение внеаудиторных семинарских и практических занятий на базе учреждений здравоохранения, внедрение в содержание семинарских занятий элементов исследования; изготовление дидактического раздаточного материала студентами при проведении индивидуально-творческих занятий по прикладным дисциплинам, а также использование в обучении визуальных методов исследования: 1) анализ фото-, видео-, кинодокументов; 2) создание фильмов и презентаций, составление рекламных проспектов и видеороликов.

Интересна классификация образовательных технологий, используемых на различного рода учебных занятиях, данная в Институте экологии и географии Казанского (Приволжского) ФУ:

- лекции сопровождаются компьютерными презентациями, показом слайдов, использованием раздаточного материала. В малых группах лекции читаются в компьютерном классе с одновременным представлением иллюстративного материала на проекционном экране, интерактивной доске или на мониторах компьютеров. Некоторые преподаватели раздают студентам компьютерные презентации после лекции для просмотра при подготовке домашних заданий, подготовке к контрольным, зачетам и экзаменам;
- на семинарских занятиях для закрепления теоретических знаний используются: ролевые игры, разбор конкретных ситуаций с помощью кейсов, упражнения, выполняемые малыми группами, погружение в конкретную ситуацию, индивидуальные задания, выполняемые с определителями, картами, снимками;
- лабораторные занятия по ряду дисциплин носят учебно-исследовательский характер. Методы мониторинга осваиваются на конкретных объектах, а не на модельных смесях. Некоторые лабораторные занятия производятся в полевых условиях с помощью портативных приборов;
- для организации самостоятельной работы студентов используются учебно-методические пособия, компьютерные учебники;
- используемые формы контроля: письменные контрольные работы, промежуточные и итоговые тесты, блиц-опросы по материалам предыдущей лекции, устные выступления по итогам самостоятельной работы, проверка заданий в режиме on-line;
- внедряются электронные образовательные ресурсы;
- планируется частично использовать дистанционное обучение по курсу «Управление в обращении с отходами».

Как и ожидалось, инновационные технологии в учебном процессе используются, к сожалению, пока еще не очень системно и масштабно. В основном упор сделан на информационные технологии. Например, в Тверском ГТУ имеется комплексная целевая программа «Развитие информационных технологий в области образования, научной деятельности, финансового и административного управления ТвГТУ на 2008–2012 гг.», значительная часть которой направлена на повышение качества подготовки выпускников на базе информационных и телекоммуникационных технологий.

Интересно, что некоторые вузы говорят о развитии применении инновационных образовательных технологий в магистратуре и классических технологий в бакалавриате (Балтийский ФУ имени И. Канта).

Приведем интересную информацию об использовании инновационных образовательных технологий в Саратовском ГУ имени Н.Г. Чернышевского (социологический факультет): *«Программа бакалавриата и магистратуры нацелена на то, чтобы активизировать учебную деятельность студента. Этому способствуют активные методы, которые формируют познавательный интерес, познавательную активность. Инновационные методы прежде всего способствуют активизации самостоятельной работы студентов, их активности, их самостоятельности. Для этого, например, Центр региональных социологических исследований, на факультете создал базу результатов социологических исследований. То есть студенты при подготовке каких-то вопросов самостоятельной работы могут изучать не просто теоретический материал, но и использовать конкретные исследования, которые были проведены в регионе. Инновационные методы используются на трех уровнях активности: **активность воспроизведения, активность интерпретации, творческая активность**. Естественно, занятия проводятся в форме, которая интересна студентам, например, проблемные лекции или лекции вдвоем, эвристическая беседа. Нужно сказать, что используются как индивидуальные инновационные методы обучения, так и групповые, коллективные. Семинары, чтение лекций по старому шаблону, становится не интересным».*

Ознакомившись с ответами других представителей Саратовского ГУ убеждаешься, что там действительно серьезно занимаются образовательными технологиями. Так, на юридическом факультете создан зал учебных заседаний, где есть клетка подсудимого, есть кожаное кресло председателя суда, и все атрибуты судебного заседания; т. е. с ранних курсов студент может почувствовать себя в той или иной роли (в том числе подсудимого). Кроме того, открыта очень хорошая криминалистическая лаборатория, криминалистические полигоны, в которых в ситуациях, приближенных к реальным,

студенты могут изучать те процессы, с которыми им придется столкнуться в их реальной профессиональной деятельности. Кроме того, активно используются игровые технологии и дискуссионные методы.

Представители Ульяновского ГУ единственные, кто специально выделили инновационные образовательные технологии для учебного процесса людей с ограниченными возможностями здоровья: *«При непосредственной работе на парах используется мультимедийное оборудование. Отлажено функционирует дистанционное образование. Также сопровождение детей с ограниченными возможностями в спортивной деятельности, депривации, активные формы обучения – новые виды адаптационного спорта, которые не входят в стандарт (бочи, сидячий волейбол, флор-болл). Что касается стимулирования ППС, то ежегодно проводится рейтинг преподавателей, в котором есть графа о нововведениях в учебный процесс. Студенты имеют право высказать свое мнение об инновационных подходах преподавателя».*

Вопрос № 6. Используют ли преподаватели вашего структурного подразделения активные и интерактивные формы обучения? Как Вы стимулируете профессорско-преподавательский состав для более эффективного внедрения этих форм в учебный процесс?

Актуальным в условиях сокращения аудиторной и лекционной нагрузки является внедрение в учебный процесс **активных и интерактивных** форм ведения занятий.

В БГТУ «ВОЕНМЕХ» имени Д.Ф. Устинова используются такие интерактивные формы, как проблемные лекции, дискуссии, лекции-консультации, компьютерные контрольно-обучающие программы, case-study, мастер-классы, индивидуальные творческие задания, проводятся ролевые игры, практикуется совместное решение проблем. Эта работа учитывается при премировании.

По мнению заместителя декана факультета вычислительной техники Пензенского ГУ, *«использование интерактивной модели обучения предусматривает моделирование жизненных ситуаций, использование ролевых игр, совместное решение проблем. В результате такой формы проведения занятий студенты приобретают коммуникативные умения, способность к моделированию ситуаций, приобретению опыта ведения диалога, дискуссий, общению к творческой деятельности. Профессорско-преподавательский состав для более эффективного внедрения этих форм в учебный процесс стимулируется дополнительными баллами в рейтинге преподавателей».*

ППС выпускающих кафедр ПензГТА используют активные и интерактивные формы обучения, причем особенностью является использование потенциала работодателей (проводимых НИОКР по их заказу, совместного НОЦ с предприятием):

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

На кафедрах Института промышленных технологий ПензГТА используются интерактивные формы обучения. Так, например, на кафедре технологии общего и роботизированного производства занятия проводятся на базовых предприятиях, а также в лаборатории, где используются станки с ЧПУ (происходит разбор и анализ конкретных ситуаций, с изготовлением деталей, опытных образцов и т. д.).

Приведем набор активных и интерактивных форм обучения и соответствующих технологий в УфГТУ: *«совместная деятельность студентов в группе под руководством лидера, направленная на решение общей задачи путем творческого сложения результатов индивидуальной работы членов команды с делением полномочий и ответственности; case-study – анализ реальных проблемных ситуаций, имевших место в соответствующей области профессиональной деятельности, и поиск вариантов лучших решений; деловая игра; ролевая игра, имитация студентами реальной профессиональной деятельности с выполнением функций специалистов на различных рабочих местах; лекция-визуализация – передача информации посредством схем, таблиц, рисунков, видеоматериалов, проводится по ключевым темам с комментариями».*

В МЭИ интерактивные технологии обучения, как правило, используются при изучении дисциплин профессионального цикла, на семинарах по дисциплинам гуманитарного, социального и экономического цикла, а также на практических занятиях и лабораторных работах математического и естественно-научного цикла. Технологии проектного обучения применяются при выполнении проектов. Традиционные формы проведения лекционных занятий сохранились только на потоках численностью более 200 человек. Что касается лекционных занятий по дисциплинам профессионального цикла, где численность студентов 25–40 человек, то в этом случае лектор привлекает студентов к обсуждению некоторых рассматриваемых вопросов. Например, студенты предлагают и обсуждают с лектором достоинства и недостатки рассматриваемых методов (конструкций, методик и т. д.), отвечают на вопросы лектора по физическим основам тех или иных процессов, протекающих в установках и т. д. Лектор представляет студентам проблему и просит пред-

ложить возможные пути ее решения, обсуждая в процессе предложений их эффективность и целесообразность.

В Курганском государственном университете считают, что *«интерактивные технологии на самом деле делают работу преподавателя творческой и увлекательной»*.

Вместе с тем интегрально оценивая ответы специалистов вузов, чувствуется неразвитость использования активных и интерактивных методов. Часто приводятся примеры простейшего теперь уже использования интерактивных досок, плазменных панелей, без упоминания о необходимой методической проработке подачи учебного материала или организации занятий.

Вопрос № 7. Проводили ли Вы повышение квалификации сотрудников по вопросам реализации ФГОС ВПО? Существуют ли постоянно действующие методические семинары для преподавателей и методистов кафедр по реализации ФГОС?

Повышение квалификации сотрудников по вопросам реализации ФГОС ВПО – чрезвычайно важный и актуальный вопрос, учитывая множество инноваций, вносимых новыми образовательными стандартами. Большинство респондентов отмечает регулярность прохождения сотрудниками повышения квалификации, причем как на выездной основе, так и непосредственно в своем вузе.

Респонденты часто отмечают положительную роль, которую сыграли в начальный период работы над проектами ФГОС и ООП курсы повышения квалификации для управленцев вузов и преподавателей. К таким курсам относят программу, которую реализовали АГУ и АКУР, УМО по университетскому политехническому и классическому университетскому образованию. Также отмечается высокий уровень курсов повышения квалификации, организованных Координационным советом УМО и НМС совместно с Исследовательским центром проблем качества подготовки специалистов, наконец, часто приводились примеры курсов повышения квалификации, которые организовывались базовым вузом соответствующего УМО.

Вопрос № 8. Участвовали ли работодатели (объединения работодателей) в разработке ООП? Назовите, пожалуйста, как положительные, так и отрицательные моменты этого взаимодействия.

Представители инженерных вузов отмечают участие работодателей в разработке ООП в той или иной форме. Например, Пензенский ГУ анкетировал работодателей при ранжировании компетенций. Ежегодно университет осуществляет почтовое анкетирование не менее 50 ведущих предприятий области по вопросам востребованности выпускников, качеству их подготовки, корректировки учебных планов.

Работодатели по инициативе БГТУ «ВОЕНМЕХ» имени Д.Ф. Устинова участвовали в разработке ООП в части формирования вариативной части программ, в области согласования рабочих программ учебных дисциплин, программ практик, тематики курсовых проектов. Положительным моментом такого сотрудничества является ориентированность выпускников на трудоустройство по специальности. Также часто отмечается участие работодателей в экспертизе ООП. Естественно, респонденты сетуют на отсутствие профессиональных стандартов, что затрудняло разработку образовательных стандартов и отрицательно сказывается на разработке образовательных программ.

В привлечении работодателей к участию в разработке и экспертизе ООП ряд вузов отметил такую проблему, как непонимание работодателем компетентностного подхода и то, что большое количество компетенций не востребованы работодателем. Чаще всего требования работодателей привязаны к текущей ситуации в отрасли, не содержат стратегического видения. Кроме того, отмечается переосценка со стороны работодателей роли практических навыков у выпускников, желание получить выпускника, способного без адаптации решать все практические задачи на предприятии. Интервьюируемые отмечают, что в большинстве случаев инициатива по участию работодателей в разработке ООП и решения других вопросов учебного процесса, исходила от вуза (вопреки мнению прессы).

Характерным для большинства ответов относительно участия работодателей в процессах форсирования новых ООП является высказывание представителей МИТХТ имени М.В. Ломоносова: *«При взаимодействии с работодателями инициатива исходила от выпускающих кафедр. Работодатели мало знакомы с компетентностным подходом, использованным в ФГОС ВПО. Поэтому предложения от работодателей удавалось получить преимущественно в ходе взаимных бесед и интервью».*

Надо отметить большую роль работодателей и исполнительной власти региона, где находится вуз. Так, Новосибирский ГТУ участвует в решении проблем социально-экономического развития Новосибирской области. В частности, для решения задачи обеспечения кадровой потребности промышленности Новосибирска правительство Новосибирской области выбрало НГТУ в качестве одного из базовых образовательных учреждений для реализации постановления «О порядке организации целевой контрактной подготовки магистров в высших учебных заведениях, расположенных на территории Новосибирской области, за счет средств областного бюджета Новосибирской области» и осуществляет с сентября 2011 г. финансирование целевой подготовки магистров для нужд инновационных предприятий.

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

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

Инициатива сотрудничества по целевой трехсторонней индивидуальной подготовке исходит, как правило, от работодателей. И, более того, они платят за это достаточно хорошо. Но, к сожалению, этот процесс пока не массовый. Переход на ФГОС позволяет активизировать целевую подготовку. Если при реализации ООП, соответствующих ГОС-2, учебные планы обладали недостаточной гибкостью, то внедрение ФГОС, носящих достаточно рамочный характер, дает вузу значительно большие возможности и позволяет варьировать подготовку выпускников за счет модульности учебных планов».

Как ни странно, в ответах интервью мало говорится о влиянии работодателей на формирование тематики и содержания магистерских программ. Правда, в Пермском национальном исследовательском политехническом университете отмечается, что на электротехническом факультете разработано четыре магистерских программы по заказу предприятий города.

Хотелось бы согласиться с мнением заместителя декана в Удмуртском ГУ о том, на какого работодателя ориентироваться в формировании компетенций и учете требований к качеству и содержанию подготовки выпускников и в целом о роли работодателя в деле совершенствования образования: *«Положительные стороны, безусловно, есть, они состоят в востребованности наших программ. Отрицательное в том, что работодатель – это **фигура условная**. Мы ориентируемся на государственные и муниципальные органы либо на крупные предприятия, а не факт что студенты-выпускники туда*

идут на работу. Мы его называем работодателем, а это потребитель кадров, скорее всего. Очень часто работодатель сам не знает, чего он хочет».

В Саратовском ГУ имени Н.Г. Чернышевского на факультетах созданы советы работодателей. Очень хорошая идея. Не отдельный работодатель, а совет. Это вносит здоровую конкуренцию в отношения различных работодателей с вузом.

Вопрос № 9. Создана ли в вашем подразделении система методического обеспечения, руководства и контроля за самостоятельной работой студентов (СРС)?

Чрезвычайно важна в новых условиях сокращения объема аудиторной нагрузки организация **самостоятельной работы студентов**. Речь идет и о методическом обеспечении, и о контроле за самостоятельной работой студентов. Как правило, специального подразделения или специальных мероприятий вузы в этом направлении не предусматривают. Однако в каждом вузе существует со стороны учебных управлений или отделов контроль за нагрузкой преподавателя, где целесообразно предусмотреть новые формы. Вместе с тем вузы отмечают важность создания системы методического обеспечения и контроля за СРС, включающей положение по СРС, методические рекомендации к самостоятельному выполнению мероприятий учебного плана, критерии оценки качества СРС. Наиболее трудоемкой является разработка учебно-методических материалов по организации самостоятельной работы студентов, ибо просто контролем здесь нельзя ограничиваться. Без адаптированных учебных пособий, электронных учебников, лабораторий удаленного доступа, постановки работы в Интернете, организации средств коммуникации преподавателя со студентами невозможно качественного и целенаправленного формирования студентами соответствующих компетенций посредством самостоятельной работы. В противном случае принцип ФГОС, связанный с сокращением аудиторной работы, становится профанацией. При правильной же организации самостоятельной работы нагрузка преподавателя возрастает, а контакт преподавателя со студентами on-line становится постоянным.

В БГТУ «ВОЕНМЕХ» имени Д.Ф. Устинова, как и во многих вузах, контроль за самостоятельной работой осуществляется преподавателем, ведущим дисциплину.

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

через электронную почту. Есть положительный опыт реализации такой работы: часть преподавателей проходила обучение по использованию технологии E-learning Server. В этом обучении принимали участие 20 студентов из 10 вузов системы Минсельхоза РФ».

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

В масштабах университета действует сертифицированная система дистанционного обучения «AcademicNT», обеспечивающая накопление и хранение как фондов заданий и оценочных средств, так и результатов выполнения заданий и их оценивания. Система обеспечивает также сетевое общение, форумы и другие возможности электронного взаимодействия студентов с преподавателями. Размещение в электронной среде университета элементов УМК дисциплин и внутривузовских учебно-методических изданий обеспечивает доступ студентов к образовательным ресурсам университета в любое время суток с любых компьютеров, подключенных к сети Интернет. Принятая в университете балльно-рейтинговая система также играет важную роль в управлении СРС».

Большая работа проделана в Белгородском государственном национальном исследовательском институте по планированию, постановке самостоятельной работы студентов и ее контролю: «Самостоятельная работа студентов предусмотрена для всех дисциплин учебного плана в объеме, соответствующем требованиям ФГОС. Часы самостоятельной работы студента по каждой дисциплине определяются учебно-тематическим планом. Это позволяет определять оптимальный объем практических заданий и теоретического материала для самостоятельного изучения, не допуская перегрузки, а также контролировать процесс воспитания самостоятельности студентов и формирования у них умений организовывать собственную учебную деятельность без прямой помощи преподавателя, для достижения конкретного результата.

Самостоятельная работа студентов получает дальнейшее совершенствование в ходе педагогической, научно-исследовательской практик, которые направлены на формирование у них способности творческой передачи знаний, полученных в ходе учебного процесса, умения творчески систематизировать материалы различных курсов по избранной специальности для осуществления учебно-воспитательных задач педагогической деятельности.

На факультете психологии разработаны регламентирующие самостоятельную работу студентов документы: рабочие программы учебных дис-

циплин; программы промежуточной и итоговой аттестации; положения о курсовых и дипломных работах; методические рекомендации к проведению семинарских занятий».

Представитель Удмуртского ГУ правильно сетует на отсутствие исследований по обоснованию затрат времени студента на самостоятельную работу, на подготовку к занятиям. Раньше, в советские времена, такие НИР проводились и цифры распределения времени студента на самостоятельную и аудиторную работу были обоснованы. Причем эти соотношения зависят от типа образовательной программы и учебной дисциплины.

Кроме этого, респонденты отмечают слабую подготовку абитуриентов в школе и необходимость их «доводки» на первых курсах имея ввиду не только знаниявую составляющую, но и подготовку к новым формам учебной работы, в том числе – самостоятельной

Вопрос № 10. Предполагает ли порядок организации образовательного процесса возможность освоения студентом части образовательной программы в другом вузе (в том числе и зарубежном)? Разработан ли в вашем структурном подразделении порядок признания периодов обучения, пройденных студентами в других вузах, или этот вопрос Вы решаете с каждым студентом индивидуально?

В ряде вузов таких возможностей студентам не предоставляется. Однако не надо забывать о предписаниях режимного порядка, ограничивающих прием иностранных студентов на обучение, стажировку преподавателей в зарубежных вузах, обмен студентами с зарубежными вузами. К сожалению, в подобных случаях вузы не развивают академическую мобильность внутри страны, что с переходом на уровневое высшее профессиональное образование становится прагматически важным.

Но есть примеры и противоположного свойства. Например, ИжГТУ имени М.Т. Калашникова. Развитая инфраструктура международного управления и активная позиция вуза на рынке образовательных услуг в Восточной Европе позволили достичь достаточно высоких показателей привлечения иностранных студентов в вуз, являющийся одним из основных университетов, готовящих кадры для оборонного комплекса страны. При этом основной упор делается на академическую мобильность магистров, чему способствует большая вариативная часть циклов ФГОС.

По старинке во многих вузах вопрос о пересдаче решается сравнением учебных планов. Но в условиях компетентного подхода, отсутствия жестких требований к перечню дисциплин правильно ли выдвигать на первый план при перезачете периодов обучения в другом вузе соответствие дисциплин в учебном плане?

Характерным с точки зрения общего состояния дел с академической мобильностью в вузах страны является ответ представителей ПензГУ. Академическая мобильность преподавателей там пока не носит массового характера. Есть отдельные случаи привлечения для чтения лекций специалистов из США, Великобритании, Германии, Франции, Израиля. Ряд ведущих профессоров вуза выезжают по обмену для чтения лекций и на научные стажировки в Японию, Германию, США, Великобританию. Вопросы перезачета периодов обучения, пройденных в других вузах, решаются индивидуально. В Пензенском ГУ часть образовательной программы студенты могут осваивать в другом вузе (в том числе и зарубежном), например магистранты могут учиться в Санкт-Петербурге и закончить образование в Англии. Академическая мобильность студентов является обычным явлением на факультете вычислительной техники ПензГУ. Существует порядок признания периодов обучения, пройденных студентами в других вузах (в том числе и зарубежных), но этот вопрос решается индивидуально.

Редко в очных интервью поднимается вопрос о выдаче выпускнику приложения к диплому европейского образца. Вузы отмечают более налаженную систему направления студентов на обучение в другой вуз в магистратуру после бакалавриата. Включенное же обучение с согласованием учебных планов налажено далеко не везде. Можно сказать, что этот процесс только в начальной стадии. Он наталкивается на преодоление привычной непрерывной схемы подготовки студента в одном вузе; на проблемы, связанные с перезачетом пройденных в другом вузе дисциплин.

Сдерживающим фактором в развитии академической мобильности студентов в последние годы является необходимость, наряду с переходом на новые образовательные программы и ООП, продолжать обучение по программам ГОС-2.

С другой стороны, существует достаточное количество противоречий, которые должны решаться на уровне государства. Одним из противоречий являются требования к предельному контингенту студентов вуза. В связи с этим ограничением вуз не может сохранять обучающихся в контингенте дольше нормативного срока обучения, и он будет вынужден отчислять студентов. Другим примером противоречий является обязанность обучающихся мужчин служить в армии. Всем известны сложные отношения военкоматов и вузов – первые считают, что вузы укрывают ребят от призыва, вторые пытаются соблюдать интересы обучающихся.

В ряде вузов реализуют новые подходы по формированию дисциплин по выбору для развития академической мобильности, а также вводят дополнительный летний семестр.

В ДонГТУ был создан Центр консалтинга и мониторинга международного образования (ЦКиММО), который проводит ежегодные обучающие семинары по оценке иностранных документов об образовании. В перечень услуг входит: экспресс-анализ, проверка подлинности и проверка комплектности пакета иностранных документов об образовании, оформление и выдача общеевропейского приложения к диплому, перевод оценок знаний, умений и навыков из зарубежной национальной шкалы в российскую, и наоборот.

Многие вузы помогают студентам, планирующим и имеющим возможность поехать на обучение в зарубежный вуз. Например, ЦКиММО ДонГТУ проводит:

1. *Оформление и выдача общеевропейского приложения к диплому.*
2. *Оформление и выдача европаспорта выпускникам ДонГТУ (резюме европаспорта CV, паспорт мобильности, языковой портфолио, европриложение).*
3. *Оформление и выдача дескриптора, транскрипта (пересчет предметно-часовой нагрузки и полученных оценок из российской шкалы в иностранную).*
4. *Перевод оценок знаний, умений и навыков из национальной шкалы в российскую и наоборот.*

В МСХА имени К.А. Тимирязева подчеркивают роль европейских программ в развитии академической мобильности: *«В настоящее время в университете реализуется два проекта, направленные на разработку двухуровневых образовательных программ по экологическому инжинирингу, безопасности и качеству пищевых продуктов в рамках программы «Темпус». Одновременно университет является одним из основных участников в реализации проекта «Эрасмус Мундус» в области естественных наук. В университете реализуются Российско-голландский проект совместно с университетом Вагенинген и совместная с Берлинским университетом имени Гумбольдта образовательная программа двойных дипломов, реализуемая при поддержке DAAD».*

Новосибирский ГТУ приводит примеры реализации в своем вузе международных летних школ (три недели, июль-август). Работа летних школ осуществляется на английском языке. Заинтересованность иностранных партнеров в сотрудничестве подкреплена договорами с университетом имени Лейбница (г. Ганновер), университетом г. Зиген, высшей технической школой г. Дюссельдорфа.

Проблемы развития академической мобильности вызвали живой интерес у интервьюируемых. При этом всеми отмечается явная нехватка нормативной документации по перезачету периодов обучения студентов в другом вузе. Это приводит к разночтениям и зачастую к путанице в оценках процессов акаде-

мической мобильности и перезачете результатов обучения в другом вузе. Характерным в этом плане выглядит ответ представителя Казанского (Приволжского) ФУ: *«Вопрос об академической мобильности и о признании кредитов является весьма болезненным, т. к. юридически он не решен. С одной стороны, борьба за качество образования, а с другой – разрешение студентам путешествовать и набирать кредиты на стороне. Необходимо контролировать качество кредитов, привозимых из-за рубежа или из другого российского вуза. Необходимо определить количество дисциплин (а лучше кредитов), которые студент может проходить на стороне. Дисциплины базовой части каждого блока ФГОС студент не может заменить на дисциплины с другим названием (если учился за рубежом), даже если они работают на те же компетенции».*

Заместитель декана исторического факультета ставит вопрос о разрешении командирования студентов в другие (в том числе зарубежные) вузы. В настоящее время студенты не могут быть командированы в другую организацию, поскольку они не находятся в трудовых отношениях с вузом.

Интересную мысль о факторах, сдерживающих академическую мобильность студентов, высказал представитель вуза Уральского ФО. По его мнению, руководство не очень сильного вуза будет сдерживать попытки студентов обучаться определенный период в ведущем (в том числе зарубежном) вузе из-за того, что после возвращения студента в родной вуз будет явно видна разница в классе учебного процесса и качестве получаемого образования.

Вопрос № 11. Осуществляется ли в вашем структурном подразделении академическая мобильность преподавателей? Какими документами регламентируется мобильность преподавателей?

Сейчас видно, что академическая мобильность преподавателей расширяется. И для этого есть много причин. Документально такие процессы регулируются договорами. Например, ИжГТУ направляет около 100 преподавателей ежегодно в зарубежные вузы для проведения различного рода работ. Вузы, выигравшие гранты на приглашение ведущего зарубежного ученого в данный университет для чтения лекций и проведения научных исследований, положительно оценивают эту практику.

Мобильность преподавателей существенно зависит даже в рамках одного вуза от факультета. Так, факультет машиностроения ВСГУТУ имеет развитую систему участия преподавателей вуза в международных проектах. Сотрудничество осуществляется по следующим направлениям:

- участие в программах двухстороннего и многостороннего обмена студентами, аспирантами и докторантами;

- участие в международных программах обмена специалистами высшей школы, стажировка научных кадров;
- проведение международных конференций, симпозиумов, конгрессов и других научных мероприятий;
- осуществление международного обмена научной информацией;
- презентация результатов НИР в зарубежных издательствах;
- подготовка совместных публикаций по результатам научных исследований.

Ежегодно примерно 10 сотрудников и преподавателей выезжают для проведения НИР и обмена научно- и учебно-методическими результатами.

Можно констатировать, что в целом мобильность преподавателей и сотрудников в основном расширяется за счет участия в международных конференциях, семинарах, форумах, выставках. Есть хорошие примеры участия преподавателей и научных сотрудников в совместных научных проектах, в выполнении контрактов по заказу зарубежного партнера. Это регулируется соответствующими контрактами и договорами. Реже встречаются стажировки. В связи с реализацией программ развития национальных исследовательских и федеральных университетов, где заложены большие средства на стажировки и повышение квалификации, в этих вузах, конечно, чаще встречаются описания участия преподавателей в зарубежных стажировках и в курсах повышения квалификации в зарубежных университетах и научных центрах. Также часты выезды преподавателей по приглашению в зарубежный вуз для чтения лекций.

Однако приходится констатировать, что такая мобильность не является в полном смысле «академической мобильностью». Большинство представителей вузов считают, что главной проблемой, сдерживающей развитие мобильности преподавателей (особенно с зарубежными вузами), является низкое государственное финансирование этого процесса.

Вопрос № 12. Как реализуются в вашем вузе требования ФГОС о развитии электронно-библиотечных систем и расширении индивидуального доступа студентов к ним из любой точки, в которой имеется выход в Интернет? Как решаются вопросы финансовой поддержки этого процесса, проблемы интеллектуальной собственности и правообладания электронными ресурсами?

Чрезвычайно важно сегодня в связи с развитием электронных носителей информации, склонности молодежи к работе с электронными ресурсами, возможностями, которые предоставляет пользователям интернет-среда, развитие **электронно-библиотечных систем** с полным покрытием электронными учебными ресурсами дисциплин учебного плана по специальностям и направлениям подготовки вуза.

