ПРИОРИТЕТНЫЙ НАЦИОНАЛЬНЫЙ ПРОЕКТ «ОБРАЗОВАНИЕ»
РОССИЙСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ ДРУЖБЫ НАРОДОВ

В.Е. БОЧКОВ, Г.А. КРАСНОВА, В.М. ФИЛИППОВ

СОСТОЯНИЕ, ТЕНДЕНЦИИ, ПРОБЛЕМЫ И РОЛЬ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ В ТРАНСГРАНИЧНОМ ОБРАЗОВАНИИ

Учебное пособие

Москва

2008

Инновационная образовательная программа
Российского университета дружбы народов

«Создание комплекса инновационных образовательных программ и формирование инновационной образовательной среды, позволяющих эффективно реализовывать государственные интересы РФ через систему экспорта образовательных услуг»

Экспертное заключение –
Руководитель Инновационного центра информационных технологий и новых форм обучения ФГУ «Федеральный институт развития образования», к.п.н., доцент *С.А. Смирнов*

Бочков В.Е., Краснова Г.А., Филиппов В.М.

Состояние, тенденции, проблемы и роль дистанционного обучения в трансграничном образовании: Учеб. пособие. – М.: РУДН, 2008. – 405 с.: ил.

Цель учебного пособия: познакомить слушателей с категориальным аппаратом, позволяющим описать дистанционное обучение и глобализацию образования; познакомить с различными формами трансграничного образования, основными принципами функционирования дистанционного обучения в трансграничном образовании, основными тенденциями развития дистанционного обучения; дать представления о современном состоянии дистанционного обучения, о дистанционных образовательных технологиях, используемых ведущими университетами в мире, основных проблемах при организации дистанционного обучения.

Учебное пособие выполнено в рамках инновационной образовательной программы Российского университета дружбы народов, направление «Формирование службы обеспечения экспорта образовательных услуг на базе модернизации существующей инфраструктуры международного образования РУДН», и входит в состав учебно-методического комплекса, включающего описание курса, программу и электронный учебник.

© В.Е. Бочков, Г.А. Краснова, В.М. Филиппов, 2008

ОГЛАВЛЕНИЕ

Введение 8

Глава 1. Дистанционное обучение на основе использования ИКТ: новая парадигма развития современных образовательных систем 14

1.1. Проблемы информатизации системы образования и эволюция парадигм в системе профессионального образования 14

1.1.1. Парадоксы системы профессионального образования в условиях формирования информационного общества 15

1.1.2. Новая парадигма профессионального образования в условиях формирования экономики знаний 18

1.1.3. Проблемы внедрения информационных технологий в образовании 24

1.2. Эволюция дистанционного обучения в мире 31

1.2.1. Становление дистанционного обучения за рубежом 32

1.2.2. I этап – корреспондентное или обучение по переписке 34

1.2.3. II этап – система заочного обучения в Советском Союзе 41

1.2.4. III этап – классическое дистанционное обучение 48

1.2.5. IV этап – постиндустриальная модель дистанционного обучения 59

1.3. Модели организации учебного процесса в дистанционном образовании 75

1.3.1. Корреспондентная модель – концептуальные основы, дидактические принципы и основные этапы её исторического развития 75

1.3.2. Трансляционная модель – особенности, преимущества и недостатки 89

1.3.3. Парадигмальные дидактические отличия двух подходов 94

1.3.4. Сетевая модель организации учебного процесса 95

1.3.5. Поиск организационных моделей дистанционного образования для условий постиндустриального общества 104

Глава 2. Концептуальные основы системного проектирования элементов сетевой инфраструктуры профессионального дистанционного и трансграничного образования 114

2.1. Дидактические основы проектирования, формирования и развития эффективных моделей дистанционного образования 116

2.1.1 Ключевые проблемы расширения применения электронного обучения в открытом и дистанционном образовании 117
2.1.2. Универсальная модель педагогической системы: основные компоненты и образовательные технологии 124
2.1.3 Средства и формы реализации дистанционного обучения 135
2.2. Проектирование модели организации дистанционного обучения 139
2.2.1. Типовые подходы к организации дистанционного обучения 142
2.2.2. Модели организации учебного процесса на основе применения дистанционных образовательных технологий 143
2.2.3. Модели организации дистанционного обучения и предпочтения потребителей: взгляд на проблему с позиций обучающихся 144
2.3 Организационные модели образовательных учреждений, реализующих дистанционное образование на основе различных технологий 146
2.3.1. Организация учебного процесса сетевого образовательного учреждения на основе моделей смешанного и он-лайн обучения 147
2.3.2. Интеграция очных и дистанционных форм реализации учебного процесса: проблемы и перспективы 148
2.3.3. Модель организации образовательного процесса на основе Интернет-обучения 149
2.3.4. Модель организации образовательного процесса на основе сочетания Интернет-обучения и кейс-технологии 150
2.3.5. Модель на основе видеоконференций и интерактивного телевидения (two-way TV) 152
2.4. Развитие электронного обучения в традиционном, трансграничном и дистанционном образовании 153
2.4.1. Основные направления и опыт развития электронного обучения 153
2.4.2. Зарубежный опыт реализации проектов электронного обучения 161
2.4.3. Основные принципы, задачи и средства управления процессами Интернет-обучения и опыт их реализации в образовании 163
2.5. Принципы проектирования и стандартизации электронного обучения в открытом, трансграничном и дистанционном образовании 170
2.5.1. Ключевые принципы проектирования и формирования информационно-образовательной среды 170

2.5.2. Существенные принципы проектирования модели организации сетевых учреждений для реализации профессионального дистанционного и трансграничного образования 176
2.5.3. Основные функции и требования к распределенной информационно-образовательной среде сетевого образовательного учреждения 178
2.5.4. Технологические аспекты формирования информационно-образовательной среды сетевого образовательного учреждения 183

Глава 3. Глобализация образования как отражение интернационализации систем образования 188

3.1. Процесс глобализации и ключевые проблемы образования 189
3.1.1. Глобализация экономики и интернационализация образования 190
3.1.2. Глобализация экономики и образовательная политика 191
3.1.3. Глобализация и корпоративные университеты 195
3.1.4. Глобализация и формирование приоритетов государственной образовательной политики 198
3.2. Интернационализация образования и международная сертификация преподавателей 200

3.3. Проблемы разрыва между задачами современной экономики и возможностями профессионального образования 206

3.4. Последствия процесса глобализации 210

Глава 4. Международный рынок образовательных услуг и трансграничное образование 216

4.1. Состояние российской экономики и её готовность к переходу на модель развития экономики знаний 216

4.2. Международное образование в глобализованном мире 222
4.2.1. Отношение правительств стран к международному образованию 224
4.2.2. Миграционная политика и международное образование 226
4.2.3. Структура национальных сегментов международного рынка образования 226

4.2.4. Элементы национальной инфраструктуры международного рынка образования 231
4.2.5. Сегмент высшего и послевузовского образования на международном рынке образовательных услуг 235
4.2.6. Географическая структура спроса на высшее и послевузовское образование на международном рынке образовательных услуг 246
4.3. Ценовые политики и стратегии основных участников рынка международного образования 253
4.4. Обучение иностранных граждан в российских вузах по заочной форме на основе дистанционных образовательных технологий 259
4.5. Транснациональное (трансграничное) образование: основные понятия, способы, формы и направления реализации 276
4.5.1. Формы и направления реализации трансграничного образования 281
4.5.2. Проблемы в образовании с развитием трансграничного образования 282
4.5.3. Болонский процесс и европейское трансграничное образование 283
4.5.4. Национальное регулирование трансграничного образования 286
4.5.5. Российская система образования и трансграничное образование 291
Глава 5. Качество дистанционного образования – деятельностные знания: проблемы формирования, обеспечения и оценки 300
5.1. Качество образования как критерий эффективности процесса управления знаниями индивидов в социуме 303
5.2. Современные подходы к управлению знаниями, научные школы и модели управления 307
5.3. Оценка знаний и навыков обучающихся 320
5.3.1. Современная трактовка понятия знание 321
5.3.2. Формирование системы знаний, умений и приобретаемых обучающимися навыков с позиций квалиметрии обучения 329
5.4. Проблемы регламентации и практика оценки знаний обучающихся при электронном обучении в дистанционном образовании 336
5.4.1. Проблема гармонизации образовательных и профессиональных стандартов 337

5.4.2. Компетентностный подход к стандартизации описания содержания учебного процесса 338
5.4.3. Структура компетентностно ориентированных стандартов профессионального образования 340
5.5. Подбор педагогического состава для реализации дистанционного образования на основе электронного обучения 344
5.5.1. Функциональное наполнение деятельности преподавателя в дистанционном образовании 344
5.5.2. Требования к уровню компетентности преподавателя системы дистанционного образования 351
5.5.3. Модель педагогической деятельности тьютора в дистанционном образовании 361

ОПИСАНИЕ КУРСА И ПРОГРАММА 386

ВВЕДЕНИЕ

В условиях глобальных перемен во всей мировой системе хозяйствования и смены парадигм социально-экономического развития образовательная система, которая обеспечивает процессы воспроизводства информации и знаний как основных факторов современного общественного производства, призвана формировать информационное общество и в совокупности с экономикой знаний основу становления общества знаний.

Именно экономика, основанная на знаниях, сегодня формирует базу для дальнейшего постиндустриального развития общества. Она нуждается в определенных и адекватных формах развития и передачи знаний, обеспечивающих устойчивые процессы их воспроизводства, которые отвечали бы потребностям национальной экономики в инновационном развитии, в непрерывной подготовке и переподготовке высококвалифицированных специалистов. Современные процессы глобализации рынка образования, а также реальная интеграция России в общеевропейское и мировое образовательные пространства должны быть обеспечены адекватными мерами по модернизации российской профессиональной школы. Частью этих мер является создание и развитие инновационных структур профессионального образования, которые функционируют на принципах открытости; конкретные шаги по формированию экономико-правового пространства, которые способствуют устойчивому развитию всей системы образования как подотрасли национальной экономики, обеспечивающей положительную динамику её развития на основе инновационных элементов и роста в условиях информационного общества.

Переход развитых стран в XXI веке к постиндустриальному информационному обществу в качестве одной из предпосылок предполагает, что не менее 40-50% населения страны должны иметь высшее профессиональное образование, в то время как для России на середину 90-х годов этот показатель составлял только 7,6 %. Госкомвуз России ещё в 1993 году, оценивая важность решения этой проблемы и перспективы применения потенциала информационно-коммуникацион-ных образовательных технологий в российской системе образо-

вания, принял на Коллегии Госкомвуза решение от 09.06.1993 г. «О создании системы дистанционного образования в Российской Федерации», в котором говорилось о необходимости введения дистанционной формы получения образования, которая могла бы быть реализована в рамках единой системы дистанционного образования. Дистанционное образование по своей сути не является антагонистичным по отношению к существующим очным и заочным формам освоения образовательных программ. Оно естественным образом интегрируется в эти системы, совершенствуя и развивая их, способствует конструктивному сочетанию разнообразных образовательных структур и развитию непрерывного образования граждан. За счет создания мобильной и распределенной образовательной среды и существенного сокращения удельных затрат на одного обучаемого в сравнении с традиционными системами образования дистанционное образование обеспечивает принципиально новый уровень доступности образования при сохранении его качества. Дистанционное образование является весьма перспективной формой образования для широких слоев населения России в XXI веке.

Прошедший в Москве Конгресс ЮНЕСКО (1996) подтвердил, что многие страны видят дальнейшее развитие национальных образовательных систем в направлении использования и развития дистанционных образовательных технологий.

На формирование институциональной и экономико-правовой среды развития отечественного дистанционного образования оказал благотворное влияние проведенный в 1998-2002 годах по инициативе столичных вузов (СГА и МЭСИ) Всероссийский эксперимент в области дистанционного обучения в сфере профессионального образования под патронажем Минобразования России, в котором приняли активное участие 18 вузов России.

Анализ опыта этих вузов в области разработки и апробации моделей организации распределенного образовательного процесса по результатам проведенного Всероссийского эксперимента был зафиксирован, одобрен и рекомендован для широкого использования в системе образования на Коллегии Минобразова-

ния России при подведении его итогов в 2002 году. Одновременно, подведение итогов эксперимента позволило определить группу вузов-лидеров по масштабности и широте применения дистанционных образовательных технологий при организации образовательного процесса. В составе этой группы были названы такие вузы, как СГА, МЭСИ, МГИУ, МИМ «ЛИНК» и ВЗЭФИ[1]. Полученный опыт послужил основой разработки и принятия ключевых положений, закрепивших в 2002-2003 годах в образовательном законодательстве и в нормативной правовой базе применения дистанционных образовательных технологий в организации образовательного процесса.

На международном форуме в Минске и конференции в Санкт-Петербурге (2005)[2], предварявших проведение Всемирного Саммита по информационному обществу в Тунисе (2005), была показана и по достоинству оценена роль открытого дистанционного образования в становлении информационного общества и формировании основ экономики знаний. В резолюциях Женевского (2003) и Тунисского (2005) Всемирных Саммитов мировым научным сообществом было признано и подчеркнуто, что в образовательных и культурных целях доступ к информации и накопленным знаниям должен быть как можно более широким, а предоставляемая информация должна быть высококачественной, многообразной и надежной[3]. Эта идея нашла также отражение в материалах ЮНЕСКО[4], где подчеркивается, что «*ни одно общество не может претендовать на то, что оно*

---

[1]См.: ***Бочков В.Е., Кочерга С.А., Мартынова Т.Н.*** Проблемы формирования институциональной и правовой среды для развития дистанционного образования в условиях реформирования системы образования // Право и образование, 2007, № 8: http://www.lexed.ru/pravo/journ/0807/bochkov.doc. – 15 с.

[2]См.: ***Бочков В.Е.*** Система открытого дистанционного образования как инструментарий формирования и развития экономики знаний./ Материалы докладов Международного форума ЮНЕСКО «Образование для устойчивого развития: на пути к обществу знания» (5-6 апреля 2005, Минск, Беларусь).// Электронное издание: http://www.forum-2005.bsu.by; http://www.sde.ru/news/2005-04-13/bochkov.mht – 6 с.; ***Бочков В.Е.*** Институциональный инструментарий формирования экономики знаний: Российская система открытого дистанционного образования. / Труды Международной конференции «ЮНЕСКО между двумя фазами Всемирного саммита по информационному обществу» (17-19.05.2005 г., С.-Петербург) // Электронное издание: http://confifap.cpic.ru/upload/conf2005/reports/doklad451.pdf –12 с.;

[3]См.: Всемирный Саммит по информационному обществу. СПб., 2004. С. 83.

[4]См.: Наука в информационном обществе. Издание ЮНЕСКО для Всемирного саммита по информационному обществу. СПб., 2004. С. 80.

является подлинным обществом знаний, если хотя бы одна часть населения лишена доступа к знаниям и информации».

Наработанные в ходе проведения Всероссийского эксперимента методики и технологии дистанционного обучения позволили многим вузам в корне изменить подходы к формированию стратегии развития образовательной деятельности, в основе которой была положена сетевая парадигма профессионального образования. Трансформация российской системы образования под влиянием возникшей в начале XXI века сетевой образовательной парадигмы, благодаря успехам в области информационно-коммуникационных и управленческих технологий, привела к формированию сетевых структур профессионального дистанционного образования. В центре образовательного процесса, реализуемого сетевыми образовательными учреждениями, находится потребитель – студент распределенного университета, который имеет возможность получать доступ к качественному образовательному процессу, независимо от времени и места своего нахождения. Общими для всех обучающихся в распределенном университете, независимо от географического места их пребывания, являются главные компоненты образовательного процесса – единая информационная образовательная среда, информационная база, электронная информационная система учета учебной деятельности, кадры преподавателей- консультантов, прошедших сертификацию.

Развитие инновационных элементов в виде отдельных образовательных учреждений, которые активно и широко используют при организации и проведении образовательных процессов дистанционные образовательные технологии и современные информационно-образовательные системы, сегодня можно интерпретировать как процесс очагового роста новой подотрасли национальной образовательной системы – профессионального дистанционного образования в традиционной инфраструктуре образования. Идея распределенного университета полностью отвечает гуманистическим тенденциям развития общества и прогрессу технологий в XXI веке. Нельзя не учитывать и международный аспект рассматриваемой проблемы. Практическая реализация концепции распределенного университета является образовательной инновацией мирового уровня и служит

правовым и технологическим фундаментом для крупномасштабного экспорта российского образования по принципу «обучения на месте проживания».

Сегодня образовательным сообществом общепринято рассматривать дистанционное образование как один из высокотехнологических и высокоэффективных способов организации образовательного процесса. Государственная и общественная значимость возникших в России структур профессионального дистанционного образования ни у кого сегодня не вызывает сомнений. Но процессы становления этой подотрасли образовательной системы и экономики пока ещё не завершены. Они не носят устойчивого характера, а их развитие сдерживается рядом факторов, проявляющихся в незавершенности формирования институциональной среды, нормативной правовой базы её развития, в отсутствии достаточно значимой экономической заинтересованности крупных субъектов хозяйствования и гражданского общества. По этим причинам процесс институализации этих инновационных структур профессионального образования в национальной экономике носит волновой характер. Это придает особую значимость проблеме разработки подходов к формированию и организации деятельности университетских научно-образовательных сетевых комплексов в системах дистанционного образования вузов, её расширению в реальных условиях существующего экономико-правового пространства, актуализирует задачи практического воплощения этих подходов и реализации успешных управленческих решений в области инновационного развития образовательных систем.

Составители настоящего учебного пособия выражают признательность авторам и руководителям научных исследований и публикаций в периодических научных журналах и в отчетах по НИР в рамках различных Федеральных и ведомственных целевых программ, выполненных в последние 5 лет. Представленные ими материалы дали возможность нам, составителям пособия, формировать его как инструментарий внедрения результатов современных научных исследований в сфере информатизации образования, глобализации экономики и интернационализации образования, а также в области образовательного права. Соавторами настоящего учебного пособия, созданного как результат интеграции ин-

теллектуальных усилий межвузовского коллектива исследователей в сфере образования, могут считаться и по праву являются авторы материалов упомянутых исследований и публикаций в научно-методической литературе: А.Л. Арефьев; Л.В. Бендова, Г.Г. Бубнов; Е.В. Буслов; А.А. Дубровин; Н.М. Жаворонкова; А.А. Коваленко; А.В. Курсакова, В.А. Лебсак, Г.А. Лукичев, К.А. Митько, Д.Е. Назаров; В.И. Овсянников; А.А. Ожгихина; В.Д. Орехов, Е.С. Полат; Ю.Б. Рубин; С.А. Сергеев; А.В. Семёнов; Т.А. Семкина; В.И. Солдаткин; Л.А. Сысоева; Г.В. Тараканов; А.Г. Теслинов, А.Г. Чернявская; С.А. Щенников.

Особые слова благодарности считаем необходимым выразить руководителям вузов – организаторам процессов серьезных научных исследований в предметной области настоящего учебного пособия, результаты которых были использованы составителями для формирования образовательного содержания: д.филос.н. проф. В.И. Солдаткину – ректору Всемирного технологического университета; д.э.н. проф. Ю.Б. Рубину – ректору Московской финансово-промышленной академии; д.п.н. проф. С.А. Щенникову – ректору Международного института менеджмента «ЛИНК»; к.т.н. доценту Ю.Н. Демину – проректору по заочному (дистанционному) образованию Московского государственного индустриального университета, а также заместителю директора по научной работе Центра социального прогнозирования Минобрнауки России А.Л. Арефьеву.

Глава 1. Дистанционное обучение на основе использования ИКТ: новая парадигма развития современных образовательных систем

В условиях становления экономики знаний, как уже отмечалось ранее, в образовании происходят значительные трансформационные процессы. За последние полвека в профессиональном образовании трижды произошла смена базовых предпосылок или образовательных парадигм. Зародившаяся в 21 веке новая парадигма образования, основанная на процессах управления знаниями, получила название сетевой. Осмыслению этой парадигмы образования предшествовали дискуссии в конце прошлого века о расширяющемся разрыве между профессиональным образованием и реальным бизнесом. Итоги этих дискуссий позволили установить, что этот разрыв между профессиональным образованием и реальными задачами современной экономики определяется рядом моментов:

- ✓ с неспособностью современной системы профессионального образования преодолеть тяготение к отдельным производственным и бизнес-функциям общественного производства,
- ✓ неспособностью осуществлять подготовку лидеров, ориентированных на инновации в общественном производстве[1];
- ✓ а также неготовностью большей части учреждений профессионального образования широко и активно использовать информационно-коммуникационные и дистанционные образовательные технологии при организации процесса обучения.

1.1. Проблемы информатизации системы образования и эволюция парадигм в системе профессионального образования[2]

Сегодня все более определенно проявляются различия в подходах к достижению поставленных целей и решению актуальных проблем развития организа-

[1] См.: ***Мильнер Б.З.*** Управление знаниями. М: ИНФРА-М, 2003. – с. 90.
[2] *Материал изложен по результатам работ В.Е. Бочкова, Н.М. Жаворонковой в редакции проф. В.Е. Бочкова;*

ций между традиционными менеджерами и лидерами. Так, например, в работе Б.З. Мильнера «Управление знаниями» выделены следующие различия между этими категориями (менеджерами и лидерами):

- менеджер администрирует, лидер вводит инновации;
- менеджер обслуживает, лидер развивает;
- менеджер соглашается с реальностью, лидер исследует ее;
- менеджер сосредоточен на системах и структурах, лидер – на людях;
- менеджер устанавливает контроль, лидер внушает доверие;
- менеджер ориентирован на краткосрочные результаты, лидер – на долгосрочную перспективу;
- менеджер выполняет работу правильно, лидер выполняет правильную работу.

В современных условиях усиления конкурентного противостояния на рынке лидировать будут те организации, которые могут обеспечить процессы аккумулирования необходимых для их деятельности знаний (технических, технологических, управленческих, маркетинговых и т.п.), персонал которых будет способен эти знания создавать, воспринимать, применять и обновлять, а менеджеры смогут управлять этими знаниями.

1.1.1. Парадоксы системы профессионального образования в условиях формирования информационного общества

Трансформационные процессы, происходящие в современной экономике, и изменения в системе управления организациями привели к возникновению ряда проблем в современном профессиональном образовании, которые были обозначены в работе[1] как четыре парадокса современного образования:

1. Парадокс информационной насыщенности.
2. Парадокс неопределенности.

[1] См.: ***Константинов Г.Н, Филонович С.Р***. Парадоксы образования в современном мире и роль бизнес –образования.//Бизнес-образование, №1 (18) 2005. – с. 20-21.

3. Парадокс образования.

4. Парадокс обучения.

Возникновение этих проблем заставляет несколько по-новому взглянуть на содержание образования, методы обучения и организацию образовательного процесса.

1. Парадокс информационной насыщенности проявляется в том, что доступность больших объемов информации в Интернете снижает мотивацию обучающихся к генерации нового знания. Вместо того чтобы интерпретировать доступную информацию, сопоставлять ее со своим опытом и самостоятельно создавать знание, обучающиеся предпочитают искать информацию в Интернете и механически трансформировать ее в ожидаемые от них учебные результаты. При этом происходит подмена знания информацией, и навыки критического анализа информации, ведущего к формированию знания, у обучающихся не вырабатываются.

