
ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ИННОВАЦИИ

Н. Л. Шубина,
декан филологического факультета

НОВЫЕ РЕАЛИИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ: ПРОВЕРКА ОПЫТОМ

Российское образовательное сообщество богато на интересные идеи, появление которых во многом обуславливалось необходимостью интеграции с европейским образовательным сообществом. Участие высшего образования в интегративных процессах международного уровня позволило лучше понять отечественные традиции и достижения, но чужой опыт помог увидеть и другое: *«глянец», которым можно было некоторым образом прикрыть наше отставание в области высшего образования, заметно потускнел.*

Идеи многоуровневого образования, непрерывного обучения, нелинейного модульного обучения, компетентностного подхода в обучении и др. Все эти концепции определяли и определяют темы наших дискуссий и конференций, публикаций и диссертационных исследований. Но именно эти концепции разделили наше сообщество на тех, кто готов и дальше обсуждать наши проблемы, и на тех, кто готов проверять эти идеи опытным путем. Вот эти последние, которые «примегают смиренную рубашку опыта», во многом предопределяют характер изменений в намеченной программе модернизации отечественного образования.

Герценовский университет одним из первых начал проверку опытом идеи многоуровневого образования. Более 15 лет велась апробация подготовки бакалавров и магистров. Срок немалый для того, чтобы показать продуктивность (или непродуктивность) инновационных идей, направленных на совершенствование высшего образования. До сих пор не утихают споры по

поводу целесообразности перехода на многоуровневую систему подготовки специалиста. По-видимому, дальнейшую дискуссию могут продолжать те, кто «опоздал», или те, кто в силу разных причин не сумел увидеть необходимость изменений в системе отечественного образования.

Однажды на заседании ректората мы (несколько деканов) докладывали о состоянии дел. Г. А. Бордовским был задан вопрос: «Если вы знаете, что делать и как делать, то почему не делаете? Что вам мешает или кто вам мешает?» С тех пор прошло три года. В самом начале причины многих неудач виделись в «дальнем круге»: министерство, несовершенство нормативно-правовой базы, управления образованием и др. Но сейчас уже очевидно: причины надо искать в «ближнем круге».

Идея компетентностного подхода пришла к нам вместе с другими идеями из Европы, которая вот уже 7 лет реформирует образование под флагом Болонского процесса. Не скрою, что в самом начале Болонский процесс стал восприниматься как «ширма», за которой можно спрятать все то, что перестало быть нужным, но по инерции воспринимается как традиция отечественного образования. Об этом свидетельствуют и первые итоги нашего эксперимента по внедрению нового учебного процесса в системе кредитных и балльно-рейтинговых единиц.

Начало эксперимента на филологическом факультете было относительно результативным. Главный герой дня — студент принял «условия игры» и успешно начал участвовать в изменениях учебного процесса.

Был разработан инструментарий, введены кредитная и балльно-рейтинговая системы, нелинейное расписание, индивидуальные планы, разработаны технологические карты всех видов деятельности студентов и др. В прошлом году мы уже выдали европейское приложение к диплому. И нам показалось: вот он — компетентностный подход в действии.

Но все на самом деле обстояло значительно сложнее. Во-первых, эксперимент для нас перестал быть экспериментом. А это означало, что надо уже принимать все результаты (в том числе и негативные) не как издержки эксперимента, а как объективный факт жизнеспособности и конкурентоспособности факультета. Во-вторых, наступило время, когда мы должны признать: причины наших неудач во многом обусловлены нежеланием или неумением решить уже давно назревшие проблемы.

Никакая идея не будет работать до тех пор, 1) пока кардинально не изменится кадровая политика, 2) пока мы не начнем целенаправленно готовить преподавателей высшей школы, 3) пока сам преподаватель не изменит своего отношения к своей деятельности. Преподаватель не понимает, почему его работа, которая воспринималась как хорошая в течение 2–3-х десятилетий, сейчас так не оценивается. Более того, от него требуют повышения квалификации. О каком повышении квалификации идет речь, если на факультете свыше 90% кандидатов и докторов наук? На некоторых кафедрах докторов больше, чем кандидатов, ассистентов практически нет. Но при этом на факультете уже нет четких критериев в определении особенностей нагрузки профессора, доцента, ассистента.