Представители вузов отмечают важность развития и использования электронно-библиотечных систем в учебном процессе, а также расширения доступа студентов к сети Интернет, особенно используя Wi-Fi. При этом проблемным является полное покрытие ресурсами одной электронно-библиотечной системы потребностей в учебной электронной литературе по всем специальностям и направлениям подготовки многопрофильного вуза. Многие вузы видят выход из создавшейся ситуации в создании и эксплуатации электронно-библиотечной системы собственной разработки.

Несмотря на оптимистические ответы, чувствуется не до конца решенная проблема обеспечения учебной литературой на электронных носителях или посредством сетевых технологий по большинству специальностей, особенно в многопрофильном вузе.

Подробный профессиональный ответ начальника учебно-методического управления ПензГУ заслуживает, чтобы его привести целиком: *«В течение 2010–2011 гг. в университете были протестированы следующие ЭБС: Book.ru; ibooks.ru; Книгафонд; ЭБС издательства “Лань”; Консультант студента; Университетская библиотека Online. В 2011–2012 гг. научно-техническая библиотека ПензГУ обеспечивает доступ своим пользователям к следующим ЭБС на основании прямых договоров с правообладателями. ЭБС “Лань” пакеты: “Инженерные науки. Математика. Физика” издательства “Лань”; “Инженерные науки” издательства “Машиностроение”; “Инженерные науки” издательства “Новое знание”; “Экономика и менеджмент” издательства “Юрайт”; “Право. Юриспруденция” издательства “Юрайт”; ЭБС “Консультант студента” издательства “Гэотар медиа”. Доступ к ЭБС доступен с любого компьютера университета, имеющего доступ к Интернету (около 1000 точек входа)».*

Помимо приобретаемых ЭБС, в ПензГУ по заданию Министерства образования Пензенской области создается собственная электронная библиотека внутривузовских изданий. Решением вопроса книгообеспеченности может быть как наличие доступа к нескольким ЭБС, так и возможность объединить эти системы единым полнотекстовым поиском. Библиотека решает эту задачу, создавая каталог ссылок на внешние полнотекстовые ресурсы. Помимо предоставления доступа к ЭБС в научно-технической библиотеке, организован виртуальный читальный зал Российской государственной библиотеки, где предоставляется возможность работы с собранием диссертаций. Данный электронный ресурс очень востребован среди магистрантов, аспирантов и докторантов.

Одним из важнейших элементов информационного сопровождения обучения являются периодические издания. Участие библиотеки в корпоратив-

ном проекте «Межрегиональная аналитическая роспись статей» дает возможность пользователям найти необходимую информацию из печатных источников периодических изданий, поступающих в фонд библиотеки. Сформирована сводная аннотированная библиографическая база данных статей объемом более 1 млн записей из 1700 журналов. Перспективы этого проекта не ограничены представлением электронной базы. Он обеспечивает возможность получения электронных копий статей через электронную доставку документов в течение максимум 1–2 дней.

Предоставлялся доступ к следующим коллекциям: журналы издательства Cambridge University Press, журнал Science Translational Medicine, архив научных журналов издательства Oxford University Press, журналы издательства SAGE Publications.

Также открыт доступ к сайту polpred.com. Это уникальный русскоязычный проект информационного обеспечения, соединяющий в себе удобства справочной системы, серьезной экономической газеты и аналитического журнала. В настоящее время открыт доступ к базе данных SwetsWise. Это 25 225 наименований научных журналов с момента выпуска, представленных 8568 издательствами.

Размещение изданий в электронной библиотеке внутривузовских ресурсов осуществляется на основании лицензионных договоров с авторами. Важно также развивать интернет-странички кафедр, на которых размещаются методические материалы, необходимые для освоения студентами образовательных программ. Кафедре лучше знать потребности своих студентов по учебным пособиям, методическим материалам. Кафедра может заказывать и стимулировать разработку недостающих учебных материалов у своих преподавателей и на родственных кафедрах по данной специальности. В этих случаях все вопросы, связанные с финансовой поддержкой этого процесса, проблемами интеллектуальной собственности и правообладания электронными ресурсами решаются с руководством университета индивидуально.

Как правило, специалисты, с которыми проводилось очное интервью, равнодушно реагировали на вопрос об электронно-библиотечных системах. Они в своих ответах приводили в целом информацию о состоянии доступа к учебным материалам в университете. В этой связи характерным является ответ заместителя декана из УфГАТУ: *«Полностью реализуются требования ФГОС к электронно-библиотечной системе вуза. Научно-технической библиотекой УфГАТУ предоставлен доступ к ряду фондов методических материалов, таким как базы электронных изданий – электронно-библиотечные системы, с полнотекстовым доступом, широко представлены связи с другими институтами (научными и образовательными) и университетами. Пе-*

риодически НТБ предоставляет тестовые и пробные доступы к полнотекстовым зарубежным базам. На постоянной основе открыт доступ к нескольким известным зарубежным издательствам, таким как, например, Elsevier.

Создана электронная коллекция образовательных ресурсов УфГАТУ, в которой осуществляется доступ к полнотекстовым изданиям УфГАТУ. Доступ организован по локальной сети университета.

Каждый студент имеет возможность с помощью сети Интернет найти и ознакомиться с содержанием тех или иных методических материалов по выбранной дисциплине. Осуществляется доступ к электронному каталогу НТБ, для ППС актуальна картотека обеспеченности дисциплин методическими материалами. Можно удаленно заказать литературу в читальном зале и на абонементе.

Библиотека имеет свой сайт, на котором уведомляет читателей и пользователей о новостях, новинках литературы и других событиях».

Интересен и в какой-то степени стандартен способ решения проблемы обеспечения электронными учебными ресурсами студентов и преподавателей вуза по образовательным программам, предлагаемый МАДИ:

«1. В университете создана полнотекстовая электронная библиотека (ПЭБ), которая находится в открытом доступе на сайте научно-технической библиотеки. В библиотеку включается учебно-методическая литература, созданная в рамках выполнения служебного задания. Права на эти издания принадлежат университету. Это оговорено в договоре при оформлении на работу. Все издания проходят редакционно-издательскую обработку, имеют выходные данные, представлены в ПЭБ в полном соответствии печатному варианту.

2. Университетом приобретена ЭБС “Университетская библиотека онлайн”, принадлежащая ООО “Директ-Медиа”. Доступ открыт для всех учащихся, преподавателей и сотрудников НТБ из любой точки, в которой имеется выход в Интернет и через сайт НТБ без пароля.

3. Наличие удаленного доступа к электронным изданиям позволяет сократить количество экземпляров печатных изданий и предоставить неограниченное право одновременного индивидуального доступа к изданию на весь персонал и учащихся с неограниченным сроком использования».

Другой вариант решения обеспеченности студентов и преподавателей учебными электронными ресурсами продемонстрировал ответ представителя Новосибирского ГТУ: «Студентам обеспечена возможность свободного доступа к электронным каталогам, полнотекстовым базам данных учебно-методической документации и Интернет-ресурсам. Все студенты имеют возможность доступа к ЭБС. Все имеют возможность открытого доступа

к фондам учебно-методической документации через электронный каталог VIRTUA на СУБД Oracle. Электронные полнотекстовые ресурсы предоставляются в реальном режиме времени 24 часа в сутки: внутри университета – по IP-адресам, вне стен университета – по паролям.

Все студенты имеют возможность открытого доступа к учебным и научным электронным ресурсам: электронно-библиотечной системе НГТУ; ЭБС “Университетская библиотека”, CASC (Computers & Applied Sciences Complete™); eLibrary.ru (НЭБ РФФИ); INSPEC; Questel; Sage Publications; SciVerse Scopus; абонемент на комплекс научно-технических услуг ФГУП “Стандартинформ”; АРБИКОН; БнД ВИНИТИ в режиме on-line; Роспатент; электронная библиотека диссертаций РГБ».

Заслуживает внимания описание системы доступа к электронным учебным ресурсам одного из передовых в информационном обеспечении вуза – СПбГИТМО: «В университете осуществлена подписка на ЭБС издательства “Лань”. Индивидуальный доступ к ней осуществляется со всех компьютеров, имеющих выход в Интернет, при условии первоначальной индивидуальной регистрации пользователя в ЭБС с компьютеров, входящих в сеть университета. Оплата осуществляется за счет бюджетных средств университета. Осуществляется подготовка к регистрации в качестве ЭБС ресурса, размещенного в системе Центра дистанционного обучения НИУ ИТМО. Материалы, включаемые в данный ресурс, размещаются в нем на условиях договоров с авторами. Доступ к данному ресурсу осуществляется с любого компьютера, имеющего выход в Интернет с использованием индивидуальных паролей. Одновременно в сети университета обучающиеся имеют доступ к 18 полнотекстовым и реферативным зарубежным научным ресурсам, оплата осуществляется из средств, запланированных на реализацию программы НИУ».

Но далеко не во всех вузах это условие ФГОС обеспечивается так же успешно. Есть проблемы даже с доступом к Интернету для студентов, в том числе и беспроводной связи. Преподаватели нуждаются в повышении квалификации по пользованию электронными сетевыми ресурсами. Достаточно посмотреть ответы представителей Удмуртского ГУ и становится ясно, что решение этого вопроса нуждается в дополнительном внимании и финансировании.

ВНЕДРЕНИЕ ФЕДЕРАЛЬНЫХ ГОСУДАРСТВЕННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СТАНДАРТОВ В УЧРЕЖДЕНИЯХ НАЧАЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ СВЕРДЛОВСКОЙ ОБЛАСТИ (ПО РЕЗУЛЬТАТАМ СОЦИОЛОГИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЙ)

Ключевые слова: социологические исследования, федеральные государственные образовательные стандарты (ФГОС), начальное профессиональное образование (НПО).

Реализация федерального образовательного стандарта в большинстве учреждений Свердловской области, осуществляющих начальную профессиональную подготовку, начата с 2011 г., хотя часть из них в рамках эксперимента проводили обучение по ФГОС по отдельным образовательным программам еще в 2010 г. 79% опрошенных преподавателей НПО отметили, что их учебное заведение полностью осуществило переход на стандарты третьего поколения и каждый четвертый опрошенный считает, что переход еще не завершен. Высок показатель и уровня информированности учащихся о проводимой реорганизации образовательного процесса: 89% опрошенных учащихся знают об этом¹.

В большинстве образовательных учреждениях (ОУ) НПО области внутреннего нормативно-правовая и организационно-методическая базы были частично обновлены (более половины опрошенных преподавателей) и в каждом третьем случае (30,6% опрошенных преподавателей) – полностью разработаны заново. При проведении этой работы (в частности, при разработке образовательных программ и профессиональных модулей) в качестве основополагающих документов выступали примерные основные профессио-

¹ Здесь и далее приведены результаты социологических исследований, проведенных в учреждениях начального профессионального образования Свердловской области в апреле-мае 2012 г. С использованием различных социологических методов (количественных, качественных и экспертных оценок) было опрошено 1100 респондентов, включая обучающихся, преподавателей, руководителей и специалистов образовательных учреждений НПО и СПО Свердловской области. Исследование проведено по заданию Департамента развития профессионального образования Минобрнауки России.

нальные образовательные программы (ОПОП) и профессиональные стандарты (73–74% опрошенных преподавателей). В разработке компетенций вариативной части ФГОС активное участие приняли работодатели, что особо подчеркивали в процессе интервью все руководители ОУ НПО и отметили 77% опрошенных преподавателей.

Однако в процессе опроса и преподаватели, и эксперты указывали, что **основные трудности внедрения ФГОС** обусловлены прежде всего слабостью, «сыростью» этого основополагающего нормативного документа. Более половины (58%) опрошенных преподавателей отметили противоречие между компетентностным подходом во ФГОС и традиционным дисциплинарным подходом при разработке ОПОП (согласно направленных в учебные заведения методических указаний); ровно половина считают, что отсутствуют четкие и понятные разъяснения по разработке ОПОП; каждый третий считает, что структура и понятийный аппарат этого документа не понятны. Еще более резкие критические замечания высказали эксперты (руководители ОУ).

Первая группа критических высказываний касается необходимости доработки документа, его более определенного содержательного наполнения:

- *«стандарт, ФГОС разработан, но в нем не учтены специфика той или иной профессии или специальности» (директор);*
- *«трудностей бы было меньше, если бы разработчики стандарта вникли в суть образовательной программы и стандарта, который они предлагали» (директор);*
- *«специалисты, которые его готовили, то ли торопились, то ли что-то еще, т. е. есть чисто орфографические ошибки, я уже так скажу, есть фразеологические ошибки, есть просто нестыковка: на одной странице одно написано, на другой – другое... это тоже мешало в разработке программы, то есть он сам нуждается в доработке» (директор).*

Другая всеми поддерживаемая волна критики направлена на сокращение в ФГОС третьего поколения объемов производственной практики в системе НПО: *«Не хватает часов производственной практики. Уменьшили производственное обучение и практику почти в два раза» (директор).*

Третье направление критики связано с изменением принципов организации производственной практики. Идея модульности обучения оценивается экспертами как продуктивная, но организовать производственную практику по каждому из модулей отдельно им не представляется возможным:

- *«организация производственной практики по отработке модулей и количеству часов, которые заложены, это практически невозможно организовать по целому ряду профессий. Потому что модуль – 24 часа, это четыре дня. Никто на производстве на такое количество не возьмет того*

же повара. Перед тем как выйти на практику, он должен предоставить медицинскую книжку и медицинское свидетельство. Это все стоит сегодня денег и затрат. Это вообще никто не предусмотрел» (методист);

- *«предприятия не очень на это идут... Если мы отправляем на полгода, то им интереснее, они учат его, привыкают, ставят его на рабочее место, а если на месяц приходит, пока он привыкнет к графику и так далее... И трудоустройство на предприятии – достаточно длительный процесс: прохождение медкомиссии... А тут получается, что мы прочитали ему, допустим, 80 часов производственного обучения, отправим его на месяц, допустим, на 160 часов на завод, пока его на завод устраиваем, 70 часов он потеряет... Это вообще проблема» (директор);*
- *«работодатель хочет, чтобы они пошли на практику и владели уже несколькими операциями» (директор).*

Наиболее острую критику вызвало изменение сроков обучения. Особенное недоумение руководителей и преподавательского коллектива вызывают программы начального профессионального образования, рассчитанные на два с половиной года. Большинство экспертов это расценивается как нарушение основ трудового законодательства в отношении педагогов, а также как необоснованные социальные риски для выпускников НПО:

- *«стандарт предусматривает реализацию в два с половиной года. Что будет делать педагогический коллектив оставшиеся полгода? Насколько это соотносено с трудовым законодательством? Педагог у нас чем-то должен быть загружен еще полгода: чем, как, за счет чего он будет получать заработную плату? Каким образом мы вообще должны выстраивать логику организации деятельности педагога на учебный год и календарный год? Мы говорим, что три года для начального профессионального образования, да, наверное, многовато, но вы тогда сделайте два года. Но два с половиной года – я пока даже представить себе не могу. По существующему законодательству я человеку должен буду платить заработную плату за тот вид деятельности, который он вообще не делает. То есть вот в этой части стандарт не согласован никоим образом с трудовым законодательством» (директор);*
- *«после двух с половиной лет что будут делать дети? Мы их выпустили в январе, 18 лет не исполнилось, работодатели ... в основном-то будут отдавать им именно в рабочих местах. Для армии время еще не пришло. Ну и что мы получаем на выпуске – армию безработных..., которые пойдут на улицу, во дворы, что будет делать общество?» (методист);*
- *«два с половиной года юноша, девушка отучившись, выпускается в феврале ... многие еще несовершеннолетние, работодатели не очень их при-*

нимают. Поступить дальше учиться они пока не могут. И вот эти полгода по сути у человека выпадают. Это первое. Чем будут заняты педагоги, которые выпустили группу в течение января месяца?» (директор).

Подготовка к реализации стандарта во всех образовательных учреждениях НПО началась с системного **повышения квалификации** преподавательского состава учебного заведения, методистов, руководителей ОУ и их заместителей по проблематике, связанной с переходом на реализацию ФГОС третьего поколения. Около 80% опрошенных преподавателей ОУ НПО указали, что они прошли соответствующую подготовку по утвержденной программе. В ряде учреждений этот показатель достигает и 100%. Наиболее проблемным повышением квалификации является для сельских и поселковых образовательных учреждений: только 40% преподавателей поселковых и 33% сельских отметили, что переквалификация в их ОУ осуществлялась согласно программе, остальные указали, что обучение имело единичный характер. Отчасти это объясняется тем, что многие обучающие мероприятия являются платными: каждый третий опрошенный преподаватель НПО считает, что сложности внедрения новых ФГОС обусловлены невозможностью посещать семинары, поскольку они недоступны по стоимости для учебного заведения.

Внутри образовательных учреждений работа по повышению квалификации и развитию компетентности педагогических работников проводилась на совещаниях методических служб (91% педагогов), педсоветах (80%), семинарах (77%), мастер-классах и тренингах (44%), других формах (14%). Так, чтобы сформулировать профессиональные компетенции в соответствии с требованиями сегодняшнего дня, многие ОУ НПО не ограничились опросом работодателей, но и направляли своих преподавателей, мастеров на стажировку на те профильные базовые предприятия, где имеется самое современное оборудование.

При всем многообразии форм проводимой методической работы и субъектов ее осуществляющих, по мнению педагогов, она является недостаточной. $\frac{2}{3}$ опрошенных преподавателей указали на отсутствие у них необходимой методической литературы при внедрении новых ФГОС; чуть менее половины (44%) считают недостаточной методическую поддержку ФИРО и региональных методических служб. Низко оценивается уровень компетентности в вопросах внедрения ФГОС как специалистов внешних методических служб (38,9%), так и специалистов внутри образовательных учреждений: преподавателей, методистов (24%).

Именно усовершенствование методических рекомендации по разработке ОПОП абсолютное большинство (89%) преподавателей рассматривают как важнейшее направление совершенствования ФГОС.

В дополнительном методическом обеспечении в связи с переходом на новые стандарты нуждаются и другие аспекты образовательного процесса (табл. 1). Преподаватели НПО осознают роль и меру ответственности своего образовательного учреждения в этой работе, демонстрируют высокую степень готовности осуществлять ее. Однако методическую поддержку по концептуальным положениям, составляющим сущность проводимой модернизации (модульно-компетентностный подход), они ожидают со стороны органов управления федерального уровня.

Таблица 1

Аспекты образовательного процесса при переходе на ФГОС,
нуждающиеся в дополнительном методическом обеспечении,
и требуемый уровень их решения

№	Аспекты образовательного процесса	% от числа опрошенных преподавателей Нуждаются в доп. обеспечении	Уровень решения	
			Федеральный	ОУ
1.	Организация текущей оценки освоения компетенций как обучающего фактора	75,0	55,6	43,2
2.	Организация самостоятельной работы студентов	73,1	46,8	51,9
3.	Организация итоговой аттестации студентов	69,4	52,0	46,7
4.	Организация практик	69,4	44,0	54,7
5.	Интеграция теории и практики в учебном процессе	67,6	43,8	52,1
6.	Модульно-компетентностный подход	62,0	71,6	25,4

Реализация ФГОС третьего поколения требует повышения компетентности педагогов не только в вопросах новых принципов организации учебного процесса его структуры и содержания, но и во владении ими **современными образовательными технологиями**. 75% опрошенных преподавателей ОУ НПО указали, что в их учебном заведении используются активные методы обучения, интегрирующие теорию и практику, проектное обучение, обучение в процессе деятельности, и каждый 10-й опрошенный педагог отрицает использование этих методов работы в практике их учреждения. Опрос учащихся НПО подтверждает активное использование преподавателями этих методов на аудиторных занятиях (рис. 1).

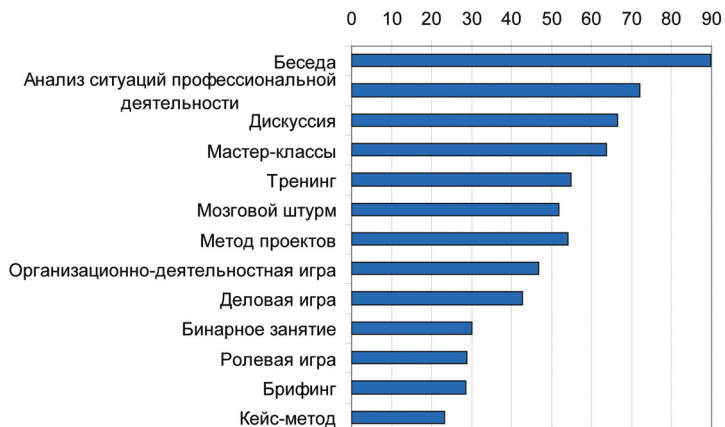


Рис. 1. Формы аудиторных занятий, используемые в образовательной программе

Внедрение активных форм преподавания сопровождается изменением роли учащегося в образовательном процессе, сменой его личностных мотивационных установок к процессу получения профессиональных знаний. Главным вектором здесь должно стать нацеленность на результат (освоение профессиональных компетенций) и самостоятельность, активность в формировании своего профессионального статуса. И если формы внеаудиторной **самостоятельной работы**, используемые учащимися НПО при освоении образовательной программы, представлены достаточно широко, то объем времени, приходящийся на самостоятельную подготовку, в среднем несколько меньше, чем того требует стандарт (табл. 2).

Таблица 2

Доля времени, приходящаяся на самостоятельную работу учащихся НПО от их общего времени, затрачиваемого на обучение (% от числа опрошенных учащихся в ОУ НПО)

1.	Менее 30 %	28,9
2.	30–50 % учебной занятости	48,3
3.	50–70 % учебной занятости	17,7
4.	Более 70 %	4,8
5.	Затруднились ответить	0,2

Следует отметить и традиционность набора источников, используемых учащимися. Это главным образом учебники, учебные пособия и лекции преподавателей (по 62% от числа опрошенных учащихся). Специализированные тематические, в том числе учебные сайты известны только каждому пятому опрошенному. Только каждый третий опрошенный учащийся ОУ НПО отметил наличие у них доступа к электронной библиотеке их образовательного учреждения. Однако даже там, где такая возможность есть, далеко не все учащиеся используют ее ресурсы: чуть менее половины (42%) от числа имеющих доступ к этому ресурсу либо вообще не обращались к нему, либо обращаются, но крайне редко (реже, чем один раз в месяц).

Большинство (71%) опрошенных учащихся указали, что для подготовки к занятиям используют программы учебных дисциплин/модулей. Однако показательно, что большинство учащихся интересуется не конечный результат их обучения (формируемые компетенции), а промежуточный, связанный с их текущей успеваемостью (табл. 3).

Таблица 3

Используемые учащимися ОУ НПО разделы программ учебных дисциплин/модулей (% от числа респондентов, которые сказали, что используют программы учебных дисциплин для подготовки к занятиям)

1.	Контрольные вопросы и задания	88,5
2.	Рекомендации по самостоятельной работе	82,4
3.	Краткое содержание разделов учебной дисциплины/модуля	75,9
4.	Цели и задачи курса (дисциплин, модулей)	73,9
5.	Рекомендуемая литература и электронные материалы	70,2
6.	Тематический план учебной дисциплины/модуля	56,9
7.	Формируемые компетенции и ожидаемые результаты обучения	43,4

Низкая готовность большей части учащихся к самостоятельной работе, самоорганизации как проблема эффективной реализации ФГОС была отмечена некоторыми экспертами: *«ФГОС предусматривают глубокие субъект-субъектные отношения программы обучающихся в освоении. Выпускники школ, которые сегодня к нам приходят, к такому напряженному самостоятельному труду, самостоятельному поиску знаний, освоению этих знаний, слабо подготовлены»* (директор).

Внедрение ФГОС в системе НПО предусматривает сближение образовательного учреждения и производства и требует активного **сотрудничества с работодателем** на всех стадиях образовательного процесса: от участия в разработке программы обучения, определения профессиональных компетенций, создания функциональных карт до создания системы оценочных средств

деятельности ОУ – участия в промежуточных и итоговых аттестациях, определения рейтинга образовательного учреждения по квалификационным характеристикам его выпускников и т. д. (табл. 4).

Таблица 4

Участие работодателей в формировании вариативной части цикла профессиональных модулей в части требований к профессиональным компетенциям
(% к числу опрошенных преподавателей ОУ НПО)

1.	Формирование вариативной части цикла профессиональных модулей в части требований к профессиональным компетенциям	56,5
2.	Организация практики	51,9
3.	Предоставление рабочих мест для обучения на предприятии	43,5
4.	Другое	5,6

Эксперты (руководители ОУ и их заместители) отмечают особую заинтересованность работодателей в согласовании с ними вариативных модулей, высокую эффективность вносимых ими *«корректировок образовательных программ с точки зрения вновь внедряемых производственных технологий, в соответствии с которыми они запрашивают у выпускников новые компетенции»* (директор).

Опрос учащихся в системе НПО Свердловской области также продемонстрировал включенность работодателей непосредственно в учебный процесс (табл. 5).

Таблица 5

Формы участия работодателей в учебном процессе, применяемые в ОУ НПО (% от числа опрошенных учащихся в ОУ НПО)

1.	Руководство практикой	74,4
2.	Чтение отдельных лекций дисциплин/ модулей специалистами предприятия. Проведение мастер-классов	57,9
3.	Предоставление базы для проведения практик	58,4
4.	Преподавание отдельных дисциплин/ модулей специалистами с предприятия	54,5
5.	Руководство курсовыми, иными видами работ	47,6
6.	Разовые выступления по актуальным профессиональным проблемам	41,4

Формируются взаимоотношения с работодателями по вопросам организации практического обучения, в том числе в условиях производства, стажировок (в том числе педагогов и мастеров) (табл. 6).

Таблица 6

Виды учебной деятельности, в которых участвовали учащиеся ОУ НПО
(% от числа опрошенных учащихся в ОУ НПО)

1.	Посещали/посещаете дисциплины/модули, которые преподают специалисты с предприятия	40,4
2.	Присутствовали на лекции (встрече) специалиста с предприятия по актуальным профессиональным проблемам	40,2
3.	Проходили практику на предприятии, в организации и т. д.	38,5
4.	Выполняете курсовую, иную работу под руководством специалиста с предприятия	26,1

Долгосрочные договоры, договоры социального партнерства, заключаемые с предприятиями, обеспечивают стабильность и высокое качество профессиональной подготовки выпускников НПО. Некоторые образовательные учреждения имеют в своем арсенале свыше 200 партнеров, в том числе 10–20 постоянных, стратегических. Многие предприятия – социальные партнеры оказывают помощь в приобретении расходных материалов, инструментов, оборудования. Есть даже такие предприятия-партнеры, которые назначают стипендии лучшим учащимся НПО: *«Есть у нас стипендии, которые назначают предприятия. Уралмаши к стипендии академической добавляет свою стипендию. Там опять же есть определенные параметры: столько-то четверок там и так далее. Учащиеся стремятся к этому, получают ее. “Газ-пром-банк”, один из акционеров Уралмашизавода, тоже свою стипендию дает учащимся. Вот недавно мы подавали сведения, получили дети порядка 60» (директор).*

Наряду с положительными оценками взаимного сотрудничества эксперты отмечали и недостатки во взаимодействии с работодателями. Среди них:

1). Работодатели негативно относятся к прохождению практики после каждого модуля. Они заинтересованы в том, чтобы на практику пришли учащиеся, владеющие уже несколькими операциями: *«Хотелось бы, чтобы практика концентрировалась по нескольким модулям, потому что работодатели не приветствуют, когда мы прошли один модуль, допустим, приготовление каши, крупных изделий, и пошли на практику» (директор).*

2). Неспособность специалистов некоторых предприятий-работодателей сформулировать компетенции, востребованные в производстве, нежелание вникнуть в содержание новых образовательных программ:

– *«На некоторых предприятиях требования к уровню подготовки сформулированы очень просто: чтобы работник, в данном случае наш выпускник,*

был дисциплинирован, вовремя приходил на работу, вовремя уходил с работы, чтобы наш выпускник мог в полном объеме выполнять те задачи, которые стоят перед ним как перед специалистом по данной профессии. Все. А какие дополнительные компетенции? Не каждое предприятие может сформулировать» (директор);

- *этот стандарт сегодня работодатель не понимает. Он не хочет его понимать. Работодатель говорит: «Мне нужен специалист, который должен уметь выполнять такую-то работу, с такой-то точностью, с такой-то скоростью и так далее. Он даже понятие компетенции сегодня не берет» (директор).*

3). Нежелание многих предприятий заключать долгосрочные договоры в связи с вопросами охраны труда несовершеннолетних:

- *«В первую очередь – возраст детей и охрана их труда. Не хотят брать ответственность на себя по этому поводу. Это тоже проблемы, у нас же есть трудовое законодательство, от него никуда не уйти. Второе: это то, что короткий 5–6-часовой рабочий день для наших учащихся. Это тоже проблема. Но, кто работает и готов работать в рамках соглашения, они уже эти вещи знают – вопросов не возникает. А вот некрупным предприятиям нужен человек, который, по их мнению, должен работать вот здесь вот целый день, и все. И приходится ему доказывать, что трудовое законодательство не позволяет: время работы несовершеннолетнего – не более шести часов, не имеет права больше работать» (директор);*
- *«Те, кто в село, в деревни идут, сельхозпроизводством занимаются, там на практику их не допускают, конечно. Только чистят, гайки тягают. Но за руль их не пускают: прав нет, возиться там некому с ними и некогда» (директор).*
- *нестабильность работы некоторых предприятий: «Бывает так, что мы отправили нашего учащегося на практику. Он пришел, а там нет работы, и потом там две недели ходит, подметаает» (директор).*

Эффективность всей работы по реализации ФГОС во многом зависит от **материально-технического обеспечения учебного процесса** ОУ НПО, его соответствия требованиям ФГОС (табл. 7). Только чуть более половины (52,8%) опрошенных педагогов считают, что имеющееся в их учебном заведении материально-техническое оснащение обеспечивает освоение профессиональных компетенций.