2. Парадокс неопределенности проявляется в том, что увеличение объема доступной информации приводит к увеличению числа возможных альтернатив при принятии решений, что в свою очередь усиливает ощущение неопределенности ситуации. Ощущение неопределенности, согласно выводам социальной психологии, часто порождает у человека тревожность, которая заставляет его искать новую информацию для уменьшения неопределенности. В результате такого поиска происходит лавинообразный рост необработанной и не превращенной в знание информации, вследствие чего неопределенность только возрастает. Значительность объемов информации, относящихся к рассматриваемой ситуации или проблеме, и неспособность их переработать зачастую приводят человека в полное интеллектуальное замешательство, которое в еще большей степени уменьшает желание и способность генерировать новое знание.

3. Парадокс образования выражается в том, что образование традиционно ориентируется на передачу знаний, причем именно получение обучающимися качественных или уникальных знаний обеспечивало им в дальнейшем успешный профессиональный карьерный рост. Современная эпоха характеризуется посто-

янно ускоряющимся темпом устаревания знаний, который имеет различные значения для различных типов знания. Этот факт находит свое отражение в появлении понятия «*период полураспада знаний*», которое получило широкое распространение в современной литературе, посвященной экономике знаний, информационным технологиям и проблемам образования[1, 2]. В областях, относящихся к высоким технологиям, период полураспада знаний составляет на сегодняшний день примерно два с половиной года, в других областях он несколько больше, но не превышает семь – восемь лет[3]. Осознание этого факта позволяет выявить проблему, которая названа парадоксом образования: в экономике знаний ценность полученного знания со временем постоянно снижается. Важно отметить, что когда цикл получения знания приближается к периоду его полураспада, то передача знаний перестает быть основной целью образования.

4. Парадокс обучения проявляется в том, что возросший темп устаревания знаний приводит к возникновению еще одной проблемы современного образования. Традиционное обучение, ориентированное на передачу знаний, связано, прежде всего, с запоминанием, в то время как в связи с возросшим темпом устаревания знаний актуальным становится устранение из памяти всего ненужного. Успешное обучение в современном быстроменяющемся внешнем окружении сегодня связано не только со способностью создания новых знаний из постоянно увеличивающихся объемов доступной информации, но и со способностью забывать лишнее, освобождаясь от устаревшей информации и знаний[4]. Так, например, в упомянутой статье Холана, Филипса и Лоуренса «Управление организационным забыванием» отмечается, что «*успешные компании способны приспосабли-*

---

[1] *Период полураспада знаний – время, за которое знания в конкретной области устаревают наполовину.*
См.: ***Бойков В.*** Шестой океан, седьмой континент, восьмое чудо света.// Мир "Internet", 1997, 7 (10) июль 1997, с. 18.

[2]См.: ***Климов С.М***. Интеллектуальные ресурсы общества. – СПб.:ИВЭСЭП, Знание, 2002. – 199 с.

[3]См.: ***Константинов Г.Н, Филонович С.Р***. Парадоксы образования в современном мире и роль бизнес образования.//Бизнес-образование, №1 (18) 2005.- с. 21.

[4]См.: ***Холан П.М., Филипс Н., Лоурнес*** Хорошо забытые знания.// Секрет фирмы, № 7 (46), 2004. – с.28–32.

ваться к быстро изменяющемуся окружению, умея не только учиться, но и забывать. Увеличивая свои способности к обучению, компании должны в той же мере развивать и способность забывать. Иначе они легко и незаметно для себя будут усваивать непродуктивные знания, например вредные привычки».

Таким образом, современный этап развития образования характеризуется двумя главными особенностями. С одной стороны, период *«полураспада знаний»*, то есть промежутка времени, за который устаревает половина полученных знаний, становится все короче. С другой стороны, круг людей, нуждающихся в постоянном обновлении знаний, становится все более широким. Это означает, что в России каждые три-четыре года, а в дальнейшем и чаще, миллионы россиян будут нуждаться в серьезном повышении квалификации и переподготовке.

Перечисленные проблемы современного образования особенно актуальны для высшего профессионального, послевузовского и дополнительного образования, где от инвестиций в эту сферу ожидается практическая отдача в виде повышения эффективности соответствующих отраслей экономики и получения конкурентных преимуществ для работодателей, а также профессионального роста обучающихся специалистов и роста их заработной платы.

Рассмотренные выше парадоксы образования и необходимость перехода к новой, основанной на знаниях парадигме профессионального образования заставляют по-новому взглянуть на роль сетевых структур открытого дистанционного образования в современном мире и на программы, предлагаемые сетевыми образовательными учреждениями.

1.1.2. Новая парадигма профессионального образования в условиях формирования экономики знаний

Изменение роли профессионального образования и системы образования в целом в экономике знаний обусловлено в первую очередь необходимостью перехода от традиционного способа организации образования (в определенное время и в определенном месте) к обучению в течение всей жизни или к непрерывному образованию в любом месте, удобном для обучающегося. Этот переход обусловлен совокупностью следующих факторов:

- быстрое устаревание знаний и вытекающая отсюда необходимость постоянного обновления знаний в избранной сфере деятельности, т. е. повышения квалификации и профессиональной переподготовке;
- рост социальной динамики все чаще приводит к необходимости смены профессии и/или области деятельности, определяемой высшим образованием, полученным человеком. Это приводит к необходимости приобретения новой квалификации, которая зачастую должна быть подтверждена соответствующим дипломом;
- повышение уровня жизни приводит к увеличению разнообразия занятий, связанных с досугом человека, некоторые виды которого требуют специальной подготовки.

Специфика непрерывного образования состоит в том, что компоненты образовательных программ, отражающие общепрофессиональный цикл дисциплин или цикл дисциплин специализации, а в последующем и профессиональная переподготовка, по нашему мнению, должны оплачиваться либо организациями, заинтересованными в получении или повышении профессиональной квалификации, либо в профессиональной переподготовке своих работников, либо самими работниками, вовлекаемыми в процесс непрерывного образования. В этой связи государство не может и не должно нести ответственность за развитие конкретных форм непрерывного профессионального образования, но оно должно создавать условия для его успешного развития и контролировать качество реализации его наиболее социально значимых программ. Последовательность смены и основания для классификации основных парадигм профессионального образования представлены в таблице 1.1 на основе интерпретации данных работы[1]. Переход к непрерывному образованию приводит также к принципиальному изменению взаимодействия выпускников с образовательными учреждениями профессионального образования. Этот новый подход предполагает возможность, а в ряде случаев и необходимость, многократного возвращения выпускников в образова-

[1] См.: Бизнес-образвание: специфика, программы, технологии, организация / Под общей ред. С.Р.Филоновича, М: Издательский дом ГУВШЭ, 2004.- с. 52.

тельное учреждение за получением новых знаний и навыков после получения среднего профессионального образования – продолжение обучения по программам высшего, а затем послевузовского и дополнительного профессионального образования. Такое долгосрочное взаимодействие образовательных учреждений со своими потребителями в процессе непрерывного обучения требует создания сбалансированного портфеля основных и дополнительных образовательных программ различного уровня и направленности в полной мере отвечающих необходимости постоянного обновления полученных знаний, а сетевой характер организации образовательного учреждения требует учета изменений потребностей рынка труда на различных региональных сегментах. Для создания сбалансированного портфеля образовательных программ сетевого образовательного учреждения необходимо учитывать два аспекта при проектировании образовательного содержания – стандартизацию и дифференциацию.

Таблица 1.1

Смена парадигм профессионального образования и их особенности

	Научная парадигма	**Системная парадигма**	**Сетевая парадигма**
Доминирующее представление об организации	Научно – управляемая	Открытая	Основанная на знаниях (знаниевая)
Период доминирования парадигмы	60 – 70 годы XX в.	80 – 90 годы XX в.	Начало XXI в.
Критические взгляды, обеспечивающие её формирование	Ориентация на трудоустройство, описательность в образовании, взгляд в прошлое	Завышенная оценка роли аналитических методов, отрыв от реальностей общественного производства	Углубляющаяся пропасть между требованиями экономики и образованием, недостаточное использование возможностей новых информационных технологий
Стимул для возникновения парадигмы	Скачок в развитии науки (экономико-математичес-кие методы, организационное поведение)	Скачок в динамике изменчивости внешнего окружения, организационных стратегиях и структурах	Скачок в развитии информационных технологий и управлении знаниями

Окончание табл. 1.1

	Научная парадигма	**Системная парадигма**	**Сетевая парадигма**
Концептуальное изменение в связи с её возникновением	Переосмысление управленческой деятельности	Переосмысление деятельности организации	Переосмысление значимости профессионального образования
Объект преобразования	Содержание обучения	Отношения с объектами обучения (корпорациями, менеджерами)	Процесс обучения
Основные нововведения	Количественные методы анализа; поведенческие науки; науки о производственных и бизнес функциях; применение кейс –метода в обучении	Междисциплинарные интегрирующие курсы (напр.: стратегический менеджмент, бизнес – планирование, инвестиционное проектирование и т. п.)	Переход от: ✓ пассивного обучения к проблемному, практико-ориентированному; ✓ стандартизированного обучения к индивидуально-ориентированному; ✓ дискретного во времени и пространстве к непрерывному; ✓ «обучения на всю жизнь» к «обучению через всю жизнь».

Стандартизация программ профессионального образования необходима для создания основ профессионального и социального взаимодействия на базе определяемого стандартами единого ядра знаний, умений и навыков, формирующих основы деятельностных знаний. Дифференциация сферы профессионального образования обеспечивает возможность получения уникальных знаний, умений и навыков, отвечающих требованиям представителей различных сфер бизнеса к компетентностям обучающихся[1] в различных областях функциональных специализаций.

[1] *Компетентность* – это ситуативная категория, отражающая готовность к практическому использованию полученных актуальных знаний; интегрированный индикатор качеств личности, характеризующий готовность выполнять определенную деятельность в конкретных практических ситуациях.

В классических школах профессионального образования ориентация на дифференциацию программ традиционно была меньшей, чем стремление к стандартизации. Становление, развитие и институциализация основополагающих элементов экономики знаний существенно смещает акценты в сторону дифференциации профессиональных образовательных программ, позволяющих обеспечить непрерывное обновление знаний, умений и навыков в области формирования востребованных экономикой компетентностей работников. Кроме того, еще одной тенденцией современного профессионального образования как начального, среднего и высшего профессионального, так и послевузовского и дополнительного профессионального является увеличение многообразия стандартов, которым должны соответствовать программы профессионального образования. Например, к подобного типа стандарта относятся: государственные образовательные стандарты СПО, ВПО и ДПО (повышения квалификации и профессиональной подготовки); международные стандарты, которым стремятся соответствовать лучшие российские школы бизнес-образования; корпоративные стандарты обучения крупных российских компаний, соответствие которым позволяет устанавливать с этими компаниями долгосрочные партнерские отношения.

Необходимость формирования и развития сбалансированного портфеля программ, отвечающих потребностям экономики знаний, предъявляет к учреждениям системы профессионального образования в целом и к сетевым образовательным учреждениям определенные требования, определяемые стратегией системного развития. С одной стороны, целенаправленных усилий и вложения средств в создание специализированных курсов и программ послевузовского и дополнительного образования, отвечающих потребностям региональных рынков труда, а с другой стороны – совершенствования базовых профессиональных образовательных программ и программ специализаций для их соответствия различным образовательным стандартам.

Таким образом, новая парадигма профессионального образования связана как с переосмыслением роли самого профессионального образования, так и с пе-

реосмыслением роли образовательных учреждений сетевого типа организации в системе профессионального образования, что потребует серьезных усилий и значительного времени. Важно отменить, что в основе новой парадигмы лежит представление о знаниях как основных нематериальных активах современных организаций, эффективное управление которыми необходимо для создания устойчивого конкурентного преимущества в современных экономических условиях.

Формирование новой сетевой парадигмы профессионального образования требует серьезных преобразований учреждений профессионального образования, связанных с возникновением сетевых организационных структур профессионального дистанционного образования. Эти преобразования характеризуются тремя основными составляющими:

1) переход от пассивного освоения образовательных программ к обучению с целью формирования деятельностных знаний и компетентностей обучающихся для решения профессионально значимых задач и реальных проблем бизнеса;
2) переход от стандартизированного обучения к индивидуально-ориентированному;
3) переход к от дискретного во времени и пространстве обучения к непрерывному обучению.

Важным направлением преобразования как отмечалось ранее, будет также формирование сбалансированного портфеля учебных курсов и профессиональных образовательных программ, отвечающих специализированных запросам потребителей и различным образовательным стандартам. Вместе с тем сокращение периода устаревания полученных знаний и расширение круга лиц, нуждающихся в повышении квалификации и профессиональной переподготовке, свидетельствует о необходимости безотлагательного осуществления преобразований в системе профессионального образовании и в структуре образовательных услуг сетевых образовательных учреждений. Но для осуществления процесса целенаправ-

ленного преобразования необходимо осуществлять выбор таких моделей организации образовательного процесса в образовательных учреждениях, которые обладают наиболее высоким потенциалом в области обеспечения качества.

1.1.3. Проблемы внедрения информационных технологий в образовании

Электронное обучение в дистанционном образовании может быть определено как интерактивные процессы создания и передачи учебной информации, поддержания условий для усвоения знаний и формирования необходимых умений и навыков, а также их контроля, которые инвариантны к месту территориального расположения участников учебного процесса и реализуются на основе Интернет-технологий, как правило, без (или с минимумом) их непосредственных очных контактов. В случае оценки состояния электронного обучения можно констатировать, что Россия отстает на 3-5 лет в части простой апробации, а не только масштабного внедрения технологий электронного обучения. Сегодня, к сожалению, нет ни одного российского вуза, который может вести учебный процесс через Интернет от первой до последней дисциплины направления или специальности. Образовательная информация в основном не оцифрована, равно как и не формализован процесс ее передачи и контроля. Не отработаны педагогические сценарии и технологические карты Интернет-обучения. В России виртуальных университетов (в чистом виде), которые реализуют образовательные программы с использованием только электронного обучения, пока нет. В чем причина такого положения? Известны данные социологического опроса (www.openet.ru), которые позволяют дать определенные ответы на этот вопрос. Например, отвечая на вопрос «Готовы ли вы использовать дистанционные средства обучения?» 70% респондентов определили Web-курсы; 40% – CD-ROM; 25% – учебную литературу на бумажном носителе.

Если рассматривать подобные мнения, то, конечно, Интернет-обучение востребовано. Однако популярность той или иной формы обучения проявляется тогда, когда мы наблюдаем серьезную динамику роста численности обучаемых. Такой официальной образовательной статистики пока нет. И появиться она может только после введения в действие определенных изменений в нормативы го-

сударственной статистической отчетности образовательных учреждений по форме 3-нк. Отдельные образовательные программы реализуются в режиме электронного обучения Воронежским, Дальневосточным, Иркутским, Омским, Тюменским государственными университетами, МИИГАиК, ЮРГУЭС, МЭСИ, МГИУ, СПбГИТМО, Финансовой академией при Правительстве Российской Федерации, СГА, МФПА, МИМ «ЛИНК» и некоторыми др. С другой стороны, следует принимать во внимание и иные важные обстоятельства. Популярность Интернет-обучения не может быть вне менеджеров вузов и преподавателей. Респонденты указывают, что развитию открытого образования на основе сетевого Интернет-обучения мешают консерватизм администрации (48%) и консерватизм преподавателей (44%). Поэтому, по-видимому, пока преждевременно говорить о т.н. «популярности» Интернет-обучения в России[1].

Может ли измениться ситуация с Интернет-обучением в российской системе образования в ближайшие два-три года? Да, но слишком много проблем требуется решить. Например, одна из них – это психологическая проблема: ни преподаватели, ни студенты психологически не готовы воспринимать образование, полученное по сети Интернет, как полноценный аналог образованию, полученному традиционными средствами. Есть организационно-методические проблемы: отдельному вузу, у которого, как правило, нет специалистов по дистанционному обучению, трудно разработать методическое обеспечение по своим курсам. Технологическая проблема: вузу практически невозможно собственными силами создать работающую программную оболочку для применения Интернет-обучения. Это достаточно дорогостоящее, требующее наличия высококвалифицированных специалистов, удовольствие. В основном идет стихийное, бессис-

[1] *Всемирный экономический форум "Глобальная информационная технология – 2005" зафиксировал место России: 72 место в рейтинге стран, наиболее эффективно использующих компьютеры и Интернет. Первая десятка выглядит так: США, Сингапур, Дания, Исландия, Финляндия, Канада, Тайвань, Швеция, Швейцария, Великобритания. Россия явно ухудшила свой показатель, опустившись с 62 на 72 место. Здесь же были отмечены "впечатляющие" достижения США в развитии инфраструктуры и применении новейших технологий в бизнесе. Второе место занял Сингапур, за благоприятное для развития высоких технологий законодательство и высококлассные образовательные программы. В первую десятку рейтинга также входят шесть европейских государств. При этом лидируют скандинавские страны – они занимают третье, четвертое, пятое и восьмое место.*

темное создание учебно-методических материалов по отдельным дисциплинам в примитивном электронном виде вне технологических стандартов, технических спецификаций и без учета дидактических закономерностей. Ну и, конечно же, и нормативно-правовая проблема: несмотря на то, что кое-какие документы, регламентирующие применение дистанционных образовательных технологий, все же существуют, практика их применения на местах только складывается. О них либо не знают, либо не умеют их применять.

Внедрение дистанционных образовательных технологий является насущной задачей. Проблема кадрового потенциала и ограниченность возможностей инвестирования в современные технологии обусловливают низкий уровень производительности труда, которая выступает в качестве определяющего фактора экономического развития.

Уровень производительности труда в России в три раза ниже, чем в развитых странах, что является причиной недостаточно высоких по сравнению с другими странами показателями экономического развития: конкурентоспособности отечественной продукции на внутреннем и внешнем рынках; недостаточного инвестиционного потенциала российской экономики, который не позволяет внедрять в необходимых масштабах современные технологии, и низкого уровня оплаты труда.

Швейцарский институт ***Bezi*** вывел интегральные показатели качества рабочей силы (уровень квалификации, дисциплины, зарплаты). Исходя из 100-балльной оценки, первую группу стран составили: Сингапур – 82 балла, Япония – 74, США – 69, ФРГ – 64. Россия находится в третьей группе стран – 36 баллов. Отсюда – низкая конкурентоспособность российских товаров, вытеснение рабочей силы на отечественных рынках труда зарубежной, угроза интеллектуальной и экономической безопасности страны.

Проблема кадрового потенциала определяется также, в частности, тем, что за последние десять лет Россию покинули семь миллионов человек, преимущественно с высшим образованием. Процесс ухудшения возрастной структуры научных кадров привел к следующему: почти половина (47,4%) российских ученых

перешагнула пятидесятилетний рубеж, включая 59,8% кандидатов и 84,1% докторов наук; примерно каждый пятый ученый в нашей стране старше 60 лет (в т.ч. 30,5% кандидатов и 56,2% докторов наук) и лишь 10,6% – моложе 29 лет; средний возраст исследователей составляет 49 лет, кандидатов наук – 53 года, у докторов наук он достигает 61 года, превышая пенсионную планку[1]. По другим статистическим данным, 60% россиян-победителей международных олимпиад уезжает на работу за границу. Дорогу домой находят единицы[2].

Государству следует уделить внимание в гораздо большей степени государственным образовательным стандартам в сфере общего среднего образования. Международное исследование PISA показало, что Россия по грамотности и уровню чтения уже занимает 28-е место среди 32 развитых стран мира[3]. Первое же поколение этих стандартов было принято Минобразованием России лишь в 2004 году.

В этих условиях немаловажным является процесс проработки вопроса о вступлении России в ВТО. Уже имеются соответствующие запросы его членов по видам на российский образовательный рынок:

1. Австралия, ЕС, Китай, Корея, Новая Зеландия, Швейцария. Предложение ВТО по сектору «Высшее образование»: принять России обязательства без ограничений по третьему способу поставки (коммерческое присутствие).

2. Китай. Предложение ВТО по сектору «Прочие образовательные услуги»: принять России обязательства в отношении курсов иностранных языков.

3. Корея, Новая Зеландия, США. Предложение ВТО по сектору «Образование для взрослых» в части расширения секторального охвата российского образовательного рынка: курсы повышения квалификации (Корея); компьютерные курсы, бизнес-курсы и курсы по подготовке к экзаменам (США).

В качестве общего вывода по этому фрагменту можно сформулировать следующее. ВТО, конечно, несет для нынешней российской системы образования угрозу определенным идеалам университета, а также национальному и институ-

---

[1] См.: http://www.vokruginfo.ru/news/news3384.html
[2] См.: Известия, 20 марта 2004 года.
[3] См.: Аргументы и факты. – 2004. – № 7.

циональному контролю над образованием. Не случайно, кстати, не все образовательные сферы ГАТС приняты странами, входящими в ВТО, включая США. В данном же перечне запросов пока предлагаются лишь те образовательные направления, которые уже представлены на образовательном рынке России и не несут, по-видимому, существенных для него деформаций. Однако это пока только начало.

Переход от индустриального к постиндустриальному этапу развития цивилизации, формирование информационного общества и основ общества знания требуют существенных изменений во многих сферах человеческой деятельности. В частности, в обеспечении процессов развития, приобретения и распространения знаний, обновления содержания обучения и методов преподавания, расширения доступа к высшему образованию. Кроме того, это приводит к изменению роли преподавателя в учебном процессе, когда постоянный диалог преобразовывает информацию в знание и понимание, а практико-ориентированное обучение, построенное с учетом положений деятельностной теории знания, позволяет трансформировать усваиваемые знания в понимание и мудрость. Впервые в истории человечества появилась мега-тенденция: разрушение связи между местожительством человека и местом его работы (и учебы); модульная «точечная», «индивидуализированная» система массового обучения.

Одной из форм разрешения указанных противоречий между интересами общества, групповыми интересами (например, корпораций, образовательных заведений) и интересами личности может быть развитие образования на принципах открытости. Принципы открытости в образовании выражаются, как правило, в возможности проявления субъектом своей воли, в познанной необходимости, в независимости, отсутствии каких-либо ограничений и стеснения. В высшем профессиональном образовании, например, это, прежде всего, «политика доступности», означающая следующее:

1) свободу в поступлении, например, в вуз (отказ от любых условий и требований для зачисления на обучение; «политика открытых дверей»);

2) свободу в планирование обучения (относительная свобода составления индивидуальной программы обучения путем комбинирования курсов; «индивидуальная образовательная траектория развития личности»);

3) свободу в выборе времени и темпов обучения (прием в течение всего года и отсутствие сроков обучения);

4) свободу в выборе места обучения (организация учебного процесса такова, что имеет место выбор того, где, как и с кем обучаться; «точки открытого доступа»);

5) свободу выбора преподавателя (определение того преподавателя, который в наибольшей степени потенциально соответствует потребностям личности, особенно в дальнейшем, когда обучение может перерасти для обучаемого и обучающего в «образовательный консалтинг»)[1].