В самом начале эксперимента была очень осторожно поставлена проблема: если будет развиваться новая система образования, то это потребует и переосмысления количества и качества преподавательских кадров. Сама эта идея очень непопулярная, но мы должны признать: *нужна аттестация преподавателей не для того, чтобы сократить кадры, а для того, чтобы сформировать новый кадровый потенциал.*

Мы ее начали проводить. Использовали методику оценки качества деятельности преподавателей вуза, предложенную Н. В. Бордовской и Е. В. Титовой¹. По мнению авторов предложенной методики, сам процесс оценивания качества деятельности преподавателей, по существу, представляет собой взаимосвязанную совокупность действий участников этого процесса. Качество деятельности преподавателя рассматривается и как характеристика реального состояния деятельности, обладающей своеобразием и отличающейся определенными признаками и показателями; и как степень соответствия установленным нормативам и стандартам осуществления этого вида профессиональной деятельности; и как мера удовлетворения потребностей тех, кто прямо или косвенно заинтересован в результатах этой деятельности². Шкала оценочности включает в себя следующие уровни: нормативно допустимый (относительное соответствие), нормативно оптимальный (полное соответствие), сверхнормативный, ненормативный.

Как и ожидалось, на этапе самоанализа не было «обнаружено» преподавателей, которые оценили бы себя в соответствии со сверхнормативным и ненормативным уровнем. Более 80% преподавателей отметили, что их уровень соответствует нормативно оптимальному (полное соответствие нормам: выполнение всех предписанных функциональных обязанностей, конструктивный характер в отношении сложившихся традиций и т. д.).

Начался второй этап, предполагающий внутривузовскую оценку деятельности преподавателя, которую осуществляют ведущие кафедрами, коллеги, студенты. Но уже первый этап имеет свои результаты: более 20% преподавателей обратились с просьбой организовать повышение квалификации. При этом четверть преподавателей не обновляли свой курс более 5 лет, не могут назвать новую научно-методическую и учебно-методическую литературу, не имеют руководства квалификационными работами и научно-исследовательской ра-

ботой студентов, не имеют дисциплин по выбору (их просто не выбирают студенты).

Когда вводили технологические карты, нас упрекали, что мы тем самым уничтожаем творческое начало, присущее отечественной высшей школе. Как оказалось, представление учебного процесса как технологического потребовало творческого подхода в большей степени. Нам не хватает именно творчества в преподавательской деятельности. Преподаватель должен знать не только свой предмет, но и представлять то, что осваивает студент в целом. Это оказалось самым трудным. В технологических картах дисциплин есть так называемый вводный модуль, где преподаватель должен провести диагностику того, с чем пришел к нему студент (с какими знаниями и умениями). Более 40% преподавателей имеют слабое представление об ожидаемых результатах уже и потому, что не знает, каков результат деятельности студентов по ранее изученным дисциплинам.

Таким образом, новые задачи, поставленные перед высшим профессиональным образованием государством и самим потребителем, требуют качественно нового уровня преподавательской компетенции.

Нужно убедить преподавателя в том, что это не очередная *«реформа сверху»*, а *реальная потребность для развития конкурентоспособного факультета*. Потеряем конкурентоспособность — можем потерять работу, которую, как это ни странно звучит, не так легко найти...

Нужна другая система повышения квалификации и с точки зрения организации, и с точки зрения функциональных задач. В этом отношении вузы должны иметь планы повышения квалификации не только через аспирантуру и докторантуру (это только одна сторона повышения квалификации). Мне кажется, нужны совместные действия по созданию таких программ.

Для организации нового учебного процесса, без которого уже невозможно реализовать компетентностный подход, нужна необходимая материально-техническая база для организации аудиторной, внеаудитор-

ной, самостоятельной работы студента и для самоподготовки преподавателя. Повторяю, необходимая для реализации задач учебного процесса и научной деятельности. Только теперь мы стали понимать, что не наличие огромного количества компьютеров и другой техники обеспечивает качество образования, а наличие постоянно обновляющегося программного обеспечения, полноценных и современных ресурсных баз, мобильных и гибких дополнительных образовательных программ для преподавателей и студентов по использованию ресурсных средств.