Таблица 7

Имеющееся в ОУ НПО материально-техническое оснащение (% от числа преподавателей, которые сказали, что имеющееся материально-техническое оснащение их учебного заведения (оборудование, материалы, мастерские и т. д.) обеспечивает освоение компетенций, определенных во ФГОС НПО)

1.	Мастерские, оснащенные современным оборудованием	78,9
2.	Лаборатории	54,4
3.	Ресурсный центр	36,8
4.	Полигоны	15,8

Довольно осторожная, сдержанная оценка педагогами состояния материальной базы образовательного процесса согласуется и с позицией большинства руководителей ОУ.

- «Я думаю, что обеспечивает частично, где-то приблизительно на 50%... Материальное обеспечение профессий очень дорогостоящее... оснастить его у образовательного учреждения своими силами нет никакой возможности. Хорошо, что у нас сложились очень хорошие отношения с работодателями, у нас и экскурсии, и стажировки и педагогов, и выпускников на предприятиях проходят. Поэтому у нас в этом плане ФГОС защищен, но хотелось бы иметь свое. И, по мнению наших учащихся, они хотели бы иметь в образовательном учреждении оборудование такое, которое они бы не увидели еще год-два на производстве. То есть на опережение» (директор);
- «Оборудование у нас старое, не все, конечно, есть у нас и хорошее. В сварочных мастерских у нас замечательное оборудование стоит, и еще в прошлом году обновили, почти на 600 тысяч приобрели современного оборудования ...» (директор);
- «Есть и хорошее современное оборудование: современнейший компьютерный модуль, плюс пять рабочих мест к нему, который модулирует сегодня хоть башенный, хоть мостовой, хоть козловой кран, причем модулирует абсолютно все виды деятельности и кабину – стопроцентная со всеми рычагами, пультами управления, которые стоят сегодня в современных башенных, мостовых, козловых кранах; есть у нас параконвектомат, раньше это называлось «жарочный шкаф», а сейчас это энергосберегающая технология уже, это качество готовки совершенно иное, это гарантия того, что приготовлено будет как здоровая пища...» (директор).

Однако пессимистические оценки материально-технической базы по широкому спектру профессий, прямые указания на их несоответствие современ-

менным условиям производства особенно эмоционально сильны и убедительны:

- «У нас 35 лет ЗИЛу. И на сегодняшний день еще на него готовим водителей... У машины карбюраторный двигатель. А карбюраторный двигатель уже не используется, не эксплуатируется нигде... Но ведь если мы не будем сегодня иметь даже такого автомобиля, завтра кто за руль у нас сядет? Мы на автомобиль ВАЗ, которому 18 лет, год потратили и кучу денег, чтобы с него сделать учебный автомобиль» (директор);
- «Все это уже старое, все менять нужно. Мы последние два грузовых КамАЗа получили лет 10 назад. Даже больше – лет 12 назад. Это у нас самые новые считаются. А трактора все советского периода – 30 лет. Сейчас землю не пахут на ТД гусеничных... Нехватка оборудования, литературы, техники, особенно у мальчиков» (директор);
- «Ни одна европейская страна сегодня не работает на том, на чем работаем мы, готовя специалистов. И какого уровня специалистов мы сегодня ждем тогда на предприятии? А мы говорим о модернизации производства...» (методист).

Чрезвычайно остро в этой связи встает вопрос **источников финансирования** образовательного процесса в целом и обеспечения внедряемых стандартов в частности. Важно отметить: патерналистские установки отнюдь не присущи ни педагогам, ни руководству ОУ НПО (табл. 8).

Таблица 8

Способы обеспечения освоения требуемых во ФГОС компетенций, если материально-техническое оснащение ОУ этому не соответствует (% от числа респондентов, считающих, что имеющееся материально-техническое оснащение их учебного заведения не обеспечивает освоение компетенций, определенных во ФГОС НПО)

1.	Планируем освоение компетенций на предприятиях социальных партнеров	66,7
2.	Планируем обновление материально-технического обеспечения за счет собственных средств	60,8
3.	Планируем обновление материально-технического обеспечения за счет средств работодателей	21,6

Вместе с тем эксперты подчеркивают крайнюю необходимость решения проблемы финансирования образовательных учреждений на региональном и федеральном уровне, в том числе посредством льготного налогообложения предприятий-партнеров:

- «при том что мы каким-то образом за счет средств внебюджета, социальных партнеров и так далее, под стандарт и оборудование какое-то пытаемся подогнать или еще что-то, ни федеральный, ни областной бюджет по сути дела не предусмотрел финансирование под внедрение этого стандарта. Я понимаю, что ... не может быть государство единственным инвестором в системе профессионального образования, потому что никогда не найти в государстве денег, чтобы успевать за тем, как развивается производство. Но тем не менее хотя бы какой-то минимум, либо финансовый, либо нормативный, обязывающий или дающий интерес предприятия участвовать в обновлении базы образовательных учреждений, например, через льготное налогообложение, он должен быть принят на уровне государства» (директор);
- «на федеральном [уровне] надо для образования денег больше выделять. ...государство не дает денег, но требует исполнения. На региональном уровне, — конечно, техника, литература, методическое обеспечение обязательно, обучение педагогов, постоянное и бесплатное. Платные предложения мне шлют чуть не каждый день. Нет у нас средств!» (директор);
- «на региональном уровне необходимо предусмотреть выделение средств на материально-техническую базу. На федеральном уровне, может быть, какие-то целевые программы по реализации Федерального государственного образовательного стандарта правительству в бюджет ввести, чтобы финансирование шло» (директор).

Актуальность проблем **нормативно-правового обеспечения** внедрения новых ФГОС, обозначенных в процессе глубинных экспертных интервью, подтвердилась в процессе стандартизированного опроса преподавателей. Важно учитывать, что значительная часть этих вопросов также может быть решена только на федеральном уровне (табл. 9).

Общая оценка ФГОС и его потенциала весьма противоречива. Высказываются диаметрально противоположные точки зрения относительно сущности данной модернизации и ее возможных последствий.

Явные противники:

- «система профессионального образования нарабатывалась годами, десятилетиями. Нельзя было оставлять все это там за бортом. Нельзя было переделывать все, перекручивать и переворачивать. Поэтому насколько реализация ФГОС третьего поколения будет эффективнее, чем реализация учебного плана профессионально-образовательной программы десятилетней давности, я вам сказать сегодня не берусь и не могу просто» (методист);

Таблица 9

Аспекты образовательного процесса ОУ НПО нуждающиеся
в более четком нормативно-правовом регулировании при переходе
на ФГОС (% к числу опрошенных преподавателей)

1.	Нормирование труда персонала, учет нагрузки и оплата труда при усилении роли самостоятельной работы студентов в образовательном процессе	83,3
2.	Организация самостоятельной работы студентов	71,3
3.	Организация учебных и производственных практик как базовых элементов компетентностноориентированных образовательных программ	71,3
4.	Организация текущего оценивания студентов при усилении роли самостоятельной работы студентов в образовательном процессе	69,4
5.	Сотрудничество с работодателями при проектировании и реализации основных профессиональных образовательных программ (ОПОП)	62,0
6.	Требования к итоговой государственной аттестации (ГИА), в том числе требования к структуре, содержанию и оцениванию выпускных квалификационных работ	59,3
7.	Действующая цикловая дисциплинарная структура организации образовательного процесса	58,3
8.	Использование модульной системы организации учебного процесса	56,5

– «ФГОС ... создают видимость реформы в системе образования, но не реформируют систему профессионального образования» (директор).

Не определившиеся, сдержанные: «Я как-то не отразил себе главную идею внедрения вот того ФГОСа. Я не могу сказать, закладываются ли инновации. Пусть 10 лет пройдет...» (директор).

И приверженцы: «Компетентностный подход, который заложен в основу ФГОС, действительно обеспечивает качественную подготовку, развитие обучающихся. ФГОС ориентирует педагогических работников на инновации. Нам предоставлено достаточно широкое поле для применения собственной креативности и разработки каких-либо инноваций. Поэтому каких-то явных изъянов мы здесь не видим» (директор).

Приведенные высказывания отражают глубокую заинтересованность и личную ответственность руководителей образовательных учреждений, осуществляющих начальную профессиональную подготовку за проводимую реорганизацию, судьбы своей организации, ее сотрудников, учащихся и выпускников.

Н.Н. Маликова, С.Б. Абрамова

Уральский федеральный университет имени первого Президента Б.Н. Ельцина,

А.А. Ионов

Институт комплексных исследований образования МГУ имени М.В. Ломоносова,

О.И. Власова

Российский государственный профессионально-педагогический университет

ВНЕДРЕНИЕ ФЕДЕРАЛЬНЫХ ГОСУДАРСТВЕННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СТАНДАРТОВ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЯХ СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ СВЕРДЛОВСКОЙ ОБЛАСТИ (ПО РЕЗУЛЬТАТАМ СОЦИОЛОГИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЙ)

Ключевые слова: социологические исследования, Федеральные государственные образовательные стандарты (ФГОС), среднее профессиональное образование (СПО).

Эксперты отмечают несколько базовых направлений, решение которых необходимо для осуществления перехода на новые ФГОС в рамках образовательных учреждений (ОУ) среднего профессионального образования:

- нормативно-методическое обеспечение;
- кадровое обеспечение;
- материально-техническое обеспечение;
- финансовое обеспечение;
- организационное обеспечение (в частности, взаимодействие с работодателями).

Все учреждения среднего профессионального образования, принявшие участие в исследовании, по словам представителей руководства, имеют разработанную программу или план перехода на новые Федеральные государственные образовательные стандарты. Названные сроки подготовки и непосредственной разработки программы колеблются в промежутке между 2007–2011 гг. В основном работа над программой проводилась образовательными учреждениями в конце 2010 – середине 2011 гг. Следует отметить, что те образовательные учреждения, которые называли более ранние сроки подготовки, опирались на предварительную работу с региональными образовательными стандартами. В силу имеющегося опыта переход на новые ФГОС проходит у них по собственным оценкам легче, нежели у образовательных

учреждений, которые не расценивают предыдущую деятельность как некий подготовительный этап:

- «...подготовка к введению ФГОС в нашем образовательном учреждении началась давным-давно. По крайней мере, в нашем образовательном учреждении были 2008–2009 гг. созданы рабочие группы» (директор);
- «дело в том, что нам легко было переходить на федеральные государственные образовательные стандарты, потому что мы до этого пять лет занимались региональными образовательными стандартами» (методист);
- «проблема была сформулирована достаточно давно, наше взаимодействие с ресурсными центрами – с 2006–2007 гг., здесь, в региональном ресурсном центре, позволило нам выйти на понимание компетентностного подхода» (методист).

Преподаватели учреждений СПО, поддерживая мнение руководства, утверждают, что их учебные заведения в той или иной степени перешли на ФГОС третьего поколения, причем, по мнению 78%, этот процесс перехода осуществлен полностью².

Руководители образовательных учреждений данного уровня отмечают, что основной проблемой, создающей максимальное число затруднений в процессе перехода на новые ФГОС, является непроработанное методическое обеспечение. Необходимость наличия не просто нормативных стандартов, но и развернутого пояснительного материала, комментариев и образцов неоднократно подчеркивалась в ходе экспертных интервью.

- «...нет у нас примерных учебных комплектов, программного обеспечения (вот так вот надо), чтобы мы могли так идти» (директор);
- «методического обеспечения на сегодняшний день нет. Сейчас получается, что мы делаем свое, не зная, что нужно сверху. Это очень сложно» (директор).

Преподавательский состав испытывает те же трудности: отсутствие методической литературы и поддержки, противоречивость методических указаний, недостаточность разъяснений. Спорным моментом можно считать мнение сотрудников СПО о том, что их собственной квалификации и знаний методистов достаточно для осуществления компетентностного подхода (только 22% видят в этом затруднение) (табл. 1).

² Здесь и далее приведены результаты социологических исследований, проведенных в учреждениях начального профессионального образования Свердловской области в апреле-мае 2012 г. С использованием различных социологических методов (количественных, качественных и экспертных оценок) было опрошено 1100 респондентов, включая обучающихся, преподавателей, руководителей и методистов образовательных учреждений НПО и СПО Свердловской области. Исследование проведено по заданию Департамента развития профессионального образования Минобрнауки России.

Таблица 1

Наибольшая сложность при внедрении новых ФГОС
(% к числу опрошенных преподавателей ОУ СПО)

1.	Отсутствие необходимой методической литературы	63,1
2.	Отсутствие в необходимом объеме и требуемого содержания методической поддержки со стороны ФИРО и региональных методических служб	54,1
3.	Противоречие между компетентностным подходом во ФГОС и традиционным дисциплинарным подходом при разработке ОПОП (согласно направленных в учебные заведения методических указаний)	47,7
4.	Нет четких и понятных разъяснений по разработке ОПОП на основе ФГОС	37,8
5.	Недостаточная компетентность специалистов внешних методических служб в области внедрения новых ФГОС и, как следствие, сложности с разработкой и реализацией новых ОПОП на уровне учебных заведений	34,2
6.	Невозможность посещать семинары, поскольку они недоступны по стоимости для учебного заведения.	26,1
7.	Преподаватели и методисты не имеют необходимых знаний и умений в области компетентностного подхода	22,5
8.	Не понятна структура и понятийный аппарат	21,6

Возможно, именно поэтому 61% учреждений СПО, участвующих в опросе, по оценкам сотрудников, для обеспечения реализации ФГОС нового поколения пошли по пути обновления внутренней нормативно-правовой и организационной базы. В то время как 26% педагогических коллективов разработали новую базу. При этом учебные учреждения, расположенные в областных городах, а также колледжи чаще выбирают именно путь полного обновления.

Несмотря на декларируемую высокую степень самостоятельности в разработке новых образовательных программ, фактически руководство образовательных учреждений на настоящий момент не имеет опыта и практики подготовки и принятия документов такого уровня сложности, что создает затруднения как организационного, методического, так и психологического плана.

«...нашим преподавателям очень сложно делать ту работу, которую должны были делать директора или профессора в институтах. Спустили это все сверху, и наши преподаватели теперь думают, как это все делать. Как хотите, так и разбирайтесь ... Должно было быть все наоборот. Это все должно было идти сверху, а не снизу» (директор).

Ключевые трудности были связаны и с тем, что большинство учреждений не имели возможности использовать примерные образовательные программы. В качестве двух основных причин эксперты выделили:

- отсутствие примерных основных образовательных программ дисциплин;
- высокая стоимость примерных образовательных программ (*«Мы купили, это дорого стоит, почти 100 тыс. потратили, чтобы купить какие-то разработки» (директор); «купить это все, ... это нереально образовательным учреждениям, даже если мы скооперируемся» (директор)*).

Потенциальное решение данной проблемы, по мнению участников исследования, должно быть следующим: на федеральном уровне необходимо разработать и предоставить все стандарты, требующиеся для работы. Учреждения готовы приобретать их за разумную цену:

- *«на федеральном уровне предоставить нам все-таки вот эти вот комплекты, разработанные, примерные документации. И, наверное, по более низким ценам. Вот здесь хотелось бы обезопасить себя и осознать, что мы идем правильно. Все равно хотелось бы подтверждения того, что сделали мы сами» (директор);*
- *«...под эгидой Министерства образования или какого-то департамента, такие отдельные профессионалы по разным направлениям образовательной деятельности писали бы свои рекомендации. И пусть за деньги мы бы приобретали их... Потому что это не только способ переписывания из одного источника в другой, а просто сравнить каждому педагогу свои шаги – правильно ли он идет» (директор)*.

Интересным является тот факт, что, постоянно подчеркивая свои коммуникации с коллегами из других учреждений, готовность обмениваться опытом и материалами, руководители имеют в виду только ту информацию, которая была ими получена бесплатно или разработана самими; если что-то приобреталось за деньги, этим не поделятся.

Преподаватели склонны принять идею о востребованности дополнительного методического обеспечения образовательного процесса при переходе на ФГОС. При разработке различных аспектов обучения они готовы достаточно большую часть работы взять на себя и ликвидировать возникающие методические пробелы на уровне своего образовательного учреждения. Однако для решения ряда вопросов (модульно-компетентностный подход, интеграция теории и практики) поддержка федерального уровня необходима (табл. 2).

На данный момент выходы, найденные из сложившейся ситуации руководителями и методистами средних профессиональных образовательных учреждений, можно определить как объединение усилий в преодолении общих, не зависящих от конкретного заведения трудностей. Прежде всего речь идет о сотрудничестве с региональным центром через проведение совещаний по вопросам ФГОС. Во-вторых, обмен опыт, имеющимися образцами с учреж-

Таблица 2

Компоненты образовательного процесса,
требующие дополнительной методического обеспечения
(% к числу опрошенных преподавателей ОУ СПО)

	Аспекты образовательного процесса	Федеральный уровень	Уровень образовательного учреждения
1.	Модульно-компетентностный подход	69,2	30,8
2.	Интеграция теории и практики в учебном процессе	54,8	42,9
3.	Организация итоговой аттестации студентов	54,5	42,4
4.	Организация практик	44,4	55,6
5.	Организация текущей оценки освоения компетенций как обучающего фактора	38,0	60,6
6.	Организация самостоятельной работы студентов	28,2	70,5

дениями (в том числе из других регионов, Москвы), осуществляющими подготовку по аналогичным направлениям, с последующей их адаптацией под специфику потребностей региона и образовательного учреждения. Наконец, поиск необходимой информации в Интернете, поскольку размещение базовых элементов образовательных программ на сайтах становится ключевым условием и одновременно огромной возможностью для обмена информацией.

Преподаватели связывают повышение качества перехода на новые стандарты с решением методических вопросов и с улучшением материально-технической базы. Причем второе направление намного актуальнее для учебных учреждений, находящихся на отдалении от областного центра (табл. 3).

В данном контексте кадровое обеспечение является одним из основных и наиболее продуктивных направлений перехода на федеральные государственные образовательные стандарты нового поколения. По словам экспертов, все исследованные учреждения среднего профессионального образования осуществляют полный цикл повышения квалификации кадрового состава. Данное направление включает в себя несколько ступеней:

1. Обучение руководителей.
2. Обучение тьюторов (тех, кто в дальнейшем проводит обучение преподавательского состава образовательных учреждений).
3. Обучение преподавательского состава.

Высокий уровень переподготовки сотрудников подтверждают и преподаватели: абсолютно все опрошенные участвовали в повышении квалификации, причем в большинстве случаев это имеет характер систематической работы по утвержденной программе. Очень важно, что это направление дея-

Таблица 3

Способы повышения эффективности перехода на ФГОС
(% к числу опрошенных преподавателей ОУ СПО, расположенных
в разных населенных пунктах Свердловской области)

		Всего	Поселение		
			Центр	Другие города	ПГТ
1.	Разрабатывать на федеральном уровне методические рекомендации по внедрению с примерами расписок	27,9	22,2	37,8	27,3
2.	Существенно улучшить обеспечение материально-технической базы, финансирования учебных заведений	18,0	11,1	21,6	45,5
3.	Наладить своевременное обеспечение научно-методической литературой	13,5	9,5	24,3	
4.	Организовать возможность повышения квалификации преподавателями (курсы, семинары по обмену опытом)	10,8	9,5	16,2	
5.	Организовать подготовку методистов, центры технической поддержки	7,2	4,8	10,8	9,1
6.	Вводить стандарты поэтапно	1,8	3,2		
7.	Разработка нормативно-правовой базы, в том числе с градацией по видам обучения	1,8	3,2		
8.	Наладить взаимодействие с работодателями	1,8	1,6	2,7	
9.	Увеличить количество учебных часов на преподавание общеобразовательных дисциплин	1,8	3,2		
10.	Затрудняюсь ответить	42,3	52,4	29,7	27,3

тельности охватывает все категории работников, в том числе 91% преподавателей, 49% мастеров, 38% руководителей и 51% заместители по учебной/учебно-методической работе.

Повышение квалификации проводится на базе нескольких источников: Институт развития образования, профильные ресурсные центры, высшие учебные заведения, образовательные учреждения СПО. В целом руководители довольны тем, как осуществляется взаимодействие и организационными моментами в решении вопросов повышения квалификации по вопросам ФГОС.

Необходимость самостоятельной разработки программ фактически с нуля приводит к высоким затратам временных и человеческих ресурсов, а отсутствие образцов для сравнения повышает уровень неопределенности, риск неоднократной корректировки проделанной работы, и не способствует формированию позитивной установки перехода на новые ФГОС.

В связи с этим проблемы, связанные с кадровым составом, становятся одними из наиболее острых, на которые, с одной стороны, руководитель вы-

нужден постоянно «отвлекаться», затрачивать свои ресурсы, вплоть до оказания прямой помощи каждому, а с другой – без их решения невозможно выполнение необходимого объема работ по созданию элементов образовательных программ:

«В первую очередь, каждому известен метод убеждения. ... потому что все новое пугает работников, отталкивает ... Не будет изменения, не будет содержательности» (директор).

Можно обозначить ряд базовых проблем, связанных с кадровым составом:

- высокая загруженность сотрудников;
- недостаточная мотивация сотрудников (главным образом финансовая);
- недостаточная квалификация сотрудников;
- сложность замены, подмены преподавателя (например, в случае болезни), сложность соблюдения модульной цепочки в расписании;
- отдельную группу составляют преподаватели общих дисциплин, которые должны работать по стандартам общего, а не профессионального образования;
- отсутствие значимого опыта по разработке заданий и контроля по самостоятельной работе студентов;
- психологическая неготовность сотрудников к переходу.

«На сегодняшний день преподавателей условно можно разделить на три категории: часть – это те, кто готов, у них процесс идет. Вторая категория – «золотая середина», надо – сделаем, дайте образец – сделаем. Третья составляющая – нет, это не нужно, раньше было лучше, зачем нам это нужно. Я условно говорю, что это порядка 35% – это вот третья категория» (методист).

Потенциальное решение кадровых проблем экспертами связывается с улучшением финансирования труда сотрудников, причем за счет федерального уровня. Поскольку силами самого образовательного учреждения в данный момент дополнительного материального стимулирования обеспечить невозможно, руководство использует другие решения: психологическая подготовка и поддержка сотрудников, убеждение, «уговоры»; повышение квалификации; проведение консультаций по вопросам новых ФГОС; поддержание контактов, своевременные ответы на вопросы.

«Мы с нашими мастерами и преподавателями вели беседы на педсоветах и методсоветах, мы приглашали представителей от ресурсного центра и от ФИРО, которые работали с нашими преподавателями» (директор).

Несмотря на такие заявления дирекции, 39% преподавателей отмечают, что им предоставляется материальное стимулирование за решение вопросов,

связанных с внедрением ФГОС. Однако преимущественное мотивирование имеет характер методической поддержки и организации взаимодействия по обмену опытом (табл. 4).

Таблица 4

Способы, которыми руководство учебного заведения мотивирует коллектив на внедрение новых ФГОС (% к числу опрошенных преподавателей ОУ СПО)

1.	Организует методические семинары (педагогические чтения) для обмена лучшим опытом преподавателей	93,7
2.	Предоставляет возможности внешнего обучения/повышения квалификации	91,0
3.	Предоставляет методическую поддержку	86,5
4.	Приглашает внешних специалистов для проведения тренингов, мастер-классов	64,0
5.	Обеспечивает необходимой методической литературой	54,1
6.	Предоставляет материальное стимулирование	38,7

Согласно полученным в ходе интервью данным, в целом готовность кадрового состава к переходу на новые ФГОС оценивается представителями всех образовательных учреждений как достаточная по квалификационным качествам и неоднозначная по психологическому настрою.

Материально-техническое оснащение, как было обозначено, составляет третье направление приложения административных усилий в процессе осуществляемого перехода. Материально-техническая база соответствует освоению компетенций, определенных во ФГОС только в ряде учебных заведений. В основном это профильные колледжи, в которых материальная оснащённость создавалась на протяжении многих лет и при этом срок ее износа еще не наступил.

В большинстве же своем образовательные учреждения данного уровня в материально-техническом плане не готовы к реализации новых ФГОС. Основной проблемой в этой сфере является нехватка современного оборудования, вызванная отсутствием достаточного финансирования. Несмотря на это, по высказываниям экспертов, все учреждения стараются проводить необходимую модернизацию материальной базы. В основном это происходит либо благодаря помощи социальных партнеров, в том числе работодателей (работа на их базе, принятие спонсорской поддержки с их стороны), либо через самостоятельный заработок (что происходит гораздо реже).

Одной из проблем становится ожидаемое и планируемое увеличение численности учащегося контингента, привлечение молодежи к получению среднего профессионального образования. В таком случае имеющейся базы

может просто не хватить: *«Сейчас вот в планах у нас заложено, и особенно нас волнуют лабораторные помещения и лаборатории по специальным предметам. На следующий год у нас будет уже больше тысячи учащихся, а у нас всего одна лаборатория, которая не вмещает всех наших учащихся» (директор).*

Образовательные учреждения, реализуя одно из важных направлений перехода, предпринимают активные попытки привлечения работодателей к образовательному процессу на базе заключения договоров социального партнерства. Основными направлениями взаимодействия эксперты называют:

- укрепление и развитие материально-технической базы ОУ;
- организация производственной практики;
- разработка вариативной части ОП (на основе опросов работодателей);
- участие в итоговой аттестации;
- трудоустройство.

Конечно, как отмечают представители администрации образовательных учреждений, работодатели стараются найти для себя интересные, привлекательные, выгодные стороны взаимодействия. Обратными направлениями сотрудничества становятся: подготовка, переподготовка, повышение квалификации работников предприятий и использование материальной базы ОУ для сотрудников предприятий (спортзалы, актовые залы и т. п.). И здесь важным становится профиль учебного заведения: узкоспециализированные (например, железнодорожного транспорта) практически не имеют возможности выбора партнеров и сотрудничают с 2–5 предприятиями на постоянной основе (что дает как свои плюсы, так и вынужденность соглашаться на какие-то условия): *«Часть предприятий не заинтересованы и открыто заявляют, что им это не нужно. И не всегда это маленькие частные предприятия, есть примеры и средних предприятий» (методист).*

Напротив, ряд образовательных учреждений почувствовали возможность выбора, поиска наилучших партнеров: *«Не все работодатели понимают наши задачи. Но и у нас сегодня есть выбор социальных партнеров. Значит, если где-то нас не понимают и не создают нормальных условий, то мы стараемся подыскать более активных социальных партнеров, которые идут на помощь и поддержку» (директор).*

По мнению преподавателей колледжей и техникумов, работодатели достаточно активно вовлечены в проектирование ОПОП. 65% участников исследования отмечают участие работодателей в формировании вариативной части цикла профессиональных модулей в части требований к профессиональным компетенциям; 56% видят присутствие работодателей в вопросах организации практик. Следует отметить, что в областном центре взаимодей-

ствие с работодателями по этому вопросу гораздо менее интенсивное, чем в областных городах и ПГТ. С большей частотой в областных населенных пунктах работодатели участвуют и в предоставлении рабочих мест для обучения непосредственно на предприятиях (27% в Екатеринбурге по сравнению с 41% в областных учреждениях СПО).