Если первый выделенный принцип можно считать во многом «политическим», то остальные являются во многом «технологическими». Они определяются развитием информационных и педагогических технологий дистанционного обучения, включая Интернет-обучения. Открытое образование на основе информационных телекоммуникационных технологий – это особый вид доступа к образовательным услугам и информационным ресурсам мирового сообщества[2]. Это качественная характеристика дистанционного обучения в сравнении с традиционными консервативными (закрытыми, замкнутыми) формами получения образования. В российской и зарубежной литературе в научном обороте часто встречается понятие «открытое образование», под которым понимается перспективная синтетическая форма образования, *«...когда образовательное учреждение, будучи распределенным и открытым, сознательно создает условия целостного*

---

[1]См.: Основы открытого образования /Отв. ред. В.И.Солдаткин. – Т. 1. – Российский государственный институт открытого образования. – М.: НИИЦ РАО, 2002. – 676 с.; Основы открытого образования / Отв. ред. В.И.Солдаткин. – Т. 2. – Российский государственный институт открытого образования. – М.: НИИЦ РАО, 2002. – 680 с.

[2]См.: Проекты отраслевых нормативных документов федеральных органов управления образованием, определяющих порядок разработки и использования дистанционных образовательных технологий в образовательных учреждениях. /Отчет по НИР ФРП №10-05./Под научным руководством В.Е.Бочкова. М.:.МГИУ, 2005. – С. 68.

включения индивида в общественную практику, обучение, науку и общение»[1]. Отмечая тесную взаимосвязь между концептуальными основами открытого образования и технологиями дистанционного обучения[2, 3], специалистами в области современной организации образовательных процессов вводится в научный оборот понятие «открытое профессиональное дистанционное образование»[3].

В этом словосочетании проявляется неразрывность и взаимосвязь понятий «открытое образование» и «дистанционное обучение», отражающих специфическую перспективную интегративную форму получения образования, когда *дистанционное обучение* понимается как целенаправленный, организованный процесс интерактивного взаимодействия обучающих и обучающихся между собой и со средствами обучения, инвариантный к их расположению в пространстве и времени, который реализуется в специфической дидактической системе[4].

В современных условиях реальной глобализации рынка образования процессы интеграции России в общеевропейское и мировое образовательные пространства должны быть обеспечены адекватными мерами и конкретными шагами:

- по модернизации средней и высшей профессиональной школы, частью которых является создание и развитие сетевых структур открытого дистанционного образования;
- по формированию экономико-правового пространства, способствующего устойчивому развитию всех национальных систем образования в целом и системы открытого дистанционного образования как подотраслей нацио-

---

[1]См.: Information and communication technologies in distance education / Specialized training course/ Course team chairman Michael G. Moore. / UNESCO Institute for information technology in education, 2002, с. 80.

[2]См.: ***Бочков В.Е.*** Формирование и развитие Российской системы открытого дистанционного образования как объекта отраслевой экономики информационного общества. The Russian open distant education system forming and developing like the object of the economics branch of the information society. /Актуальные проблемы гуманитарных, социальных и экономических наук: Межвузовский юбилейный сборник научных и научно-методических трудов (к 10-летнему юбилею Института дистанционного образования и 45-летнему юбилею МГИУ). – Вып. 3./ Под ред. Н.Г. Хохлова – М.: МГИУ, 2004.- 784 с., с.48-65.

[3]См.: ***Щенников С.А.*** Открытое дистанционное образование. – М.: Наука, 2002. – 527 с.

[4]См.: ***Лобачев С.Л., Солдаткин В.И.*** Дистанционные образовательные технологии: информационный аспект. – М.: МЭСИ, 1998. – 104 с.; Андреев А.А., Солдаткин В.И. Дистанционное обучение: сущность, технология, организация. – М.: МЭСИ, 1999. – 196 с.

нальных экономик, обеспечивающих устойчивую положительную динамику их развития и роста в информационном обществе.

Формирование и развитие университетских сетевых структур профессионального дистанционного образования должно обеспечить достижение нескольких важных социально значимых целей:

- ✓ создание условий, предотвращающих отток социально активного населения в крупные города, закрепляющих его в регионах для обеспечения сбалансированного поступательного развития промышленного потенциала, экономики и социальной сферы регионов на основе свободного доступа населения к получению качественного образования в наиболее продвинутых образовательных учреждениях;
- ✓ обеспечение полноценного развития личности обучающегося в месте его постоянного проживания, оптимальное удовлетворение потребностей социально-активного населения в педагогически обоснованных образовательных услугах и предоставление услуг по доступу к качественному образовательному процессу.

Главными императивами современного образования являются формализация экстерриториального создания, передачи и контроля знаний[1]. И здесь проблема «дистанции» многогранна. Превалирует не только и не столько «территориально-географическая» сторона дела. Это проблема удаленности и отдаленности: «преподаватель – обучающийся» как в рамках локальной аудитории лицом к лицу, так и в рамках мега-аудитории территориально удаленных точек педагогического контакта[2].

1.2. Эволюция развития дистанционного обучения в мире[3]

В конце XX века человечество вступило в эпоху информатизации современных обществ, для каждого из которых существует своя модель информатиза-

---

[1]См.: ***Солдаткин В.И.*** Современная государственная образовательная политика: социальные императивы и приоритеты. – М.: МЭСИ, 1999. – 366 с.

[2]См.: ***Андреев А.А., Солдаткин В.И***. Прикладная философия открытого образования: педагогический аспект. – М.: МГОУ, 2002. – 168 с. Преподавание в сети Интернет: Учебн. пособие /Отв. ред. В.И.Солдаткин. – М.: Высшая школа, 2003. – 792 с.

[3] Материал этого подраздела предоставлен Назаровым Д.Е. (РУДН, каф. Истории России)

ции, требующая адекватной парадигмы образования. Так как система образования является одной из основных составляющих культуры, то формирующаяся информационная культура («сетевая» культура, культура электронно-цифрового общества) с необходимостью ведет к росту удельного веса дистанционного обучения в вузовской системе. Этому росту вузовской системы дистанционного обучения в значительной мере способствует культура реальной виртуальности с ее телекоммуникационными и компьютерными технологиями.

Дистанционное обучение имеет более чем 150-летнюю историю. Его появление стало возможным благодаря развитию транспорта и средств связи, стимулировавшихся промышленной революцией.

Анализ развития феномена дистанционного обучения и его научного осмысления и интерпретации наталкивается на такие же трудности, как и анализ истоков и сущности современного информационного общества. Это вполне объяснимо, поскольку современная система ДО является неотъемлемой частью информационного общества, переходящего в стадию общества знания, где «ключевую роль будут играть творческие способности человека, независимо от их социальной функции, профессиональной специализации»[1].

1.2.1. Становление дистанционного обучения за рубежом

По данным «Всемирного справочника нетрадиционных послесредних учебных заведений»[2], за период с 1900 по 1960 гг. в мире было создано 82 нетрадиционных высших учебных заведений и учебных программ.

Концептуально деятельность этих учебных заведений обосновывалась тем, что обучать студентов возможно не только при непосредственном контакте с преподавателями. Они могут самостоятельно в удобное для них время, в удобном месте и в удобном темпе выполнять программы учебных заведений. Так появилось на свет обучение по переписке, часто называемое заочным обучением, которое мы можем рассматривать как раннюю форму дистанционного обучения.

---

[1] См.: ***Солдаткин В.И.*** Современная государственная образовательная политика: Социальные императивы и приоритеты. – М.: МЭСИ, 1999. – 366 с.

[2] Всемирный справочник нетрадиционных после средних учебных заведений. ЮНЕСКО, 1984.

Анализ литературы позволяет утверждать, что дистанционное обучение прошло несколько этапов в своем развитии. Рассмотрим их более подробно.

В истории становления дистанционного обучения достаточно отчетливо прослеживаются две тенденции, рассмотрение которых в значительной мере дает ключ к пониманию смысла противоречий, возникающих при определении и попытках найти единую или единственно правильную трактовку ДО:

- первая – это тенденция корреспондентского образования, основанного на образовательной коммуникации на расстоянии посредством корреспонденции (сначала с помощью обычной регулярной почты, потом – электронной);
- вторая – выросшая из использования средств телекоммуникации, аудио и видеозаписи в очном образовании и просвещении, что позволило, с развитием новых технологий телекоммуникации, аудио и видеозаписи транслировать очные занятия в удаленные аудитории и обеспечить образовательную связь на расстоянии посредством трансляции.

В основе корреспондентской тенденции лежит идея особенности дистанционного образования как формы образования, принципиально отличающейся от очного образования изначальной образовательной ситуацией, в которой учащийся и обучающий изолированы друг от друга: обучающий учит в одном месте и в одно время, учащийся учится, в значительной мере самостоятельно, в другом месте и в другое время. Таким образом, образовательная коммуникация в такой ситуации является не только корреспондентской, но и асинхронной[1].

Такая нетрадиционная для очного образования ситуация требует особой, отличной дидактики. Можно назвать ее технологией дистанционного обучения[2].

В основании второй тенденции, назовем ее трансляционной, – идея дистанционного образования как транслированного на расстоянии «живого» (очного) образования. Здесь отличие дистанционного образования не в дидактике, а в спо-

---

[1] ***Густырь А.В***. Концептуально-методологические основания развития дистанционного образования в системе среднего профессионального образования: Дис. … канд. пед. наук. – М., 2001. – С. 32-33.

[2] *Можно назвать корреспондентскую тенденцию также тенденцией «асинхронного» ДО.*

собе или технологии доставки. Если корреспондентская тенденция ДО отличается от тенденции очного образования технологией образования, то трансляционная – технологией доставки образования.

1.2.2. I этап – корреспондентное или обучение по переписке

Анализ разнообразной литературы, так или иначе охватывающей различные вопросы исторического аспекта становления дистанционного обучения, не позволяет нам говорить о том, что начало дистанционному обучению было положено одним автором и в одном конкретном месте. Мы можем лишь рассмотреть основные «очаги» возникновения ДО, которые описывают различные авторы.

Дистанционное обучение в его «заочной» форме возникло в период формирования первой устойчивой регулярной общедоступной системы связи, представляющей собой столь обычную для нас почту[1]. В это же время возникло и стало развиваться регулярное железнодорожное сообщение, которое стимулировало распространение обучения на расстоянии. В то же время мощным стимулом для развития нестационарного образования явились достижения в области технологии обучения.

Хронологически первый этап занимает период с 1840 года, даты появления первого регулярного курса корреспондентского обучения стенографии Айзека Питмана[2], до апреля – мая 1929 года, когда были определены принципы и организационные основы советского государственной системы заочного обучения в вузах и средних специальных учебных заведениях.

Однако многие отечественные авторы[3] считают, что начало дистанционному обучению, было положено Ч. Тусеном, преподавателем французского язы-

---

[1] ***Кинелев В.Г.*** Тенденция развития высшего образования на пороге XXI века // Бюллетень АРВ. – 1996. Спец. нов. выпуск. – С. 3-17.

[2] ***Baath J.*** Correspondence education in the light of a member of contemporary teaching models. – Malmo: Liber-Hermods, 1979; Holmberg B. The evolution of the character and practice of distance education // Open Learning. 1995. Vol. 10, №2.

[3] ***Монахов В.М***. Эволюция дистанционного образования и теоретические основания построения инструментарной модели (на примере вводного курса): Дис. канд. пед. наук. – М., 2003. – 130 с.; ***Щенников С.А***. Развитие системы открытого дистанционного профессионального образования. Дис. д-ра пед. наук. – М., 2003. – 675 с.;

ка Берлинского университета и Г. Ланченшейдтом, членом Берлинского общества современных языков, создавших в 1856 г. институт в Берлине, основанный на заочной форме обучения иностранным языкам, так называемые школы по переписке. Они начали использовать почтовую связь для рассылки учащимся учебных и методических материалов, контрольных работ и получения от них вопросов и выполненных заданий.

Однако следует помнить, что шестью годами раньше в 1850 г. в России был создан Институт заочного обучения[1]. Примеру России и Германии во второй половине XIX – начале XX вв. последовали и другие страны. В 1858 г. Лондонский университет разрешил допуск соискателей к защите дипломных работ без предварительного обучения в одном из колледжей (такие студенты – экстерны обращались за консультациями в частные заочные колледжи). Со временем университет перешел к заочной форме обучения таких «экстернов». Логическим продолжением этого процесса стала организация системы заочного обучения экстернов самими университетами. А первые шаги в этом направлении сделали университеты США. Первые дистанционные образовательные курсы были организованы в 1874 г. в Иллинойском университете, в 1891 г. в Чикагском университете (США), в 1906 г. в Висконсинском университете (США). В 1877 г. к процессу подключился Университет Святого Андрея (Шотландия), в 1889 г. Королевский университет Канады, а в 1911 г. Квинслендский университет (Австралия)[2].

Примеру этих университетов в дальнейшем последовали многие высшие учебные заведения как в этих, так и в других странах, в том числе и Открытый университет Великобритании, который, по мнению многих исследователей, является одним из первооткрывателей в этой области.

Однако следует отметить, что круг учебных заведений, осуществлявших такого рода подготовку, вначале был крайне ограничен, как и набор преподаваемых дисциплин и учебных программ. Образовательная деятельность, проводи-

---

[1] ***Овсянников В.И*** Основные этапы развития дистанционного обучения и его теоретическое сопровождение // Дистанционное образование в России: Постановка проблемы и опыт организации. – М., 2001. – С. 7-11.

[2] ***Keegan D., G. Rumble.*** Distance teaching at university level. / The Distance Teaching Universities. – London: Croom Helm, 1982.

мая в этом направлении, рассматривалась как вспомогательная, контингент обучающихся был очень незначителен, т.к. потребность общества в рабочей силе, имеющей высокую квалификацию, вполне удовлетворялась за счет выпускников традиционных учебных заведений, а баланс свободного времени не позволял сколь-нибудь значительному числу людей получать образование для удовлетворения потребности в развитии собственной личности[1].

Вслед за зарубежными авторами[2] начало корреспондентского образования хронологически связывается и нашими авторами[3] с появлением первого курса корреспондентского обучения стенографии Айзека Питмана, что лишь подтверждает наличие разнообразных и достаточно отдаленных исторических корней. В работе английского ученого Д. Роунтри[4] начало корреспондентского обучения связывается с Лондонским университетом, который в 1858 году разрешил сдачу экзаменов на академические степени всех уровней и всех специальностей, кроме медицины, всем желающим независимо от способа приобретения знаний, включая обучение по переписке или же самообучение. В 1877 году старейший шотландский университет Святого Андрея предложил программу заочного обучения для женщин на звание магистра искусств, которая действовала на протяжении 55 лет. По ней обучались женщины во всем мире, в частности в Палестине, в Кении и Китае[5].

---

[1] ***Монахов В.М., Коледа А.В., Монахов Н.В., Данильчук Е.В., Никулина Е.В***. Новая дидактика: технология проектирования современной модели дистанционного образования. / Под. ред. В.И. Овсянникова. Учебное пособие для системы повышения квалификации и профессиональной переподготовки специалистов. – М.: РИЦ «Альфа» МГОПУ им. М.А. Шолохова, 2002. – 98 с.

[2] См.: ***Baath J***. Correspondence education in the light of a member of contemporary teaching models. – Malmo: Liber-Hermods, 1979; Holmberg B. The evolution of the character and practice of distance education // Open Learning. 1995. Vol. 10, № 2.

[3] См.: ***Густырь А.В***. Концептуально-методологические основания развития дистанционного образования в системе среднего профессионального образования: Автореф. дис. … канд. пед. наук. – М., 2001. – 26 с.; Либин-Левав В.А. Теория и практика дистанционного образования: Открытый университет Израиля: Дис. канд. пед. наук. – М., 1998. – 215 с.

[4] ***Rowntree D.*** Exploring Open and Distance Learning. / D. Rowntree – London: Open University., 1992. – 299 p.

[5] ***Либин-Левав В.А***. Теория и практика дистанционного образования: Открытый университет Израиля: Дис. канд. пед. наук. – М., 1998. – 215 с.

Примечательно, что с самого начала дистанционное образование получило свое развитие как через появление специальных частных корреспондентских школ, так и через развитие подразделений ДО в классических университетах, создававшихся в том числе по частной инициативе учредителей или администрации внешних отделений при университетах или колледжах.

Наиболее известные частные корреспондентские школы второй половины XIX – первой трети XX веков были учреждениями дополнительного образования, предлагавшими в первую очередь краткосрочные профессионально-технические курсы повышения квалификации: обучение технике стенографии, бухучет, перевод, техника безопасности и прочее. А также различные курсы предэкзаменационной подготовки. Это были первые специализированные учреждения дистанционного образования[1], а первые программы относились к программам дополнительного образования. Появление первых корреспондентских программ в университетах сопровождалось их дополнением специальными очными занятиями во внеурочное время в студенческих городках или в специальных летних, воскресных, вечерних школах и классах.

К этому периоду относится появление в образовании ряда терминов, связанных в той или иной степени с ДО, характеризующих особенности обучения, обучающегося, учебного заведения, таких как:

- home-study (домашнее обучение)
- external student («экстерн» – внешний студент)
- independent study (независимое обучение)
- extention (внешнее обучение, дополнения к основному курсу)

Что касается самого термина «дистанционное обучение», то впервые этот термин был использован Университетом штата Висконсин в каталоге заочных корреспондентских курсов 1892 года и в связи этим фактом он имеет явно аме-

[1] ***Густырь А.В.*** Концептуально-методологические основания развития дистанционного образования в системе среднего профессионального образования: Автореф. дис. … канд. пед. наук. – М., 2001. – С. 25.

риканское происхождение[1]. Поэтому именно 1892 год считается датой рождения ДО[2], что послужило поводом для появления в 1992/93 годах юбилейных публикаций в США [3].

В последующий период попытки внедрения технических новшеств в образование стали регулярными, а наиболее выраженный характер они носили в технологически лидировавших США, где уже в начале XX века предпринимались попытки внедрения аудиовизуальной техники в школу. Первый каталог учебных фильмов, по мнению Р. Рейзер появился в 1910 году[4].

Многие программы университетских курсов к 1920 году уже включали в себя такие учебные средства, как слайды и движущиеся картинки, и они уже использовались в аудиториях.

В 1930-х годах учебное радио потерпело неудачу, и новые надежды связывались с учебным телевидением. В 1932 году Государственный университет Айовы начал эксперименты с трансляцией учебных курсов. Вторая мировая война затормозила внедрение телевидения, но военные продемонстрировали возможности использования аудиовизуальных средств в образовательном процессе[5]. Их очевидный успех породил новый интерес к использованию таких средств в школе, и послевоенное десятилетие было ознаменовано интенсивными исследованиями, которые были направлены на понимание и разработку теории о том, как учебные средства влияют на образовательный процесс в аудитории[6].

---

[1] ***Rumble G***. The planning and management of distance education. L.: Croon Helm, 1986.

[2] ***Bates A.W.*** Restructuring The University For Technological Change / The Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching. What kind of university? 18-20 june, 1997, London, England.

[3] ***Grimes G.*** Going the distance with technology … Column happy 100th anniversary to Distance education // Cetin. 1993. May.

[4] ***Reiser R.A***. Instructional technology: A history // Instructional technology: Foundations. Hillsdate: Lawrence Erlbaum, 1987.

[5] ***Wright S.Y.*** Opportunity lost, opportunity regained: University independent study in modern era // The foundations of American education: A century of collegiate correspondence study. Debuque: Kendall/Hunt, 1991.

[6] ***Reiser R.A***. Instructional technology: A history // Instructional technology: Foundations. Hillsdate: Lawrence Erlbaum, 1987.

В 1940-х годах педагоги проявляли большой интерес к телевидению, но реальных действий было недостаточно[1]. К 1948 году только 5 образовательных учреждений США работали с телевидением, при этом первым вышел в эфир штат Айова. Ранние исследования стремились показать, что успехи студентов, обучающихся в аудитории по телевизионным программам, не уступают традиционному очному обучению. Исследования Парсонса обнаружили лишь незначительное различие в успехах, а Лапор и Уилсон в 1958 году провели исследования, которые показали, что телевизионные формы обучения выигрывают в сравнении с традиционными[2]. Фактически о создании реальной альтернативы традиционному образованию в США стали говорить только в 1960-1970-е годы.

Заканчивая рассмотрение данного этапа, следует отметить следующие существенные моменты:

- на основании анализа всех доступных документов нам не удалось выделить однозначного мнения среди специалистов по вопросу, кто же является автором данной формы обучения;
- развитие корреспондентского обучения в этой форме стало возможно в результате технической возможности оперативной почтовой переписки;
- произошли изменения в организации образования, в частности, появились новые университетские структуры, специализированные частные школы; изменились характер процессов, поддерживающих образование, и роль всех субъектов образовательной деятельности;
- произошло юридическое закрепление новой формы образования в виде возможности дистанционного обучения, возможности подтверждения квалификации и получения официального документа об образовании.

В последующие годы эта форма обучения получила широкое распространение во многих странах мира. Например, в Китае заочные курсы появились в начале 1900-х годов. В Австралии, Канаде и Новой Зеландии в 20-е годы XX в. за-

---

[1] ***Jeffries M***. Research in distance education. http://www.ihets.org/distance_ed/ipse/fdhandbook/resrch.html.
[2] Там же.

очные школы, использующие в качестве канала связи почтовые отправления, были взяты на вооружение государственными органами образования для обучения детей, проживающих в отдаленных районах этих стран.

Не оставалась в стороне и Российская империя. Создателем открытого и заочного профессионального образования в России принято считать Карла Карловича Мазинга (1849-1926 гг.) – известного математика, инженера и педагога, председателя Московского отделения Императорского русского технического общества[1]. По его инициативе и при его участии в 1870 г. были созданы первые вечерние рабочие курсы и классы, реальные училища в Петербурге и Москве, дававшие возможность желающим получить школьное и высшее образование. Много сил он отдал созданию политехнического института, но его стремлениям суждено было стать реальностью только в 1908 г., когда по инициативе П. Столыпина, П. Милюкова, М. Ковалевского, А. Шанявского был создан Московский городской народный университет для рабочих и крестьян. На проекте Закона император Николай II 26 июня 1908 г. написал: «Быть по сему». Закон присваивал университету имя Альфонса Леоновича Шанявского[2].

С приходом Советской власти эта форма образования получила свое второе рождение. Следует подчеркнуть, что именно в Советском Союзе получили особенно широкое распространение различные формы заочного обучения. И в дальнейшем пальма первенства в основании самостоятельных заочных высших учебных заведений принадлежала также СССР.

Стоит отметить, что и сегодня в большинстве развитых стран мира существует большое число государственных и частных заочных школ и колледжей, дающих начальное и среднее образование, профессиональную подготовку, а также высшее образование, используя в качестве канала связи почту.

---

[1] ***Овсянников В.И., Густырь А.В.*** Введение в дистанционное образование, Учебное пособие для системы повышения квалификации и профессиональной переподготовки специалистов Москва, Минобразования РФ, МГОПУ им. М.А. Шолохова, Межвузовский центр дистанционного образования, РИЦ «Альфа», 2001. – Сс. 115-183.