«Накопление техники» не есть показатель успешной работы вуза, хотя до сих пор при аттестации мы должны учитывать количество компьютеров на студента. Мы обратились к нашему проректору с просьбой разрешить филологическому факультету обеспечить в учебном плане такие дисциплины, как «Математика и информатика» и «Компьютерный практикум». Два с половиной года шла подготовка к этому шагу. Нам нужны практико-ориентированные дисциплины. Для филолога сегодня архиважно знать эту область как профессиональную.

Нужна мотивированная программа материально-технического и программного обеспечения учебного процесса, особенно для тех, у кого есть развитая система подготовки магистров (на факультете реализуется 8 магистерских программ, по которым обучается более 140 студентов). Необходимо в ближайшее время решить следующие задачи: квалифицированная помощь преподавателям и руководителям подразделений для получения результатов использования техники, новое программное обеспечение для создания ресурсных баз, подготовка штата сотрудников для поддержания этих баз.

Решение задач в области совершенствования высшего образования невозможно без нового понимания научно-исследовательской работы и преподавателя, и студента. Мы привыкли показывать наши достижения в области науки, в том числе и университетской. Но сейчас научно-исследовательская работа является обязательной составляю-

шей в образовательных программах подготовки бакалавров и магистров, студент за это вид его деятельности тоже получает кредиты и баллы. Это перевернуло наше представление об организации научно-исследовательской работы. Более 400 студентов готовы выполнять техническое задание кафедр, факультета, других образовательных учреждений. Но где взять такое количество тем (это не темы квалификационных работ, а темы исследований)? Преподаватель, научная деятельность которого ограничивается только написанием статей перед конкурсом и выступлением на конференциях местного значения, не может сегодня быть руководителем этого вида деятельности студента.

Нынешнее положение расценивается многими как угроза традициям: раньше к науке допускали лучших, а сейчас всех... Не знаю, быть может, это ошибка. И я готова ее признать, но подготовка бакалавра и магистра включает в себя в качестве ожидаемых результатов способность не только увидеть проблему, но и изучить ее с помощью соответствующих методов и приемов. Мне приходится сейчас заниматься научным редактированием статей аспирантов российских вузов. Одна важная деталь: мы говорим о большой науке, о фундаментальной составляющей в науке, но наш аспирант в подавляющем большинстве не знает, как использовать тот или иной научный метод в процессе исследовательской работы, да и методы «переходят из одного автореферата в другой». Этому нужно и можно научить. Но где — в аспирантуре? Поздно. Мне могут возразить: далеко не все студенты будут продолжать обучение в аспирантуре. Но в профессиональной деятельности *успешный специалист* — это прежде всего тот, кто будет искать новые пути решения не только новых, но и уже решенных задач. А это требует способность к исследовательской деятельности.

Вероятно, наш опыт будет «другим наукой». Хотя мы понимаем, что «строительство единого европейского образовательного пространства» начинается здесь, в России, в

конкретном университете. И очень важно, чтобы мы научились сотрудничать. Мы многое оцениваем субъективно, не хочется публично признавать своих ошибок... А между тем только совместная апробация наших планов во многом уберет нас от разочарований. Мы должны создать единые критерии оценки, единый пакет контрольно-измерительных материалов для каждой образовательной программы, совместные дополнительные образовательные программы, мы должны провести апробацию программного обеспечения и др.

Опыт нашего факультета — далеко не единственный в нашем вузе. Вот уже более половины факультетов разработало свои программы участия в реализации основных рекомендаций болонских соглашений. Самое главное решить — для чего нужен этот эксперимент. Если кто-нибудь считает, что для дополнительных источников финансирования, то он ошибается. Ошибается и тот, кто полагает, что участие в эксперименте повысит рейтинг факультета или вуза в «глазах общественности».