Наиболее часто в работе с работодателями средние профессиональные учебные учреждения используют договоры о сотрудничестве (78%), в меньшей степени консультации (37%) и совместные проекты (23%). Семинары с привлечением представителей работодателей практикуются только в Екатеринбурге и чаще всего в колледжах.

Студенты также отмечают высокую вовлеченность специалистов-практиков и представителей работодателей в учебный процесс. Это касается не только организаций практик (руководство – 67% и предоставление базы – 53%), но и преподавательской деятельности (как отдельных дисциплин, так и мастер-классов – по 50%), и руководства курсовыми проектами (50%).

Правда, личное участие студентов первого курса в мероприятиях со специалистами-практиками несколько ниже заявленных возможностей, однако, вероятно, это объясняется смещением практик и специальных дисциплин на второй год обучения. Следует отметить, что все показатели фактического участия студентов средних специальных учебных заведений ниже, чем по аналогичным показателям в НПО (табл. 5).

Таблица 5

Личное участие студентов в следующих видах учебной деятельности
(% к числу опрошенных учащихся ОУ СПО)

1.	Посещение дисциплин/модулей, которые преподают специалисты с предприятия	37,6
2.	Присутствие на лекции (встрече) специалиста с предприятия по актуальным профессиональным проблемам	36,6
3.	Прохождение практики на предприятии, в организации, в научно-исследовательском институте и т. д.	27,9
4.	Выполнение курсовой, иной работы под руководством специалиста с предприятия	23,2

Основные проблемы данной сферы внедрения новых стандартов – это:

- 1) трудности в формулировке запроса для вариативной части образовательных программ (у работодателей нет четкого представления о том, какой специалист им нужен);
- 2) несовпадение «языков» работодателя и ОУ (работодатели не погружены в научно-педагогическую область, а преподаватели далеки от реальных производственных моментов, что вызывает сложности в понимании друг друга);
- 3) низкая активность работодателей в сфере взаимодействия (вся инициатива

сотрудничества исходит, как правило, от образовательных учреждений);

4) нежелание работодателей раскрывать «секреты» профессий, делиться опытом (что приводит к сокрытию реальных требований к будущим работникам);

5) формальный подход работодателей к прохождению производственной практики студентов.

- *«Не все социальные партнеры по письменному запросу дают ответы готовы. Либо вообще не дают, либо просто отписка. Это касается и педагогических компетенций»* (директор);
- *«Потому что на самом деле однозначно ответить, какой нужен специалист в будущем, ни сами педагоги, ни работодатели не могут, потому что эти требования меняются постоянно»* (директор);
- *«Они говорят, что “у вас столько наработано, столько написано – не понять, каким языком”, т. е. они не понимают научный язык, того, что им предоставляется. Они говорят: “Нам что-нибудь попроще”»* (методист);
- *«Некоторые работодатели говорят: “Если мы вам все расскажем, все наши тайны”»* (методист);
- *«...Нужно чтобы было время у тех же работодателей, специалистов, чтобы они могли его нам посвятить. Но это не всегда, конечно, возможно. Все люди работают, у всех функционал свой, наверно, нам бы хотелось больше отдачи»* (директор).

Возможное потенциальное решение проблем, предлагаемое экспертами – на федеральном уровне заинтересовать работодателей в сотрудничестве с образовательными учреждениями (например, через льготную систему налогообложения). Метод целевого набора может быть также возвращен в практику: это даст возможность максимально учитывать интересы работодателя: *«Мы разработали совместно с управлением сельского хозяйства программу по взаимодействию, именно в рамках ФГОС. ...Мы рассмотрели вопрос целевого приема, т. е. они к нам будут направлять детей на обучение для того, чтобы те потом вернулись на работу»* (директор).

Все представители образовательных учреждений среднего профессионального образования считают, что новые ФГОС являются безусловной основой для внедрения инноваций, так как сами по себе носят инновационный характер.

Повышение качества образования благодаря совершенному переходу пока не представляется столь однозначным в силу того, что для наблюдения изменений необходимо какое-то количество времени.

Основным направлением совершенствования ФГОС, с точки зрения участников исследования, является нормативно-методическое обеспечение, которое в настоящий момент либо полностью отсутствует, либо вызывает вопросы (в частности, проблема присвоения квалификационных разрядов, проблема аттестации и т. п.).

НАПРАВЛЕНИЯ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ НОРМАТИВНО-МЕТОДИЧЕСКОГО, ОРГАНИЗАЦИОННОГО, ИНФОРМАЦИОННОГО И РЕСУРСНОГО ОБЕСПЕЧЕНИЯ РЕАЛИЗАЦИИ ФГОС НАЧАЛЬНОГО И СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Ключевые слова: мониторинг, Федеральные образовательные стандарты, качество профессионального образования, нормативное обеспечение, методическое обеспечение, опрос, интервью, критерии.

В Национальной доктрине развития образования Российской Федерации, Федеральной целевой программе развития образования на 2011–2015 гг., Концепции долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 г. подчеркивается опережающий характер развития начального и среднего профессионального образования; необходимость актуализации содержания и повышения качества профессиональной подготовки на этих уровнях образования с ориентацией на международные стандарты качества, интенсификации деятельности по интеграции профессий и специальностей, учета в образовательных программах требований рынка труда.

Федеральные государственные образовательные стандарты должны обеспечивать единство образовательного пространства Российской Федерации и повышение его качества и значимости для всех категорий пользователей, включая государство, экономику, социальную сферу и самих граждан.

ФГОС третьего поколения предлагают новую парадигму начального и среднего профессионального образования, ставя во главу угла компетенции, понимаемые как интегрированное целое знаний, умений, опыта и ценностных установок, которые выпускники могут эффективно использовать в своей трудовой жизни и для продолжения образования.

Переход на новые образовательные стандарты сложен, он требует особых усилий всей субъектов профессионального образования, включая субъектов сферы труда, которых принято называть работодателями, а также серьезного обновления нормативно-правового, организационного, методического и ресурсного обеспечения.

Именно через нормативно-правовое регулирование проявляется основополагающая роль государства в области осуществления образовательной политики. В этой связи при внедрении новых ФГОС необходимы понятные и грамотно сформулированные ориентиры, опорные точки, положения, приказы, инструктивные и методические рекомендации, обеспечивающие переход на модульно-компетентностное обучение.

Учитывая сложность внедрения новых ФГОС, начиная с конца 2011 г. и до середины 2012 г. в России, в рамках масштабного проекта ФЦПРО, проводился мониторинг внедрения ФГОС НПО и СПО. Цель проведения мониторинга состояла как в выявлении образцов успешной практики внедрения ФГОС, так и проблем, препятствующих эффективной реализации новой образовательной парадигмы, отраженной во ФГОС.

В мониторинге участвовали 1740 учреждений начального и среднего профессионального образования Российской Федерации различной организационно-правовой формы, расположенных во всех федеральных округах.

84% участников мониторинга представлены преподавателями и 23% – мастерами производственного обучения. Остальные участники – это руководители образовательных учреждений. Мониторинг проводился как заочной форме (опросы), так и в рамках очных интервью.

По результатам мониторинга можно заключить, что в целом переход на ФГОС третьего поколения состоялся, о чем свидетельствуют ответы более 90% респондентов.

Анализ результатов фронтального мониторинга результатов внедрения ФГОС третьего поколения в образовательных учреждениях НПО и СПО позволил выявить ряд наиболее острых проблем, требующих безотлагательного решения.

В целом необходимо отметить отсутствие комплексной нормативно-правовой базы по внедрению ФГОС – существующая правовая база устарела, в том числе на федеральном уровне в части регулирования взаимоотношений с работодателями, а новая не отражает специфику ФГОС. Действующая нормативная база не вписывается в новый формат требований учебного процесса и не регулирует взаимоотношения работодателей (потребителей) и учебного заведения.

При этом федеральные государственные образовательные стандарты начального и среднего профессионального образования (ФГОС НПО/СПО) третьего поколения, реализующие модульно-компетентностный подход, могут быть успешно внедрены в образовательную практику только при обеспеченности правового и методического поля, включая готовность педагогического состава к реализации инновационных подходов.

Как показала практика начального этапа реализации ФГОС, наибольшие потребности в более четком нормативно-правовом регулировании выявляются в организации сотрудничества с работодателями и нормирования труда педагогических работников в связи с переходом на ФГОС.

Также значительная потребность отмечается в совершенствовании нормативно-правового поля в части организации промежуточной аттестации выпускников, а также в организации практического обучения.

Проблемы вызывает возможность реализации интегрированных программ по траекториям НПС/СПО, организация обучения и квалификационного экзамена обучения по очно-заочной и заочной форме обучения, а также возможность выдачи сертификатов по освоенным модулям.

Мониторинг также выявил и некоторые другие проблемы и противоречия. С одной стороны, педагогическое сообщество на первом этапе реализации ФГОС нового поколения осознало, что особенностью нового стандарта является его деятельностный характер, ставящий главной целью развитие профессиональных и общих компетенций обучающегося.

С другой стороны, практически полностью отсутствует вновь разработанная или скорректированная с учетом идеологии нового поколения стандартов нормативно-методическая, организационная, информационная база обеспечения введения ФГОС. А именно, нормативная лицензионная и аккредитационная базы до сих пор основаны на критериях, не связанных с ФГОС СПО. В этой связи проблемы вызывают новые лицензионные требования к МТБ, требования СанПиН к организации и осуществлению учебного процесса. Требуют корректировки и типовые положения об ОУ СПО/НПО.

Респонденты также указали на несовершенство региональной нормативной базы, а именно на отсутствие четких и понятных примеров учебных планов, методических писем по разработке и реализации ФГОС, регионального законодательства по участию объединений работодателей в сертификации выпускников.

В целом анализ состояния методического обеспечения внедрения и реализации ФГОС свидетельствует о необходимости приоритетной разработки тематических методических ресурсов федерального уровня практически по всем направлениям, приоритетными из которых являются:

- реализация модульно-компетентностных технологий в части междисциплинарного подхода и организации текущей и итоговой оценки обучающихся;
- организация самостоятельной работы студентов;
- проектирование междисциплинарных курсов и профессиональных модулей;
- методические аспекты освоения общих и профессиональных компетенций.

Также требует регулирования нормирования труда преподавательского состава, учет нагрузки и оплаты труда при усилении роли самостоятельной работы студентов.

Мониторинг выявил противоречивый характер информационного обеспечения внедрения ФГОС СПО/НПО. С одной стороны, педагогические работники в целом информированы о ходе и результатах внедрения ФГОС. В то же время в достаточной мере не обеспечена открытость процесса внедрения ФГОС – размещения материалов о динамике внедрения ФГОС НПО/СПО на сайтах образовательных учреждений, размещения самих ФГОС СПО/НПО, размещения стратегических документов по обеспечению качества образования.

Другими словами, процесс развития информационно-технологической базы сопровождения внедрения ФГОС до настоящего времени в достаточной мере не обеспечен. Несмотря на то, что процесс комплектации библиотечного фонда печатными и электронными изданиями основной и дополнительной учебной литературы активизировался, проблемным остается обеспечение доступа к современным профессиональным базам данных и информационным ресурсам сети Интернет и пополнение информационных ресурсов материалами в соответствии с идеологией ФГОС третьего поколения.

Как показал мониторинг, в образовательных учреждениях проведена большая работа по формированию учебно-методического обеспечения образовательного процесса в соответствии с требованиями новых стандартов. В то же время продолжает сохраняться недостаточность методической базы федерального уровня, что создает дополнительный риск разрушения единого образовательного пространства в стране. Практика реализации ФГОС на начальном этапе показала необходимость разработки методических рекомендаций по применению новых образовательных технологий обучения, способных повысить мотивацию к учебному процессу у студентов.

Значительная доля выявленных в ходе мониторинга проблем касается вопросов оценки результатов обучения. Освоение каждого модуля требует разъяснения – чему и посредством каких технологий наиболее эффективно будут обучаться студенты, по каким критериям будут оцениваться их результаты.

Вызывает вопросы и организация внешней экспертизы наработанных учебно-методических материалов. В этой связи необходима разработка типового положения о рецензировании программ дисциплин и профессиональных модулей и об экспертизе комплексов оценочных средств.

Выявлен большой пул вопросов, связанных с реализацией очно-заочной и заочной форм обучения. Так, возникли многочисленные противоречия между ФГОС нового поколения и имеющимся положением о заочном обуче-

нии. В первую очередь встает вопрос: можно, де-юре можно, нельзя или не рекомендуется (как рекомендует ФИРО) заочная форма обучения для ФГОС СПО нового поколения.

Реализация заочной формы обучения де-факто в настоящее время выпала из правового поля, даже имея в виду, что ОУ вправе самостоятельно разрабатывать локальные акты. Сюда относятся вопросы составления учебных планов, формы промежуточной аттестации, которые могут использоваться при заочной форме обучения, порядок расчета объема самостоятельной работы обучающихся и количества часов на отдельные программы модулей и дисциплин, а также реализация объемов часов вариативной части ФГОС.

Самой значительной проблемой является подтверждение освоения профессиональных компетенций, что возможно только по итогам выполнения практических работ.

Ряд этих вопросов характерен и для очно-заочной формы обучения, например, как учитывать учебную и производственную практику в ПМ. Встает вопрос и о правомерности проведения зачета у обучающихся по рабочим профессиям (в рамках модуля «Выполнение работ по одной или нескольким профессиям рабочих»), уже имеющих рабочие разряды, можно ли проводить перезачет по профессии, если обучающийся принесет справку с места работы и т. д. Правового поля для учета и перезачета профессиональных умений в настоящее время не существует. У работодателя нет лицензии на присвоение свидетельств рабочих профессий, а у работника, пришедшего учиться по очно-заочной или заочной форме, нет возможности подтвердить факт предыдущего освоения рабочих профессий.

Требуют разъяснения и вопросы продолжения образования в случае, если обучающийся начал обучаться по ГОС предыдущего поколения и по объективным причинам не смог его закончить, а также формирование учебных планов для поступающих в СПО на базе основного среднего образования.

Требует разъяснения и экстернат, который не является формой получения образования, но в условиях рыночных отношений пользуется все большей популярностью.

Наличие многочисленных вопросов, связанных с организацией учебного процесса по различным формам обучения в соответствии со ФГОС нового поколения, делает целесообразным разработку методических рекомендаций по возможности совмещения различных форм обучения. Также необходимы рекомендации по переводу студентов с одного образовательного учреждения профессионального образования в другое.

Необходимы нормативные акты и в области применения дистанционных образовательных технологий, которые де-юре могут применяться при всех фор-

мах обучения, но де-факто не имеют организационного, методического и информационного сопровождения в части реализации ФГОС третьего поколения.

В зоне риска продолжают оставаться технологии привлечения работодателей к созданию и методическому обеспечению образовательных программ. Этот процесс носит локальный характер, требуют расширения формы сотрудничества, необходимы новые способы мотивации работодателей к системной работе по формированию содержания и методического сопровождения образовательного процесса, а также организации обучения на предприятиях.

Целесообразно в этой связи рассмотреть опыт наиболее успешных в данной сфере регионов и отдельных образовательных учреждений, подготовить на этой основе методические рекомендации, включающие наиболее эффективные технологии взаимодействия ОУ с реальным сектором экономики по всем направлениям (от формирования содержания на основе анализа и описания компетенций, до сертификации квалификаций и экспертно-методического сопровождения ОПОП), а также разработать меры государственной поддержки участия работодателей в данном процессе.

Таким образом, необходимо расширение прав работодателя не только по участию в разработке ФГОС и содержании ОПОП, но и в организации обучения на рабочем месте на предприятиях и о возможности установления субсидиарной ответственности работодателя за присвоенные квалификации.

Возможным путем решения этой задачи является внесение изменений в статьи 199, 202 и 209 Трудового кодекса в части заключения договоров об ученичестве. Например, включить пункт об обязанностях работодателя в части подтверждения компетенций для зачета практического обучения. Требуется тщательная проработка возможности трудоустройства обучающихся по профессиям и специальностям, имеющим ограничения по допуску к работе в связи с особыми и опасными условиями труда, а также регламентации вопросов труда и занятости несовершеннолетних студентов.

Обращаясь к вопросам ресурсного обеспечения реализации ФГОС, в первую очередь необходимо системно решать вопросы кадрового характера. Как показал мониторинг, отмечается отсутствие или недостаточное количество специалистов методических служб, способных помочь педагогическому составу в процессе разработки учебно-методического обеспечения и ОПОП согласно ФГОС СПО/НПО, а также недостаточный уровень готовности самих педагогических работников к реализации нового компетентностного подхода к обучению. Это может привести к риску неправильного прочтения ФГОС и соответственно к отрицательным последствиям внедрения ФГОС, что может в конечном итоге привести к некачественной подготовке выпускников, которые не будут востребованы на рынке труда.

Одновременно отмечен и положительный фактор, которым является значительный рост за последний год (в несколько раз) доли педагогических работников, мастеров производственного обучения и методистов, повысивших квалификацию в области технологий реализации ФГОС. Подавляющее большинство ОУ обеспечивает поэтапное обучение педагогического состава, проводятся консультации как со специалистами в сфере образования, так и с работодателями.

Однако, как отмечают участники мониторинга, не всегда профессиональная компетенция работников образовательных учреждений, которые осуществляют повышение квалификации педагогов и мастеров производственного обучения, является достаточной для выполнения возложенной на них миссии.

Говоря о путях совершенствования работы по внедрению ФГОС, необходимо выделить такие тренды, как развитие института тьюторства, что особенно актуально с точки зрения организации самостоятельной работы обучающихся, так как доля самостоятельной подготовки студента значительно возросла. В этой области встает вопрос о механизмах признания результатов профессионального развития кадрового состава в рамках стажировок и иных форм краткосрочного обучения на предприятиях.

Пока еще отмечается высокий уровень неопределенности данного процесса. А именно что является предметом стажировки: повышение квалификации педагога, овладение содержанием конкретного профессионального модуля, у кого конкретно педагог или мастер производственного обучения будет проходить стажировку? Какова легитимность данной формы с точки зрения ее признания для последующей аттестации педсостава, т. е. какой документ получит работник по завершении стажировки? Очевидно, что в современных условиях необходимо нормативное утверждение данной формы повышения квалификации педагогических работников в целях соблюдения требований законодательства.

Как видно из вышесказанного, накопившихся вопросов, требующих скорейшего разрешения в связи с конкретной ситуацией в образовательном пространстве, много и их эффективное решение невозможно без активного участия всех заинтересованных сторон.

Список использованных источников

1. *Твердова Т. В.* Законодательство России об образовании по-прежнему нуждается в совершенствовании // *Право и образование.* 2012. № 7.
2. Методологические подходы к разработке стратегий модернизации профессионального образования в субъектах РФ : материалы и инструментарий,

разработанные в рамках проекта Ф-43. URL: http://minobr.permkrai.ru/_engine/get_file.php.

3. Интернет-портал «Педсовет.org» / Тематические форумы «Профессиональное образование». URL: <http://pedsovet.org/forum/index.php?showforum=51>.
4. О ходе работы педагогических коллективов ОУ НПО и СПО по введению новых ФГОС / Материалы секции : Республиканская конференция (Республика Карелия). 24.05.2011. URL: <http://spo.karelia.ru/section.php?docId=6744>.
5. Модернизация системы профессионального образования субъекта Российской Федерации. Подходы и основные мероприятия // Проект «Разработка стратегии и формирование методологии модернизации профессионального образования в целях реализации стратегий социально-экономического развития субъектов Российской Федерации» : материалы для обсуждения. URL: http://mmpo.elearn.ru/laws_get.php?id=14

Сведения об авторах

Абрамова Софья Борисовна к. с. н., доцент кафедры теории и истории социологии Уральского федерального университета.

E-mail: sofia_abramova@mail.ru.

Аксенова Наталья Михайловна заместитель директора Центра изучения проблем профессионального образования.

E-mail: observatory@cvets.ru

Артамонова Юлия Дмитриевна к. филос. н., доцент философского факультета МГУ имени М.В. Ломоносова.

E-mail: juliaartamonova@yahoo.com.

Власова Ольга Ивановна ст. преподаватель кафедры социологии Российского государственного профессионально-педагогического университета.

E-mail: vlasovaolga@list.ru.

Горячкина Александра Юрьевна к. т. н., ст. преподаватель, ведущий методист Научно-методического центра «Инженерное образование» МГТУ имени Н.Э. Баумана.

E-mail: agoryachkina@mail.ru.

Грудина Татьяна Николаевна ведущий специалист управления учебно-методической деятельности МГУ имени М.В. Ломоносова

E-mail: tngrudina@gmail.com.

Демчук Артур Леонович к. филос. наук, доцент, заместитель декана по международным связям факультета политологии МГУ имени М.В. Ломоносова, Координатор центра сетевого взаимодействия и академической мобильности АКУР

E-mail: arthur@leadnet.ru.

Зырянов Владимир Викторович к. э. н., доцент, заместитель декана по УМО социологического факультета МГУ имени М.В. Ломоносова.

E-mail: zyryanov@socio.msu.ru.

Ионов Александр Анатольевич к. с. н., заведующий отделом Института комплексных исследований образования МГУ имени М.В. Ломоносова.

E-mail: ionovmsu@mail.ru.

Канукоева Асият Шумовна к. филол. н., начальник информационно-методического отдела Управления учебно-методической деятельности МГУ имени М.В. Ломоносова.
E-mail: inpro@rector.msu.ru.

Каравасева Евгения Владимировна к. ф.-м. н., доцент, заместитель проректора МГУ имени М.В. Ломоносова, исполнительный директор АКУР.
E-mail: karavaeva@rector.msu.ru.

Ковтун Елена Николаевна д. филол. н., профессор, заместитель декана по УМО филологического факультета МГУ имени М.В. Ломоносова.
E-mail: kovelen@mail.ru.

Коршунов Сергей Валерьевич к. т. н., доцент, проректор по учебно-методической работе МГТУ имени Н.Э. Баумана.
E-mail: korshunov@bmstu.ru.

Котлобовский Игорь Борисович к. э. н., доцент, проректор МГУ имени М.В. Ломоносова, генеральный секретарь АКУР.
E-mail: kotlovskyopk@rector.msu.ru.

Кружалин Виктор Иванович д. г. н., профессор, директор Института комплексных исследований образования МГУ имени М.В. Ломоносова.
E-mail: kruz@ikio.msu.ru.

Куркина Елена Анатольевна ведущий специалист Управления учебно-методической деятельности МГУ имени М.В. Ломоносова.
E-mail: helan2005@gmail.com.

Маликова Наталья Николаевна к. филос. н., доцент кафедры прикладной социологии Уральского федерального университета, генеральный директор Центра социальных технологий «Оптима».
E-mail: malikovann@gmail.com.

Муравьева Анна Александровна к. филол. н., ведущий эксперт Центра изучения проблем профессионального образования.
E-mail: observatory@cvets.ru

Никулина Юлия Юрьевна методист факультета журналистики МГУ имени М.В. Ломоносова.
E-mail: nikulinauu@gmail.com.

Олейникова Ольга Николаевна д. п. н., профессор, директор Центра изучения проблем профессионального образования. Президент Международной ассоциации профессионального образования (IVETA).
E-mail: observatory@cvets.ru

Петрова Алла Михайловна к. э. н., заслуженный учитель Российской Федерации, исполнительный директор Ассоциации учебных заведений металлургического комплекса России.
E-mail: observatory@cvets.ru.

Родионова Светлана Евгеньевна к. филол. н., доцент, начальник учебно-методического управления Башкирского государственного университета.
E-mail: rse14@mail.ru.

Русин Эльвира Геннадьевна ведущий методист факультета психологии МГУ имени М.В. Ломоносова.
E-mail: rusin949@rambler.ru.

Синяков Алексей Викторович зав. учебной лабораторией по применению ЭВМ и технических средств обучения социологического факультета МГУ имени М.В. Ломоносова.
E-mail: alsin@socio.msu.ru.

Строганов Дмитрий Викторович к. т. н., доцент, заместитель проректора по учебно-методической работе МГТУ имени Н.Э. Баумана.
E-mail: str@bmstu.ru.

Телешова Ирина Георгиевна к. э. н., доцент, заместитель декана по УМО экономического факультета МГУ имени М.В. Ломоносова.
E-mail: teleshova@econ.msu.ru.

Часть II

Об опыте реализации ФГОС в вузах Уральского федерального округа

СОДЕРЖАНИЕ

<i>В.В. Акбердина, М.А. Дремина, А.В. Иванова, В.А. Копнов</i> Запросы рынка труда и обучение предпринимателей	281
<i>В.И. Велькин, Ю.М. Бродов, О.И. Ребрин</i> Особенности разработки образовательного стандарта УрФУ «Энергосбережение и энергоаудит в бюджетной сфере»	292
<i>В.И. Велькин, С.Е. Данилов, С.Е. Щеклеин</i> Актуальность создания собственного образовательного стандарта УрФУ «Энергосбережение и энергоаудит в бюджетной сфере»	295
<i>Ю.В. Коновалова</i> Стандарты профессионального образования нового поколения: опыт и проблемы реализации	298
<i>Н.Г. Корнещук</i> Разработка рамки квалификации для системы высшего образования для системы высшего образования Уральского региона ..	306
<i>О.И. Ребрин, И.И. Шолina</i> Модели партнерства бизнеса и образования	315
<i>В.В. Федотова</i> Новые форматы взаимодействия бизнеса и образования в условиях становления системы развития квалификаций	324
<i>Д.В. Харитонов</i> Эффективный трудовой договор (контракт) как инновационный инструмент формирования кадрового потенциала современного вуза	329
Сведения об авторах	340

ЗАПРОСЫ РЫНКА ТРУДА И ОБУЧЕНИЕ ПРЕДПРИНИМАТЕЛЕЙ

Ключевые слова: предпринимательство, предпринимательская экосистема, стратегия поддержки предпринимательства, обучение предпринимательству, образовательные стандарты, компетенции.

Современный этап развития социально-экономической системы России характеризуется положительной динамикой в сфере малого предпринимательства. Так, согласно данным¹, по итогам 2011 г., по сравнению с 2010 г., в целом по стране наблюдался рост основных показателей развития малого предпринимательства: количества малых предприятий, среднесписочной численности занятых на малых предприятиях, оборота малых предприятий и инвестиций в основной капитал. На 1 января 2012 г. количество зарегистрированных малых предприятий в целом по России увеличилось по сравнению с 1 января 2011 г. на 5,4%, среднесписочная численность занятых на малых предприятиях выросла на 4,8%, а удельный вес работников малых предприятий в общей среднесписочной численности занятых достиг уровня 12,6%. Объем оборота малых предприятий вырос на 20,3%, рост инвестиций в основной капитал на малых предприятиях с учетом ИПЦ составил 4,2%.

Итоги деятельности малых предприятий в 2011 г. в региональном разрезе можно рассматривать как позитивные. В 51 регионе увеличилось количество зарегистрированных малых предприятий в расчете на 100 тыс. жителей; увеличение среднесписочной численности занятых на малых предприятиях отмечено в 52 регионах, объемов оборота малых предприятий – в 72 регионах; инвестиций в основной капитал на малых предприятиях – в 56 регионах.

Одновременно с наметившейся положительной динамикой в развитии малого предпринимательства в России с начала 2000-х годов четко прослеживается тенденция умирания малых и средних городов России. Практически каждый третий город с населением меньше 500 тыс. населения рискует превратиться в маленький поселок, своего рода «черную дыру», в которую как будто «проваливается» население, и где свертываются производства. На пер-

¹ Динамика развития малого предпринимательства в регионах России в 2011 году : ежекварт. информ.-аналит. доклад. Июнь 2011. М.: Национальный институт системных исследований проблем предпринимательства, 2011. 34 с.

вый взгляд, такая ситуация может быть обусловлена сложившейся демографической ситуацией в нашей стране – естественной миграцией и явно выраженным старением населения. Аналогичные процессы можно наблюдать в развитых странах Европы и США. Однако эти процессы там не имеют такой угрожающей динамики как в РФ. По данным Минрегионразвития, за последние 20 лет с карты страны оказались «стертыми» 23 000 населенных пункта – более чем по 1000 ежегодно². Причины стремительного исчезновения российских городов кроются в отсутствии механизмов реализации стратегии развития российских городов. «Красивые» планы развития есть у каждого города и региона, однако в большинстве случаев они остаются только на бумаге. Лишь немногие населенные пункты действительно демонстрируют появление новых идей по развитию производств и формирования новой социальной культуры воспроизводства населения³.

Достаточно ли зафиксированная в последние годы предпринимательская активность населения для преодоления стагнации городов и регионов? Как отражается она на общем состоянии рынка труда?