[2] Там же.

1.2.3. II этап – система заочного обучения в Советском Союзе

Заочное обучение стало вторым этапом дистанционного обучения, хотя оно и получило развитие только в России.

Прогрессивная роль заочного обучения заключается, прежде всего, в ориентации на повышение качества дистанционного образования за счет оптимизации сочетания очных и заочных форм обучения.

Иногда в упрек заочному обучению ставится относительно низкое качество, однако нельзя забывать, что потребитель заочного обучения, как правило, работающий человек, которому недоступно обучение по очной форме. По сравнению же с корреспондентским заочное обучение обеспечило значительное повышение качества обучения.

К успехам заочной формы обучения можно отнести тщательно отработанные методики обучения, апробированные во времени и применяемые для больших групп обучаемых. В системе заочного обучения накоплен немалый опыт разработки методических и учебных материалов, заданий для самостоятельной работы, описаний лабораторных работ, тестирующих заданий.

Кратко остановимся на основных вехах развития этой формы. История ДО в России имеет свои особенности. Причем следует особо подчеркнуть, что эти особенности определялись не столько особым советским путем развития, сколько условиями организации обучения на расстоянии – масштабами страны и государственной политикой в отношении этого вида образования.

Идея обучения людей, которые не могут регулярно посещать занятия по месту расположения учебного заведения, нашла воплощение в широко развитой в СССР уникальной системе заочного обучения[1].

В 1917 году более половины взрослого населения России было неграмотно. Власти искали решения проблемы достижения определенного уровня культуры, что рассматривалось в контексте возможностей строительства социализма. Выход предполагался в широком использовании всех форм внешкольного образо-

[1] ***Круглов Ю.Г. и др.*** Высшее заочное педагогическое образование в России: Постановка проблемы и опыт организации. – М.: РИЦ «Альфа» МГОПУ им. М.А. Шолохова, 2001. – 137 с.

вания. В стране открылись многочисленные народные университеты, институты внешкольного образования, пролетарские институты культуры, вечерние школы и т.д. Высшее заочное образование начало складываться во второй половине 20-х гг., когда был создан ряд заочных политехнических институтов и заочных отделений педагогических вузов.

С 1922 года начинают возникать учебные центры, руководящие самообразованием, на основе метода заочного обучения. Среди них Курсы заочного обучения по подготовке учительства в Московской губернии, организованные Московским губпросом. Работа курсов была посвящена преимущественно вопросам политического воспитания и уяснению принципов советской трудовой школы. Эти курсы не ставили перед собой задачу дать систематическое образование своим заочникам. Учащимся рассылались темы для проработки и списки литературы; рефераты, написанные обучающимися в этих кружках, рецензировались консультантами и высылались обратно на места.

В России с 1923 г. на основании постановления СНК РСФСР «О разработке плана введения всеобщего начального обучения» от 20 августа 1923 г. стало активно развиваться заочное образование, в частности, предельным сроком введения всеобщего начального обучения на всей территории России должен стать 1933/34 учебный год и к 1930 г. количество заочников исчислялось уже десятками тысяч человек. В заочное образование стали вводиться такие формы обучения, как очные сессии, устные консультации, зачеты по пройденному материалу.

Оживление работы в области народного образования, естественно, затронуло проблему подготовки учителей. В 1925 году проводится реорганизация Наркомпроса. Создается отдел переподготовки учителей. Была разработана система повышения квалификации учительства, которую в современной терминологии можно было бы назвать системой непрерывного образования. Основными принципами повышения квалификации были всеобщность, непрерывность, коллективность, плановость.

Вместе с тем в ряде педагогических институтов и педфаков университетов были открыты экстернаты, создающие определенную возможность получения высшего образования без отрыва от работы.

В этот период в Наркомпросе РСФСР постепенно зрела идея создания государственной системы заочного образования. Официальное решение было принято после создания в январе 1927 г. Бюро заочного обучения при Главпрофобре (главке Наркомпроса, осуществлявшего руководство педагогическими институтами). В соответствии с решением Главпрофобра об организации системы заочного образования был создан учебный центр, получивший название «Бюро заочного обучения» при педфаке II МГУ (БЗО при II МГУ). 22 февраля 1927 г. Президиум коллегии Наркомпроса утвердил положение о БЗО при педфаке II МГУ. Таким образом, 22 февраля 1927 г. можно считать днем официального рождения высшего заочного образования[1].

В течение 1927/28 учебного года были созданы три отделения «Бюро заочного обучения»: школьное, иностранных языков, русского языка и литературы. В конце мая 1930 года было образовано 9 отделений и число заочников составляло уже около 13 тыс. человек. На тот момент Бюро состояло из двух отделов: программно-консультационного, разрабатывавшего проекты программ и заданий, и секретариата или отдела переписки, который вел корреспондентскую связь с заочниками.

Недостатки принятой системы обучения, связанные с отсутствием живой связи заочников с преподавателями, были замечены уже в 1928 году. С 1929 года появляются новые формы обучения, такие, как лабораторные сессии, устные консультации, зачеты по пройденному материалу[2].

Поворотным моментом в развитии высшей школы стал ноябрьский (1929 г.) Пленум ЦК ВКП (б), на которое был поставлен вопрос о несоответствии между увеличивающейся потребностью в специалистах и существующими темпами их подготовки. Пленум принял решение относительно реорганизации руководства

---

[1] ***Цукерман В.В.*** Возникновение и начальный период развития высшего заочного образования в РСФСР // Педагогическое образование без отрыва от производства. Ежегодник. 1990, № 1.
[2] *Несколько позже возник и второй центр заочного обучения.*

вузами по отраслевому признаку. К выполнению новых задач система заочного обучения не была подготовлена.

В то же время предпринимались попытки использования возможностей радио в заочном обучении. Уже в 1928 г. был создан «первый рабоче-крестьянский университет по радио», преобразованный в 1930 г. в Институт заочного обучения по радио (ИЗОР) с филиалами на местах. В 1931 г. Институт был расформирован, так как практика показала, что подход к радио как к самостоятельному, а не вспомогательному средству обучения является ошибочным.

В этот же период получают развитие активные методы обучения. Так в 1932 г. на фабрике «Красный ткач» была проведена первая из известных нам деловая игра. Затем активные методы обучения получили широкое развитие как в США, так и в России.

Значительной вехой в развитии заочного образования стал приказ по Народному комиссариату тяжелой промышленности от 13 декабря 1932 г. № 907 «О сети заочных учебных заведений». Приказ предусматривал сократить сеть созданных к тому времени заочных институтов, оставив вместо 47 – 10 укрупненных во Всесоюзный заочный институт технического образования (ВЗИТО) и его отделений на местах. В 1947 г. ВЗИТО был переименован во Всесоюзный заочный политехнический институт, ныне Московский государственный открытый университет (МГОУ) двухпрофильного типа[1].

В 1939 г. была учреждена заочная аспирантура[2], а в 1940-1941 гг. в стране действовало 18 заочных вузов. Таким образом, еще до второй мировой войны в СССР был накоплен значительный опыт обучения на расстоянии, без отрыва от производства.

---

[1] *Для сравнения приведем несколько цифр: по данным на 2000 г. в МГОУ обучается около 70 тыс. студентов (по очной форме – около 9 тыс., по очно-заочной – 9 тыс., по заочной – 50 тыс.), в его состав входят 8 институтов, 15 филиалов и 15 представительств. На 140 кафедрах работает около 3 тыс. сотрудников, в том числе 228 профессоров и докторов наук, 420 доцентов и кандидатов наук, лауреаты государственных премий, заслуженные деятели науки, члены различных академий.*

[2] ***Густырь А.В***. Концептуально-методологические основания развития дистанционного образования в системе среднего профессионального образования: Автореф. дис. … канд. пед. наук. – М., 2001. – С. 39.

В числе ведущих заочных вузов можно назвать созданный в 1951 г. Московский государственный заочный педагогический институт (МГЗПИ). В 1995 г. он был реорганизован в Московский государственный открытый педагогический университет (МГОПУ)[1].

Начиная с 1950-х гг. на смену расформированного в 1931 г. Институту заочного обучения по радио (ИЗОР) на учебно-производственных комплексах (УПК) и в филиалах вузов приступили к созданию мультимедиатек, включающих аудиозаписи лекций известных профессоров, учебные диа- и кинофильмы. В 1964/65 гг. идея использования современных технологий была возрождена на основе учебных планов ВЗПИ на Ленинградской телестудии, а потом на студии Центрального телевидения в Москве, где разрабатывались телеверсии лекций для студентов – заочников. А в середине 90-х гг. на Центральном телевидении была создана студия «Российские университеты», которая вскоре прекратила свое вещание из-за прекращения финансирования.

К середине 60-х гг. в СССР насчитывалось 11 самостоятельных заочных высших учебных заведений и заочные отделения в сотнях университетов и институтов[2]. Только в заочных педагогических вузах обучалось 170-180 тысяч педагогов[3].

В послевоенный период опыт Советского Союза был востребован в Центральной и Восточной Европе, КНР и других странах.

Вместе с тем в сравнении с традиционной очной формой фактически признавалось, что качество заочного обучения ниже. Оправдание этому находилось не в самой системе и образовательной модели, а в потребителе – работающем человеке, которому фактически не под силу освоить объем знаний, который предлагало традиционное образование. Тем не менее заочное образование по сравнению с корреспондентским обеспечивало более качественный результат усвоения знаний за счет очного компонента в виде установочных сессий.

---

[1] В 2000 г. университету присвоено имя М.А. Шолохова.

[2] ***Овсянников В.И*** Основные этапы развития дистанционного обучения и его теоретическое сопровождение // Дистанционное образование в России: Постановка проблемы и опыт организации. – М., 2001. – С. 11.

[3] ***Либин-Левав В.А.*** Теория и практика дистанционного образования: Открытый университет Израиля: Дис. канд. пед. наук. – М., 1998. – С. 45.

Дальнейшая эволюция заочного образования была связана со стремлением развить те компоненты, которые считались уместными в дневной форме: как можно больше контактов студентов и преподавателей, стандарты, внутренний контроль, экзамены и т.д. Заочное образование дало возможность миллионам людей в нашей стране получить образование.

Выделяемая нами советская заочная система обучения в качестве самостоятельного этапа основывается на следующем:

- заочное образование в СССР было оформлено как значимая государственная система;
- произошло окончательное обособление заочных институтов, как самостоятельных образовательных учреждений, существенно отличающихся от традиционных университетов;
- образовательная модель, в отличие от корреспондентского обучения, соединяла в себе как заочные, так и очные компоненты, реализующие конкретные педагогические технологии;
- заочное образование утвердилось как самостоятельная форма;
- налицо признаки эквивалентности дипломов об образовании, полученных по очной и заочной форме.

Выделим основные специфические черты советского дистанционного образования, не допускавшего прямого воспроизведения советского опыта за пределами стран социалистического лагеря и предопределившего все трудности, с которыми столкнулись многие заочные институты с наступлением реформ:

- ориентация на экономический механизм планового государственного распределения;
- отождествление массового образования с образованием заведомо дешевым и более низкого качества;
- фактически тождественные с очным образованием оргформы образовательного процесса;

- формализация через упор на получение итогового документа и промежуточных результатов проверки, а не реального образования;
- преимущественно репродуктивное обучение;
- технологическое понимание всей образовательной деятельности;
- идеологический догматизм;
- командно-административные организационные механизмы[1].

Идея открытости полностью противоречила государственной политике. По признанию Ю.Г. Татура, как в очном, так и в заочном советском образовании классовые привилегии – льготы как при поступлении в вуз, так и в особенности при зачислении на подготовительные отделении – сохранялись вплоть до 1985 года вопреки Конституции 1977 года[2]. Кроме того, он упоминает и другие ограничения, помимо классовых, сохранившиеся к 1985 году:

- по принципу пола на ряд гражданских и военных специальностей;
- по состоянию здоровья;
- по территориальному признаку – заочники могли подавать документы только в ближайший к их месту жительства вуз;
- по социальному положению – при приеме на заочные и вечерние факультеты требовалась справка о работе по специальности;
- по возрасту – в ряд вузов искусства принимались лица не старше 30 лет.

Таким образом, дистанционное образование находится наиболее близко по характеристикам и некоторым организационным моментам к заочному обучению, но имеет существенные, даже внешне заметные отличия. Например, свободный график во времени при поступлении и в процессе учебы, расширенные возможности общения с преподавателем с использованием средств новых информационных технологий, специализированные комплекты средств обучения

---

[1] ***Солдаткин В.И.*** Современная государственная образовательная политика: Социальные императивы и приоритеты. – М.: МЭСИ, 1999. – С. 35.

[2] ***Татур Ю.Г.*** Высшее образование в России в XX в.: Антропоцентрический взгляд: Вчера… сегодня… завтра… – М.: Логос, 1994. – 64 с.

для эффективной самостоятельной работы и др., о чем будет сказано более подробно ниже.

Заочное обучение является прообразом ДО. Гораздо проще реализовывать концепцию ДО в тех учебных заведениях, которые имеют опыт заочного обучения. Однако необходимо четко представлять принципиальные отличия сложившихся стандартов заочного обучения и новых идей ДО.

Заочное обучение предполагает получение какой-либо конкретной специальности по вполне определенному учебному плану. Дистанционное обучение более демократично. Учащийся может выбрать какой-либо один курс или систему курсов, не связывая это с получением какой-либо конкретной специальности.

При заочном обучении обычно планируются очные занятия, когда учащиеся собираются вместе для прослушивания обзорных лекций, выполнения лабораторных работ, сдачи зачетов и экзаменов. При дистанционном обучении такие сессии обычно не планируются.

Заочное обучение ориентировалось на печатные материалы, пересылаемые по обычной почте. Дистанционное обучение в своей основе предполагает использование компьютерных и телекоммуникационных технологий.

Советская система заочного обучения стала первой системно организованной, реализующей сертифицированные государством образовательные программы всех уровней, основанной на институционально оформленном разделении труда моделью дистанционного образования.

1.2.4. III этап – классическое дистанционное обучение

Третий этап развития дистанционного обучения большинством специалистов связывается с созданием Открытого университета Великобритании, который ознаменовал собой эру открытого образования, повлекшего появление плеяды открытых университетов в различных странах, а также дал значительный импульс развитию теоретических основ и практики ДО в мире[1].

[1] ***Овсянников В.И.*** Основные этапы развития дистанционного обучения и его теоретическое сопровождение // Дистанционное образование в России: Постановка проблемы и опыт организации. – М., 2001. – С. 7-11.

Полвека назад американским специалистом в области рекламы Алексом Осборном был изобретен «мозговой штурм» – мощнейшее средство активизации человеческого мышления. В 1940-х годах в Гарвардской школе бизнеса был впервые применен метод обучения на основе «конкретных ситуаций». В 1969 г. Карл Роджер опубликовал модель «недирективного обучения». В середине XX века стала приобретать черты самостоятельной науки «андрагогика» – наука об особенностях обучения взрослых.

Эти и многие другие методические подходы стали основой, на которой в 1969 году в Великобритании родилось Открытое образование – третий вид дистанционного обучения. Идея повышения качества обучения за счет оптимального сочетания различных технологических приемов нашла в нем законченное выражение.

Этот этап берет начало в 1960-х гг., когда был создан Открытый университет Великобритании. Можно констатировать, что создание Открытого университета подвело некоторый итог развитию западноевропейского образования, которое, по мнению В. Вестерлинга, «начиная с 1945 года… находилось в перманентном состоянии реформ как результат наступающей индустриализации»[1].

Еще в 1963 г. тогдашний лидер лейбористской оппозиции Г. Вильсон выступил с предложением о создании радиоуниверситета, который являлся бы консорциумом существующих университетов. Это предложение было сделано под впечатлением масштабов развития заочного обучения в Советском Союзе и успехами телевизионного обучения в США. «Прежде чем стать лидером лейбористской партии, на протяжении многих лет я был лектором в Чикагском университете. …В январе 1963 года некоторое время я изучал использование визуальных средств в авиационном колледже Чикаго. Я только сделал ряд визитов в Советский Союз, где я выяснил, что 60 % их инженеров получили свою степень дистанционно»[2]. Влияние советской системы заочного образования очевидно. Однако реально из этой системы была заимствована в основном идея создания

[1] ***Westeringh W. van de.*** ODL and ICT: New opportunities for the teaching profession? // New Learning. Lisbon, 2000. P. 47.
[2] Learn and Live: Celebrating 25 years of the Open University. The Open Univ., 1994.

государственного университета и решение этого вопроса через политические механизмы, включая политическую волю. Для Великобритании, где ведущие университеты являются частными, такой подход был новым явлением.

На тот момент его предложение не только не вызвало положительного отклика со стороны университетов, но и породило поток насмешек. Однако сама идея продолжала жить, хотя и обрела новую форму. Как писал впоследствии Г. Вильсон, решение о создании Открытого университета было актом политическим.

Наконец, в январе 1969 г. был опубликован детально разработанный проект создания Открытого университета. А в июне того же года издана Королевская Хартия о создании Открытого университета Великобритании как независимого и автономного университета, имеющего право присвоения ученых степеней. Последнее решение явилось беспрецедентным в истории Великобритании, где право присвоения ученой степени ревностно охраняется. Это право предоставляется в виде специальной Королевской Хартии вузам, продемонстрировавшим в течение ряда лет высокое качество преподавания и высокий уровень требований на экзаменах. Предоставление Королевской Хартии Открытому университету Великобритании с момента его основания обеспечило уникальный статус этому учреждению. Для консервативной Великобритании, где подобное право предоставлялось только лучшим классическим университетам, такое решение было историческим.

С тех пор по традиции почетным ректором (канцлером) университета является председатель парламента, а Открытый университет становится мировым лидером дистанционного образования, подтверждая это звание своей деятельностью на протяжении многих лет.

Через 30 лет после создания университета его первый вице-канцлер лорд В. Пери писал, что создание Открытого университета связано исключительно с политической решимостью и что его создание было политическим актом. Академический мир никогда не затеял бы ничего подобного.

Следует отметить, что некоторые созданные лейбористами в те же годы технологические колледжи смогли получить право присвоения ученых степеней только через 20 лет.

В качестве иллюстрации реальности достижений высокого уровня качества при использовании дистанционных методов обучения можно привести рейтинг 89 университетов Великобритании. Открытый университет занимает среди них весьма высокую 11 позицию с 58 рейтинговыми баллами[1]. Следует учесть при этом, что число студентов Открытого университета Великобритании составляет более 150 тыс. человек, т.е. значительно больше, чем во всех приведенных здесь университетах.

Подтверждением высокой мировой репутации университета стало избрание в 2001 году его вице-канцлера Д. Даниэля заместителем генерального директора ЮНЕСКО, отвечающего за образование.

Характерной особенностью этого университета, а вслед за ним и других университетов, является доминирующая роль правительства при их создании. Так же, как и заочные вузы в СССР, Открытый университет Великобритании финансировался в основном за счет государственных средств.

Учреждение Открытого университета Великобритании как полноценного и полноправного академического учреждения стало поворотным пунктом в истории современного дистанционного образования и оказало значительное влияние на многие страны. Правительства этих стран получили довод в дискуссии с академическим миром за признание легитимности нетрадиционных путей развития высшего образования и нетрадиционных форм обучения. Для всего мирового сообщества, где репутация образования Великобритании всегда была высочайшей, это имело большое значение.

Вовлечение правительств в активное планирование высшего образования является относительно новым явлением. До середины XX в. в центре внимания руководства западных стран находилась политическая проблема равенства в по-

[1] *Причем Кембриджский университет, занимающий первое место в рейтинге, имеет 93 балла, Оксфордский университет стоит на 3 месте с 80 баллами, а знаменитая Лондонская школа экономики расположилась на 4 месте с 78 баллами.*

лучении среднего образования, а стало быть, проблема его доступности. Ее решение в большинстве стран к середине 60-х гг. привело к резкому повышению спроса па высшее образование. Это совпало с научно-технической революцией, потребовавшей «промышленного производства» специалистов все расширяющегося числа профессий. В то же время многие университеты оставались по существу такими же, какими они сформировались к началу XX в., – относительно небольшими, замкнутыми в себе, автономными от общества и государства.

Общественное давление, политическая необходимость, вера в неограниченный рост ресурсов общества и в образование, как чудесное средство динамического решения социальных проблем, привело к грандиозному росту расходов на высшее образование со стороны правительств западных стран в 60-70-е гг. XX в.

Следует особо подчеркнуть, что именно после основания Открытого университета Великобритании во всем мире был отмечен бурный рост нетрадиционных университетов. По его образу и подобию стали создаваться университеты в Австралии, Германии (ФРГ), Израиле, Индии, Испании, Канаде, Нидерландах, Пакистане, США, Турции, ЮАР и других странах. Всего за период с 1970 по 1984 гг. в различных регионах мира (Африка, Северная и Южная Америка, Азия, Европа, Океания) было создано 187 нетрадиционных университетов[1].

Увеличение числа дистанционных университетов привело к тому, что рост численности студентов дневных отделений в 70-80-е гг. стал отставать от роста численности студентов, обучающихся без отрыва от основной деятельности. Только в Великобритании среднегодовые темпы роста численности студентов, обучающихся в системе дистанционного обучения, составил 10,8 %, а студентов-очников – только 2,3 %[2].

Основанием для выделения опыта Открытого университета Великобритании в качестве знаковой вехи в истории ДО являются следующие положения:

---

[1] ***Овсянников В.И*** Основные этапы развития дистанционного обучения и его теоретическое сопровождение // Дистанционное образование в России: Постановка проблемы и опыт организации. – М., 2001. – С. 10.

[2] ***Овсянников В.И., Густырь А.В***. Введение в дистанционное образование: Учебное пособие для системы повышения квалификации и профессиональной переподготовки специалистов. М.: РИЦ «Альфа» МГОПУ им. М.А. Шолохова, 2001. – 314 с.

- выдвинуты и реализованы на практике идеи открытого образования;
- предложена и реализована образовательная модель, принципиально отличающаяся от очной и заочной;
- было показано, что дистанционное образование не только не уступает, а может превосходить традиционное образование;
- в организации и управлении образовательной системой были реализованы идеи индустриального маркетинго-ориентированного предприятия;
- впервые была создана транснациональная образовательная структура, расширяющая границы деятельности, как через подчиненные подразделения, так и через партнерства с независимыми учебными заведениями;
- продемонстрирована возможность достижения высшего качества образования в условиях массовости[1];
- создана образовательная организация, которая через многоуровневые модульные образовательные программы осуществляет функции университета, института повышения квалификации и просветительской организации, тем самым создавая основу для решения задачи непрерывного образования на протяжении всей жизни.

Основная проблема в понимании качественного скачка, который разделяет заочное образование и современное дистанционное, заключается как минимум в двух моментах.

Первый: В основе заочного и дистанционного образования лежат две противоположные методологические идеи, определяющие взаимоотношение этих форм с традиционным очным образованием.

В основании советского заочного образования всегда лежало стремление максимально приблизиться, «быть не хуже» очной формы. «Российская система заочного обучения по сути является не «чистым» обучением на расстоянии,

[1] *Диплом системы ДО (в отличие от диплома «заочника») стал не менее престижным, чем диплом выпускника очного университета.*

а усеченной формой «дневного обучения», т.е. одной из форм очно-заочного обучения»[1].