Этот эксперимент нужен нам для того, чтобы сформировать такую образовательную систему, которая была бы привлекательна для нашего студента, для зарубежного студента. Не секрет, что студенты хотят обучаться в зарубежных вузах. Те студенты, которые возвращаются после обучения в зарубежных вузах, признают: там учиться сложнее, но интереснее. Мы должны удивить их новыми образовательными программами, новым учебным процессом, где оцениваются достижения каждого студента, где сам студент активно и целенаправленно выбирает способы и методы получения знаний.

Компетентность — это *способность найти и узнать то, чего не знаешь, способность научиться тому, чего не умеешь, а не способность воспроизвести то, что уже знаешь*. Такая на первый взгляд простая формула потребует от нас новых критериев в оценке деятельности студентов, преподавателей, сотрудников и руководителей структурных подразделений. Сегодня как никогда *требуются руководители, кото-*

рые берут на себя ответственность не только за решение проблем, но и за их решение. Вот это мы должны воспринимать как «реальную необходимость»...

Примечания

1. См.: Бордовская Н. В., Титова Е. В. Методика оценки качества деятельности преподавателя вуза: Методические рекомендации. СПб.; Архангельск, 2003.

2. Там же. С. 10.

В. Д. Будаев,
декан факультета математики

ТЕХНОЛОГИЧЕСКИЕ КАРТЫ: ЕДИНСТВО И РАЗЛИЧИЕ ПОДХОДОВ, ПРОБЛЕМЫ

Проблемы перехода на балльно-рейтинговую систему оценки знаний студентов неоднократно обсуждались в нашем университете на самых различных уровнях. Тем не менее эти проблемы (и, в частности, вопросы разработки и использования оптимальных для тех или иных факультетов и дисциплин технологических карт) остаются неизменно актуальными и практически значимыми.

При сравнении технологических карт различных факультетов и кафедр бросается в глаза их крайнее разнообразие. Так, на факультете иностранных языков карта очень проста и удобна в использовании: перечислены несколько видов работы и указаны баллы, которые студент может получить за каждый из этих видов, причем упор сделан на оценку посещаемости и активности студента на занятиях. Близка к этому карта факультета математики, однако акцент сделан на иные виды деятельности: 2–3 больших контрольных работы (или коллоквиума) в течение семестра. Принципиально иначе устроена карта кафедры педагогики, где перечислены темы (большинство из которых рассчитаны на 1–2 занятия), по каждой из этих тем указаны задания, которые студент должен подготовить, а для каждого задания указаны баллы. Пожалуй, такая карта является наиболее «жесткой», поскольку фактически студентам предлагается подробный график выполнения вполне определенных заданий, которому они должны неукоснительно следовать. Технологические карты факультета безопасности жизнедеятельности по своей «идеологии» близки к картам факультетов иностранных языков и математики, но отличаются скрупулезным описанием процедуры подсчета баллов, таблицами

перевода из традиционной пятибалльной шкалы в балльно-рейтинговую и т. д.

Несмотря на такое разнообразие, при внимательном сопоставлении различных технологических карт просматривается их единство по основным параметрам. А именно, оцениваются одни и те же виды работ: посещаемость занятий, активность работы на занятиях, выполнение всевозможных домашних заданий, выступления с докладами, выполнение рефератов, написание контрольных работ, сдача коллоквиумов, наконец, собственно ответ на экзамене. Что же касается различий, то они связаны с разной расстановкой акцентов: в каждой технологической карте упор делается на те или иные отдельные из перечисленных видов работ.

Естественно, возникает вопрос: чем обусловлены эти различия?

Даже поверхностный анализ показывает, что различия не случайны, а связаны с особенностями тех или иных факультетов либо особенностями преподавания тех или иных дисциплин.

Так, совершенно очевидно, что изучение иностранных языков невозможно без ежедневной кропотливой активной работы. Естественно, в технологических картах факультета иностранных языков акцент сделан именно на посещаемость и активную работу студента на занятиях.

С другой стороны, ряд дисциплин на разных факультетах (типичный пример — педагогика) содержат большое количество тем, каждая из которых изучается на одном-двух занятиях. Соответственно, у преподавателя возникает желание проконтролировать работу студента по каждой теме. Именно это приводит к разработ-