Обзор состояния рынка труда в большинстве регионах показывает, что на настоящий момент, несмотря на возрастание предпринимательской активности, они не способны вобрать в себя имеющиеся на местах человеческие ресурсы в силу отсутствия необходимого количества рабочих мест. На промышленных предприятиях в настоящее время задействованы в смену всего лишь 18–20, а то и 16 человек. Технологические инновации, внедряемые на предприятиях и позволяющие им развиваться, также не увеличивают количества вакансий, т. к. происходят в основном за счет автоматизации производственных процессов.

Надежды на крупных инвесторов, заинтересованных в создании новых производств одновременно с возникновением новых малых предприятий, вряд ли могут быть оправданы. Опыт показывает, что подобные крупные производства на местах, представленные, как правило, приезжими временными управляющими, не заинтересованы инвестировать развитие местного сообщества. Являясь важным элементом предпринимательской экосистемы, такие предприятия тем не менее не становятся активными субъектами бриджинговых социальных коммуникаций, поэтому не способны «вдохнуть жизнь» в социум.

В существующих условиях необходима новая экономика, способная обеспечить жизнеспособность малых городов и дотационных регионов. Такая

² В России умирают города // Трудовая Россия. 2012. 18 (386). URL: <http://tr.rkrp-rpk.ru/get.php?4339> (дата обращения: 05.11.2012).

³ Глазачев В. Л. Город, где хочется жить // Harvard Business Review – Россия. 2011. № 5. С. 87–91.

экономика может создать условия для вовлечения в трудовую деятельность безграничного количества человеческих ресурсов. Произойти это может только за счет смещения акцента на сферу услуг и создания предприятий малого и среднего бизнеса, с возможностью реализации небольших бизнес-проектов и работы на малых деньгах и малой прибыли.

Так, многие населенные пункты могли бы взять на себя функции агро-комплексов подобно тому, как это происходит в странах Европы – Германия известна своими марками пива, а Швейцария – сырами. Поддержка создания местных агропромышленных брендов неизбежно приведет к активизации социально-экономических процессов.

В качестве примеров успешного превращения умирающих российских городов в развивающиеся муниципальные образования приведем города Мышкин и Череповец. В первом по инициативе руководства народного музея началось движение в области геобрендинга, в результате которого город превратился в Мекку культурного туризма – за несколько лет там появились небольшие гостиничные комплексы, дома творчества для художников и писателей. Экскурсионные агентства включили посещение Мышкина в перечень своих услуг. Стартовал же проект с создания легенды об уникальности городка, расположенного в живописной местности, и организации продаж сувениров, изготовленных руками местных жителей. Череповец, известный ранее как город металлургов, сегодня по праву считается одним из самых динамично развивающихся городов Вологодской области и Северо-Запада. Здесь сделана ставка на развитие культуры и образования, профилактической медицины. Улучшения в жизни населения связываются, в первую очередь, с созданием собственной стратегии поддержки малого предпринимательства и открытием инвестиционного агентства с целью реализации социально значимых проектов.

Условия, инициирующие развитие малого предпринимательства, создают конкуренцию человеческого капитала, что приводит при определенном уровне его накопления к положительным синергетическим эффектам в общественном развитии. Является очевидным, что сегодня в российском обществе существует явный запрос на развитие предпринимательской активности. Более того, следуя 34-й статье Конституции РФ, мы можем лишь подтвердить, что «каждый имеет право на свободное использование своих способностей и имущества для предпринимательской ... деятельности».

Важнейшим компонентом предпринимательской экосистемы⁴ является система образования, как это показано на рис. 1.

⁴ *Morris M. H., Kuratko D. F., Covin J. G. Corporate Entrepreneurship and Innovation. Mason, OH: South-Western, 2011. 471 p.*

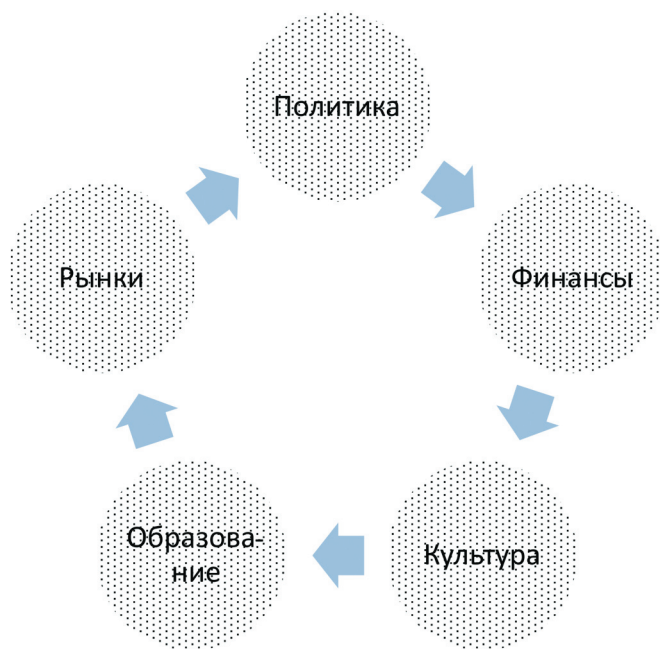


Рис. 1. Компоненты предпринимательской экосистемы

Сегодня во многих вузах активно развиваются предпринимательские идеи среди студентов, у некоторых студентов, преподавателей и ученых имеется предпринимательский опыт; в настоящее время существует большое разнообразие источников финансирования бизнес-проектов, однако отсутствует экосистема. Все ее потенциальные элементы функционируют фрагментарно и не согласованно. Как показывают результаты зарубежных исследований, к одним из наиболее важных элементов предпринимательской экосистемы следует отнести предпринимательское сообщество и культуру – что, главным образом, отсутствует в российских университетах.

Обобщая вышесказанное, следует отметить, что предпринимательская (в т. ч. инновационная) экосистема университета предполагает интеграцию ее элементов (системы образования, научных исследований, развитой инфраструктуры, предпринимательского сообщества, культуры и политики), непрерывно взаимодействующих между собой и окружающей их средой таким образом, что эта совокупность сохраняется неопределенно долгое время и обеспечивает непрерывное развитие предпринимательства (в том числе инно-

вационного). При этом все элементы экосистемы находятся в постоянной взаимосвязи, и если один из ее элементов является слабым, то это сказывается на всей экосистеме. Управление предпринимательской экосистемой университета должно основываться на понимании ее свойств, к которым следует отнести: целостность, стратегическую направленность, сложность, синергичность и самоорганизованность. Данные свойства должны быть отражены в определении понятия «предпринимательская экосистема», поскольку характеризуют его сущность. В связи с этим можно уточнить данное понятие следующим образом: предпринимательская экосистема университета – это целостная сложная самоорганизующаяся система, возникающая на основе интеграции ее элементов, обеспечивающая достижение синергического эффекта от их объединения и имеющая стратегическую направленность.

В настоящее время в российских вузах обучение предпринимательству реализуется, главным образом, через краткосрочные программы дополнительного образования. Также эти курсы доступны студентам всех программ обучения, имеющих интерес к предпринимательству. Есть определенные попытки включить в программы MBA предпринимательские дисциплины. Наиболее системным может считаться появление в рамках существующих направлений ФГОС ВПО «Менеджмент», «Экономика», «Инноватика», «Бизнес-информатика» таких профилей, как «Управление малым бизнесом», «Инновационное предпринимательство», «Электронный бизнес» и других ООП наподобие того, как это реализовано в Уральском федеральном университете.

Анализ мирового опыта образования показывает, что сегодня, наряду с включением предпринимательских дисциплин в традиционные программы обучения экономике и менеджменту, активно реализуются специализированные программы по предпринимательству. Такие специализированные программы направлены на подготовку предпринимателей, способных эффективно управлять и развивать свой бизнес в условиях глобализации и динамично изменяющейся внешней среды. Зарубежные вузы реализуют как комплексную линейку программ от бакалавриата (основные и дополнительные модули) до докторантуры, так и отдельные программы по предпринимательству для всех желающих. Мировой опыт в области образования доказывает высокую значимость развития образовательных программ по предпринимательству для эффективного функционирования сектора малого и среднего бизнеса и развития инновационной экономики. Успешным результатом такого подхода по праву может рассматриваться динамика роста предпринимательской активности в США, где ежегодно создается 1 млн новых предприятий и 85% новых рабочих мест в малом бизнесе⁵.

⁵ Там же.

Сегодня в России не существует федерального образовательного стандарта по предпринимательству. Однако, по мнению авторов данной статьи, именно создание предпринимательского образования и вовлечение в эту сферу деятельности как можно большего количества людей должно обеспечить гибкость социально-экономической системы РФ, ее динамичность и инновационность.

Российское общество неоднозначно относится к созданию предпринимательского образования. В ходе большого числа дискуссий на тему обучения предпринимательству выявился общественный стереотип, что «предпринимателями рождаются, а не становятся», и потенциальных предпринимателей достаточно обучить некоторым аспектам проектного менеджмента, бизнес-планирования и т. п. Как ни странно, данное утверждение часто произносится представителями венчурных фондов, которые сами являются успешными предпринимателями, и выделили часть своего капитала для поиска новых перспективных предпринимательских идей.

По мнению авторов статьи, природным предпринимателям вполне достаточно краткосрочных курсов обучения. Однако известен факт, что всего около 10% населения имеют врожденные способности к предпринимательству. Этого количества людей не достаточно, чтобы создать критическую массу и инициировать предпринимательскую активность для преодоления инертности в социуме и отрицательных тенденций в экономике РФ.

Результаты исследования проблем вовлечения населения Свердловской области в малый бизнес показывают, что желание заняться предпринимательской деятельностью зависит от возраста гражданина⁶. Стремление к созданию своего бизнеса у граждан в возрасте от 16 до 23 лет выше, чем у граждан других возрастных категорий. При этом чем старше граждане области, тем их желание стать предпринимателем становится меньше. Кроме того, следует отметить, что граждане возрастной категории от 16 до 23 лет (в отличие от граждан других возрастных категорий) среди основных проблем вовлечения в малый бизнес указывают отсутствие профессиональных навыков и знаний, а также проблему развития личностных качеств (прежде всего готовности идти на риск, уверенности в себе, а также изобретательности и творческого подхода). Это говорит о том, что в настоящее время у молодежи существует потребность в развитии своих предпринимательских профессиональных и личностных компетенций, которая не удовлетворяется со стороны универси-

⁶ Мониторинг динамики показателей развития малого и среднего предпринимательства в Свердловской области: Изучение проблем малого и среднего бизнеса в Свердловской области : аналит. отчет. Екатеринбург. 2011. URL: http://uralonline.ru/analiz_i_monitoring (дата обращения: 05.07.2012).

тетов. Создание образовательного стандарта по направлению подготовки «Предпринимательство» для бакалавриата и магистратуры, использование новых образовательных форматов и методов обучения позволили ли бы сформировать сообщество высококвалифицированных социально-ответственных предпринимателей, которые бы развивали предпринимательскую среду, повышали уровень предпринимательской культуры, выступая драйвером развития предпринимательской экосистемы как на уровне университетов, в частности, так и на уровне региона и страны, в целом.

С целью доказательства того, что предпринимательству можно обучить гораздо большее количество людей, достаточно раскрыть понятие «предпринимательство». Мы его будем определять как процесс создания ценностей благодаря нетрадиционному набору ресурсов, позволяющих воспользоваться благоприятной возможностью⁷. Рассматривая это определение подробно, сделаем акцент на ключевом слове – процесс. Отсюда следует, что если предпринимательство – это процесс, то мы можем разложить его на составляющие, осознать сущность, формализовать и обучить этому других людей.

Современная рыночная ситуация требует изменения подходов к обучению предпринимательству и формирования базового предпринимательского образования на уровнях бакалавриата, магистратуры и докторантуры^{8,9}. Однако, как мы уже показали выше, мнения представителей образовательного, научного и бизнес-сообщества расходятся в этом вопросе. И все-таки, что необходимо развивать сегодня в вузе: краткосрочное обучение предпринимательству или полноценное предпринимательское образование? Существующие аргументы «за» обучение предпринимательству и предпринимательское образование приведены в табл. 1.

Следующий вопрос, который необходимо рассмотреть, связан с ключевыми компетенциями будущего предпринимателя и тем, что должно быть заложено в основу образования. Существующее образование по близким к поднимаемой проблематике программам на первых-вторых курсах заполнено дисциплинами из блоков гуманитарных, социальных, экономических и естественнонаучных дисциплин. И, как правило, дисциплины профессиональной направленности начинают изучаться на старших курсах. Причем, если изуча-

⁷ Morris M. H., Kuratko D. F., Covin J. G. *Corporate Entrepreneurship and Innovation*. 471 p.

⁸ Иванова А. В. Студенческое предпринимательство в Уральском государственном университете: условия развития и потенциал // Университетское управление: практика и анализ. 2010. № 3 (67). С. 21–27.

⁹ Гребенкин А. В., Иванова А. В. Бизнес-инкубирование в университете как ключевое условие формирования малого инновационного предпринимательства в регионе // Экономика региона. 2012. № 3. С. 47–55.

Таблица 1

Аргументы «за» обучение предпринимательству
и предпринимательское образование

№	Краткосрочное обучение предпринимательству	Предпринимательское образование
1	В основе образования нет базовой науки (нет закреплённой области знаний), поэтому нет необходимости создавать специализированное образование	Существует возможность создания специализированной практико-ориентированной образовательной среды посредством внедрения новых образовательных технологий и форматов обучения, в том числе через полное погружение студентов в предпринимательскую деятельность и социализацию в предпринимательском сообществе.
2	Обучение происходит фрагментарно, со свободным посещением (является свободным выбором студента), что обеспечивает постепенный процесс приспособления к существующей предпринимательской экосистеме	Университет становится центром развития предпринимательской экосистемы и предпринимательской культуры, а студенческое сообщество – драйвером развития предпринимательской экосистемы
3	Сохраняются возможности реализации других студенческих траекторий развития. Студент может быть как предпринимателем, так и наёмным работником по своей основной специальности/направлению обучения	Обеспечивается динамичный рост данной социальной группы, что формирует социальный заказ на предпринимательское образование
4	Существует профиль «Управление малым бизнесом» в рамках направления 080200 «Менеджмент» (бакалавриат) и «Инновационное предпринимательство» (магистратура). В модели компетенций этих профилей есть некоторые, которые можно отнести к предпринимательским и усилить их в рамках стандартов, самостоятельно устанавливаемых вузом. В этом случае не требуется создание отдельных специализированных образовательных программ с собственными образовательными стандартами	Покрывается потребность не только в вузовском, но и в довузовском образовании. Создается необходимый спектр образования и обеспечивается его непрерывность. На уровне НПО – ремесленничество. На уровне СПО – коммерция. На уровне ВПО – предпринимательство с полной линейкой образовательных программ: бакалавриат, магистратура, докторантура. Существует возможность создания социального лифта в рамках специальности 08.00.05 на уровне ВАК РФ по специализации «Экономика предпринимательства»

5	Через программы дополнительного образования возможно обучение гораздо большего числа студентов с разных направлений подготовки, больше возможностей для междисциплинарного подхода	Реализация предпринимательского образования формирует новую социальную культуру, соответствующую требованиям знаниевой экономики и основанной на принципиально новой модели компетенций
6	Студенту необходимо предоставить свободу выбора – обучаться предпринимательству или нет. «Заставить» быть предпринимателем и выдавать диплом с квалификацией «Предприниматель» не является корректным	Создается конкуренция на мировом рынке труда за счет создания в России «индустрии» обучения предпринимательству. Лучшие дипломированные предприниматели становятся конкурентоспособными для открытия аутсорсинговых предприятий компаний – мировых лидеров
7	России не нужны предприниматели в таком большом количестве, потому что нет необходимости менять курс социально-экономического развития	Россия нуждается в новом поколении предпринимателей для изменения статуса «сырьевого придатка» развитых стран и повышения конкурентоспособности за счет генераций новых бизнесов и социальных инноваций

ются такие популярные дисциплины, как «Стратегический менеджмент» или «Управлением изменениями в организации», то в основе курсов лежит базовое предположение, что организация уже существует и ей надо лишь помочь выйти на новую траекторию развития. Вкупе с предыдущими, преимущественно теоретическими курсами, студенты не обретают практических навыков для самостоятельного создания и ведения бизнеса. Например, по данным исследования мнений студентов УрФУ¹⁰, на первом курсе горят желанием создать свой собственный бизнес до 90% респондентов, а к 4–5 курсу количество таких студентов снижается в разы.

В ходе реализации Третьей предпринимательской миссии университета УрФУ провел натурные социально-образовательные эксперименты в рамках студенческих проектов «Предпринимания», «Железный предприниматель», а также учебных дисциплин «Управление инновационными процессами», «Управление интеллектуальным капиталом», «Развитие управленческих и предпринимательских навыков» для студентов различных направлений. Результаты экспериментов показали, что применение инновационных педагогических методик при формировании предпринимательских компетенций

¹⁰ Мониторинг динамики показателей развития малого и среднего предпринимательства в Свердловской области: Изучение проблем малого и среднего бизнеса в Свердловской области : аналит. отчет. Екатеринбург. 2011. URL: http://uralonline.ru/analiz_i_monitoring (дата обращения: 05.07.2012).

стимулирует развитие инновационного мышления, существенно повышает энергопотенциал и креативность студентов, способствует изучению специальных дисциплин и вовлечению в создание малых бизнес-проектов. Также участники экспериментов отметили осознанное стремление к проектированию траектории профессионального и личностного роста, посредством которой, по их мнению, можно стать гармонично развитой личностью.

Результаты исследований авторского коллектива позволили сконструировать компетентностную модель предпринимателя. Основные модули компетенций в их взаимосвязи приведены на рис. 2.



Рис. 2. Взаимосвязь модулей предпринимательских компетенций

Ниже перечислены основные компетенции предпринимателя, необходимые ему для генерации бизнеса и социальных инициатив:

- умение распознать перспективу;
- умение оценить перспективу;
- воспитание в себе творческого подхода;
- умение привлекать ресурсы;
- партизанские навыки;
- минимизация и управление риском;
- умение планировать, когда ничего нет;
- новаторство: выработка практических идей;

- построение социальных сетей и управление ими;
- умение держаться цели и адаптироваться;
- умение взаимодействовать.

Формирование вышеперечисленных компетенций должно начинаться в самом начале обучения, еще на первом курсе. Акцент должен быть поставлен на развитие эмоционального интеллекта. В качестве примера дисциплин, формирующих требуемые компетенции, приведем далеко не исчерпывающий перечень.

1. Введение в предпринимательство.
2. Распознавание возможностей.
3. Воображение и предпринимательство.
4. Коммерческое право и предпринимательство.
5. Консультирование по создаваемым предприятиям.
6. Экономика предпринимательства и инноваций.
7. Женщины и предпринимательство меньшинств.
8. Предпринимательский маркетинг.
9. Социальное предпринимательство.
10. Дилеммы и споры в предпринимательстве.
11. Развитие семейных и малых предприятий.
12. Корпоративное предпринимательство.
13. Разработка новой продукции.
14. Стратегии творческого маркетинга для малых предприятий.
15. Предпринимательский практикум.
16. Предпринимательство и новые технологии.

Таким образом, полученные авторским коллективом результаты исследований в области предпринимательского образования позволяют утверждать, что запросы рынка труда существенно превышают возможности университетов по подготовке предпринимателей. Только специализированная, практико-ориентированная предпринимательская среда университета способна инициировать развитие предпринимательской экосистемы региона, которая, в свою очередь, создаст условия для динамичного развития и повышения конкурентоспособности российских городов и регионов в условиях знаниевой экономики постиндустриального общества.

Авторы выражают признательность Уральскому федеральному университету за финансовую поддержку проекта по созданию образовательного стандарта «Предпринимательство», уровень бакалавриат, а также своим коллегам, принимавшим участие в данном проекте: С. В. Бересневой, А. К. Ключеву, А. В. Лёгостеву, Л. Н. Поповой, С. С. Соколовой.

ОСОБЕННОСТИ РАЗРАБОТКИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО СТАНДАРТА УРФУ «ЭНЕРГОСБЕРЕЖЕНИЕ И ЭНЕРГОАУДИТ В БЮДЖЕТНОЙ СФЕРЕ»

Объединение теплоэнергетического и электротехнического факультетов УрФУ в единый Уральский энергетический институт (УралЭНИН) послужило сплочению профессорско-преподавательского состава и создало предпосылки синергетического эффекта в области подготовки кадров и повышения энергоэффективности в различных отраслях.

УралЭНИН объединяет в своем составе авторитетные выпускающие кафедры:

- Атомные станции и возобновляемые источники энергии;
- Турбины и двигатели;
- Тепловые электрические станции;
- Промышленная теплоэнергетика;
- Автоматизированные электрические системы;
- Электрические машины;
- Электропривод и автоматизация промышленных установок и технологических комплексов;
- Электротехника и электротехнологические системы.

А также невыпускающие:

- Энергосбережение;
- Теоретические основы теплотехники;
- Общая электроэнергетика.

Каждая кафедра так или иначе определяет уровень подготовки специалистов УрФУ в области энергетики и вносит вклад в повышение энергетической эффективности производств, структур, организаций и предприятий.

В соответствии с программой развития Уральского федерального университета (мероприятие 1.1.1. «Разработка новых образовательных программ, в т. ч. на основе образовательных стандартов, установленных УрФУ самостоятельно») в сентябре 2012 г. началась разработка собственного образовательного стандарта (ОС) «Энергосбережение и энергоаудит в бюджетной сфере».

Перед группой разработчиков одного из первых образовательных стандартов УрФУ стояли ряд непростых задач, в т. ч. анализ существующих ФГОС

по направлению «Энергетика», а также профессиональных стандартов в различных отраслях энергетики.

В ходе изучения существующих Федеральных образовательных стандартов анализировались следующие:

1. ФГОС 140100 «Теплоэнергетика и теплотехника».
2. ФГОС 141100 «Энергетическое машиностроение».
3. ФГОС 140400 «Электроэнергетика и электротехника».
4. ФГОС 241000 «Энерго- и ресурсосберегающие процессы в химической технологии, нефтехимии и биотехнологии».

Наряду с анализом ФГОС разработчикам ОС УрФУ необходимо было сопоставить их с профессиональными стандартами (ПС) в различных областях энергетики.

Анализ показывает, что объективно образовательные стандарты отличаются от профессиональных стандартов следующим:

1. Областью регулирования: профессиональные стандарты определяют требования к квалификации, компетенциям. Образовательные – структуру и устройство образовательного процесса.
2. Субъектами регулирования: в профессиональных стандартах – сообщество профессионалов в данном виде деятельности. В образовательных – Минобрнауки, учебно-методические объединения.
3. Внутренним устройством в профессиональных стандартах зафиксированы функции, работы, продукты, технологии, определяются какими знаниями, умениями и компетенциями профессионал должен обладать, также в ПС определено, сколько уровней квалификаций существует. Образовательные стандарты фиксируют, какие именно должны быть сформированы компетенции у выпускника, какими образовательными средствами будет формироваться та или иная компетенция, доля свободной и вариативной части.
4. На основе ПС и ОС возникают разные институты контроля:
 - на основе ПС – сертификация квалификаций;
 - на основе ОС – кредитно-зачетная система, аккредитация образовательных программ.

Разработчики ОС УрФУ «Энергосбережение и энергоаудит в бюджетной сфере» осознавали, что результаты обучения, безусловно, должны быть ориентированы на требования профессиональных стандартов. В настоящее время работа по созданию и внедрению профстандартов в стране далеко не закончена, что приводило к необходимости вынужденного опережения разработчиками ОС УрФУ по целому спектру направлений. Сегодня полный перечень профстандартов для различных уровней и должностей профессиональной деятельности утвержден, например, в концерне «Росэнергоатом». «Чистых»

профессиональных стандартов в области энергоаудита, повышения энергоэффективности и энергосбережения нет, однако практически в любой сфере указанные направления становятся все более востребованы и актуальны.

При разработке ОС вуза важно было учитывать, что с какой бы мерой общности или детализации разработчики не выявляли составы компетенций выпускников, сама компетентностная модель обучения, как основа реализации компетентностного подхода, предполагает глубокие системные преобразования, затрагивающие содержание, преподавание, обучение и оценивание результатов обучения, связи высшего образования с другими уровнями образования, введение зачетных единиц и применение Европейской структуры квалификаций высшего образования.

Разработанный собственный образовательный стандарт УрФУ «Энергосбережение и энергоаудит в бюджетной сфере» после его утверждения в установленном порядке послужит основой для создания основных образовательных программ и дальнейшего совершенствования подготовки кадров высшей квалификации в области энергетики.

АКТУАЛЬНОСТЬ СОЗДАНИЯ СОБСТВЕННОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО СТАНДАРТА УРФУ «ЭНЕРГОСБЕРЕЖЕНИЕ И ЭНЕРГОАУДИТ В БЮДЖЕТНОЙ СФЕРЕ»

В связи с принятием Закона № 261 «Об энергосбережении, о повышении энергетической эффективности...» актуальным становится не только поиск новых рациональных решений в развитии энергетики, но и совершенствование подготовки кадров для решения возникающих задач.

Переход российских вузов, в том числе и с особым, как УрФУ, статусом, на компетентностную модель подготовки специалистов базируется на выработке новых образовательных технологий. Они призваны:

- формировать у обучающихся требуемые Основными образовательными программами (ООП) результаты обучения (компетенции);
- проводить объективную комплексную оценку сформированных компетенций.

Внедрение компетентностного подхода в отечественную систему образования требует кардинальных изменений многих ее компонентов, включая формирование содержания образования, методов преподавания, обучения и развитие традиционных контрольно-оценочных средств и технологий оценивания результатов обучения (компетенций).

Основанием для самостоятельной разработки вузом собственного образовательного стандарта является несоответствие ФГОС ВПО миссии, целям и задачам вуза при подготовке конкурентоспособных выпускников соответствующего уровня и направления подготовки. В настоящее время в стране не создан федеральный образовательный стандарт по энергосбережению и энергоаудиту, а имеющийся (близкий по существу) ФГОС (241000) является по сути отраслевым, относящимся к локальному направлению-химической отрасли промышленности.

Необходимость и актуальность создания образовательного стандарта по вопросам энергосбережения базируется в УрФУ на заделе с высоким потенциалом. Впервые в стране именно в УрФУ еще в 1999 г. была организована кафедра «Энергосбережение». Поводом для ее создания стала инновационная по тем временам программа повышения энергетической эффективности Свердловской области на основе энергоаудита предприятий и организаций

всех форм собственности. Преподавателями тепло- и электроэнергетиками были осуществлены десанты и прочитаны курсы лекций по основам энергосбережения во всех муниципальных образованиях области, на крупных предприятиях, во многих бюджетных организациях, структурах ГУИН и даже в храмах, принадлежащих Екатеринбургской епархии.

За короткий срок в УрФУ пришло понимание, что выпускники любого факультета технического вуза должны обладать компетенциями энергетического аудита производств. Это направление было реализовано и стало входить составной частью в дипломные проекты специалистов.

Однако переход на двухуровневую систему подготовки (бакалавриат и магистратуру) потребовал более совершенного подхода, базирующегося на современных требованиях к выпускнику, реализующему мероприятия по повышению энергетической эффективности.

При разработке ОС вуза требовалось учесть следующие законодательно-нормативные требования:

- направление подготовки (специальность) должно соответствовать Перечню направлений подготовки и специальностей (бакалавров, магистров и специалистов), утвержденных Минобрнауки или Правительством России;
- ОС вуза разрабатывается на основе ФГОС соответствующего уровня и направления подготовки (специальности), при этом требования ОС к результатам освоения и условиям реализации ООП должны быть не ниже требований ФГОС, нормативные сроки обучения должны соответствовать требованиям ФГОС.

В основу разработки ОС УрФУ был положен самостоятельный сбор, выявление, систематизация и разработка пакета компетенций выпускника на основе ФГОС ВПО в тесном диалоге вуза и работодателей.

Большую роль в таком взаимодействии сыграло создание в 2011 г. саморегулируемой организации «Союз “Энергоэффективность”». Сегодня СРО «Союз “Энергоэффективность”» насчитывает в своих рядах более 250 предприятий различных форм собственности, функционирующих на всей территории РФ. В состав СРО входят промышленные и сельскохозяйственные предприятия, энергосервисные компании и организации ЖКХ, различные подразделения бюджетной сферы.