Подобная стратегия развития заочного образования в сторону очного малоперспективна и противоречива. «Установка на вооружение заочника всем объемом знаний, умений и навыков, предусмотренных для студентов дневных отделений[2], приводит обучающихся и обучающих к поискам выхода из тупикового положения»[3]. В отличие от заочного образования, модель дистанционного образования абсолютно самостоятельна по отношению к очному образованию, более того изначально направлена на преодоление недостатков и противоречий традиционного очного образования.

Второй: Непонимание системности отличий заочного образования от ДО, попытка определять различия или сходства через выделение отдельных сегментов. При этом обычно доминирует упор на техническую оснащенность без рассмотрения особенностей образовательных моделей и организационной природы.

«Наша «заочка» отличается от западных моделей «образования на расстоянии» лишь слабой оснащенностью аудио и видеотехникой, компьютерами, редким использованием космической техники, что компенсируется количеством аудиторных занятий»[4].

В противовес этому мнению приведем другое: «Стремление от дельных вузов, школ, колледжей чисто механически перенести разработанные традиционные курсы в электронную версию и пересылать их с помощью электронной почты пользователям несостоятельно. Такую организацию нельзя назвать дистанционным обучением, поскольку, как это было раньше при использовании учебного

---

[1] ***Овсянников В.И*** Дистанционное образование: Теоретические проблемы и противоречия // Состояние и перспективы развития дистанционного обучения в системе педагогического образования: Ежегодник. – М., 1999. – №7. – С. 23.

[2] *Так как студенты очного и заочного отделения получают дипломы единого образца и должны овладеть учебным материалом в равной степени.*

[3] ***Круглов Ю.Г.*** и др. Высшее заочное педагогическое образование в России: Постановка проблемы и опыт организации. – М.: РИЦ «Альфа» МГОПУ, 2001. – С. 40.

[4] ***Овсянников В.И*** Дистанционное образование: Теоретические проблемы и противоречия // Состояние и перспективы развития дистанционного обучения в системе педагогического образования: Ежегодник. – М., 1999. – №7. – С. 45.

телевидения и радио, она не учитывает дидактические свойства компьютерных телекоммуникаций, в первую очередь их интерактивность»[1].

В основе обучения в эти годы оставались печатные материалы и переписка. Однако с развитием радио и телесетей появились два новых дидактических элемента: потребность в сочетании дистанционных и очных форм обучения и возможность дополнения печатных носителей аудио-, видеоматериалами и телепрограммами[2].

В 60-е гг. важные задачи встали перед высшей школой в связи с расширением программ непрерывного образования, повышения квалификации и переподготовки специалистов. Философия ЮНЕСКО, других международных организаций, осуществляющих свою деятельность в сфере образования, сводится к тому, чтобы преобразования и нововведения в высшем образовании направлялись в русло превращения разнообразных теорий и концепций непрерывного образования в реальность, перевода жестких, негибких и элитарных систем высшего образования в доступные для всех.

В рамках этой общепризнанной философии традиционные высшие учебные заведения пересматривают свои структуры, учебные планы и программы, формы и методы обучения:

- в Великобритании, например, начала создаваться сеть политехнических колледжей с 2-3-годичным сроком обучения, ориентированных на подготовку непосредственно для производства;
- во Франции с той же целью были созданы университетские технологические институты;
- в ФРГ – высшие профессиональные школы;

---

[1] ***Полат Е.С.*** Педагогические аспекты дистанционного обучения студентов заочников // Заочное обучение: стратегия и практика. – М., 1999. – Вып. 3.

[2] ***Монахов В.М., Коледа А.В., Монахов Н.В., Данильчук Е.В., Никулина Е.В.*** Новая дидактика: технология проектирования современной модели дистанционного образования. / Под. ред. В.И. Овсянникова. Учебное пособие для системы повышения квалификации и профессиональной переподготовки специалистов. – М.: РИЦ «Альфа» МГОПУ им. М.А. Шолохова, 2002. – 98 с.

- в США и Японии значительно расширена сеть двухгодичных колледжей[1].

В 1969 году в Париже состоялась восьмая конференция ICEE[2] (Международный Совет по дистанционному образованию), где был изучен и обобщен опыт работы заочных школ и факультетов, проанализированы достижения ученых в этой области, опубликованные в известных журналах и ежегодниках. Начинает складываться четкая система взаимодействия студентов и преподавателей, студентов и университета и студентов между собой. Исследователи рассматривают возможности не только отдельных дистанционных курсов, но и дистанционных и открытых университетов и центров.

Из этого следует, что теоретическая мысль 60-х гг. была занята поиском путей демократизации и профессионализации образования. За дистанционным обучением окончательно закрепляется социальная функция – предоставлять образовательные услуги как можно большему количеству желающих учиться, но не желающих или просто не имеющих возможности изменить привычный образ жизни.

Мы считаем, что главным достижением развития дистанционного обучения в 60-е гг. было осознание того практически доказанного факта, что альтернативой дневной форме обучения может быть самообразование граждан, направляемое и контролируемое вузами, что принципиально расширяет дидактические рамки высшего образования.

Период конца 60-х – начала 70-х гг. стал наиболее плодотворным в теоретическом осмыслении дистанционного обучения. В эти годы были заложены основы главных концепций ДО, получивших впоследствии распространение в мире и ставших предметом дискуссий. Так, в центре внимания ученых в 70-е и начале 80-х гг. оказались теории: индустриализации; автономии и независимости обучения; взаимодействия и коммуникации; интегрированная модель[3].

---

[1] *Широкое распространение получили методы обучения, сочетающие учебу в аудиториях с работой на производстве в порядке чередования (в США – кооперированные формы обучения, в СССР – интегрированная система подготовки).*

[2] The International Council on Correspondence Education.

[3] Авторы этой теории наши соотечественники – В. Кинелев, В. Меськов, В. Овсянников, В. Вержбицкий и др.

Однако, как уже отмечалось, опыт Великобритании не был единственным образцом совершенствования ДО. Стратегия развития ДО в США, получившая в литературе название «американской» или «трансляционной» модели, в отличие от «британской» или «корреспондентской» (хотя отождествление последних весьма спорно), нашла последователей в ряде стран. Наиболее ярким в Европе является пример французского Национального центра дистанционного образования (CNED)[1]. В Китае, например, на базе телевидения трансляционная модель играла в начале 80-х годов преобладающую роль.

К этому же ряду следует отнести и опыт российского образовательного «четвертого» канала. В 80-х, самом начале 90-х годов XX века на 4 канале существовало «Учебное телевидение», которое в период своего расцвета (середина 80-х годов) транслировало большой выбор различных образовательных программ, в том числе обучающие фильмы по иностранным языкам на выбор (английский, испанский, французский, немецкий и итальянский) первого (для начинающих) и второго (для продолжающих) года обучения, а также учебные программы по астрономии, геологии, физике, химии, истории и другим предметам[2].

Существует мнение, что лидерство Великобритании в развитии ДО связано с трудностью доступа в традиционные учебные заведения. Ситуация во Франции иногда рассматривается как отличная от британской, поскольку наличие развитой и доступной сети традиционных университетов во Франции решает многие проблемы[3].

По подсчетам специалиста в области зарубежного образования А.И. Галагана[4], расходы на образование в мире в целом возросли в 1960-1985 гг. более чем в 4 раза, а в развитых странах более чем в 10 раз. За рубежом изменилось и отно-

---

[1] ***Воронина Т.П., Кашицин В.П., Молчанова О.П.*** Развитие новых моделей дистанционного образования // Дистанционное образование в России: Постановка проблемы и опыт организации. – М., Б-ка дистанционного образования. – 2001. – 170 с.

[2] Программы «Учебного телевидения» пользовались достаточно большим успехом у самых широких слоев населения, однако, в начале 90-х годов «Учебное телевидение» сменил ныне существующий канал «НТВ».

[3] ***Воронина Т.П., Кашицин В.П., Молчанова О.П.*** Развитие новых моделей дистанционного образования // Дистанционное образование в России: Постановка проблемы и опыт организации. – М., Б-ка дистанционного образования. – 2001. – 170 с.

[4] ***Андреев А.А.*** Введение в дистанционное обучение. Ч. II – М.: МЭСИ, 1997. – с. 50.

шение к образованию со стороны правительств и обществ. Образование стало рассматриваться как фактор, повышающий экономический рост, углубляющий дальнейшее социальное развитие стран, решающий ряд моральных проблем, связанных с выживанием человечества. Как развитые, так и развивающиеся страны связывают свое будущее с образованием. Первые пытаются через образование сохранить и упрочить свои позиции в мировом экономическом пространстве, вторые – сузить разрыв в экономическом и социальном развитии и выйти на мировой уровень.

В процессе послевоенного развития соперничество государств в экономической области превратилось в соревнование в области науки и техники, а затем и в сфере образования. В силу этого во многих промышленно развитых странах мира образование было отнесено к приоритетным областям в инвестиционной политике государств и монополий, что вызвало быстрый приток финансовых ресурсов в эту сферу. Так, например, в США за период 1966-1988 годов расходы на образование в целом увеличились с 24 млрд. до 260 млрд. долларов, в на высшее – с 7 млрд. до 11 млрд. долларов. В 1989/90 учебном году расходы на образование в этой стране превысили 350 млрд. долларов, что составило половину мировых ресурсов на образование[1].

За последние 15-20 лет численность профессорско-преподавательского состава выросла в 3-4 раза. Однако довольно быстро обнаружилось, что весьма широкая категория молодых людей оказалась за пределами этой расширяющейся системы высшего образования, что стало особенно актуально с ростом платы за обучение в конце 70-х – начале 80-х гг. Проблема доступности высшего образования быстро превратилась в политическую. Именно на этом фоне следует рассматривать феномен возникновения крупных университетов дистанционного обучения в 70-е гг.

---

[1] ***Монахов В.М., Коледа А.В., Монахов Н.В., Данильчук Е.В., Никулина Е.В***. Новая дидактика: технология проектирования современной модели дистанционного образования. / Под. ред. В.И. Овсянникова. Учебное пособие для системы повышения квалификации и профессиональной переподготовки специалистов. – М.: РИЦ «Альфа» МГОПУ им. М.А. Шолохова, 2002. – 98 с.

К концу 80-х гг. библиография по проблемам ДО насчитывала около двух тысяч публикаций только на английском и немецком языках[1]. Однако следует заметить, что теоретическая мысль фактически не пошла дальше названных нами концепций конца 60-х – начала 70-х гг. и значительно отставала от практики дистанционных университетов, которые вынуждены были строить свою дидактическую стратегию и тактику опытным путем[2].

Теоретическое обоснование дистанционного обучения на всем протяжении его существования вызывало бурные дискуссии. Отсутствие общепринятой теории ослабляло идею ДО. Слова американского теоретика Ч. Ведемейера, опубликованные тридцать лет назад, остаются верными и сегодня. «К несчастью, – писал он, – верно то, что обучение по переписке не смогло выработать теорию, связывающую эту область с теорией и практикой обычного образования, что наносит серьезный ущерб развитию и признанию этой области»[3]. С другой стороны, многообразие подходов в реализации дистанционного обучения открывает простор для поиска его наиболее эффективных форм и методов. Теоретические аспекты дистанционного обучения стали ответом на консерватизм традиционных университетов, ставший тормозящим фактором в системе растущих потребностей подготовки профессиональных кадров для бурного промышленного развития в мире. Сегодня же оно признано мировым сообществом как «образование XXI века».

1.2.5. IV этап – постиндустриальная модель дистанционного обучения

В 90-е гг. XX в. ученые вполне логично продолжают дискутировать по традиционным, но остающимся актуальными проблемам ДО. По оценкам Международного совета по дистанционному образованию, в 2005 году в мире насчиты-

---

[1] *Как уже отмечалось в первой главе, на начало 2005 г. автору удалось найти только в РГБ около тысячи источников посвященных проблематике ДО на русском языке.*

[2] ***Монахов В.М., Коледа А.В., Монахов Н.В., Данильчук Е.В., Никулина Е.В.*** Новая дидактика: технология проектирования современной модели дистанционного образования. / Под. ред. В.И. Овсянникова. Учебное пособие для системы повышения квалификации и профессиональной переподготовки специалистов. – М.: РИЦ «Альфа» МГОПУ им. М.А. Шолохова, 2002. – 98 с.

[3] ***Wedemeyer C.A.*** Characteristics of open learning systems // Open learning systems. Washington, National Association of Educational Broadcasters, 1974.

валось около 100 млн. студентов, обучающихся дистанционно, что превысило численность традиционных студентов.

Сейчас можно говорить о быстром процессе формирования четвертого этапа или четвертой модели ДО, которая более адекватна постиндустриальному обществу и связана с тремя основными инновационными течениями: инновации в сфере компьютеризации и развитии телекоммуникации, инновации в педагогике и инновации в управлении.

В 80-е годы с развитием инженерии, средств компьютерной графики и визуализации, а также ближе к 90 годам, когда существенно изменилась общая парадигма конструирования и использования компьютеров, получили быстрое развитие средства мультимедиа, гипермедиа, интермедиа и сетевые технологии. Использование телекоммуникаций началось с внедрения в образовательный процесс электронной почты, телеконференций, www-технологий.

Дальнейшее развитие виртуального образовательного пространства связано с совершенствованием технологии порталов, которые направлены:

- на интеграцию в единой точке доступа сети Интернет всей необходимой для организации обучения информации;
- обеспечение пользователей доступом к средствам: персонализации и защиты пользователей, настройки и адаптации информации, автоматического обновления информации.

В настоящее время многие передовые университеты США внедряют у себя новую высокоэффективную технологию преподавания – так называемую Web Lecturing Technology, которая базируется на активном использовании:

- мультимедийных технологий (аудио, видео, анимация, флеш);
- высокоскоростных каналов передачи информации по сети Интернет[1].

[1] ***Усиков В.Л.*** Web-lectoring: Новейшая технология преподавания на основе сети Интернет // Информационные технологии в открытом образовании: Материалы конференции. – 2001. – С. 439

Компьютерные системы последнего поколения позволяют:

- отображать видеофрагменты учебных курсов и озвучивать их в масштабе реального времени[1] и подкачки новых порций on-line курсов с сервера в реальном времени взаимодействия клиента и пользователя;
- возможность отображения слайдов компьютерных презентаций учебного курса (например, на основе системы Microsoft Power Point) и их временной синхронизации с видео и аудиофрагментами курсов;
- функции управления аудио и видеостримингами и слайд-презентациями, такими как «Промотка вперед и назад», «Играть», «Пауза», «Стоп»;
- возможность организации аудио- и видеоконференций типов «один – одному» и «один – многим» на основе IP-протокола;
- возможность организации электронных дискуссий и присоединения к существующим уже группам «дискуссий по интересам»;
- возможность скачивания отдельных модулей, фрагментов и целых учебных курсов с сервера центра, предоставляющего услуги ДО.

«Эффект сжатия» временных масштабов хорошо просматривается на примере внедрения различных медиа-средств в практику развитых стран. Согласно Всемирному докладу по образованию, ЮНЕСКО:

- потребовалось 38 лет, чтобы радио стало доступным 50 млн. жителей планеты;
- 13 лет, чтобы телевидение стало доступным 50 млн. жителей Земли;
- Интернет стал доступным 50 млн. жителей всего за 4 года[2].

Если в 1994 году было всего 3 млн. пользователей Интернета, то в 1998 году число пользователей составило 148 млн. человек, из которых 52% живут в США.

---

[1] *Т.е. использование так называемый аудио и видеостримингов.*

[2] Учителя, педагогическая деятельность и новые технологии: Всемирный доклад по образованию. Париж: ЮНЕСКО, 1998. – 129 с.

Объем трафика удваивается каждые 100 дней[1]. Гистограмма, представленная на рис.1.1, наглядно демонстрирует динамику роста Интернет-аудитории[2] начиная с 1995 г. Обращает на себя внимание то, что до 1998 г. в общей структуре Интернет-пользователей превалировали жители США, но с 2000 г. ситуация резко изменилась.

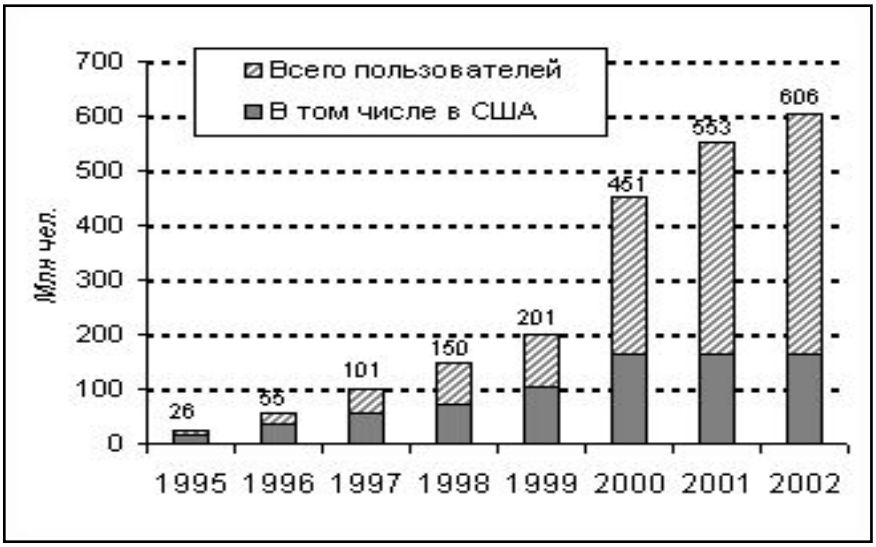

Рис.1.1. *Динамика роста Интернет-аудитории в мире и США*

Видно, что двукратное увеличение Интернет-аудитории произошло за счет роста количества пользователей Сети в других странах мира. Этот рост не мог не сказаться на активности вузов, которые все шире стали применять технологии ДО по всему миру.

С ростом Интернет-аудитории наблюдается рост вузов, использующих Интернет для образовательных целей. Здесь наблюдается практически прямая зависимость. К настоящему время в мире накоплен значительный опыт реализации систем дистанционного обучения.

В целом мировая тенденция перехода к нетрадиционным формам образования прослеживается в росте числа вузов, ведущих подготовку по новым ин-

---

[1] ***Astor M***/ Education and the Internet: Some experiences from the UK: perspective // UNESCO. IITE. Education via the Internet: Proceeding. – Moscow, 2000. – P. 88

[2] По данным Nua Internet Surveys (1995 – 2002 гг., количество пользователей в мире – World // Nua Internet Surveys – http://www.nua.ie/surveys/how_many_online/world.html и США – U.S. & Canada // Nua Internet Surveys – http://www.nua.ie/surveys/how_many_online/n_america.html.

формационным технологиям[1]. Если в 1980 их насчитывалось 187, в 1995 – около 700, то на начало XXI века – уже около 2500. В дальнейшем развитие образовательных Интернет-технологий повысило роль использования методов дистанционного обучения, прежде всего с помощью Интернета. На рис. 1.1. показана динамика распространения дистанционного обучения[2].

Развитие новых информационных систем позволяет говорить о формировании новых подходов к образованию, связанных с развитием сверхновых средств и возможностей доставки информации и связанных с этим технологий. Об этом сейчас пишут очень много.

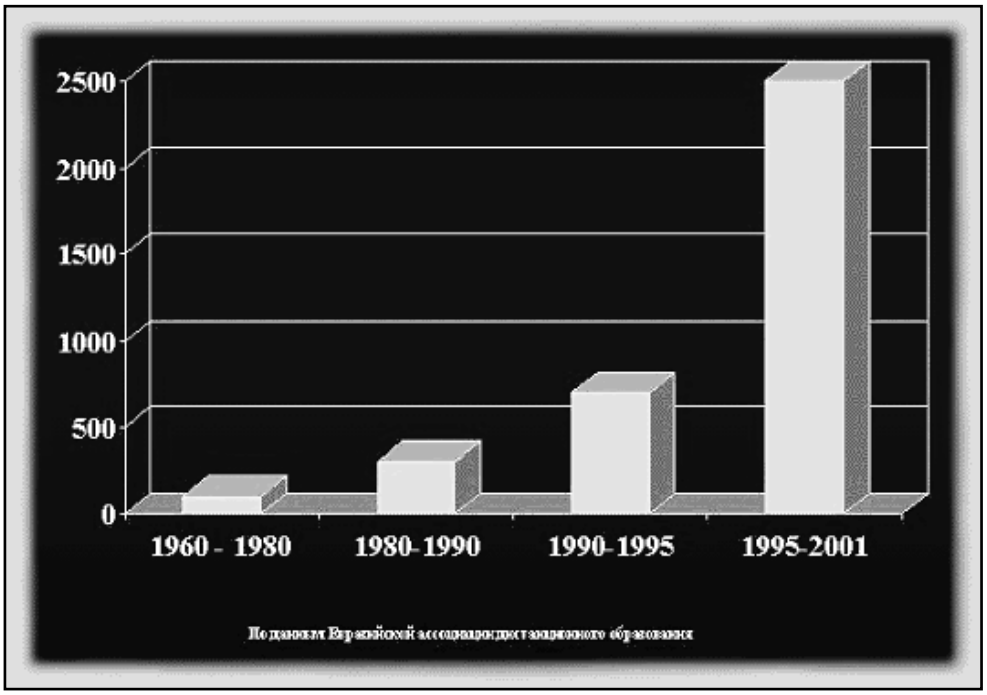

Рис.1.2. *Динамика использования дистанционного образования*

Так, М. Гелл и П. Кохрейн, анализируя изменения, произошедшие в результате технологических перемен в образовании, пришли к заключению, что учебные заведения вынуждены становиться более гибкими и приближенными к нуждам потребителя. Образовательный сектор, по их мнению, потеряет свою власть в качестве главного элемента в обеспечении образованием и, таким обра-

[1] ***Тихонов А.Н.*** О состоянии и перспективах создания единой системы ДО в России. // Проблемы информатизации ВШ. Бюллетень № 3.,1995 г.
[2] *По данным Евразийской Ассоциации дистанционного образования.*

зом, ему придется заново изобретать себя как обучающий сектор, начало которому будет положено в следующем веке[1].

Изменяющаяся роль университетов привела другого американского ученого А. Остара в 1991 г. к выдвижению идеи создания интерактивного университета с использованием современных технологий, который смог бы способствовать дальнейшим изменениям в системе образования[2].

Проблема интерактивности на основе использования видео и мультимедийных технологий детально исследовалась Р. Баркетом и Ч. Холли[3].

Много исследований посвящено телеконференциям как абсолютно новому явлению в образовании. Проведение телеконференций, которые могут идти и в реальном масштабе времени, может стать главной формой взаимодействия как между преподавателем и учениками, так и между самими обучающимися. Это могут быть аудио, аудиографические, видео и компьютерные телеконференции. Модель телеобразования ведет к радикальным изменениям в организации современного образования. Это ярко проявляется в том, что на базе этой модели стала развиваться новая организационная форма современного образования: виртуальные классы и виртуальные университеты. Эта форма обучения рассматривается как новая, только что наметившаяся модель образования.

Телеконференцсвязь характеризуется как «дистанционное обучение нового поколения», основанное на адекватном формировании знаний и суждений в процессе групповых занятий или как «новая область» обучения, качественно отличающаяся и от обучения в классе, и от обычного заочного обучения.

Развитие нового дистанционного обучения связано с рядом факторов. Парижский журнал «Перспективы: Вопросы образования» по этому поводу замечает, что «продвижение к постфордовскому обществу, где продукт производится в ограниченном количестве, предназначен для сегментированных рынков и ориентирован на удовлетворение нужд индивидуального потребителя; оно пред-

---

[1] ***Gell M., Cohrane P.*** Future shocks. – Training Tomorrow. 1994/95. P. 27-29.
[2] ***Ostar A.*** Partnership between the interactive university and its constituencies. – Economic development review. 1991. – №9 (1). – P. 56-57
[3] ***Barket R. Holly C***. Interactive distance learning: perspective and thoughts. – Business communication quarterly. 1996. Dec. – P. 88.

полагает большее внимание к нуждам каждого учащегося и максимальную гибкость учебного процесса»[1].

Дистанционные учебные заведения, созданные по модели открытого университета, рассчитанного на массовую аудиторию, рассматривались как своего рода «фордовские» предприятия, т.е. экономические организации, получающие прибыль за счет расширения масштабов конвейерного производства и выпускающие стандартную продукцию для стандартного потребителя. Таким образом, две модели дистанционного образования можно рассматривать как в основном «индустриальные», а теле- и виртуальные классы – как связанные с переходом к информационному обществу.

В модели виртуальных классов и университетов полностью реализуются те потенциальные возможности перестройки системы образования, которые имеют технологии телеконференций, используемые в учебных целях. Эти технологии позволяют группам учащихся и отдельным обучаемым общаться с преподавателями и между собой, находясь на любом расстоянии друг от друга. Такие современные средства коммуникации дополняются компьютерными обучающими программами типа мультимедиа, которые замещают печатные тексты, фото, аудио- и видеопленки. В результате этого человек может получать учебную информацию из различных источников, причем одновременно. Появление такой модели дистанционного обучения ведет к тому, что образование осуществляется не только на расстоянии, но и независимо от какого-либо учреждения.

Хотя модель виртуальных классов и университетов является чрезвычайно молодой, специалисты считают ее достаточно перспективной. Так, они отмечают: «Мы считаем маловероятным, что в текущем десятилетии появится значительное число новых открытых университетов по образцу университетов 70-80-х гг. Гораздо вероятнее возникновение ряда новых дистанционных университетов как своего рода сетевых консорциумов, которые, по крайней мере в экономически развитых странах, будут пользоваться компьютерными сетями или спутниковыми технологиями. В Европе уже разработан ряд подобных инициа-

[1] Перспективы: Вопросы образования. – Париж. 1992,- № 3, – С. 76.

тив, в том числе предполагаемый Открытый университет Франции или даже Европейский Открытый университет (экспериментальный проект Комиссии Европейского Сообщества по программе DELTA)»[1].

Таким образом, мы видим, что дистанционное обучение в своем историческом развитии прошло три стадии обмена информацией с обучаемыми: с помощью обычной почты (обмен бандеролями); с помощью кейс-технологий (e-mail); с помощью сетевых технологий (обмен через компьютерные сети).

Анализируя этапы развития дистанционного обучения за рубежом, можно сделать следующие выводы:

- возникновение дистанционного образования обусловлено потребностями и социальным заказом общества;
- эволюция дистанционного образования детерминирована, с одной стороны, техническим прогрессом средств коммуникаций, с другой стороны – демократизацией образования;
- переход от одного исторического этапа развития к другому обусловлен постепенными качественными изменениями в дистанционном обучении на фоне быстрых количественных изменений информационных технологий;
- дистанционное образование находится наиболее близко по характеристикам и некоторым организационным моментам к заочному обучению, но имеет существенные, даже внешне заметные отличия.

Стратегическая цель ДО – обеспечить гражданам право получения образования любого уровня на месте своего проживания или профессиональной деятельности. Данная цель достигается в русле мировой тенденции мобильного распространения знаний посредством обмена образовательными ресурсами. Закономерно, что средством достижения такой цели должны быть высокотехнологичные и научно обоснованные организационные формы, имеющие дистанционный характер.

Сегодня мы являемся свидетелями процесса информатизации всех сфер жизнедеятельности человека, в том числе сферы его образования. Из плоскости раз-

[1] Перспективы: Вопросы образования. – Париж. 1992,- № 3, – С. 78.

говоров и теоретических поисков развитие ДО получает в нашей стране реальной воплощение.

Сейчас система ДО за рубежом – это развитая сеть образовательных учреждений, основанных на базе школ, колледжей, университетов, фирм, которая предоставляет образовательные услуги по самому широкому спектру: от изучения отдельных познавательных курсов до программ подготовки специалистов высшей квалификации[1]. Анализ многочисленных источников позволил выстроить диаграмму (рис.1.3), на которой приведено географическое распределение образовательных учреждений, предлагающих дистанционное обучение в той или иной разновидности[2].

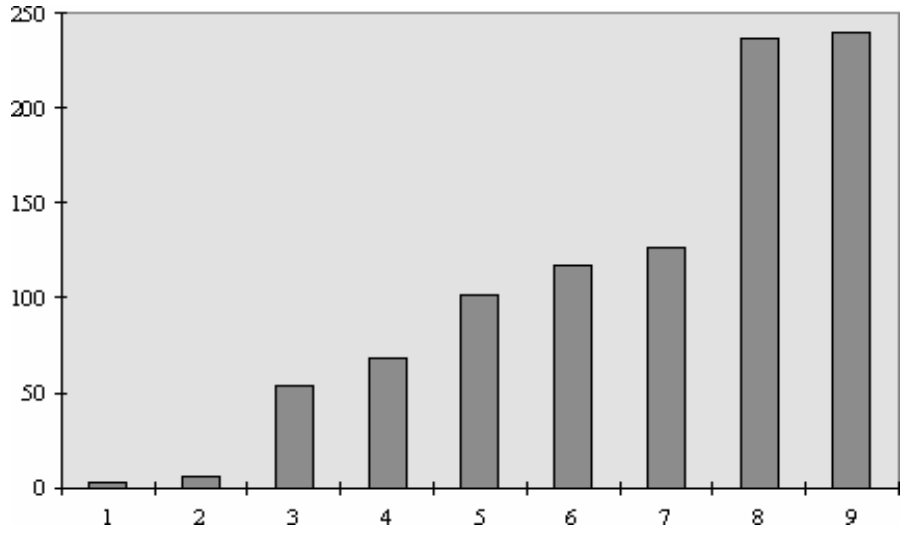

Рис.1.3. *Количество образовательных учреждений, использующие дистанционные образовательные технологии*

1. Ближний восток, 2. Центральная Америка, 3. Латинская Америка, 4. Австралия, 5. Азия, 6. Россия, 7. Африка, 8. Северная Америка, 9. Европа.

---

[1] ***Домрачеев В., Багдасарян А.*** Дистанционное обучение на базе электронной почты. Высшее образование в России. №2, 1995.

[2] ***Андреев А. А***. Диссертация на соискание ученой степени доктора педагогических наук: «Дидактические основы дистанционного обучения в высших учебных заведениях» http://www.iet.mesi.ru/nav_2_3.htm.

В США в системе ДО обучается около 1 млн. человек. Так, Национальный Технологический Университет, представляющий консорциум из 40 инженерных школ, еще в начале 90-х годов обеспечил подготовку более 1100 студентов с помощью дистанционных методов на степень магистра.

Важно отметить, что дистанционное обучение развивается не только в рамках национальных систем образования, но и отдельными коммерческими компаниями с преимущественной ориентацией на подготовку в области бизнеса, которая составляет четвертую часть всех программ высшего образования. Частные корпоративные образовательные сети созданы такими компаниями как IBM, General Motors, Ford и др. Многие из этих образовательных систем намного опережают системы, созданные в университетах, как по сложности, так и по количеству.

Наиболее успешно внедрение дистанционных технологий в образовании осуществляется в развитых странах, среди которых значимыми практическими результатами выделяются такие страны, как США, Канада, Великобритания, Германия, Франция, Италия, Австралия. Кратко рассмотрим основные центры дистанционного образования за рубежом (табл. 1.2). На долю всех 20 промышленно развитых стран приходится большая часть учреждений – порядка 830, в то время как на долю 77 развивающихся стран приходится всего 280 таких учреждений. Если к тому же учесть, что из этого количества развивающихся стран на долю Индии, Мексики, Колумбии, Аргентины и Зимбабве приходится около 100 учреждений, то становится понятно, что развивающийся мир в основном лишен возможностей, которыми располагают развитые страны.

Таблица 1.2

Некоторые данные о крупнейших зарубежных вузах ДО[1]

Название центра, страна, WEB-сервер	Кол-во обучаемых ДО (в год)	Используемые технологии обучения
Европа[2]		
Голландский Открытый Университет (Open University of the Netherlands), Нидерланды, http://www.ou.nl	около 22 000	Широко применяются распечатанные материалы, дополнительно используются интерактивные видео программы, аудио/видео кассеты, практические работы и компакт-диски. К курсам могут прилагаться методические пособия и списки рекомендуемой литературы. Обучение он-лайн и офф-лайн. Консультации можно получить в группах, индивидуально и по телефону.
Национальный университет ДО Испании (Universidad National de Educacion a Distancia), Испания, http://www.uned.es	около 130 000	Печатные материалы, аудио/видео кассеты, радио и компьютерные технологии, телевидение, видеотека, видео консультации. Личные и телефонные консультации с преподавателем.

[1] *Учреждения, предоставляющие возможность дистанционного образования, отличаются друг от друга. Их особенности зависят от уровня и содержания обучения, количества и состава учащихся, технических и финансовых возможностей, политики правительства и культурно-исторических особенностей системы образования той или иной страны, от применения той или иной модели ДО.*

[2] *В настоящее время почти в каждой европейской стране существует значительная группа учебных заведений, реализующих дистанционное образовательные программы. Методики такого обучения достаточно хорошо отработаны. Представляют интерес программы обучения с применением спутникового телевидения, компьютерных сетей и мультимедиа и др.).*

Название центра, страна, WEB-сервер	Кол-во обучаемых ДО (в год)	Используемые технологии обучения
Открытый университет Великобритании (The Open University), Великобритания, http://www.open.ac.uk/	около 200 000	Материалы можно получить на аудио/видео кассетах, CD-ROMах, слайдах, через Интернет, теле/радио передачи. Используется оборудование для постановки опытов на дому, для проведения компьютерных совещаний. Организуются выезды на местность, занятия в воскресных и летних школах. Консультации (по желанию) в учебных центрах. Среди студентов распространяется газета.
Университет Анадолу (Anadolu University), Турция, http://www.anadolu.edu.tr	более 300 000	Распечатанные материалы, теле/радио программы, видеокассеты. Консультации можно получить лично в местных учебных центрах или в образовательных видео центрах, через газету.
Ферн (Хаген) (Fern Universitaet (University of Hagen)), Германия, http://www.fernunihagen.ge	более 55 000	Печатные материалы, электронные коммуникации и мультимедийные технологии, личные консультации с преподавателями, телефон, электронная почта, CD-ROMы, Интернет, аудио/видео кассеты.
США и Канада[1] В США дистанционное обучение иностранцев приносит ежегодно в казну страны более 7 млрд. долларов.		
Атабасский Университет (Канадский Открытый университет) (Athabasca University, Canada's Open University)), Канада, http://www.athabascau.ca	более 20 000	Индивидуальные учебные программы в печатном и электронном виде, непосредственные консультации с преподавателем, консультации по каналам электронной связи. Доступ к библиотечным фондам по телефону, почте, факсу и электронной почте.

[1] *Наиболее многочисленны учебные заведения дистанционного образования в США и Канаде, где обучение по дистанционным программам предлагают более 700 колледжей и университетов. В США, где уже в 1995 году более 58 % вузов или практиковали дистанционные курсы, или собирались ввести ДО в ближайшие три года.*

Название центра, страна, WEB-сервер	Кол-во обучаемых ДО (в год)	Используемые технологии обучения
Международный Университет Джонса (Jones International University), США, http://www.jonesinternational.edu	более 30 000	Интернет, электронная почта, телефонные консультации.
Национальный технологический университет (National Technological University), США, http://www.ntu.edu	около 3 500	Студентов обеспечивают учебными программами при помощи телекоммуникаций, что позволяет проводить учебные конференции и консультации. Используется система спутниковой связи. С 1996 г. по каналам спутниковой связи доставляет курсы за пределы США. Большинство курсов записаны на видео для студенческих сайтов. Студенты и преподаватели общаются через электронную почту, по телефону или экспресс-почте.
Пенсильванский Университет (Pennsylvania State University), США, http://www.outreach.psu.edu/de	более 20 000	Печатные материалы, аудио/видео, электронная почта, Интернет, радиотелефонная связь, интерактивные телепрограммы, электронные конференции и семинары, ряд печатных изданий, специализирующихся на вопросах ДО.
Африка		
Южно-Африканский Университет (University of South Africa (UNISA)), Южная Африка, http://www.unisa.ac.za	около 120 000	Печатные материалы и методические пособия, аудио/видео, радиопрограммы. Организуются совместные обсуждения, поощряется создание студенческих групп. Студенты регулярно сдают на проверку контрольные работы и тесты. Дополнительно предлагаются личные консультации с преподавателями, консультации в спутниковых центрах.
INTEC College в Кейптауне, Южная Африка, http://www.intec.edu.za	Около 100 000	«Кейс» – технология с использованием обучающих программ.

Окончание табл. 1.2

Название центра, страна, WEB-сервер	Кол-во обучаемых ДО (в год)	Используемые технологии обучения
Азия		
Гонконгский Открытый Университет (Open University of Hong Kong (OUHK)), Гонк Конг, http://www.ouhk.edu.hk	более 24 000	Печатные материалы, теле/радио трансляции, занятия с преподавателем в группах. Используются мультимедийные технологии, организуются дневные занятия в школах, для абитуриентов существует вводно-ознакомительный курс.
Открытый Университет Израиля (The Open University of Israel), Израиль, http://www.openu.ac.il	около 31 000	Аудиовизуальные средства, лабораторные комплекты, телевизионные и радиопередачи, обучающие программы, интернет-курсы, интерактивные лекции через спутник, CD-ROM, телевизионные курсы, видео курсы и печатные материалы.
Шанхайский Телеуниверситет (Shanghai Television University, STVU), Китай, http://www.shtvu.edu.cn	более 80 000	Мультимедийные технологии, аудио/визуальные средства в сочетании с теле/радио программами, видеокассетами и личными консультациями с преподавателями, методические пособия для самоконтроля.
Австралия		
Агентство по открытому обучению (The Open Learning Agency of Australia – Open Learning Australia), Австралия, http://www.ola.edu.au/	12 000	Студенты не посещают занятий в кампусах. Учебные материалы им присылают на дом. В обучении используются печатные тексты, радио, аудио/видео кассеты, персональные компьютеры, телетрансляции (по Австралии), слайды, электронная почта, факс, оборудование для постановки опытов на дому.
Монаш Университет (Monash University), Австралия, http://www.monash.edu.au/	более 12 000	При самостоятельном обучении дома студент может воспользоваться помимо учебников и обычной учебной литературы аудио и видео кассетами, компьютерными дисками, CD-ROMами, электронной почтой, дополнительными материалами, которые предлагает преподаватель. Система компьютерных конференций на базе всемирной сети. Вводный видео конкурс.

Важным аспектом является также распределение мировой интернет-аудитории по языковой принадлежности (рис. 1.4). Еще несколько лет назад почти вся информация в глобальной компью-терной сети приводилась на английском языке, сейчас в Интернете можно найти информацию на очень многих мировых языках. Причем для английского языка постепенно сокращается в общем количестве, так как происходит бурный рост Интернет-ресурсов на других языках.

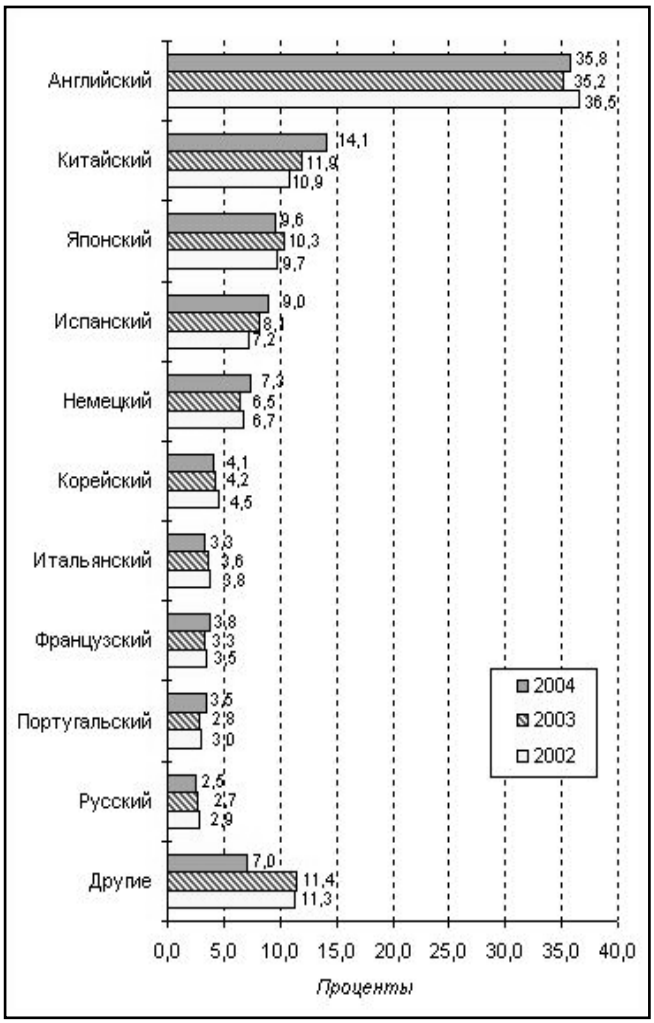

Рис. 1.4. *Распределение мировой интернет аудитории по языковой принадлежности*

Данные Global Reach[1] показывают, что доля англоязычных пользователей держится последние 2-3 года на уровне 35-36 % на фоне устойчивого роста доли китайского и испанского языков (на три процента за три года). К сожалению, составляющая русскоязычных пользователей медленно снижается, что вполне закономерно в связи с опережающим ростом азиатского Интернета.

С момента появления Сети мы наблюдаем постоянное увеличение ее активной аудитории. Конечно, рост числа пользователей нельзя считать стабильным. Как и везде, здесь есть свои падения и взлеты, но тенденция расширения интернетовской аудитории сохраняется, о чем свидетельствуют многочисленные аналитические прогнозы. Единственное, что меняется, – это темпы роста количества пользователей в географическом плане: народонаселение Сети в большей степени пополняется уже за счет жителей не США, Западной Европы и Японии, а

[1] По данным Global Reach (2002-2004 гг., %). Global Internet Statistics. Online Language Populations – http://global-reach.biz/globstats/.

Восточной Европы, Азиатско-Тихоокеанского региона и ряда развивающихся стран Латинской Америки. Технологии Интернета осваивают малые и большие предприятия, коммерческие фирмы, банки, правительственные организации, учреждения образования, науки, культуры, здравоохранения и других сфер человеческой деятельности. Осваивают их и многочисленные отдельные пользователи, а также просто граждане, открывающие для себя впечатляющие возможности коллективной работы и глобального доступа к информации.

Интернет проникает во все сферы человеческой деятельности, становясь де-факто стандартом делового этикета работника любой сферы деятельности. Новые информационные технологии меняют не только методы и формы деятельности. Они изменяют мышление и психологию людей, создают предпосылки для эволюции человечества от общества постиндустриального к обществу информационному.

Можем смело утверждать, что человечество стоит на пути к информационному обществу. Тот, кто это еще не осознал, рискует не просто опоздать, а отстать навсегда. Естественно, что все эти сегодняшние и еще большие грядущие изменения затрагивают философию и психологию взаимоотношений, способы и формы деятельности людей и в профессиональных сферах, в том числе и в сфере образования.

Статистика утверждает, что объем знаний, накопленных человечеством, удваивается каждые 2-3 года, а число ученых – каждые 15 лет. Несложно подсчитать, что за какие-нибудь 100 лет число ученых увеличилось в 100 раз, а объем знаний – в 1 триллион раз. Очевидно, что экспоненциально увеличивающийся объем информации – тот самый стержень, вокруг которого идет развитие всей человеческой цивилизации в последние столетия.

На этом фоне кажется удивительным тот факт, что университетская технология высшего образования с ее лекциями, семинарами, коллоквиумами была создана примерно 700 лет назад и лишь частично модернизировалась в последние три века, когда в жизнь вошел научный подход. Не секрет, что сегодня даже в самых высокоразвитых странах мира университетский способ высшего образо-

вания пока остается доминирующим. Тем не менее развитие мирового рынка дистанционного образования продолжает идти достаточно активно, чему способствует, с одной стороны, повышение спроса на образовательные услуги, а с другой стороны – развитие собственно информационных технологий, рост Интернет-аудитории, что позволяет аналитикам рисовать достаточно оптимистичную картину дальнейших возможностей дистанционного овладения знаниями.

1.3. Модели организации учебного процесса в дистанционном образовании[1]

В истории дистанционного образования, как отмечает д.и.н. профессор В.И. Овсянников, достаточно отчетливо прослеживаются *две традиции*. Первая, раньше сформировавшаяся традиция, – это *корреспондентное образование*, основанное на *образовательной коммуникации на расстоянии посредством корреспонденции* (сначала – с помощью обычной регулярной почты, потом – электронной). *Вторая традиция – трансляционная* – выросла из применения средств телекоммуникации, аудио- и видеозаписи в очном образовании, что позволило, с развитием технологий телекоммуникации и аудиовидеозаписи *транслировать очные занятия* в удалённые аудитории и обеспечить *образовательную коммуникацию на расстоянии посредством трансляции.* И та, и другая являются традициями дистанционного образования, однако генерирующие их идеи существенно, если не принципиально, отличаются.

1.3.1. Корреспондентная модель – концептуальные основы, дидактические принципы и основные этапы её исторического развития

Первый этап становления корреспондентного образования хронологически можно исчислять с 1840 г. – даты появления первого известного регулярного

[1] Настоящий подраздел подготовлен на основе использования материалов авторского коллектива в составе *проф. к.т.н. В.Е. Бочкова; проф. д.и.н. В.И.Овсянникова; д.п.н. проф. Е.С.Полат; д.э.н. проф.Ю.Б.Рубина; к.п.н. доцента Г.В.Тараканова; д.п.н. проф. С.А.Щенникова* по главе 3 «**Типовые модели организации дистанционного образования на основе электронного обучения»** учебника «**Дистанционное образование и электронное обучение /** Учебник для студентов высших учебных заведений, учреждений дополнительного и послевузовского образования в двух частях. / Составители В.Е.Бочков, В.И Солдаткин; отв. ред. В.Е.Бочков. – М.: МГИУ.- 2008. – Ч.1-708 с.; Ч.2 – 647 с.»