Создать единый для всех перечисленных направлений народного хозяйства образовательный стандарт было признано нецелесообразным. Работа сосредоточилась на разработке образовательного стандарта «Энергосбережение и энергоаудит в бюджетной сфере». Именно в этом направлении в УралЭНИИ имеется наибольший задел, разработаны методические пособия, открыты лаборатории, приобретено оборудование, изданы учебники.

Подтверждением необходимости создания собственного образовательного стандарта по энергосбережению и энергоаудиту явилась инициатива ряда предприятий Свердловской области и направление своих представителей в уже открытую на базе УралЭНИН магистратуру УрФУ по «родственной» программе «Энергетические установки и электростанции на базе нетрадиционных и возобновляемых источников энергии». Руководители предприятий – магистранты вуза приняли (вместе со специалистами-профессионалами в образовательном процессе) самое активное и заинтересованное участие в разработке образовательного стандарта УрФУ. Было собрано и проанализировано более 200 различных предложений и рекомендаций по профессиональным компетенциям, часть из которых были включены в проект ОС УрФУ. При этом осуществлялось как структурирование базовых компетенций, так и их дополнение в соответствии с профилями или специализацией будущих ООП.

Разработчики ОС учитывали, что можно вводить в стандарт вуза дополнительные объекты и виды профессиональной деятельности выпускников исходя из понимания миссии и приоритетов развития своего университета, Свердловской области и страны в целом.

Особая заинтересованность работодателей в создании ОС УрФУ, обучении и получении магистерской степени высказывалась в связи с возможностью организации ускоренного обучения. Последнее нельзя путать с обучением по сокращенным программам. В соответствии с Федеральным законом от 24 октября 2007 г. № 232-ФЗ «Получение высшего профессионального образования по сокращенным программам подготовки специалиста и программам магистратуры не допускается» (статья 1, п. 5б).

Ускоренная магистерская программа не является сокращенной. Поэтому реализации ускоренных магистерских образовательных программ и программам подготовки специалистов возможна как образовательная программа высшего учебного заведения, разработанная для обучающихся, способных освоить полную образовательную программу в более короткие сроки.

Разработанный собственный образовательный стандарт, в соответствии с процедурой, будет представлен ученому совету УрФУ в декабре 2012 г. и планируется к введению в действие с 2013 г.

Разработка и создание собственного образовательного стандарта УрФУ «Энергосбережение и энергоаудит в бюджетной сфере» явится важным шагом в реализации мероприятий по повышению энергоэффективности вообще и планов развития Уральского федерального университета по совершенствованию подготовки кадров в частности.

СТАНДАРТЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ НОВОГО ПОКОЛЕНИЯ: ОПЫТ И ПРОБЛЕМЫ РЕАЛИЗАЦИИ

Ключевые слова: федеральные государственные образовательные стандарты; основная профессиональная образовательная программа; программа профессионального модуля; результаты обучения; профессиональные стандарты; функциональный анализ; методика проектирования модульной структуры и содержания профессионального образования.

Обозначенная тема имеет отношение к практике образовательных учреждений профессионального образования Свердловской области в области проектирования и реализации основных профессиональных образовательных программ ФГОС НПО и СПО. Изучение практического опыта в указанной области позволяет определить проблемные зоны в реализации ФГОС нового поколения для поиска эффективных способов их преодоления.

Известно, что системные изменения в профессиональном образовании, обусловившие появление федеральных государственных образовательных стандартов (ФГОС) нового поколения, коснулись нормативно-правовой, методологической и методической базы, в частности подходов к проектированию структуры и содержания профессионального образования и реализации образовательных программ. Прошло более года с того времени, когда образовательные учреждения приступили к реализации образовательных программ разного уровня в рамках ФГОС нового поколения. Исследуя опыт разработки и реализации образовательных программ нового поколения, можно сделать некоторые обобщения и подвести промежуточные итоги для того, чтобы выявить существующие «узкие» места в нормативно-методических инструментах реализации ФГОС нового поколения, при этом мы не претендуем на полный и глубокий анализ проблем, а только обозначим их.

На протяжении 2010–2011 гг. педагогические коллективы учебных заведений НПО и СПО России разрабатывали основные профессиональные образовательные программы (ОПОП), рабочие программы профессиональных модулей и учебных дисциплин, учебно-методическую документацию, обновляя материально-техническую базу обучения. В помощь методистам и преподавателям для повышения качества учебно-методической документации ОПОП специалистами и экспертами Федерального института развития обра-

зования (ФИРО) были разработаны и рекомендованы макеты учебно-методической документации, примерные базисные учебные планы и образовательные программы по специальностям СПО и профессиям НПО, подготовлены методические рекомендации и разъяснения по их проектированию. Также на федеральном и региональном уровнях были разработаны и реализованы программы обучения методистов и преподавателей учебных заведений, сформировано экспертное сообщество из их числа.

Как известно, система обеспечения качества образования во многом определяется степенью овладения методикой проектирования требований сферы труда к компетенциям работников в структуру образовательной программы и содержание обучения. Многочисленные примеры педагогической практики проектирования образовательных программ свидетельствуют, что в профильных ресурсных центрах и учебных заведениях Свердловской области осуществляется постоянный мониторинг требований работодателей – социальных партнеров в разнообразных формах: круглые столы, опросы работодателей, стажировки преподавателей и т. д., целью которых является согласование компетенций (результатов обучения) вариативной части ОПОП. В образовательной среде возросло понимание роли отраслевых профессиональных стандартов, в том числе корпоративных, и необходимости разработки компетентностной модели выпускников профессионального образования на их основе¹.

Кроме того, реализация методики разработки образовательных программ нового поколения в идеологии модульно-компетентностного и деятельностного подходов позволила изменить организацию и содержание аттестационных процедур, разработать оценочный инструментарий в виде фондов оценочных средств, позволяющих измерить уровень сформированных компетенций, что должно способствовать повышению качества образования. По отзывам руководителей образовательных учреждений СПО Свердловской области, привлечение работодателей к проведению промежуточной и итоговой аттестации, проведение квалификационных экзаменов непосредственно на предприятиях позволяет студентам продемонстрировать освоенные общие и профессиональные компетенции и уровень их сформированности в различных контекстах реальной трудовой среды.

Согласно требованиям ФГОС образовательные учреждения обязаны ежегодно обновлять основные профессиональные образовательные программы. Даже незначительный опыт реализации образовательных программ в образовательных учреждениях профессионального образования доказывает, что

¹ Профессиональные стандарты как основа подготовки конкурентоспособных работников : метод. пособие / М. В. Привезенцев, О. Н. Олейникова, А. А. Муравьева и др. М.: Альфа-М, 2007. 150 с.

данное требование является, скорее, необходимостью, чем обязанностью. В частности, потребовались изменения в первоначальном распределении учебного времени, предусмотренного на освоение профессиональных модулей, последовательности их освоения, графика проведения практик и их форм и т. д. К примеру, в ГБОУ СПО «Екатеринбургский торгово-экономический техникум» реализация практики по специальности 260807 «Технология продукции общественного питания» была запланирована в концентрированной форме, в то же время опыт показал целесообразность проводить практику рассредоточено.

Обобщая полученный опыт организации разработки и реализации основных профессиональных образовательных программ в рамках ФГОС НПО и СПО, можно заключить, что образовательные учреждения получили возможность и методические способы и средства проектировать и формировать актуальные с точки зрения требований сферы труда результаты обучения и компетенции.

Практика проектирования содержания образования в учреждениях НПО и СПО Свердловской области позволяет утверждать, что отраслевые профессиональные стандарты являются эффективным инструментом определения актуальных результатов обучения для разных уровней подготовки. В случае их отсутствия образовательными учреждениями может успешно применяться анализ потребности в умениях, который позволяет выявлять требования профессионального рынка труда с использованием метода функционального анализа. Разработанные на их основе образовательные программы обеспечивают учет таких принципов системы непрерывного образования, как принцип преемственности, принцип гибкости и принцип оптимизации. Принцип *преемственности* предусматривает, в частности, разработку требований к результатам обучения в образовательных программах, позволяющих последовательно осваивать различные квалификации на основе завершенности образования на каждом уровне подготовки.

Принцип *гибкости и динамичности (мобильности)* отражает системный подход к образованию, предоставляющий широкие возможности для его вариативности на основе модульного подхода.

Применение принципа *оптимизации* позволяет обоснованно осуществлять отбор необходимого и достаточного объема знаний и умений для достижения результатов обучения (образования) по каждому образовательному уровню, избежать избыточных знаний при проектировании содержания образовательных программ.

В то же время исследование и анализ практического опыта разработки и реализации образовательных программ в идеологии ФГОС нового поколения

свидетельствует, что, несмотря на проведенные многочисленные организационно-методические мероприятия на федеральном, региональном уровне и уровне образовательных учреждений, существуют определенные сложности и сохраняются недостатки, характерные для всей системы непрерывного профессионального образования.

Прежде всего, следует отметить, что качество основных образовательных программ и программ профессиональных модулей определяется качеством разработки ФГОС. К сожалению, не все разработчики ФГОС НПО, СПО и ВПО имели возможность проектировать образовательные стандарты на основе требований профессиональных стандартов по простой причине их отсутствия. Естественно, их нельзя винить в этом. Но можно лишь посетовать, что разработчики часто не были знакомы с методикой функционального анализа и основывали свои разработки на требованиях зачастую устаревших классификаторов рынка труда, которые были им рекомендованы. А именно, Общероссийский классификатор видов экономической деятельности (утвержденный в 2001 г.), Квалификационный справочник должностей руководителей, специалистов и других служащих (с изменениями на 20 июня 2002 г.), Общероссийский классификатор профессий рабочих, должностей служащих и тарифных разрядов (с изменениями по состоянию на 1 ноября 1999 г.), Общероссийский классификатор занятий (от 1995 г.).

Естественно, использование устаревших классификаторов вряд ли будет способствовать опережающему характеру разработанных программ и востребованности выпускников на рынке труда. Однако ситуацию может исправить наличие в ФГОС вариативной части образовательной программы, содержание которой могут составлять актуальные компетенции, необходимые выпускникам на профессиональном и отраслевом рынке труда.

Следует отметить, что даже при наличии профессиональных стандартов некоторые разработчики ФГОС не сочли необходимым ими пользоваться. Возьмем для примера ФГОС СПО по специальности «Организация обслуживания в общественном питании». Анализ формулировок области профессиональной деятельности, видов профессиональной деятельности и соответствующих профессиональных компетенций показывает, что он являет собой «смесь» требований к организации производства и технологии производства продукции питания, что не входит в сферу деятельности по организации обслуживания. Виды профессиональной деятельности сформулированы слишком широко. К примеру, формулировка такого вида профессиональной деятельности, как «Организация обслуживания в организациях общественного питания» практически совпадает с названием специальности и всей формулировкой области профессиональной деятельности.

Формулировка вида профессиональной деятельности «Маркетинговая деятельность в организациях общественного питания» охватывает целую область профессиональной деятельности и не дает обучающемуся, работодателю да и преподавателю ясного представления о конкретных результатах обучения в этой области на данном образовательном уровне.

Практика проектирования ОПОП и вариативного содержания обучения для разных уровней подготовки в рамках ФГОС показала, что формулирование результатов обучения является самым сложным процессом и существуют определенные трудности в идентификации компетенций, дифференцированных по уровням подготовки. Причины разные, но прежде всего это обусловлено тем, что участие работодателей в определении результатов обучения и выявлении необходимых компетенций часто оказывается формальным и непродуктивным. Работодатели не всегда могут четко и системно сформулировать свои запросы, не владея необходимой методикой системного описания требований к профессиональной деятельности и качеству ее выполнения работниками различных квалификационных уровней. Иными словами, технология проектирования результатов обучения для каждого уровня профессионального образования предполагает соотнесение их с рамкой квалификаций, что, в свою очередь, также требует владения соответствующими методическими инструментами.

Рамка квалификаций понимается в международном сообществе как системное и структурированное по уровням описание признаваемых квалификаций². С помощью рамки квалификаций проводится измерение и взаимосвязь результатов обучения и устанавливается соотношение дипломов об образовании и обучении соответствующим квалификационным уровням. Это в свою очередь позволяет определить требования к образовательным стандартам и образовательным программам профессионального образования и привести их в соответствие с требованиями сферы труда. Именно таким образом можно преодолеть сохраняющийся универсальный подход к образовательным программам, слабо учитывающий отраслевую специфику и уровень квалификации (должности), по которой будет работать выпускник.

В широкой среде преподавателей наблюдается непонимание сущности результатов обучения, специфики и методики проектирования профессиональных модулей на основе требований работодателей и как следствие – отсутствие обоснованного отбора содержания обучения и сохранение избыточных знаний.

² Коулз М., Олейникова О. Н., Муравьева А. А. Национальная система квалификаций. Обеспечение спроса и предложения квалификаций на рынке труда. М.: РИО ТК имени А. Н. Коняева, 2009. 115 с.

Трудности с определением критериев отбора необходимого и достаточного объема знаний и умений в содержании междисциплинарных курсов объясняются тем, что, как было отмечено выше, во многих ФГОС в требованиях к профессиональной деятельности выпускников не были учтены различия в квалификационных уровнях.

Приведенный выше в качестве примера вид профессиональной деятельности во ФГОС СПО «Организация обслуживания в общественном питании», сформулированный как маркетинговая деятельность, присутствует как в программах СПО, так и в программах бакалавриата высшего профессионального образования. Для решения задачи более четкого описания знаний и умений для соответствующего уровня образования необходимо ускорить процесс разработки и введения национальной системы квалификаций, включающей рамку квалификаций.

Поясним, что в странах – членах Европейского Союза (ЕС) инструментом обеспечения сопоставимости академических степеней и квалификаций является Европейская рамка квалификаций (ЕРК), официально принятая в 2008 г. и включающая механизм сопоставления национальных систем квалификаций. Каждый из восьми уровней ЕРК определен набором дескрипторов, описывающих результаты обучения (знания, умения, компетенции), относящиеся ко всем квалификациям на данном уровне. В России национальная система квалификаций, включая национальную рамку квалификаций (НРК), находится в процессе разработки и обсуждения³.

Вызывает озабоченность и тот факт, что многие преподаватели продолжают идентифицировать компетенции со знаниями, умениями и навыками (ЗУНами). В этой связи следует еще раз напомнить о холистическом характере компетенций, предполагающем целостность при актуализации в деятельности органического единства знаний, умений, опыта и отношений, что, в свою очередь, требует и целостности при освоении как профессиональных, так и общих компетенций. Хотя, отметим, что многое в преодолении этого недостатка сделано и в организационном, и в методическом плане. Но этого недостаточно. Образовательным учреждениям необходима ясная и технологичная методика проектирования содержания и реализации междисциплинарных курсов в рамках профессионального модуля.

Еще одним противоречием, затрудняющим реализацию модульно-компетентностного подхода, является сохранение цикловой структуры учебного плана и частично дисциплинарного подхода к организации образовательного

³ Олейникова О. Н., Муравьева А. А. Профессиональные стандарты как основа формирования рамки квалификаций : метод. пособие. М.: АНО Центр ИРПО, 2011. 72 с.

процесса, что ограничивает применение модульного принципа организации учебного процесса и выбор индивидуальных траекторий обучения.

Кроме того, в учебном процессе сохраняется излишне абстрактная теоретическая подготовка, несмотря на заявленную практическую ориентированность программ. Объясняется это сохраняющимся низким уровнем методико-технологического обеспечения профессиональной подготовки, и, как показывает образовательная практика, перестройка на новые методы и технологии обучения происходит медленно.

Отметим еще одну проблему, затрудняющую, на наш взгляд, формирование позитивного отношения педагогических работников к процедурам разработки и реализации ОПОП ФГОС нового поколения. Это отсутствие в сознании большей части педагогов и методистов ясного понимания организационных и методических аспектов образовательного процесса по освоению профессиональных модулей.

Безусловно, много вопросов вызывает разработка оценочных материалов, занимающих важное место в методике обучения и определяющих качество профессиональной подготовки. Отдавая дань справедливости, следует отметить, что обучение методистов и преподавателей технологиям разработки диагностических материалов, формулирования критериев оценки, отбора форм и методов оценки освоенных компетенций организовано и проводится специалистами и экспертами ФИРО.

Серьезная проблема, связанная с реализацией образовательных стандартов и программ нового поколения, на наш взгляд, заключается в отсутствии полного пакета нормативно-методической документации, регламентирующей образовательный процесс. В частности, неясно, каким образом и по каким показателям и критериям будут проводиться аккредитационные процедуры. Из опыта видно, что они формально в большей части соответствуют процедурам, характерным для экспертизы программ в рамках ГОС второго поколения.

В тоже время опыт показывает, что увеличилось количество документации по реализации образовательных программ и оценочным мероприятиям. Многие формы и шаблоны по ОПОП образовательные учреждения разрабатывают самостоятельно. К примеру, в ГБОУ СПО «Екатеринбургский торгово-экономический техникум» разработали для каждой ОПОП формы бланков «Свидетельство об освоении профессионального модуля», «Аттестационный лист по практике» и т. д., в которых, подобно чек-листу, выставляются отметки об освоении компетенции по виду профессиональной деятельности и делается общее заключение. Для удобства для каждой ОПОП разработаны макеты зачетных книжек, различающиеся по срокам обучения, количеству профессиональных модулей и т. д.

В заключении отметим, что на основе анализа практического опыта образовательных учреждений профессионального образования Свердловской области по проектированию и реализации ФГОС нового поколения следует признать, что их организационная и нормативно-методическая база как с формальной, так и с содержательной стороны формируется в процессе реализации основных профессиональных образовательных программ НПО и СПО. Именно поэтому требуется всесторонне изучать опыт, полученный в регионах, для его обобщения и поиска наиболее эффективных способов совершенствования образовательного процесса в идеологии модульно-компетентностного подхода.

РАЗРАБОТКА РАМКИ КВАЛИФИКАЦИИ ДЛЯ СИСТЕМЫ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ УРАЛЬСКОГО РЕГИОНА

Ключевые слова: Болонский процесс; Копенгагенский процесс; Дублинские дескрипторы; рамка квалификации; обучение в течение всей жизни; формальное обучение; неформальное обучение; «внеформальное» обучение.

Присоединение России в 2003 г. к Болонскому процессу инициировало ряд исследований, позволяющих создать стройную и прозрачную *систему взаимного признания квалификаций*, способствующую развитию академической и трудовой мобильностей при сохранении национальных особенностей каждой из систем образования стран-участниц. Болонский процесс стал уникальным примером добровольного сближения образовательных систем разных стран.

В рамках конкурса заявок на проекты Tempus в 2008 г. в категории «Высшее образование и общество» Россия определила в качестве одного из национальных приоритетов разработку национальных рамок квалификаций (РК), тем самым призывая к сотрудничеству университеты стран Евросоюза и российские вузы, способные участвовать в общей дискуссии по данной тематике, и внести вклад в разработку концепции РК на национальном уровне. По инициативе Лилльского университета науки и технологий (г. Лилль, Франция) был предложен и принят Программой Tempus проект, объединивший в консорциуме также два других университета стран Европейского Союза: Эдинбургский университет (Шотландия) и университет Лимерика (Ирландия), а также три российских вуза, находящихся на территории Челябинской области: Челябинский государственный университет, Магнитогорский государственный университет и Челябинскую государственную агроинженерную академию. Таким образом, с одной стороны, к работе привлечены партнерские учреждения из тех европейских стран, где уже имеются национальные рамки квалификаций и начат процесс сопоставления с европейской рамкой квалификаций; с другой стороны, отобраны российские учреждения, принадлежащие к одной области, для осуществления разработок на базе отдельно взятого региона с учетом всех его социальных и экономических особенностей.

Создание национальных рамок квалификаций продиктовано потребностью прояснить и упорядочить всю совокупность присваивающих квали-

фикации документов, выдаваемых в каждой отдельно взятой стране, для обеспечения трудовой (продвижение по карьерной лестнице и трудовая миграция) и образовательной (формирование образовательных траекторий) мобильностей как внутри этой страны, так и за ее пределами. Необходимость разработки рамок квалификаций обусловлена также и новой парадигмой общественного развития стратегии непрерывного обучения в течение всей жизни (LongLifeLearning), призванной максимально обеспечить профессиональную и личностную самореализацию человека.

Европейская рамка квалификаций, принятая в 2008 г., является результатом двойного процесса:

- создание трехуровневой структуры высшего образования (в рамках Болонского процесса, начатого в 1999 г.) – бакалавриат, магистратура и докторантура и промежуточный уровень для стран, выдающих дипломы (чаще профессионального образования) после основного общего образования, но ниже уровня бакалавра;
- утверждение уровневой структуры дипломов профессионального образования (в рамках Копенгагенского процесса, начатого в 2002 г.).

Принятие Европейской рамки квалификаций вызвало широкое движение, выходящее далеко за пределы Европейского Союза и мобилизующее множество стран (в настоящее время около 100 стран мира вовлечено в процесс разработки собственных национальных рамок квалификаций и их сопоставления с европейской рамкой).

Рамка квалификаций¹ представляет собой сетку квалификационных уровней, иерархично выстроенных по отношению к результатам обучения, приобретаемым человеком вне зависимости от контекста обучения или от типа учреждения и определяемым с помощью дескрипторов, позволяющих характеризовать и идентифицировать соответствующий уровень квалификации. Этот инструмент позволяет устанавливать корреляцию между образовательной и трудовой системой, чтобы облегчить профессиональное применение каждого отдельного индивидуума, а также способствовать его личному и профессиональному росту в течение всей его жизни.

Разработанная в ходе проекта «ТемпусC-QOU-2008» рамка квалификаций позволяет

¹ В проекте под *квалификацией* понимается квалификационный документ (свидетельство о степени, диплом или сертификат), выданный компетентным органом по результатам установленных процедур оценки, который подтверждает наличие знаний, умений и компетенций, сформированных в процессе образования, обучения или трудовой деятельности, а также подтверждает соответствие требованиям к выполнению трудовых функций в рамках конкретного вида профессиональной деятельности.

на национальном уровне:

- формировать общую стратегию развития системы образования, согласованную с требованиями работодателей, в том числе развивать трудовую и академическую мобильности (формировать индивидуальные образовательные траектории), ведущие к получению конкретной квалификации, повышению квалификационного уровня, карьерному росту;
- описывать с единых позиций требования к квалификации выпускников образовательных учреждений при разработке образовательных программ;
- разрабатывать с единых позиций процедуры оценки результатов образования и результатов практического опыта, формировать систему сертификации квалификаций;

на международном уровне:

- обеспечить прозрачность дипломов о высшем образовании в других странах, сделать дипломы легко понимаемыми и сопоставимыми (как для образовательных учреждений, так и для работодателей), чтобы обеспечить однозначность в оценке результатов обучения;
- облегчить образовательную и трудовую мобильность студентов и работников, дать гарантии и уверенность в том, что их знания, умения и компетенции будут легко определяемы во всех странах – участницах Болонского процесса.

Поставленные в рамках проекта «Темпус C-QOU-2008» задачи определили методологию исследования «снизу вверх». Итогом стали, во-первых, сетка квалификаций для образовательных учреждений со структурой в восемь квалификационных уровней и восемь дескрипторов, описывающих результаты обучения. Рабочей основой этой сетки стали государственные образовательные стандарты и результаты российских и международных проектов по определению результатов обучения. И, во-вторых, сетка квалификаций для работодателей также в восемь квалификационных уровней и восемь дескрипторов, описывающих требования к квалификации работника. В качестве рабочей основы означенной выше сетки выступили нормативные документы, устанавливающие требования к труду работников на федеральном (национальном), отраслевом и корпоративном уровне.

Разработанные сетки квалификаций были широко обсуждены и одобрены на Международной конференции и в рамках социологического опроса, в котором приняли участие образовательные учреждения (далее – ОУ) профессионального образования и работодатели Челябинской и Свердловской областей, Республики Башкортостан.

С целью наиболее полного понимания сетки квалификации для ОУ и легкости ее использования работодателями были введены критерии оценки ре-

зультатов обучения в соответствии с каждым дескриптором, что позволило конкретизировать описание результатов обучения и/или практического опыта на каждом образовательном уровне.

Итогом интеграции двух сеток квалификаций (для ОУ и работодателей) стала итоговая рамка квалификаций, при разработке которой были учтены следующие требования

в отношении дескрипторов:

- понятность формулировок дескрипторов для системы образования и рынка труда;
- максимальный перенос дескрипторов исходных сеток в единую рамку;
- выделение критериев по каждому дескриптору, обеспечивающих дифференцируемость результатов обучения на разных уровнях;

в отношении квалификационных уровней:

- учет особенностей существующей системы образования;
- в отношении результатов обучения:*
- понятность и однозначность понимания формулировок как с точки зрения представителей образовательной среды, так и работодателей;
- преемственность результатов обучения исходных сеток.

Разработка рамки квалификаций для системы высшего образования Уральского региона не является самоцелью – результаты проекта должны быть учтены в национальной рамке квалификаций, т. к. ее создание невозможно без участия региональных органов государственной власти, региональной сферы труда, региональных образовательных учреждений, которые составляют абсолютное большинство и представляют своего рода типовую модель российской системы образования. Только в рамках такого подхода могут быть учтены все особенности национальной системы образования.