курса корреспондентного обучения стенографии Айзека Питмана (Baath, 1979; Holmberg, 1995) – до апреля-мая 1929 г., когда постановлениями сначала ЦК ВКП(б), а потом коллегии Наркомпроса были определены принципы и организационные основы советской государственной системы заочного обучения в вузах и средних специальных учреждениях.

По мнению проф. д.и.н. В.И. Овсянникова официальное начало дистанционному образованию было положено Ч. Тусеном, преподавателем французского языка Берлинского университета, и Г. Лангеншейдтом, членом Берлинского общества современных языков, создавших в 1856 г. Институт в Берлине, основанный на заочной форме обучения иностранным языкам. Этому примеру во второй половине XIX – начале XX вв. последовали и *университеты других стран:* в 1858 г. – Лондонский университет разрешил допуск соискателей к защите дипломных работ без предварительного обучения; со временем университет перешел к заочной форме обучения таких «экстернов»; в 1870 г. – в Москве и Петербурге стали создаваться первые вечерние рабочие курсы и классы, реальные училища; в 1874 г. – Иллинойский университет (США); в 1877 г. – Университет Святого Андрея (Шотландия); в 1889 г. – Королевский университет Канады; в 1891 г. – Чикагский университет (США); в 1906 г. – Висконсинский университет (США); в 1911 г. – Квинслендский университет (Австралия).

В порядке краткой историко-терминологической справки, снимающей ряд недоразумений, связанных с различным словоупотреблением, следует напомнить, что термин «дистанционное образование» был впервые использован в 1892 году в университете штата Висконсин в каталоге заочных (корреспондентных) курсов и имеет американское происхождение. Поэтому, по утверждению проф. д.и.н. В.И. Овсянникова, 1892 год считается датой «крещения» ДО.

Дистанционное образование в его корреспондентной форме возникло в период формирования первой устойчивой регулярной общедоступной *системы связи*, представляющей собой столь обычную для нас почту. В это же время возникло и стало бурно развиваться регулярное *железнодорожное сообщение*, ко-

торое стимулировало распространение обучения на расстоянии ускорением почтовой переписки.

В дальнейшем пальма первенства в основании самостоятельных заочных высших учебных заведений принадлежала бывшему Советскому Союзу, где высшее заочное образование начало складываться во второй половине 20-х гг., когда был создан ряд заочных политехнических институтов и заочных отделений в педагогических вузах. К середине 60-х гг. в СССР насчитывалось 11 самостоятельных заочных высших учебных заведений и заочные отделения в сотнях университетов и институтов. После Второй мировой войны примеру Советского Союза последовали страны Центральной и Восточной Европы, КНР.

По данным «Всемирного справочника нетрадиционных послесредних учебных заведений» (ЮНЕСКО, 1984) за период с 1900 по 1960 гг. в мире было создано 82 нетрадиционных высших учебных заведений и разработаны учебные программы для них.

Концептуально деятельность этих учебных заведений обосновывалась тем, что обучать студентов возможно не только при непосредственном контакте с преподавателями. Студенты могут самостоятельно в удобное для них время, в удобном месте и в удобном темпе выполнять задания учебных заведений. Так появилось на свет обучение по переписке, которое мы можем рассматривать как раннюю форму дистанционного образования.

Описание первого поколения корреспондентного ДО дано председателем Европейского совета ДО Н.Фарнсом (Farnes N.C., 1993). «Это поколение, – писал он, – частных образовательных учреждений, возникших на основе курсов «по переписке» *частных корреспондентных школ,* создававшихся также по частной инициативе учредителей или администрации *внешних отделений* (так называемых «extension»: буквально, «расширение», «пристройка») при университетах и колледжах». Наиболее известные частные корреспондентные школы второй половины XIX – первой трети XX вв. были учреждениями дополнительного образования, предлагавшими в первую очередь краткосрочные профессионально-технические курсы повышения квалификации (обучения технике стенографии,

бухучёта, перевода, технике безопасности и т.п.) и различные курсы предэкзаменационной подготовки (например, Skerry's College в Эдинбурге готовил кандидатов к экзаменам Гражданской службы; University Correspondence College в Кембридже – выпускников неаккредитованных английских колледжей к экзаменам на степень бакалавра в Лондонском университете; Diploma Correspondence College в Оксфорде – к вступительным экзаменам в Оксфордский университет). Это были, кроме того, *первые специализированные* учреждения дистанционного образования.

В отличие от их колледжей и университетов, внешние отделения использовали, как и корреспондентные школы, предлагавшие только программы дополнительного образования, корреспондентный метод обучения в «курсах по переписке» и в сочетании с очными занятиями во внеурочное время, проводившимися в кампусе или во внешних, удалённых от кампуса учебных помещениях – вечерних, воскресных, летних классах и школах (что, собственно, и объясняет название «extension»). Первые университеты, создавшие такого рода «расширения», стали первыми *бимодальными* (dual-mode) или *двухпрофильными* учреждениями, то есть учреждениями со специализированными подразделениями дистанционного и комбинированного (очно-заочного) образования.

Будучи сугубо дополнительным и частным образованием, ДО первого поколения не было официально признано, что не мешало ему, в качестве дополнительного платного образования, быть вполне востребованным и рентабельным, заложив начало репутации «обучения на расстоянии» как перспективного коммерческого предприятия с обширным потребительским рынком. Действительно, «курсы по переписке», отличавшиеся разнообразным и гибким ассортиментом, высокой степенью независимости от места и времени получения образования, доступной ценой, отсутствием дискриминационных ограничений, связанных с полом, национальностью, вероисповеданием и пр., пользовались обоснованно широким спросом.

В целом, дидактика базировалась на общих дидактических принципах корреспондентной традиции:

- трактовка дистанционного образования как формы образования, основанной на самостоятельном изучении, требующем создания обеспечивающих его специальных учебно-методических и аттестационных материалов – особой мобильной и интерактивной образовательной среды;
- сведение к минимуму числа очных занятий (сессий), разработка и введение особых форм занятий. В корреспондентных школах, например в одной из крупнейших – Хермодсе, очные групповые занятия вообще не проводились; а для «внешних» студентов, например в Chicago University Extension, по некоторым курсам проводились особым образом организованные групповые занятия в воскресных и летних школах;
- разделение ролей обучающих на преподавателей, разрабатывавших подлежащее изучению предметное содержание, тьюторов-консультантов и наставников, направляющих самостоятельное учение посредством двухстороннего дидактического общения (диалога), осуществляемого большей частью асинхронно.

Особенным в дидактике корреспондентных школ и «внешних отделений» с самого начала были:

- гибкость и подвижность сроков обучения и, соответственно, темпа учебного процесса; высокая степень автономии учащегося в определении его темпоральных характеристик и содержания;
- признание, основанное на общей исходной дидактической установке, независимости студента, прагматическое и неформальное отношение к промежуточной и итоговой аттестации и оценке как к средству мотивации и самоконтроля, а не как к цели и конечному результату обучения, завершающемуся получением сертификата;
- модульная (или тяготеющая к модульной) организация предметного содержания курсов, обеспечивающая более высокую степень их вариативности («сложения и вычитания») и, с другой стороны, облегчающая почтовую доставку.

Итоги первого периода эволюции корреспондентного образования

В целом, к итогам первого периода эволюции корреспондентного дистанционного образования и развития понятия ДО в рамках этого периода можно отнести:

- осознание дистанционного образования как особой формы образования, в основе которой лежит специфичная, отличная от среды «классной комнаты» («кампусного обучения»), образовательная ситуация, требующая иного способа образовательной коммуникации, т.е. особой дидактики;
- начало терминологического оформления ДО в английском языке: появляются термины «home-study» («домашнее обучение»), «independent study» («независимое обучение»), «external student», «extramural student» («внешний студент», или «экстерн», или «заочник»), «extension» («внешнее отделение»), а в 1892 г. в каталоге корреспондентных курсов Университета штата Висконсин впервые появляется термин «distance education»;
- выработка и применение принципов дидактики ДО в образовательной практике первых учреждений дистанционного образования без их теоретического выражения;
- институциональное оформление ДО в виде двух типов частных, самофинансирующихся учреждений;
- частичное формирование типичной структуры дистанционных образовательных программ, сочетающих академические и профессионально-технические практико-ориентированные курсы;
- определение приоритетной целевой группы контингента ДО: профессионально занятые, взрослые, грамотные студенты;
- возникновение открытого дистанционного образования в сегменте дополнительного и продолженного образования.

Второй этап развития корреспондентного образования – этап широкого развития дистанционного образования – хронологически заканчивается 1969 годом, датой учреждения Открытого университета Великобритании. Особенностью второго этапа стала трансформация дистанционного образования в особую самостоятельную форму образования.

В эти годы шел бурный рост нетрадиционных университетов. Если за первые 60 лет XX в. в мире было создано, как уже отмечалось, 82 учебных заведения такого типа, то за последующие 10 лет их возникло, по тем же данным, 79.

В основу обучения в эти годы были положены, как и прежде, печатные материалы и переписка. Однако появились *два новых дидактических элемента*:

- педагоги заочных вузов, в частности в России, почувствовали потребность в сочетании дистанционных и очных форм образования;
- с развитием радио- и телесетей печатные носители стали дополняться аудио- и видеоматериалами и телепрограммами. Это послужило основанием ставить развитие ДО в зависимость от модернизации средств связи.

В 60-е гг. важные задачи встали перед высшей школой в связи с расширением программ непрерывного образования, повышения квалификации и переподготовки специалистов. Философия ЮНЕСКО, других международных организаций, осуществляющих свою деятельность в сфере образования, стала сводиться к тому, чтобы преобразования и нововведения в высшем образовании направлялись в русло превращения разнообразных теорий и концепций непрерывного образования в реальность, перевода жестких, негибких и элитарных систем высшего образования в доступные для всех.

В рамках этой общепризнанной философии традиционные высшие учебные заведения пересматривали свои структуры, учебные планы и программы, формы и методы обучения. Так, с 60-х гг. в Великобритании начала создаваться сеть политехнических колледжей с 2-3-годичным сроком обучения, ориентированных на подготовку специалистов непосредственно для производства; во Франции с той же целью были созданы университетские технологические институты;

в ФРГ – высшие профессиональные школы; в США и Японии значительно расширена сеть двухгодичных колледжей. Широкое распространение получили методы обучения, сочетающие учебу в аудиториях с работой на производстве в порядке чередования (в Великобритании – «сэндвич-курсы», в США – кооперированные формы обучения, в СССР – заводы-ВТУЗы, реализующие интегрированную систему обучения). Сегодня подобный тип образовательного учреждения представлен в лице ГОУ ВПО «Московский государственный индустриальный университет», который активно развивает в последние полтора десятилетия сеть дистанционного образования на территории России и стран ближнего зарубежья. Другими примерами может служить Северодвинский завод-втуз (Севмашвтуз) и Пензенская технологическая академия, которая широко использует ИКТ в многоуровневом профессиональном образовании. Образовательную деятельность учреждений интегрированного образования сегодня отличает то, что традиции органичного сочетания профессиональной производственной практической деятельности обучающихся с теоретической подготовкой в этих учреждениях развиваются и бережно поддерживаются. Организационные модели образовательного процесса в таких учебных заведениях, в том числе и в дистанционном образовании, выстраиваются на основе концепции деятельностной природы знания с привлечением развиваемых в менеджменте положений теории практического интеллекта, а также на основе модели формирования образовательных потребностей индивидов, управления знаниями и развития личности в социуме, которые органично сочетаются и реализуются в интегрированной системе практико-ориентированной подготовки.

Конец 60-х – начало 70-х гг. – наиболее плодотворный период в теоретическом осмыслении дистанционного образования. В эти годы были заложены основы главных концепций ДО, получивших впоследствии распространение в мире и ставших предметом дискуссий.

Концептуальные основы корреспондентного образования. Так, в центре внимания ученых оказались теории: индустриализации; автономии и независимости студентов; взаимодействия и коммуникации. Из этого со всей очевидно-

стью следует, что теоретическая мысль 60-х гг. была занята поиском путей демократизации и профессионализации образования. За дистанционным образованием окончательно закрепляется социальная функция – предоставить систематизированный комплекс образовательных услуг как можно большему количеству желающих учиться, но не желающих или не имеющих возможности изменить привычный образ жизни.

Мы считаем, что главным достижением развития ДО в 60-е гг. было осознание того практически доказанного факта, что альтернативой дневной форме обучения может быть образование граждан на расстоянии, без их отрыва от основной деятельности, обучение, направляемое и контролируемое вузами, что принципиально расширяет дидактические рамки высшего образования.

Основной объем аудиторных занятий (лекций и семинаров), согласно этой модели, не воспроизводится с помощью средств телекоммуникации или аудио- и видеозаписи, а заменяется другими интерактивными формами: во-первых, самостоятельной работой студентов, для организации и обеспечения которой готовятся специальные учебно-методические комплексы («кейсы»), во-вторых, интенсивными групповыми практическими занятиями – так называемыми тьюториалами, мало напоминающими обычный семинар и абсолютно отличающимися от лекции.

Средства и каналы телекоммуникации используются как средства доставки учебно-методических материалов и обеспечения интерактивности – общения между преподавателем и студентами, студентов между собой в ходе индивидуальных консультаций и внутригруппового сотрудничества.

В состав учебно-методических комплексов входят, помимо традиционных, материалы на электронных носителях (электронные хрестоматии в формате гипертекста, мультимедийные приложения, компьютерные программы-тренажёры), которыми можно пользоваться с помощью оборудования, имеющегося или легко доступного большей части уже обучающихся или потенциальных студентов.

Дидактическая (технологичная) модель ДО была разработана в Открытом университете Великобритании, поэтому часто называется *британской*, или европейской, и практикуется во всех странах британского содружества (включая Индию, Канаду, Австралию), а также за его пределами, где были созданы или создаются в настоящее время университеты по образцу Открытого университета Великобритании или близких ему по модели дистанционного образования: FernUniversität в Хагене (Германия), Открытого Университета Израиля (ОУИ) и Университета Южной Африки (UNISA) и многих других (Испании, Нидерландах, Пакистане, США, Турции. Всего за период с 1970 по 1984 гг. в различных регионах мира (Африка, Северная Америка, Южная Америка, Азия, Европа, Океания) было создано 187 нетрадиционных университетов. Общее число студентов, обучающихся в учреждениях ДО «британского типа», примерно равно количеству студентов в «американских» учреждениях. В России на основе британской модели построена организация обучения в МЦДО ЛИНК.

Эту модель характеризуют: *во-первых*, высокая степень автономности («взрослости») и сознательная мотивация обучающихся; *во-вторых*, стандартизированные курсы, поскольку они издаются массовыми тиражами как комплекты учебных пособий; *в-третьих*, британская модель базируется на нетрадиционных (для очного образования) образовательных технологиях, требующих от преподавателя (тьютора) специальных навыков и умений, касающихся как индивидуальной работы со студентами, включая самые разнообразные виды не только учебных консультаций, но и психологической поддержки, так и проведения тьюториалов, для чего тьютор должен, наряду со свободным владением материалом нескольких близких по профилю курсов, уметь организовать шести-восьми часовую работу студенческой группы в форме деловой игры «кейс-стади» или «мозгового штурма».

Следствием этих трёх базовых характеристик является ориентация британской модели прежде всего на обучение взрослых (средний возраст студентов Открытого университета Великобритании – 34 года); преобладание в общем объеме учебных курсов, предлагаемых открытыми университетами; практико-

ориентированных курсов доуниверситетского уровня – более стандартных, чем университетские (около 2/3 курсов в университете – undergraduate degree); и постоянное увеличение корпуса тьюторов, расходы на подготовку и повышение квалификации которых составляют существенную долю бюджета учреждений ДО. Фактически это означает, что британская модель в большей степени подходит для профессионального образования «без отрыва от основной деятельности», чем для классического университетского, и требует финансовых вложений в первую очередь в научно-методическое и кадровое, а не в техническое обеспечение ДО, что составляет, скорее, её достоинства, чем недостатки. Качество организационно-педагогических мероприятий британской модели доказывают высокие рейтинги этих университетов в национальных «табелях о рангах».

Таким образом, «британская модель» обеспечивает наиболее полную реализацию краеугольного для дистанционного образования принципа независимости от места, времени, образовательного ценза, выражающегося в формуле «Anyone, Anytime, Anywhere», эффективна в первую очередь для практико-ориентированного образования, *не требует в качестве обязательного условия дорогостоящей сети телекоммуникаций* и обеспечивает эквивалентный очному образованию (или более высокий) уровень качества подготовки специалистов.

Третий этап эволюции корреспондентного образования, начало которому было положено учреждением в 1969 г. и первым набором в 1971 г. студентов в Открытый университет Великобритании – *этап выработки и практического утверждения классических видов дистанционного образования.* Создание Открытого университета Великобритании дало значительный импульс развитию теоретических основ и практики ДО в мире.

Еще в 1963 г. лидер лейбористской оппозиции Г. Вильсон после визита в СССР выступил с предложением о создании радиоуниверситета, который являлся бы консорциумом существующих университетов. Это предложение было сделано под впечатлением размаха заочного образования в Советском Союзе и успехами телевизионного обучения в США. Его предложение не только не вызвало положительного отклика со стороны университетов, но породило поток насме-

шек. В 1966 г., когда Г. Вильсон уже два года являлся премьер-министром, специальное приложение к лондонской «Таймс», посвященное проблемам образования, представляло его идею как худший образец «невыносимой непрактичности социалистов».

Однако идея продолжала жить, хотя и обрела новую форму. В январе 1969 г. был опубликован детально разработанный проект создания Открытого университета, а в июне того же года издана Королевская Хартия о его создании как независимого и автономного университета, имеющего право присвоения ученых степеней. Последнее решение явилось беспрецедентным в истории Великобритании, где право присвоения ученой степени ревностно охраняется. Оно предоставляется в виде специальной королевской хартии вузам, продемонстрировавшим в течение ряда лет высокое качество преподавания и высокий уровень требований на экзаменах. Предоставление Королевской Хартии Открытому университету Великобритании с момента его основания обеспечило уникальный статус этому учреждению.

Возникновение Открытого университета Великобритании как полноценного и полноправного академического учреждения оказало значительное влияние на многие страны (Австралию, Испанию, Нидерланды, Пакистан, США, Турцию и другие). Всего за период с 1970 по 1984 гг. в различных регионах мира (Африка, Сев. Америка, Южн. Америка, Азия, Европа, Океания) было создано 187 нетрадиционных университетов), и это стало поворотным пунктом в истории современного дистанционного образования. Правительства этих стран получили довод в дискуссии с академическим миром за признание легитимности нетрадиционных путей развития высшего образования.

Фактор «политической решимости» в развитии образования. Характерной особенностью Открытого университета Великобритании, а вслед за ним и других университетов ДО, является доминирующая роль правительства в их создании. Как писал впоследствии Г. Вильсон, решение о создании Открытого университета было *актом политическим*. Через 30 лет после создания университета его первый вице-канцлер лорд В. Перри писал, что создание Открытого универ-

ситета связано исключительно с политической волей, т.к. академический мир никогда не затеял бы ничего подобного.

Опыт многих других стран подтвердил важность «политической решимости» в решении вопроса о ДО. Вовлечение правительств в активное планирование высшего образования является относительно новым явлением. До середины XX в. в центре внимания правительств западных стран находилась политическая проблема равенства в получении среднего образования, а стало быть, проблема его доступности. Ее решение в большинстве стран к середине 60-х гг. привело к резкому повышению спроса на высшее образование. Это совпало с научно-технической революцией, потребовавшей «индустриального производства» специалистов по все расширяющемуся числу профессий. В то же время многие университеты оставались по существу такими же, какими они сформировались к началу XX в., – относительно небольшими, замкнутыми в себе, автономными от общества и правительства.

Общественное давление, политическая необходимость, вера в неограниченный рост ресурсов общества и в образование как чудесное средство динамичного решения социальных проблем, привело к грандиозному росту расходов на высшее образование со стороны правительств западных стран в 60-70-е гг.

По подсчетам специалиста в области зарубежного образования А.И. Галагана, расходы на образование в мире в целом возросли в 1960-1985 гг. более, чем в 4 раза, а в развитых странах более, чем в 10 раз. За рубежом изменилось и отношение к образованию со стороны правительств и обществ. Оно стало рассматриваться как фактор, повышающий экономический рост, углубляющий дальнейшее социальное развитие стран, решающий ряд глобальных проблем, связанных с выживанием человечества. Как развитые, так и развивающиеся страны связывают свое будущее с образованием. Первые пытаются через образование сохранить и упрочить свои позиции в мировом экономическом пространстве, вторые – сузить разрыв в экономическом и социальном развитии и выйти на мировой уровень. В процессе послевоенного развития соперничество государств в экономической области превратилось в соревнование в области науки и техники, а затем

и в сфере образования. В силу этого во многих промышленно развитых странах мира образование было отнесено к приоритетным областям в инвестиционной политике государств и монополий, что вызвало быстрый приток финансовых ресурсов в эту сферу. Так, например, в США за период 1966-1988 гг. расходы на образование в целом увеличились с 24 млрд. до 260 млрд. долларов, а на высшее – с 7 млрд. до 11 млрд. долларов. В 1989/90 учебном году расходы на образование в этой стране превысили 350 млрд. долларов, что составило половину мировых ресурсов на образование.

За 15-20 лет численность профессорско-преподавательского состава выросла в 3-4 раза. Однако довольно быстро обнаружилось, что весьма широкая категория молодых людей оказалась «за бортом» этой расширяющейся системы высшего образования, что стало особенно актуально с ростом платы за обучение в конце 70-х – начале 80-х гг. Проблема доступности высшего образования быстро превратилась в политическую. Именно на этом фоне следует рассматривать феномен возникновения крупных университетов дистанционного обучения в 70-е гг.

Резкий рост числа дистанционных университетов привел к тому, что рост численности студентов дневных отделений в 70-80-е гг. стал отставать от роста численности студентов, обучающихся без отрыва от основной деятельности. Только в Великобритании среднегодовые темпы роста численности студентов, обучающихся в системе ДО, составили 10,8%, а студентов-очников – только 2,3%. К концу 80-х гг. библиография по проблемам ДО насчитывала 2 тыс. публикаций только на английском и немецком языках. Однако следует отметить, что теоретическая мысль фактически не пошла дальше концепций конца 60-х – начала 70-х гг. и значительно отставала от модернизации ИКТ и практики дистанционных университетов, которые вынуждены были строить свою дидактическую стратегию и тактику опытным путем. В понятии «дистанционное образование» педагоги, руководители национальных образовательных систем, политики уже к середине семидесятых годов увидели самостоятельную форму образования, способную решить целый комплекс социальных проблем, стоящих перед современ-

ным постиндустриальным, а затем и информационным обществом. Такое понимание ДО можно считать основным итогом третьего периода эволюции корреспондентного ДО.