В новых условиях ускорения темпов технологического развития и появления новых моделей организации труда остро встает проблема постоянного профессионального роста для эффективной адаптации к быстро меняющейся ситуации. При этом новые *условия* создают и новые *возможности* для обучения, которое уже не может ограничиваться только *формальным образованием* (организованное по целям, времени и ресурсам обучение, осуществляемое в специальной структурированной среде (учебное заведение, организация, предприятие), целенаправленное со стороны обучающегося и приводящее, как правило, к сертификации) в связи с чем возрастает важность *неформального* (такое образование, которое осуществляется в ходе спланированной деятельности обучения, содержит обучающий компонент, но не ор-

Таблица 1

Рамка квалификации для системы высшего образования Уральского региона

Знания		Умения		Автономность	Коммуникативность	Компетенции	Адаптивность	Мотивированность, способность к развитию
Базовые знания в различных областях	Профессиональные знания	Обобщенные умения						
Разрозненные факты, составляющие картину мира, на уровне узнавания или воспроизведения	Предметные знания фактического характера на уровне выполнения конкретной работы по готовым инструкциям	Базовые умения, необходимые для выполнения простых и повторяющихся операций		1 уровень, квалификация Выполняет работу в учебной или профессиональной области в соответствии с инструкциями и/или под руководством		Отвечает за результаты своей работы, способен дать устный отчет	Проявляет ограниченные адаптивные способности в рамках выполняемой работы	Понимает значимость выбранной профессии, свою роль и вклад в результат деятельности организации
	Конкретные знания и умения нормативной и технологической документации в пределах решения стандартных задач, начальные управленческие знания, необходимые для организации деятельности	Базовые умения, необходимые для решения стандартных задач на основе самостоятельного поиска и отбора методов и способов их решения из числа известных и проверенных		2 уровень, квалификация Выполняет работу в учебной или профессиональной области в соответствии с инструкциями и/или под частичным руководством		Отвечает за результаты своей работы, умеет дать краткий устный и письменный отчет	Проявляет адаптивные способности при незначительных изменениях условий социальной или профессиональной среды	Понимает свою роль в команде, действует как член группы, заинтересован в профессиональном росте
Обобщенные факты, способствующие пониманию целостной картины мира	Обобщенные практические знания и умения нормативной и технологической документации в пределах решения сложного процесса, начальные управленческие знания, необходимые для организации как собственной работы, так и участия в работе группы	Набор умений, требуемых для решения стандартных задач с использованием сложного оборудования на основе самостоятельного поиска и отбора методов и способов их решения из числа известных и апробированных		3 уровень, квалификация Выполняет и оценивает работу в учебной или профессиональной области в соответствии с инструкциями и нормативно-правовой документацией		Отвечает за свою работу, умеет дать полный отчет, включающий элементы анализа	Проявляет адаптивные способности в условиях изменений социальной или профессиональной среды	Оценивает свою роль и вклад в деятельность организации, самостоятельно определяет задачи профессионального и личностного развития, занимается самообразованием, осознанно планирует повышение квалификации
	Обобщенные факты, способствующие пониманию целостной картины мира							

7 уровень квалификации						
Знания научной картины мира на уровне критического осмысления проблем в рамках профессиональной деятельности	Научные знания на уровне создания типологических разработок в области профессиональной или научной деятельности, проведения их оценки, проведения путей в соответствии с директивной и нормативной документацией; управленческие навыки, необходимые для тактического управления	Набор умений, необходимых для управленческих и организационных задач, контроля их выполнения на уровне подразделения, в том числе на научной основе	Осуществляет постановку тактических целей, планирование и организацию работы подразделения, в том числе проведение научных исследований по избранной специальности под руководством	Издаёт чётко и ясно свою точку зрения по проблемам профессиональной/научной деятельности, имеет опыт публичных выступлений, имеет базовую подготовку для работы в международной научной среде	Принимает управленческие решения в условиях неопределённости, несёт личную ответственность за свою деятельность и результаты работы, способен дать аналитический отчет	Самостоятельно ориентируется в условиях изменения профессиональных тактических целей и определяет пути их эффективного достижения
Понимает корпоративную стратегию, свою роль и роль подразделения в ее реализации, заинтересован в творческой самореализации						
8 уровень квалификации						
Знания на уровне целостного научного мировоззрения, используемые для оценивания профессиональных проблем и позволяющие осуществлять постановку и решение стратегических задач	Научные знания, позволяющие разрабатывать стратегию (концепцию) развития; управленческие знания, необходимые для стратегического управления научными проблемами или подразделениями / организациями в соответствии с законодательными и нормативными актами	Набор умений, необходимых для стратегического управления / организации / подразделения на научной основе	Самостоятельно осуществляет постановку стратегических целей, планирует и организует работу по управлению организацией / предприятием / или научной школой	Издаёт чётко и ясно свою точку зрения по вопросам профессиональной / научной деятельности; оценивает профессиональные достижения в других странах, участвует в различных формах международной коммуникации	Управляет научной или профессиональной деятельностью коллектива, несет ответственность за результаты собственной научной деятельности и деятельности коллектива, а также за профессиональный рост коллектива	Самостоятельно ориентируется в условиях изменения стратегических целей и определяет эффективность достижения в изменяющихся социально-экономических условиях
Заинтересован в формировании и реализации эффективной корпоративной стратегии, стремится к творческой самореализации, профессиональному и общественному признанию						

ганизовано по целям, времени и ресурсам и не приводит, как правило, к сертификации) и «**внеформального**» (образование в ходе повседневной деятельности, связанной с работой, семьей или досугом, не организованное и не структурированное по целям, времени и ресурсам и не приводящее, как правило, к сертификации) обучения. Особое место принадлежит обучению в ходе трудовой деятельности, т. е. на рабочем месте, а это означает, что «обученность» человека **перестает** измеряться лишь **в периодах** обучения и **изученных** дисциплинах, а начинает измеряться в терминах достижения **результатов обучения**. Следовательно, использование на практике **рамки квалификации** предоставляет всем субъектам образовательной и трудовой сферы большие возможности

на уровне личности:

- формировать гибкую образовательную траекторию обучения независимо от образовательного учреждения, от уровня диплома, от страны обучения;
- уменьшать сроки формального образования за счет комбинации формального, неформального и «внеформального» образований;
- формировать гибкую профессиональную траекторию, успешно продвигаться по карьерной лестнице;

на уровне образовательного учреждения:

- повышать качество образования за счет формирования образовательных программ с учетом мнений работодателей;
- формировать гибкие (как по срокам обучения, так и по спектру образовательных дисциплин) траектории формального образования студентов на основе имеющихся результатов предыдущих – формального, неформального и «внеформального» – образований;
- расширять спектр программ дополнительного профессионального образования по заказам работодателей;
- развивать систему учета трудоемкости учебных дисциплин и программ (ECTS);

на уровне работодателя:

- адекватно соотносить результаты обучения с квалификационным уровнем при приеме на работу;
- формировать корпоративный банк аттестационных материалов для определения квалификационного уровня на основе результатов формального, неформального, «внеформального» обучения;
- выстраивать гибкий план карьерного роста своих сотрудников;
- формировать конкретный трудовой заказ образовательным учреждениям профессионального образования (перейти от «рынка дипломов» к «рынку квалификаций, основанных на компетенциях»);

- создавать профессиональные стандарты и отраслевые рамки квалификации;

на уровне государства:

- повышать качество профессионального образования за счет сближения рынка труда и сферы образования;
- осуществлять преемственность образовательных программ профессионального образования;
- устанавливать национальные стандарты знаний, умений и компетенций;
- развивать систему независимых центров сертификации квалификаций (создание аттестационных материалов в соответствии с предыдущими результатами формального, неформального, «внеформального» образований);
- реализовать принцип профессионального признания результатов обучения;
- признавать «внеформальное» образование;
- формировать общество, основанное на знаниях;

на международном уровне:

- осуществлять трудовую и образовательную мобильность между странами;
- соотносить национальную рамку квалификации с рамками квалификации других европейских стран через Европейскую рамку квалификации.

МОДЕЛИ ПАРТНЕРСТВА БИЗНЕСА И ОБРАЗОВАНИЯ

Одной из основных задач реформы российского высшего профессионального образования является максимальное сближение результатов обучения выпускников вузов и ожиданий работодателей.

Задача эта по ряду формальных причин (отсутствия нескольких основополагающих документов: национальной рамки квалификации, профессиональных стандартов и т. д.) очень непростая, но требующая безотлагательного решения.

В Уральском федеральном университете в настоящее время идет существенный пересмотр методологических подходов к проектированию и реализации образовательных программ, прежде всего, технической направленности, с акцентом на расширение и углубление взаимодействия с промышленными предприятиями. Своеобразным полигоном для апробации новых подходов стали программы дополнительного профессионального образования.

По оригинальной методике профессора А.П. Исаева в Высшей инженерной школе УрФУ спроектирована и успешно реализуется модульная программа интенсивного формирования компетенций инженера-конструктора для повышения их квалификации, а также руководителей конструкторских подразделений предприятий машиностроительной отрасли. В команде разработчиков объединены преподаватели университета и действующие инженеры-конструкторы ряда крупных промышленных предприятий Екатеринбурга. В ходе исследований в качестве основных результатов обучения по программе выбираются компетенции конструкторов различных категорий, требующие развития («дефициты»).

Модульный принцип построения определяет гибкость программы, возможность ее перестроения под требования заказчика. В свою очередь методическое обеспечение содержит разнообразный спектр методик и инструментов обучения. Одной из основных является образовательная методика на основе специально разработанных на основе материалов конкретного заказчика, а также реальных задач и заданий производства. На завершающих этапах подготовки предусматривается привлечение руководства предприятий для оценки результатов повышения квалификации их сотрудников и получение от них рекомендаций по дальнейшему совершенствованию образовательной программы.

На базе этой программы в настоящее время создан комплекс связанных между собой программ, в который вошли также модульные программы для активизации профессионального роста ведущего конструктора и руководителя технического проекта.

Хорошо зарекомендовавший себя алгоритм взаимодействия с предприятиями-заказчиками по созданию образовательных программ и доказавшая свою эффективность методология их разработки и реализации используются сегодня в подготовке новой программы повышения квалификации мастеров производственных участков предприятий Уральской горно-металлургической компании. В портфеле Высшей инженерной школы есть заказы и на разработку программ для инженеров-технологов и инженеров-проектировщиков.

Совместная с сотрудниками предприятий работа над образовательными программами, формулирование требуемых результатов обучения вывела нас на задачу методологической помощи промышленным предприятиям в разработке функциональных карт и корпоративных профессиональных стандартов. Эти документы и становились реальной основой для определения необходимых результатов обучения по образовательным программам, оценки достижения заявленных результатов обучения и сертификации приобретенной квалификации. Совместно с московским Центром изучения проблем профессионального образования в Высшей инженерной школе УрФУ была подготовлена образовательная программа «Аспекты разработки профессиональных стандартов» для специалистов промышленных предприятий. Обучение по ней включает процесс реальной разработки корпоративных профессиональных стандартов. В числе первых результатов – утвержденные на уровне Уральской горно-металлургической компании 20 профессиональных стандартов по основным технологическим процессам одного из предприятий корпорации. Также стандарты активно используются сегодня при разработке программы повышения квалификации мастеров производственных участков и ряда других совместных программ. Здесь весьма показательно изменение отношения персонала компании к сотрудничеству с образовательным учреждением: от недоверия и настороженности на начальном этапе до заинтересованного и эффективного участия в общей командной работе по окончании первого года взаимодействия. Уже утверждены планы существенного расширения спектра разрабатываемых профессиональных стандартов и образовательных программ на их основе. Аналогичный проект по разработке профессиональных стандартов с участием специалистов Высшей инженерной школы УрФУ сформирован в настоящее время для компаний строительной отрасли Свердловской области и Ханты-Мансийского автономного округа.

Наработанные подходы к формированию и реализации программ сферы дополнительного профессионального образования работников промышленных предприятий в настоящее время востребованы и в формировании основных образовательных программ в области техники и технологий.

Практической реализацией накопленного опыта является новый проект Высшей инженерной школы, направленный на разработку и реализацию практико-ориентированных образовательных программ производственно-технологического бакалавриата и технологической магистратуры. Проектирование программ выполнено в интересах и с участием УГМК, а также с использованием передового мирового опыта и лучших традиций инженерного образования, сложившихся в нашем университете.

Методологической основой разработки практико-ориентированных образовательных программ является развитие компетентностного подхода в направлении широкого внедрения понятия «результаты обучения» (LO – learning outcomes). Отличительной особенностью использования подхода основанного на результатах обучения является четкость и ясность формулировок того, что должен будет знать, понимать и быть в состоянии продемонстрировать обучающийся по завершении отдельного модуля и программы в целом. Результаты обучения формулируются с учетом требований корпоративных профессиональных стандартов и рекомендаций специалистов УГМК. Каждый планируемый результат обучения сопровождается средствами диагностики проверки полноты и качества его достижения. Обязательным условием является вхождение и активная работа представителей заказчика в составе команды разработчиков программы. В настоящее время подписан приказ по университету, утверждающий новые формы организации процесса обучения экспериментальной группы производственно-технологического бакалавриата, основу которой составляют студенты, направленные на целевую подготовку от Уральской горно-металлургической компании, а вторая половина набрана на конкурсной основе среди студентов направления «Металлургия». Обучение проходит по особому расписанию (группа выведена из потоковых занятий) в основном на площадях Высшей инженерной школы УрФУ. В разработке модулей программы участвуют наиболее подготовленные преподаватели университета. При этом с целью повышения эффективности учебного процесса удалось снять извечные противоречия и проблемы, связанные с распределением нагрузки между кафедрами, ставками, оплатой труда и тому подобным, что существенно облегчило процесс взаимодействия преподавателей различных кафедр.

Возможность свободно конструировать образовательный процесс, основной целью которого является достижение согласованных всеми участниками проекта результатов обучения, повысило заинтересованность

преподавателей и вдохновило на творческий поиск. Ключевая роль в этом процессе принадлежит работодателям, четко определившим свою позицию (через формулирование результатов обучения), основанную и на опыте разработки профессиональных стандартов.

Применяемые для достижения результатов обучения технологии опираются на активные методы обучения и смарт-среду (интерактивную среду для создания и распространения знаний с использованием современных сетей и информационных сервисов), позволяющую реализовывать «смешанное обучение», «обучение с чередованием», «проектное» и другие эффективные формы обучения. Целью внедрения этих технологий является погружение будущего инженера в научно-производственную среду, в работу над реальными проблемами и задачами конкретных предприятий, поддержание постоянного контакта со специалистами с производства, уверенность в будущем трудоустройстве и практической важности и полезности работе получаемых знаний и навыков.

Образовательная среда обеспечивает условия для совместной работы, постоянное получение обратной связи, доступ к разнообразным информационным ресурсам и инструментарию для эффективной практической работы. Наполнение среды материалами ведется не только преподавателями, но и представителями с производства, и самими студентами. Отсюда постоянная актуальность материалов, их привязка к реальным производственным проблемам и технологиям. Образовательная среда строится на базе комбинации наиболее эффективных в каждом конкретном случае информационных сервисов, объединяемых единой точкой входа и по возможности единой системой аутентификации. Выбор средств обучения (программных продуктов, информационных систем, форм представления ресурсов и т. п.) осуществляется по схеме «результаты обучения – методы обучения – средства». В 2011 г. в УрФУ был создан образовательный портал «Биотехнические системы и технологии» (<http://biotech.net-ustu.ru/>), который стал площадкой для общения всех лиц, заинтересованных в развитии инженерного медико-биологического образования в Уральском регионе: ведущих компании отрасли, разработчиков и производителей медицинской техники, преподавателей и сотрудников университета, научно-исследовательских коллективов в области биотехнических систем, выпускников и студентов, обучающихся на медико-биологических специальностях и направлениях подготовки, абитуриентов и их родителей.

В рамках портала реализуется:

- 1) Ведение базы данных работодателей с актуальной информацией об используемых технологиях, оборудовании, потребности в выпускниках (заполняется и обновляется работодателями).

2) Проведение производственных практик: выбор компании, ведение дневника практик (совместный документ, с которым ежедневно работают студент, научный руководитель от университета и куратор с производства), формирование отзывов о предприятиях.

3) Сопровождение проектной работы и защиты результатов проектов: курсовые и дипломные работы в процессе работы над ними размещаются с возможностью доступа к ним и обсуждения со стороны привлеченных компаний и преподавателей, а после защиты и публичного обсуждения выкладывается видеозапись.

4) Формирование портфолио достижений студентов: сервис, который позволяет собрать на одну страницу значимые результаты выполнения образовательных задач и прохождения практик, следовательно, представить области профессиональных и научных интересов выпускников.

Портал построен на базе технологий GoogleApps и является дополнением базовых сервисов образовательной среды, к которым относятся средства работы с контентом, средства обеспечения проведения мероприятий, система управления процессом обучения.

Система управления процессом обучения, построенная в УрФУ на базе решения Гиперметодом Learning Server 4g, предусматривает создание электронных учебных курсов по каждому образовательному модулю, которые берут на себя четыре основных задачи:

1) мотивация студентов на регулярное и последовательное освоение модуля, построенная на балльно-рейтинговой системе и внедряемых в нее элементах геймификации процесса обучения;

2) обеспечение единой точки доступа ко всей информации, используемой при освоении модуля;

3) обеспечение эффективных каналов коммуникации между преподавателями и студентами;

4) генерация новых знаний в процессе обучения для их последующего использования.

Одним из способов решения последней задачи является реализация идеологии контекстного взаимодействия, подразумевающей виртуальное взаимодействие всех участников процесса. Общение студентов с преподавателями (вопросы, ответы, комментарии и предложения по совершенствованию) ведется непосредственно в электронном контенте с привязкой к конкретным элементам содержания (абзацам текста, картинкам, формулам). Это упрощает поиск и повторное использование информации, сформированной при общении, делает образовательные ресурсы «живыми», мотивирует студентов на активную позицию в процессе обучения, позволяет экспертам,

в том числе с производства, принимать участие в подготовке и развитии контента с минимальными временными затратами.

Еще одним способом быстрого создания контента и повышения активности студентов является применение технологии гибридных мероприятий (используется решение Hubyinar) – одновременное проведение лекций, семинаров и других видов занятий в двух средах: аудитории и виртуальном пространстве. Студенты получают возможность не только дистанционно участвовать и смотреть записи, но и обсуждать в виртуальном пространстве темы занятий, задавать вопросы преподавателю во время или после занятия. Интеграция с инфраструктурой вуза, средствами захвата видео-, аудио, включая, например, системы автоматизированных IP-камер, позволяет внедрить практику гибридных мероприятий в большом количестве аудиторий без существенных финансовых затрат. Доступ к содержанию занятий и возможности их обсуждения также получают заинтересованные представители работодателей, а возможность дистанционной работы самого преподавателя делает обычной практикой участие экспертов с производства непосредственно в самом занятии.

Актуальным вопросом на сегодняшний день является формирование в процессе обучения персонализированных баз знаний, которые учащиеся самостоятельно формируют с использованием создаваемого ими и предложенного преподавателем контента. Такие базы знаний фактически должны стать инструментом эффективной профессиональной деятельности выпускника, продолжать развиваться и дополняться в процессе трудовой деятельности или при последующем обучении. Ведется работа по отработке данной концепции на базе решения comapping.com.

Важно, однако, не просто создавать модели, актуальные в настоящем, но представлять вызовы будущего. Отличительной чертой XXI века является высокая динамика генерации и обновления знаний, приводящая к постоянным изменениям существующих и возникновению новых производств.

Помимо классических вариантов инженеров – конструкторов и технологов, создающих сооружения, механизмы и технологии, – возникает потребность в «программных» инженерах, «генных» инженерах, «социальных» инженерах.

Какой должна быть система подготовки современных инженеров, есть ли принципиальные отличия в подготовке инженера-строителя и «программного» инженера?

Мощное развитие компьютерных технологий обеспечивает формирования среды, в которой создаются и используются знания. Технологически и информационно насыщенная образовательная среда, имеющая специально организованное пространство, современное оборудование и доступ к разнообразным информационным ресурсам, – требование времени и отличитель-

ная черта лучших мировых университетов (их еще громко именуют «университетами IV поколения»).

Неоспорим тот факт, что образование последнего времени по сути своей интернационально. Современная система инженерных знаний вобрала в себя все лучшее, что сформировано на протяжении многих веков и в различных странах мира. И мы наблюдаем усложнение инженерных задач, порождаемое развитием техносферы, кризисным состоянием и истощением ресурсов биосферы. Решение этих проблем требует развитого технического интеллекта и высокого уровня ответственности за те изменения, которые приносит инженерная деятельность.

Динамика изменения техники и технологий диктует жесткие требования к системе образования, порождает проблемы связанные с постоянным обновлением инженерного знания, эффективными методами обучения. Решение возникающих проблем требует объединения усилий всего мирового образовательного сообщества.

Основные категории, присущие всем видам инженерной деятельности, – это проектирование, конструирование, производство, эксплуатация. Традиционные требования к инженерам – ответственность, системное (контекстное) мышление, умение формулировать задачи, осуществлять выбор оптимальных вариантов решений – дополняются владением компьютерными технологиями, обеспечивающими автоматизацию всех аспектов инженерной деятельности.

Инвариант, объединяющий подготовку кадров для различных направлений инженерной деятельности, – это набор ключевых результатов обучения. Помимо традиционных качеств, присущих классическому инженеру, появляются новые, диктуемые современными условиями глобализации, истощением ресурсов и технологиями общества информатизации. Ниже представлены формулировки ключевых результатов обучения из компетентностной модели инженера, разработанной в ВИШ УрФУ. Модель учитывает стандарты инициативы CDIO и EUR-ACE, авторские методики Энтони Вилкерса (университет Эсекса, Великобритания).

Основной идеей проектирования является целостный подход: результат обучения проектируется совместно с его диагностикой, перетекает в систему практических занятий (тренингов, лабораторных и др. видов работ) и производственных практик (дневник практик), во время которых и осуществляется окончательная диагностика сформированности ключевых результатов обучения.

Формулировки ключевых (базовых) результатов обучения инженера.

1) Обладать уровнем культуры мышления, информационной культуры и интеллектуальной деятельности, адекватным запросам информационного общества.

Оцениваются умения:

- ориентироваться во все увеличивающихся потоках информации;
- осуществлять эффективный поиск информации и ее анализ;
- критически мыслить;
- выявлять проблемы;
- уметь формулировать задачи, подбирать варианты их решения, из множества вариантов выбирать оптимальный;
- владеть технологиями общества информатизации (ТИО) для интеллектуальной деятельности;
- уметь резюмировать, кратко и аргументированно описывать состояние проблемы на производстве, содержание и результаты совещания и т.п.

2) Осуществлять эффективную устную и письменную коммуникации в реальном общении и виртуальных сетях.

Оцениваются умения:

- логически верно, аргументированно и ясно строить устную и письменную речь;
- оформлять, представлять и докладывать результаты выполненной работы;
- владеть одним из иностранных языков (на уровне, обеспечивающем устную и письменную коммуникацию, работу с интернет и печатными информационными материалами);
- владеть ТИО для эффективной устной и письменной коммуникации в реальном общении и виртуальных сетях;
- эффективно взаимодействовать с инженерным сообществом и обществом в целом;
- продвигать решения, аргументировать и полемизировать с оппонентами, учитывая ограничения законодательства и правовой сферы.

3) Применять систему базовых знаний (математических, естественных, инженерных, экономических) и техник (методы анализа и моделирования, теоретические и экспериментальные исследования, технико-экономические обоснования и др.) в профессиональной деятельности для обоснования решений (проектирования, создания и эксплуатации).

Оцениваются умения:

- формулировать проблемы и задачи, используя специальную терминологию (естественных, математических, экономических специально-технических областей знаний);
- применять методы системного анализа, синтеза и моделирования при обосновании инженерных решений;
- находить и применять решения, опираясь на знание закономерностей математических и естественных наук, инженерного знания, технологий.

4) Обладать профессиональной, социальной, экологической, правовой ответственностью.

Оцениваются умения:

- руководствоваться этическими и правовыми нормами в межличностном общении;
- учитывать в производственной деятельности законодательные и нормативные ограничения (правовые акты и законы) в области;
- оценивать степень влияния продуктов (объектов, процессов) инженерной деятельности на человека, социумы, техносферу, биосферу.

5) Эффективно работать как самостоятельная единица, в команде и в мультикультурной среде.

Оцениваются умения:

- выполнять соответствующие роли в рамках проектной, административной и других видов деятельности;
- понимать специфику социума и корректировать свое поведение в соответствии с этой спецификой;
- выстраивать поведение в соответствии с законодательными, нормативными, административными и др. ограничениями.

6) Быть способным к саморазвитию, самоорганизации и обучению в течение всей жизни.

Оцениваются умения:

- самоидентификации;
- мотивации;
- определения тенденций, трендов;
- формирования траектории обучения (саморазвития) в соответствии с выбранным трендом.

Побудительным мотивом к моделированию системы ключевых результатов обучения явились результаты обследования удовлетворенности работодателей подготовкой выпускников по техническим направлениям, полученные в 2010–2011 гг. в рамках мероприятий Программы развития УрФУ. Как их итог, был определен недостаточный уровень (либо отсутствие) основных профессиональных качеств инженера – умение выявлять производственные проблемы, формулировать задачи, принимать ответственные, технически и экономически обоснованные решения.

Представленные выше результаты обучения являются не просто актуальными для всего спектра инженерной деятельности, но формируют основные качества инженера, работающего на перспективу, того, кто изменяет окружающую действительность «во имя грядущего».

НОВЫЕ ФОРМАТЫ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ БИЗНЕСА И ОБРАЗОВАНИЯ В УСЛОВИЯХ СТАНОВЛЕНИЯ СИСТЕМЫ РАЗВИТИЯ КВАЛИФИКАЦИЙ

Важнейшей составляющей инновационной экономики является формирование эффективно функционирующего рынка труда. Зафиксированная тенденция снижения численности населения трудоспособного возраста требует выявления новых источников компенсации трудовых ресурсов и повышения их качества.

Становление национальной системы квалификаций является одним из путей решения проблемы соответствия квалификационного уровня трудовых ресурсов реальным потребностям производства и мобильному обновлению структуры занятости населения.

В этой связи существенно возрастает роль и возможности системы профессионального образования в развитии человеческого потенциала и управлении трудовыми ресурсами.

Система непрерывного образования для инновационной экономики основывается на парадигме, предполагающей признание ценности знаний, умений и компетенций, независимо от формы и способа их освоения. В этой связи создание возможностей официального признания квалификаций работника независимо от формы и способов их освоения становится механизмом мобильного поведения человека на рынке труда для качественного движения по ступеням квалификации.

В процессе становления региональных систем квалификаций возникают новые форматы частно-государственного партнерства, федерально-регионального взаимодействия, происходит пересмотр существующих внешних и внутренних функциональных связей различных структур и ведомств, что свидетельствует о реальности сетевых взаимодействий организаций в достижении значимого для всех результата. На данном этапе с необходимостью предполагается решение вопросов организационно-правового, методического и кадрового обеспечения.

Уральский федеральный университет является методическим центром по сопровождению деятельности предприятий, союзов и ассоциаций работодателей по разработке профессиональных стандартов, разработке основных

и дополнительных образовательных программ, составляющих новую образовательную среду региона, по созданию системы независимой оценки и сертификации квалификаций.

Создание региональной инфраструктуры развития квалификаций, реализующей новую методологию развития профессионального образования (содержания, механизмов взаимодействия с работодателями, оценки качества и др.), является реальным шагом по модернизации образовательного пространства для развития трудовых ресурсов.

Таким образом, в процессе становления системы развития квалификаций решается ряд проблем:

- реализация механизмов эффективного федерально-регионального взаимодействия и частно-государственного партнерства, направленных на оптимизацию кадрового обеспечения производственного сектора;
- организация гибкой, разнообразной по уровням и формам системы непрерывного образования в региональном образовательном пространстве;
- реализация механизмов практического влияния работодателей на качество подготовки специалистов;
- создание единых механизмов признания квалификаций, основанных на национальной рамке квалификаций.

В Уральском федеральном округе в течение ряда лет отрабатывается практика разработки функциональных карт профессий, процедур независимой оценки и сертификации компетенций выпускников, создания модульных образовательных программ, программ прикладного бакалавриата.

Ключевой проблемой для дальнейшего продвижения и организационного оформления системы является недостаточность или отсутствие профессиональных стандартов.

С этой целью в УрФУ на базе Высшей инженерной школы была разработана образовательная программа повышения квалификации «Проектирование профессиональных стандартов на основе методики функционального анализа, по которой осуществляется подготовка экспертов. Обучение идет в режиме реального проектирования профессиональных стандартов. В 2011–2012 г. эта деятельность организована в двух областях – металлургия и металлообработка и строительство. В соответствии с трендами развития и специализацией экономики Уральского региона приоритетными направлениями дальнейших разработок также должны стать машиностроение; электроэнергетика; электронная техника, радиотехника и связь и др.

Практика разработки профстандартов показывает, что самым трудным этапом является принятие решения предприятиями (отраслевыми союзами и ассоциациями) о необходимости разработки профстандартов как основы для

создания системы управления персоналом (прием на работу, оценка и признание уровня квалификации работника, его карьерного продвижения, увольнения и т. д.). Наш опыт показывает, что весомыми аргументами для работодателей являются следующие:

1. Экономический эффект (повышение производительности труда, эффективная занятость работников, оптимизация штатного расписания). Описание трудовых функций в процессе разработки позволяет установить их дублирование или отсутствие в службах предприятия (нет в рабочих и должностных инструкциях).
2. Экономия средств на повышение квалификации работников и целевую подготовку специалистов. В крупных корпорациях на эти цели направляются значительные средства. Однако затраты не приносят должного эффекта, так как не всегда актуальные квалификационные требования к специалистам положены в основу образовательных программ.
3. Мобильность трудовых ресурсов внутри предприятия, подготовка кадрового резерва, оперативное привлечение квалифицированных специалистов извне.

Профессиональные стандарты позволяют четко представить функциональную структуру всего производственного цикла и соотнести ее со структурой занятости работников. Кроме того, четкие квалификационные требования позволяют конкретизировать временные нормы выполнения трудовых операций. То есть на основе профстандарта могут вводиться изменения в систему оплаты труда по результату, что будет способствовать закреплению квалифицированных специалистов.

Процесс разработки профстандартов идет более эффективно, если в работе группы принимают участие люди, имеющие непосредственное отношение к производственному процессу (мастер, квалифицированный рабочий, начальник участка и др.). К первичной экспертизе функциональной карты привлекаются работники аналогичных производств, руководители (начальники цехов). Также дополнительным информационным ресурсом являются имеющиеся рабочие и должностные инструкции. Анализ инструкций показывает, что в них в основном фиксируется пооперационное описание действий работника, ссылка на общие документы по обеспечению промышленной безопасности, охраны труда и др.

В отличие от инструкций в профессиональном стандарте в контексте конкретных трудовых функций прописаны требования к знаниям и умениям работника. Именно эти данные положены в основу результатов обучения по профессиональному циклу и могут быть использованы как для разработки модульных образовательных программ, так и для соответствующего диагно-

стического инструментария. Созданные таким образом модульные программы могут войти в структуру профессиональных образовательных программ различного уровня.

Таким образом, разработка профстандартов является новой формой взаимодействия работодателей и методистов экспертно-методического центра УрФУ, где в результате совместной работы создается прозрачная структура квалификационных требований, которая будет использоваться каждым из партнеров для развития качества трудовых ресурсов.

Так, анализ трудовых функций мастера на металлургическом производстве показал, что основными из них являются:

- оперативное управление и контроль хода технологического процесса;
- управление производственным процессом в целом (технологическим и трудовым), где мастер выступает в роли менеджера, осуществляя весь управленческий цикл в коллективе подчиненных.

При этом реализуемые образовательные программы среднего и высшего профессионального образования не вполне ориентированы на эти цели. Даже экспериментальная программа прикладного бакалавриата, реализуемая на площадке Нижнетагильского машиностроительного техникума, который входит в структуру УрФУ, лишь отчасти направлена на решение этих задач (практическая часть программы составляет 64 %) и требует корректировки.

В настоящее время в Институте материаловедения и металлургии УрФУ на основе разрабатываемых профстандартов в области металлургии и металлообработки идет создание программы производственно-технологического бакалавриата по направлению «Металлургия». Логика разработки предполагает формирование результатов обучения – целей программы – модульной структуры учебного плана – содержания модулей. В разработке программы принимают участие эксперты-разработчики профстандартов, представители предприятия, ведущие преподаватели кафедр института.

Таким образом, образовательная программа создается в тесном сотрудничестве образовательного учреждения и предприятия-заказчика и будет реализована на площадках университета и предприятия с привлечением к образовательному процессу ведущих специалистов-практиков.

Еще одной формой взаимодействия бизнеса и образования является независимая оценка и сертификация квалификаций граждан. С целью апробации модели по инициативе УрФУ и при поддержке Свердловского областного союза промышленников и предпринимателей, Союза строителей Свердловской области в 2011 г. в условиях реального производства была проведена экспериментальная сертификация квалификаций по профессии «Каменщик» для работников строительных организаций, безработных граждан и выпуск-

ников учреждений профессионального образования. Эксперимент стал мотивирующим мероприятием для продолжения совместной работы в области профессиональных стандартов и развития механизмов признания квалификации граждан.

Таким образом, в процессе становления системы развития квалификаций возникают новые формы взаимодействия бизнеса и образования, способствующие реальному влиянию работодателей на качество профессионального образования и управление развитием трудовых ресурсов.

ЭФФЕКТИВНЫЙ ТРУДОВОЙ ДОГОВОР (КОНТРАКТ) КАК ИННОВАЦИОННЫЙ ИНСТРУМЕНТ ФОРМИРОВАНИЯ КАДРОВОГО ПОТЕНЦИАЛА СОВРЕМЕННОГО ВУЗА

Ключевые слова: модернизация образования, высшая школа, эффективный контракт, стимулирующий контракт, трудовой договор.

Модернизация российского общества исключительно остро поставила вопрос об инновационном кадровом потенциале, прежде всего бюджетной сферы хозяйствования, поскольку принципы и подходы при его формировании во многом уже не отвечают требованиям момента. Вероятно, по названной причине в середине июля нынешнего года президент РФ Владимир Путин сообщил, что новая программа увеличения оплаты труда бюджетников должна быть принята до 1 декабря текущего года. По его словам, основу программы составит механизм «эффективного контракта». Фактически это означает, что зарплата бюджетников будет зависеть от эффективности их работы и от качества предоставляемых госуслуг. Вполне логично, что означенный подход будет распространен и на высшую школу как часть бюджетной сферы.

Теперь необходимо разобраться с термином и его составляющими. Нетрудно догадаться, что реальия сия пришла из бизнеса и изначально касалась взаимоотношений владельцев собственности и топ-менеджмента. Причиной внедрения такого контракта в жизнь стал тот факт, что далеко не всегда топ-менеджер, в управлении которого оказываются активы, будет работать исключительно на владельца или акционеров. Когда в руках оказываются все ресурсы, велик соблазн сыграть самостоятельно, причем исключительно в свою пользу. «Эффективный контракт» и должен стать препятствием для подобного рода действий и попыток. Сюда же накладывается проблема корпоративного управления, возникающая при «отделении» прав управления от прав владения.¹ И вытекающая отсюда «агентская проблема», т. е. наличие во взаимоотношениях акционеров компаний и менеджеров компаний неустрашимых конфликтов интересов. И «эффективный контракт» в данном контексте обеспечивает защиты инвестором, собственником и т. д. своих средств от экс-

¹ Стимулы, эффективность, коррупция. // http://old.e-xecutive.ru/publications/aspects/newfolder3601/article_2314/.

проприации менеджментом или растраты на неэффективные проекты. В общем виде получается так, что владелец должен заключить с менеджером такой контракт, в котором жестко закрепляются обязанности менеджера относительно использования ресурсов и порядок распределения доходов между ним и собственником. Предусмотреть в договоре все возможные ситуации реально невозможно, поэтому встает проблема распределения так называемых остаточных прав контроля, т. е. прав принятия решений в обстоятельствах, не прописанных в контракте. И такие права всегда должны оставаться за собственником. Суммируя сказанное, «эффективный контракт» в классическом виде должен:

- «снижать степень преимущества менеджеров в обладании информации перед собственниками;
- мотивировать менеджеров достигать целей, поставленных в контрактах с помощью систем денежного поощрения и санкций;
- содержать указания на то, что контракт будет соблюден государством;
- описывать цели в модели SMART,² используя наиболее информативные показатели (прибыль, но не валовой выпуск);
- в максимальной степени устранить менеджеров из процесса установления целей;
- содержать «экзогенные» показатели результативности, т. е. те, на которые менеджеры не могут тем или иным образом повлиять (в отличие от эндогенных – таких, например, как «соблюдение параметров бюджета корпорации», или «прибыль к показателю за прошлый период» и т. д.).³

Вместе с тем часто под «эффективным контрактом» понимают контракт «стимулирующий», который используется на более «низких» административных этапах. Такие контракты заключаются чаще всего топ-менеджером с руководителями тех или иных структурных подразделений или даже руководителей структурных подразделений с рядовым работником. «Стимулирующий контракт» подразумевает, что его условия «позволяют обеспечить большую, чем в отсутствие данного контракта, степень соответствия действий менеджера интересам собственника».⁴ Смысл подобного контракта в том, чтобы исполнитель действовал в интересах руководителя, но в рамках добровольного контракта, т. е. добровольно принимал на себя обязательства, стимулирующие его деятельность. Формы такого стимулирования при этом

² Об этом более подробно ниже.

³ Стимулы, эффективность, коррупция. // http://old.e-xecutive.ru/publications/aspects/new-folder3601/article_2314.

⁴ Там же.

могут быть самые разные, и они хорошо прописаны в соответствующей литературе.⁵

Стимулирующие контракты представляют собой переход от затратного предварительного контроля и к более дешевому и эффективному последующему, в той ситуации, когда оценка результата поддается формализации.⁶ Следует иметь в виду, что внедрение стимулирующих контрактов должно основываться на следующих принципах определения заработных плат менеджеров/работников:

- величина заработной платы должна отражать ответственность и обязанности;
- величина заработной платы должна быть сравнимой с зарубежными стандартами;
- стимулирующие схемы должны быть четко связаны с легко измеримыми показателями результативности.

Чаще всего такого рода контракты создаются по SMART-принципу. SMART – это аббревиатура и акроним (в переводе с английского smart – умный, сообразительный ловкий и т. п.). Контракты, соответствующие принципу SMART, отлично приспособлены для задач, в которых человек может достаточно четко и подробно описать желаемый результат. Основное преимущество формулирования договоров по принципу SMART – это возможность «программировать» их достижение. Расшифровываются эти первые буквы так:

- (S) Specific – конкретика. Конкретика означает, что результатом формулировки цели является ответ на вопрос: «что сделать?», «чего добиться?», но не вообще «где?», «когда?», «с кем?», «в каком объеме?» и т. д. В постановке цели не должно быть слов, не несущих смысловой нагрузки (оптимальный, достойный и т. п.), никаких расплывчатых и двусмысленных формулировок. Работники здесь должны понимать, в чем она состоит цель их деятельности.
- (M) Measurable – измеримость. Речь в данном случае идет о количественной измеримости: нужно оперировать цифрами либо в конкретных формулировках прописать требования к результатам. Если нет контрольно-измерительных материалов, то далеко не всегда можно оценить результаты

⁵ См.: Багракова А. А. Материальная и нематериальная мотивация сотрудников. Роль нематериальных стимулов в системе мотивации // Управление человеческим потенциалом, 2008 ; Лазарев С. В. Мотивационные программы по удерживанию сотрудников в компании // Мотивация и оплата труда, 2008 ; Системы мотивации персонала // Пермский аналитический центр, апрель 2007 ; Чумакова Е. Рыжкина В. Построение системы мотивации в компании: URL: <http://www.arsvitae.ru/postroenie-sistemy-motivatsii-v-kompanii.html> ; Яхонтова Е. С. Системный подход к мотивации персонала // Менеджмент сегодня, 2008.

⁶ Последнее слово также следует запомнить.

проделанной работы. Работники должны понимать: достигнута ими цель или нет.

- Achievable – достижимость. В этом пункте важно трезво учесть профессиональные и личные качества, при этом можно себе ставить достаточно высокую «планку» и ориентироваться на напряженный ритм работы. Работники для достижения цели должны обладать соответствующими ресурсами (время, орудия, бюджет и пр.).
- Result-oriented – ориентация на результат, а не на процесс. Это напрямую происходит из пунктов S, M.
- Time-limited – ограниченность по времени. Такое требование – уже последствия пункта A. При постановке цели важно определить конечный срок, а также учесть, что формулировка вроде «выполнить в течение 30 дней» ориентирует, скорее, на процесс, чем на результат. Важно указать крайний срок ее исполнения (пресловутый dead-line – дословно – «линия смерти»). Даже если цель масштабна и трудно указать дату, то в любом случае она должна соотноситься с определенным сроком.

Есть еще вариации на тему данного акронима:

- S – specific (конкретный), significant (значительный), stretching (гибкий);
- M – measurable (измеримый), motivational (мотивирующий или стимулирующий), manageable (осуществимый);
- A – attainable, achievable (достижимый), acceptable (желаемый), ambitious (амбициозный), action-oriented (ориентированный на действие), agreed upon (согласованный с целями более высокого уровня);
- R – realistic (реалистичный), relevant (значимый), reasonable (целесообразный, исходящий из здравого смысла), rewarding (рентабельный), result-oriented (ориентированный на результат);
- T – timely (своевременный), time-bound (ограниченный временными рамками), tangible (вещественный, осязаемый).

В расширенном толковании, прежде всего для руководителей, может быть дополнение: E и R. В таком виде акроним приобретает форму SMARTER. Последние две буквы в этом случае дешифруются как:

- Evaluated – каждому этапу в достижении цели руководитель должен дать оценку, т. Е. наладить обратную связь;
- Reviewed – цель должна периодически пересматриваться и корректироваться руководителем на основании изменений внутри и вовне компании, например, в связи с появлением новых технологий и отмиранием старых, изменением рынка, сменой вкусов потребителей и т. д.

Однако важно понимать, что у принципа SMART есть и негативная особенность: акцент на конкретный осязаемый результат, что может редуциро-

вать творческое начало в человеке, закрыть новые возможности, позволяющие достигнуть желаемого совершенно другим способом.

Что касается непосредственно форм такого рода контрактов то их можно рассмотреть на примере типового трудового контракта провинции Онтарио (Канада).⁷ Данный документ подразделяется на 13 пунктов.

Первый носит название «Трудовые отношения» и описывает общие требования к его рабочей деятельности.

Второй – «Должность». Здесь указывается ее название, а также ответственности на профессиональном уровне, которые прописываются работодателем по согласованию с работником после вступительной беседы. Количество таких пунктов не ограничено.

Третий – «Оплата труда», где оговаривается оплата и условия начисления бонусов за основную и дополнительную деятельность.

Четвертый – «Отпуск». Указывается количество недель отпуска.

Пятый – «Льготы и пособия». Чаще всего здесь оговариваются условия, связанные с оплатой больничного листа.

Шестой – «Испытательный срок». Если работа не является особенно сложной и ответственной, то назначается девятистодневный испытательный срок, в течение которого работодатель может по своему усмотрению прекратить трудовые отношения, по любой причине без предварительного уведомления или без указания причин.

Седьмой – «Аттестация». Традиционно работник должен проходить письменную аттестацию не меньше одного раза в год, в ходе которой все аспекты оценки могут подробно обсуждаться. Это, кстати, очень важный момент. Так собирается своего рода «трудовое досье», отражающее профессиональный рост работника. Или напротив, плохие профессиональные навыки работника, подтвержденные «не аттестацией», может служить веским основанием для увольнения.

Восьмой – «Условия прекращения договора». Здесь, как правило, оговариваются несколько (3–4), но жестко юридически, на основании которых возможно расторжение трудового договора как по инициативе работника, так и по инициативе работодателя.

Девятый – «Неконкуренция». Пункт этот пока не имеет аналогов, по крайней мере, в высшей школе. Он подразумевает, что в определенных случаях и на определенных должностях уволенный работник не имеет права сотрудничать с конкурирующей фирмой (перечень таковых указывается) в течение шести месяцев.

⁷ В полном виде он будет приведен в приложении по окончании данной статьи.

Десятый – «Законодательная база».

Одиннадцатый – «Независимая юридическая консультация». Здесь работник подтверждает, что работодатель предоставил возможность воспользоваться независимой юридической консультацией либо отказался от нее.

Двенадцатый – «Полнота соглашения». Вещь весьма любопытная и необычная, поэтому процитирую полностью: «Этот Договор является полным между сторонами, заменяя во всех отношениях любые и все предыдущие устные или письменные договоры или договоренности, касающиеся занятости работника, и может быть дополнен или изменен только письменным соглашением, подписанным обеими сторонами».

Тринадцатый – «Делимость». Момент также для нас необычный: «Обе стороны признают, что если какое бы то ни было положение настоящего договора окажется недействительным, не имеющим силы, не подлежащим обязательному осуществлению либо незаконным, оно должно быть исключено, все остальные положения должны остаться без изменений».

Из описанных кратко позиций приведенного контракта важнейшими оказываются второй, третий и седьмой. Именно они традиционно и «создаются» в SMART(ER)-технологии.

Такова общая канва рассуждений об эффективных/стимулирующих контрактах на примере государств, где они активно применяются. Здесь следует особо подчеркнуть, что они даже в успешных странах являются атрибутом в первую очередь сферы бизнеса, а не сферы образования.

Переходя на русскую почву, надо понимать и принимать те риски, которые возникают. Во-первых, с точки зрения чисто юридической, никаких «эффективных (равно и «стимулирующих») контрактов» у нас быть не может, ибо отношения между работником и работодателем регламентирует такое понятие, как «трудовой договор»⁸. И фактически в наших условиях «эффективный контракт» превращается в трудовой договор с оплатой по результатам работы. В принципе такие контракты существуют и сейчас – главным образом на крупных частных предприятиях, особенно там, где менеджмент либо использует зарубежные методики, либо представлен управляющими из «дальнего зарубежья».

Во-вторых, внедрение указанных выше трудовых договоров в вузовскую сферу сопряжено с целым рядом рисков. Главный из них – специфическая законодательная база, мало поменявшаяся со времен СССР. Если Кодекс законов о труде за последние годы претерпел значительные изменения, то наличие

⁸ Слово «контракт» в юридической практике на территории России используется только при фразе иностранных судов.

Единый справочник специалистов и служащих, регламентирующие все возможные названия, а также описывающий требования к работнику не может способствовать «возникновению» «эффективных контрактов». Приведу характерный пример «Квалификационных характеристик должностей работников образования», подраздел «Основные составляющие компетентности педагогических работников»:

«Профессиональная компетентность – качество действий работника, обеспечивающих эффективное решение профессионально-педагогических проблем и типичных профессиональных задач, возникающих в реальных ситуациях педагогической деятельности, с использованием жизненного опыта, имеющейся квалификации, общепризнанных ценностей; владение современными образовательными технологиями, технологиями педагогической диагностики (опросов, индивидуальных и групповых интервью), психолого-педагогической коррекции, снятия стрессов и т. п., методическими приемами, педагогическими средствами и их постоянное совершенствование; использование методических идей, новой литературы и иных источников информации в области компетенции и методик преподавания для построения современных занятий с обучающимися (воспитанниками, детьми), осуществление оценочно-ценностной рефлексии.

Информационная компетентность – качество действий работника, обеспечивающих эффективный поиск, структурирование информации, ее адаптацию к особенностям педагогического процесса и дидактическим требованиям, формулировку учебной проблемы различными информационно-коммуникативными способами, квалифицированную работу с различными информационными ресурсами, профессиональными инструментами, готовыми программно-методическими комплексами, позволяющими проектировать решение педагогических проблем и практических задач, использование автоматизированных рабочих мест учителя в образовательном процессе; регулярная самостоятельная познавательная деятельность, готовность к ведению дистанционной образовательной деятельности, использование компьютерных и мультимедийных технологий, цифровых образовательных ресурсов в образовательном процессе, ведение школьной документации на электронных носителях.

Коммуникативная компетентность – качество действий работника, обеспечивающих эффективное конструирование прямой и обратной связи с другим человеком; установление контакта с обучающимися (воспитанниками, детьми) разного возраста, родителями (лицами, их замещающими), коллегами по работе; умение вырабатывать стратегию, тактику и технику взаимодействия с людьми, организовывать их совместную деятельность для достиже-

ния определенных социально значимых целей; умение убеждать, аргументировать свою позицию; владение ораторским искусством, грамотностью устной и письменной речи, публичным представлением результатов своей работы, отбором адекватных форм и методов презентации.

Правовая компетентность – качество действий работника, обеспечивающих эффективное использование в профессиональной деятельности законодательных и иных нормативных правовых документов органов власти для решения соответствующих профессиональных задач».⁹

Такая длинная цитация была необходима для того, чтобы доказать простую вещь – требование к работнику педагогической сферы, к коим относятся и преподаватели высшей школы, исполнены в неконкретных формулировках, которые практически очень сложно или даже невозможно измерить. Кстати, и многие эксперты указывают, что при переходе на стимулирующие трудовые договоры работников бюджетной сферы не решены такие важнейшие проблемы, что считать результатом труда, как измерять результат, по каким параметрам и т. д.

«Результат работы желательно мерить, чтобы знать, хорошо работает то или иное учреждение, тот или иной работник. Это сделать сложно, но возможно. Однако сделать это к декабрю нереально. На это нужно больше времени, в частности, для того, чтобы провести серьезную работу по определению системы показателей, по которым будет измеряться результат и т. д. Это сложная проблема, требующая кропотливой работы. У нас, как всегда, норовят все решить быстротекущей кампанией. Здесь кроется большая опасность, которая может привести к дискредитации идеи эффективного контракта, которая имеет смысл», – заметил газете «Взгляд» доцент кафедры теории и практики госуправления ВШЭ, бывший заместитель министра труда и занятости РФ Павел Кудюкин.¹⁰ Присутствует и еще одна опасность, озвученная в данной статье. «Когда человек начинает вместо работы на реальное дело работать на то, чтобы нарисовать хороший показатель (и получить более высокую зарплату). По тем же органам МВД мы это знаем», – говорит Павел Кудюкин.¹¹ Увы, с этим трудно не согласится самый «высокотехнологичный» контракт окажется бессильным перед схоластическим, «бессмысленным и беспощадным внедрением». В добавление к тому система эффективного контракта может вместо привлечения достойных профессионалов в сферы здра-

⁹ Единый квалификационный справочник должностей, специалистов и служащих. URL: <http://np-moash.ru/component/content/article/175-2011-09-12-19-00-44.html>.

¹⁰ Кудюкин Павел. Эффективный бюджетник. URL: <http://vz.ru/economy/2012/7/11/588045.html>.

¹¹ Там же.

воохранения, образования, культуры и науки привести к обратному эффекту. «Те, кто мог куда-то убежать, уже убежали (из бюджетной сферы. – Примени «Взгляд»). Остались либо сотрудники, которых в других местах не берут, либо люди, которые работают за идею. Вот часть последних и могут разогнать. Они махнут рукой, потому что станет невозможно заниматься реальным делом, а придется рисовать бесконечные показатели и по ним отчитываться. Этот риск есть», – заключает эксперт.¹²

Итак, следует сказать, что, безусловно, внедрение трудовых договоров, обозначенных Президентом как «эффективные» должны стать важным *инструментом* перестройки бюджетной сферы вообще и модернизации вузовской системы в частности. Однако именно *инструментом*, а не *панацеей* от всех бед сегодняшнего высшего образования.

Приложение

Employment Agreement (Sample)

THIS AGREEMENT made as of the ____ day of _____, 20__ , between [name of employer] a corporation incorporated under the laws of the Province of Ontario, and having its principal place of business at _____ (the "Employer"); and [name of employee], of the City of _____ in the Province of Ontario (the "Employee").

WHEREAS the Employer desires to obtain the benefit of the services of the Employee, and the Employee desires to render such services on the terms and conditions set forth.

IN CONSIDERATION of the promises and other good and valuable consideration (the sufficiency and receipt of which are hereby acknowledged) the parties agree as follows:

- Employment

The Employee agrees that he will at all times faithfully, industriously, and to the best of his skill, ability, experience and talents, perform all of the duties required of his position. In carrying out these duties and responsibilities, the Employee shall comply with all Employer policies, procedures, rules and regulations, both written and oral, as are announced by the Employer from time to time. It is also understood and agreed to by the Employee that his assignment, duties and responsibilities and reporting arrangements may be changed by the Employer in its sole discretion without causing termination of this agreement.

- PositionTitle

¹² Там же.

As a _____, the Employee is required to perform the following duties and undertake the following responsibilities in a professional manner.

- —
- —
- —
- —

(e) Other duties as may arise from time to time and as may be assigned to the employee.

- Compensation

- As full compensation for all services provided the employee shall be paid at the rate of _____. Such payments shall be subject to such normal statutory deductions by the Employer.
- (may wish to include bonus calculations or omit in order to exercise discretion).
- The salary mentioned in paragraph (1)(a) shall be reviewed on an annual basis.
- All reasonable expenses arising out of employment shall be reimbursed assuming same have been authorized prior to being incurred and with the provision of appropriate receipts.

- Vacation

The Employee shall be entitled to vacations in the amount of _____ weeks per annum.

- Benefits

The Employer shall at its expense provide the Employee with the Health Plan that is currently in place or as may be in place from time to time.

- Probation Period

It is understood and agreed that the first ninety days of employment shall constitute a probationary period during which period the Employer may, in its absolute discretion, terminate the Employee's employment, for any reason without notice or cause.

- Performance Reviews

The Employee will be provided with a written performance appraisal at least once per year and said appraisal will be reviewed at which time all aspects of the assessment can be fully discussed.

- Termination

- The Employee may at any time terminate this agreement and his employment by giving not less than two weeks written notice to the Employer.
- The Employer may terminate this Agreement and the Employee's employment at any time, without notice or payment in lieu of notice, for sufficient cause.
- The Employer may terminate the employment of the Employee at any time without the requirement to show sufficient cause pursuant to (b) above, provided the Employer pays to the Employee an amount as required by the Employment Standards Act 2000 or other such legislation as may be in effect at the time of

termination. This payment shall constitute the employees entire entitlement arising from said termination.

- The employee agrees to return any property of _____ at the time of termination.

9. Non- Competition

- It is further acknowledged and agreed that following termination of the employee's employment with _____ for any reason the employee shall not hire or attempt to hire any current employees of _____.
- It is further acknowledged and agreed that following termination of the employee's employment with _____ for any reason the employee shall not solicit business from current clients or clients who have retained _____ in the 6 month period immediately preceding the employee's termination.

- Laws

This agreement shall be governed by the laws of the Province of Ontario.

- Independent Legal Advice

The Employee acknowledges that the Employer has provided the Employee with a reasonable opportunity to obtain independent legal advice with respect to this agreement, and that either:

- The Employee has had such independent legal advice prior to executing this agreement, or;
- The Employee has willingly chosen not to obtain such advice and to execute this agreement without having obtained such advice.

- Entire Agreement

This agreement contains the entire agreement between the parties, superseding in all respects any and all prior oral or written agreements or understandings pertaining to the employment of the Employee by the Employer and shall be amended or modified only by written instrument signed by both of the parties hereto.

- Severability

The parties hereto agree that in the event any article or part thereof of this agreement is held to be unenforceable or invalid then said article or part shall be struck and all remaining provision shall remain in full force and effect.

IN WITNESS WHEREOF the Employer has caused this agreement to be executed by its duly authorized officers and the Employee has set his hand as of the date first above written.

SIGNED, SEALED AND DELIVERED in the presence of:

[Name of employee]

[Signature of Employee]

[Name of Employer Rep]

[Signature of Employer Rep] [Title]

Сведения об авторах

Акбердина Виктория Викторовна – заведующий кафедрой теории управления и инноваций Института государственного управления и предпринимательства ФГАОУ ВПО «Уральский федеральный университет имени первого Президента России Б.Н. Ельцина», доктор экономических наук, доцент, akb_vic@mail.ru.

Бродов Юрий Миронов – доктор технических наук, профессор, директор УралЭНИН, заведующий кафедрой «Турбины и двигатели», ФГАОУ ВПО «Уральский федеральный университет имени первого Президента России Б.Н. Ельцина».

Велькин Владимир Иванович – кандидат технических наук, доцент кафедры «Атомные станции и возобновляемые источники энергии», ФГАОУ ВПО «Уральский федеральный университет имени первого Президента России Б.Н. Ельцина».

Данилов Николай Игоревич – заведующий кафедрой «Энергосбережение», ФГАОУ ВПО «Уральский федеральный университет имени первого Президента России Б.Н. Ельцина», доктор экономических наук, профессор.

Дремина Мария Анатольевна – доцент кафедры теории управления и инноваций Института государственного управления и предпринимательства ФГАОУ ВПО «Уральский федеральный университет имени первого Президента России Б.Н. Ельцина», кандидат социологических наук, mdryomina@yandex.ru.

Иванова Анастасия Владимировна – директор центра инновационного предпринимательства Института государственного управления и предпринимательства ФГАОУ ВПО «Уральский федеральный университет имени первого Президента России Б.Н. Ельцина», ani_a@inbox.ru.

Коновалова Юлия Викторовна – главный специалист отдела образовательных программ ФГАОУ ВПО «Уральский федеральный университет имени первого Президента России Б.Н. Ельцина», кандидат педагогических наук, лауреат премии Правительства РФ в области образования, сертифицированный эксперт ФИРО, julia.konovalova10@gmail.com.

Копнов Виталий Анатольевич – департамент инноваций и предпринимательства Института государственного управления и предпринимательства

ФГАОУ ВПО «Уральский федеральный университет имени первого Президента России Б.Н. Ельцина», доктор технических наук профессор, Vitaliy.Kor-pov@usu.ru.

Корнешук Нина Геннадьевна – проректор по заочному образованию, региональным связям и развитию университетского комплекса ФГБОУ ВПО «Магнитогорский государственный университет», доктор педагогических наук, доцент, nina@magint.edu.ru.

Ребрин Олег Иринархович – руководитель Высшей инженерной школы, доктор химических наук, профессор, orebrin@gmail.com.

Федотова Валентина Валерьевна – директор Межотраслевого экспертно-методического центра, начальник отдела среднего профессионального образования ФГАОУ ВПО «Уральский федеральный университет имени первого Президента России Б.Н. Ельцина», кандидат социологических наук, v.v.fedotova@ustu.ru.

Харитонов Дмитрий Владимирович – заместитель директора Института гуманитарного образования ФГБОУ ВПО «Челябинский государственный университет», кандидат филологических наук, доцент, kharit@yandex.ru.

Шолина Ирина Ивановна – директор центра развития инженерного образования Высшей инженерной школы ФГАОУ ВПО «Уральский федеральный университет имени первого Президента России Б.Н. Ельцина», iisholina@gmail.com.

Щеклеин Сергей Евгеньевич – заведующий кафедрой «Атомные станции и возобновляемые источники энергии», ФГАОУ ВПО «Уральский федеральный университет имени первого Президента России Б.Н. Ельцина», доктор технических наук, профессор.

Научное издание

**ЭКСПЕРТНО-АНАЛИТИЧЕСКОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ
КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРОГРАММ
ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ:
ОПЫТ ВНЕДРЕНИЯ ФГОС**

Материалы семинара-совещания для руководящих работников
учреждений профессионального образования
Уральского федерального округа.
Екатеринбург, 13–14 ноября 2012 года

Ответственный за выпуск Малечко И. С.

Материал представлен в авторской редакции

Подписано в печать 09.11.2012
Формат 60х84 1/16. Бумга офсетная. Гарнитура Таймс.
Уч.-изд. л. 24,8 Усл. печ. л. 21,3 Тираж 200 шт. Заказ 2555

Издательство Уральского университета
620000, г. Екатеринбург, ул. Тургенева, 4.

Отпечатано в Издательско-полиграфическом центре УрФУ.
620000, г. Екатеринбург, ул. Тургенева, 4.
Тел.: +7 (343) 350-56-64, 350-90-13
Факс: +7 (343) 358-93-06
E-mail: press.info@usu.ru