1.3.2. Трансляционная модель – особенности, преимущества и недостатки

История *трансляционной традиции,* как отмечает в своих работах д.и.н. проф. В.И.Овсянников, существенно короче – и хронологически, и логически. Особенностью ее применения стала специфическая, прежде всего, американская трактовка дистанционного образования, и, хотя география трансляционного ДО отнюдь не ограничивается США (достаточно упомянуть китайский радио- и телеуниверситет или японский эфирный университет), результаты его американской истории дают достаточно полное представление в дистанционном образовании в этой традиции в целом.

Особенности трансляционной модели. Во второй половине девяностых годов, благодаря прогрессу компьютеров, компьютерных сетей, бурному росту информационных и коммуникационных технологий, появлению и распространению DVC – цифровой видеокоммуникации (или «сжатого видео»), к *телеурокам* добавились *видеоконференции*, позволяющие посредством Интернет присутствовать и участвовать в режиме реального времени на лекциях, семинарах, экзаменах, физически находясь на расстоянии в тысячи километров от образовательного учреждения. Лидером среди компаний, осуществляющих разработку, реализацию и техническую поддержку систем DVC и видеоконференций для университетов и колледжей, является американская компания VTEL Corporation.

Трансляционная модель основывается на идее единства дистанционного и очного образования с присущими им формами обучения, не отличающимися по типу отношений между обучающим и обучающимся в рамках образовательного процесса, а, следовательно, основанных на общей дидактике и одинаковых формах учебных занятий.

Дистанционное образование – обучение на расстоянии – обеспечивается, согласно этой модели, трансляцией на расстояние с помощью современных средств

телекоммуникации традиционных очных занятий: лекций и семинаров, что позволяет на порядок (а с помощью аудио и видеозаписи – на несколько порядков) увеличить вместимость учебных классов и аудиторий. Совершенствование и развитие такой формы дистанционного образования осуществляется благодаря использованию средств и каналов телекоммуникации, усиливающих эффект присутствия удаленного от кампуса студента в реальной классной комнате или аудитории, расширяющих его возможность участвовать в лекции или семинаре через развитие систем обратной связи – интерактивности.

Трансляционная модель получила широкое распространение в первую очередь в Соединённых Штатах; была положена в основу организации дистанционного образования во французском CNED (Национальном центре дистанционного образования), в восьмидесятые – первой половине девяностых годов играла преобладающую роль в Китае (на базе телевидения) и определяет (по крайней мере на уровне идеологии) подход к дистанционному образованию в ряде российских университетах, считающихся лидерами развития ДО среди российских вузов, например в Современной гуманитарной академии (СГА).

Положительные качества трансляционной модели ДО. Сильная сторона трансляционной модели дистанционного образования состоит в том, что она делает возможным доступ существенно более широкой студенческой аудитории к аудиторным занятиям (лекциям, докладам, конференциям, семинарам), в которых участвуют крупные учёные или выдающиеся лекторы, то есть создаёт возможность присутствовать при уникальных научных и образовательных событиях. Ситуация такой уникальной лекции, курса лекций или единственного в своём роде семинара характерна, в первую очередь, для крупных университетов и известных профессоров, среди которых часто – руководители научных школ или активно работающие и генерирующие новые идеи учёные, поэтому центрами распространения и применения трансляционной модели ДО в образовании стали, прежде всего, крупные университетские центры, где идея трансляции очных занятий в наибольшей степени оправдана.

Впрочем, существуют и более прозаические ситуации, когда трансляционная модель ДО логически и экономически оправдана. Например, она широко практикуется в ВС США, где при обучении и повышении квалификации военнослужащих широко используются системы спутникового и кабельного телевидения, а в последние годы – компьютерные видеоконференции: при развитой системе видеотелекоммуникации быстро меняющуюся (и несекретную) часть учебной информации разумнее передавать в виде трансляции устной лекции, чем в той или иной форме готовить учебный текст. Разумеется, возможности видеотрансляции позволяют, кроме этого, активно включать в лекции видеосюжеты и разного рода мультимедийные наглядные материалы (карты, таблицы, схемы и т.д.), что также составляет преимущество трансляционной модели.

Недостатки трансляционной модели дистанционного образования. К недостаткам трансляционной модели, по нашему мнению, следует отнести в первую очередь *высокую стоимость* создания и эксплуатации телекоммуникационных сетей и оборудования. Даже в США, при высокоразвитой телекоммуникационной индустрии и активном продвижении крупнейшими телекоммуникационными корпорациями своей продукции и услуг на образовательном рынке, при относительно недорогом программно-аппаратном обеспечении и многолетней традиции использования спутникового и кабельного телевидения в школьном и профессиональном образовании, стоимость дистанционного образования, как правило, выше, чем стоимость очного.

Второй недостаток, непосредственно связанный с первым, – *необходимость в структуре УДО специальных филиалов*, оборудованных для приёма прямых трансляций и интерактивной связи с лектором, без чего эффективность и сама возможность трансляционной модели резко снижаются. CNED, например, создавал такую сеть более двадцати лет, и только на обслуживании её во Франции занято более пяти тысяч человек.

Обучение в филиалах, кроме того, *сильно ограничивает мобильность студентов*: хотя лектор и находится на значительном расстоянии от аудитории, занятия всё равно требуют присутствия студентов в определённое время в опреде-

лённом месте. Поэтому трансляционная модель за пределами университетского образования применяется чаще всего в крупных корпорациях, филиалы которых оборудованы специальными учебными классами, что позволяет оперативно проводить занятия по повышению квалификации, практически не покидая рабочих мест, или, как уже упоминалось, в армии, где занятия проходят в гарнизонах.

Третий недостаток трансляционной модели имеет дидактическую природу: поскольку речь идёт о трансляции лекций, то занятия «на расстоянии» (с удалённым лектором) в этой модели носят по преимуществу *пассивный характер*, который с увеличением количества слушателей (студентов) только усугубляется. Все остальные составляющие полноценного образования, предполагающего, наряду с лекциями, активные занятия (семинары, коллоквиумы), организацию самостоятельной работы, регулярные консультации и разнообразные формы и этапы аттестации, путём трансляции не обеспечиваются и требуют поэтому дополнительной организации и обеспечения. В итоге приходится включать в учебный процесс дополнительно дистанционные лекции и другие традиционные очные занятия и аттестационные процедуры, что сводит к минимуму преимущества дистанционного образования; либо создавать их дорогостоящий виртуальный аналог: организовывать и обеспечивать активные групповые занятия и консультации в компьютерных сетях, разрабатывать электронные учебники, создавать электронные библиотеки и т.д.

Помимо необходимости внушительных дополнительных инвестиций, имеет место существенное ограничение числа обучаемых студентов, так как для активной совместной работы в сети их необходимо делить на небольшие группы (не более 20 человек), что требует соответствующего увеличения специально подготовленного корпуса преподавателей; предполагает наличие у студентов, что более существенно, материальной возможности, умения и желания работать с учебной информацией в компьютерной сети, а такое сочетание встречается далеко не всегда.

Показателен пример виртуального Университета Западных Губернаторов США, учредителями которого – губернаторами западных штатов – было вложе-

но в его создание 13 млн. дол., студентов же в первом 1998/99 учебном году на 130 курсов удалось набрать всего 120. Недостаточный уровень обеспечения американских семей персональными компьютерами (даже в США) и относительно низкий уровень готовности студентов и преподавателей к использованию в обучении компьютерных технологий, включая Интернет-технологии, отмечаются как основное препятствие распространения ДО в США[1]. Стоит ли говорить, что в этом отношении положение дел в России на порядок хуже.

Наконец, сама идея трансляционной модели, состоящая в воспроизведении традиционных очных занятий и их учебного обеспечения с помощью современных средств информации и телекоммуникации, *содержит в себе принципиальное ограничение*, постоянно возвращающее к проблеме качества дистанционного образования. Она заключается в том, что при самых совершенных информационных и коммуникационных технологиях эквивалентность теле- или видеолекции, виртуального семинара, компьютерного экзамена, электронной библиотеки или учебника их традиционным очным аналогам остаётся под вопросом, поскольку речь идёт о *техногенном или полутехногенном подобии, в сравнении с которым оригинал всегда обладает известным преимуществом*. В апрельском 1999 г. докладе CHEA того же американского института констатировалось, что ни одно из исследований эффективности и качества дистанционного образования, проводившихся в США с 1990 г. (а исследовалась, естественно, американская трансляционная модель), не может быть признано достоверным и не содержит убедительных доказательств эквивалентности ДО традиционному образованию on-campus.

Таким образом, трансляционная модель ДО оправдана, прежде всего, на уровне университетского образования и предполагает (если речь идёт не о дополнительном образовании или информационно-просветительских курсах) наличие дорогостоящей сети оборудованных филиалов и оставляет, по мнению отдельных специалистов, открытым вопрос о равноценности качества и эффектив-

---

[1]*См.: июньский доклад 1998 г. – Distance Learning in Higher Education, подготовленном для национального Совета по аккредитации в высшем образовании (CHEA) американским Институтом политики в области высшего образования.*

ности ДО соответствующим показателям очного образования. Несколько иные, можно сказать более оптимистичные данные показывает многолетняя практика успешной реализации трансляционной модели дистанционного образования в Современной гуманитарной академии, которая выстроила систему непрерывного многоуровневого образования по широкому спектру образовательных программ. Сегодня СГА является наиболее крупным российским вузом[1], успешно реализующем образовательную деятельность с использованием в полном объеме программ спутниковые информационно-коммуникационные образовательные технологии.

1.3.3. Парадигмальные дидактические отличия двух подходов

В силу существенных различий между британской (технологичной) и американской (трансляционной) моделями (несмотря на определенную конвергенцию) понятие дистанционного образования требует конкретизации и дифференцированного определения в рамках этих моделей и соответствующих им дидактических комментариев. *Так же дифференцируется в соответствии с двумя традициями набор и смысл других понятий, описывающих организацию и участников учебного процесса при обучении на расстоянии.*

Парадигмальные дидактические отличия двух традиций, или подходов к дистанционному образованию прекрасно, на наш взгляд, сформулированы бывшим вице-канцлером Открытого университета Великобритании сэром Д.С. Дэниэлом, в течение 10 лет возглавлявшим этот крупнейший центр дистанционного образования, а до этого входившим в администрацию Télé-Université (Quebec), Athabasca University и руководившим Laurentian University (Sudbury, Ontario), который писал, что существует два подхода к дистанционному образованию (Цит. по Овсянников В.И., Густырь А.В., 2001).

Мы можем, пишет сэр Д.С. Дэниэл, суммировать их в трех позициях. *Во-первых,* один подход к дистанционному образованию сфокусирован на *групповом* обучении; другой – ориентирован на *индивидуальное* изучение. Независимо

[1] *В СГА в 2007 году насчитывается около 170 тысяч обучающихся.*

от изобретённых терминов: распределенное, корреспондентное, гибкое, заочное (домашнее) обучение (home-study), обучение в отдаленной аудитории (remote-classroom teaching), телеобразование (tele-education), управляемое изучение или что-то подобное – дистанционное образование все еще сводится к этим двум традициям: индивидуального изучения и группового обучения – и они очень различны.

Во-вторых, ключевое различие состоит в том, что подход, ориентированный на групповое обучение, основан на *синхронной* связи. Преподаватели и студенты должны связываться между собой в режиме реального времени. Подход, ориентированный на индивидуальное изучение, основан на *асинхронной* связи. Образовательная среда создается везде, где бы студенту ни приходилось быть: дома, в ближайшей школьной библиотеке или на рабочем месте.

В-третьих, ещё одно важное следствие состоит вот в чем. При групповом обучении преподаватель общается со студентами в сети аудиторий в режиме реального времени. Таким образом, это форма образования, в центре которой находится преподаватель. Если вы создаёте систему, обеспечивающую сообщение преподавателя с множеством удалённых групп, вы должны выстраивать её вокруг преподавателя. Подход, ориентированный на индивидуальное изучение, воссоздаёт школу в тысячах мест, и таким образом в центре его оказывается обучающийся. Здесь необходимо проанализировать, из чего складывается эффективная индивидуальная образовательная среда для этого обучающегося.

1.3.4. Сетевая модель организации учебного процесса

Принцип сетевой организации[1] характеризуется следующими признаками. Сеть учреждений дистанционного профиля по масштабу сопоставляется с сетью

[1] В данном разделе использованы материалы МИМ ЛИНК (Бендова Л.В., Дубровин А.А., Курсакова А.В., Лебсак В.А., Орехов В.Д., Сергеев С.А., Теслинов А.Г., Чернявская А.Г., Щенников С.А.), включенные в состав главы 3 «**Типовые модели организации дистанционного образования на основе электронного обучения»** (п.р 3.1.3.) учебника «**Дистанционное образование и электронное обучение./**Учебник для студентов высших учебных заведений, учреждений дополнительного и послевузовского образования в двух частях. /Составители В.Е.Бочков, В.И Солдаткин; отв. ред. В.Е.Бочков. – М.: МГИУ.- 2008. – Ч.1-708 с.; Ч.2 – 647 с.»

студенческой аудитории. В условиях открытого разнообразия средств и форм дистанционного обучения контроль за образовательным процессом осуществляется и возможен только в плане качества деятельности тьюторов, качества учебных материалов, качества средств обучения. Обучение в системе открытого дистанционного профессионального образования (ОПДО) не ограничивается процедурами взаимодействия студентов с учебными материалами в ходе некоторого базового процесса обучения.

Образовательная поддержка студентов происходит на нескольких этапах:

1. Этап начала обучения (этап 1).
2. Этап собственно обучения (этап 2).
3. Этап после освоения учебного материала (этап 3).

Как следствие этого обучение организуется во всех средах, образующих открытое дистанционное образовательное пространство. При этом формы поддержки могут быть различными, например, консультирование, информирование, обновление учебных материалов и другое. Важно создать среду, в которой не разрушаются отношения между образовательным учреждением и студентами. Ключевую роль в этой работе выполняет тьютор.

В систему ОПДО приходит, как правило, мотивированный студент. В хорошей организации ОПДО эту мотивацию поддерживают и развивают. В этом состоит содержание идеи профессиональной мотивации. Система профессиональной мотивации студентов выстраивается в ОПДО на основе заинтересованности потенциальных и настоящих студентов в непрерывном участии в образовательных средах ее пространства, создаваемых такими привлекательными для них факторами, как, например, получение возможности непрерывного консультирования по проблемам их профессиональной деятельности; получение возможности в обновлении информационно-справочного обеспечения деятельности; получение возможности карьерного роста посредством участия в среде образования и др.

Дидактические особенности образовательного процесса в ОПДО обусловлены особенностями обучающихся взрослых, спецификой организации образовательного процесса, а также особенностями учебной деятельности взрослых.

Особенности обучающихся взрослых. Общие отличия в практике обучения взрослых состоят в следующем:

- взрослым навязать обучение невозможно: взрослые люди должны захотеть учиться;
- взрослые будут изучать только то, что им необходимо;
- взрослые люди учатся в процессе работы;
- учеба взрослых людей концентрируется на проблемах;
- проблемы для взрослых реальны сегодня или в близком будущем;
- на учебу взрослых оказывает влияние предшествующий опыт;
- взрослые лучше обучаются в неформальной обстановке; взрослые похожи на детей: они любят разнообразие, и в обучении тоже;
- конкуренция негативно влияет на обучение взрослых;
- взрослых людей не нужно оценивать; зачеты, экзамены – это для взрослых людей, по меньшей мере, неприемлемо.

Эти особенности и общие характеристики процесса обучения взрослых трансформируются в определенные требования к организации образовательного процесса (табл. 1.3).

Таблица 1.3

Требования к организации образования взрослых

Особенность обучения взрослых	**Требования к организация образования взрослых**
Стремление к самостоятельности в ходе обучения и самореализации	Предоставлять возможность занять ведущую роль в обучении. Создать возможность личностного включения в обучение. Учитывать изначальные ожидания взрослых от обучения, их возможности и ограничения.

Окончание табл. 1.3

Особенность обучения взрослых	Требования к организация образования взрослых
Эпизодичность, дискретность обучения	Ориентироваться на короткие вспышки учебной активности. Разбивать материал на выполнимые разделы; не нанизывать один раздел на другой.
Концентрация на собственных целях обучения, текущих проблемах, задачах	Учитывать потребности и мотивацию студента. Знать намерения студента. Прояснять цели студента. Приступать к обучению с интересующей студента проблемы, темы – не обязательно с начала курса. Выполнять конкретные задания сразу же, а не откладывать.
Предпочтение определенных стилей и стратегий обучения	Знать различные стили обучения; развивать навыки обучения. Связывать новый материал с имеющимися знаниями и опытом. Чаще обращаться к опыту студента. Исследовательское обучение; обучающийся должен быть активным, а не пассивным. Подкрепление и поощрение, основанное на обратной связи.
	Необходимость практики: взрослый рассчитывает на немедленное применение результатов обучения. Идти от упрощенных к более сложным моделям и образам. Строить целое из частей; отделять значимые части от незначимых. Для закрепления материала полагаться на понимание, а не на память. Использовать демонстрационные приемы.
Отсутствие интереса к общим принципам и общим теориям	Идти от конкретного к общему, а не от общего к конкретному; поощрять вопросы об общих принципах; устанавливать общее в конкретных положениях. Создавать мотивацию для дальнейшего обучения.
Наличие конкурирующих интересов в обучении	Помнить, что у взрослого много ограничений в учебе (социальных, временных, финансовых, психологических и др.) Создавать компактные и эффективные циклы обучения взрослых.

Существуют общие характеристики обучающихся взрослых:

- взрослый – это тот, кто находится в процессе взросления, самовыражения и самоопределения; все вовлеченные в процесс обучения проявляют взрослость во взаимоотношениях;
- они вовлечены в непрерывный процесс развития, в динамичный процесс изменений;
- взрослые вносят в процесс обучения свои ценности; негативная оценка или игнорирование вносимых ими в обучение своего опыта и ценностей разрушает в целом их индивидуальность; чтобы быть эффективным, обучение должно быть построено именно на тех ценностях, которые вносят взрослые в свое обучение;
- они обычно приходят обучаться с определенными намерениями; смысл и значение их обучения обусловливаются этими намерениями;
- они вносят определенные ожидания, касающиеся самого процесса обучения; базируясь на прошлом опыте, взрослые вносят в свое обучение определенные ожидания относительно способов обучения и собственных способностей к обучению;
- у них имеются конкурирующие интересы; они предъявляют к обучению требования, которые обусловлены целым рядом взаимоотношений – с родными, друзьями, соседями и т.д., а также коллегами по работе;
- они обладают определенными собственными моделями обучения; эффективный процесс обучения должен строиться с учетом предпочитаемого стиля обучения.

На этой основе А. Роджерс (1998) выделяет четыре общие особенности обучения взрослых: обучение обычно эпизодично, а не непрерывно; оно проходит в виде коротких интенсивных вспышек, поглощающих все внимание и заканчивающихся как только цель достигнута; намеченная цель обычно связана с какой-либо конкретной задачей, проблемой, которая представляется в данный момент

очень важной; взрослые стремятся использовать определенный ряд стилей и стратегий обучения; в эпизодах проявляется лишь незначительный интерес к общим принципам и теориям. Усилия сконцентрированы на немедленном достижении конкретного, а не на долговременном достижении общего.

Организационные особенности сетевого процесса образования взрослых.

Специфика построения образовательного процесса. Руководствуясь ключевой концептуальной идеей ОПДО – интеграцией в образовательном процессе трех сред (учебной, социальной, профессиональной), можно сделать вывод, что образовательный процесс не ограничивается рамками узко организованного пространства, а включает в себя несколько этапов, реализуемых в пространствах деятельности: вводный, основной, поддерживающий, развивающий (табл. 1.4).

Таблица 1.4

Этапы построения образовательного процесса в сетевой организационной модели как результата интеграции учебной, социальной и профессиональной сред

Название этапа	Назначение этапа
Вводный	Знакомство с подходом к обучению в ОДО Ознакомление с основными положениями выбранных курсов Самооценка собственных способностей Приобретение практических навыков по самостоятельному обучению и работе с учебными материалами Коррекция состава образовательной программы в соответствии с потребностями и проблемами студента
Основной	Освоение знаний и приобретение умений в области основных предметов и курсов Приобретение основных знаний и умений, необходимых для полноценного управления людьми и деятельности Формирование умений использования концепций в качестве средства для решения собственных профессиональных проблем Развитие мыслительных, креативных, коммуникативных способностей Развитие способностей к самоопределению и самообразованию (рост субъективности) Мотивация студентов на продолжение обучения

Окончание табл. 1.4

Название этапа	Назначение этапа
Поддерживающий	Продолжение обучения для тех студентов, которые оказались вовлеченными в непрерывное образование Интеллектуальная поддержка студентов на начальных этапах становления и в ходе учебной деятельности Содействие в продвижении студенческих проектов Вовлечение в обучение
Развивающий	Продолжение обучения на более высоких уровнях образования Развитие профессиональной деятельности Поддержка развивающих процессов в организациях Удовлетворение особенных образовательных потребностей

Особенности учебной деятельности взрослых. В основе организации учебной деятельности обучающихся лежат следующие идеи: о цикличности деятельности обучающихся; об интеграции трех сфер деятельности обучающихся; о динамике деятельности обучающихся; о способе работы развивающем деятельность обучающегося.

Технологии образовательного процесса. Педагогические технологии: ведущими педагогическими технологиями в сетевых моделях организации ОДО являются проблемно-поисковая, коммуникативная и имитационно-ролевая технологии, сопровождаемые специально организованной рефлексией деятельности обучающихся.

Информационные технологии: использование комплекса средств обучения, отличающиеся степенью интерактивности (табл. 1.5).

Таблица 1.5

Средства обучения в сетевых моделях организации образовательного процесса и их характеристика

Средства обучения	Характеристика средств обучения
Электронная почта	Является экономически и технически наиболее эффективной технологией обеспечения обратной связи обучающегося с преподавателем. Это возможность оперативной передачи информации на большие расстояния, возможность интерактивности и оперативной обратной связи

Окончание табл. 1.5

Средства обучения	Характеристика средств обучения
Видеоконференции с использованием компьютерных сетей	Предоставляют возможность организации самой дешевой видеосвязи при среднем уровне качества. Данный тип видеоконференций целесообразно использовать для проведения семинаров в небольших (5–10 человек) группах, индивидуальных консультаций, обсуждения отдельных сложных вопросов изучаемого курса. Помимо передачи звука и видеоизображения, есть возможность совместного управления экраном компьютера: создание рисунков и схем на расстоянии, передача фотографического и рукописного материала.
Видеоконфереции по цифровому спутниковому каналу с использованием видео компрессии	Совмещают высокое качество видеоизображения и низкую стоимость проведения видеоконференции. Эта технология может оказаться эффективной при относительно небольшом объеме занятий (100–300 часов в год) и большом числе обучаемых (1000–5000 обучаемых) для проведения обзорных лекций, коллективных обсуждений итогов курса и образовательных программ.
CD (компакт-диски)	Возможность доступа к объемным источникам информации. На CD-ROM могут быть размещены основные содержательные блоки конкретного курса, необходимые программы для сопровождения образовательного процесса.
Интернет	Возможность организации совместных проектов. Возможность доступа к различным источникам информации. Возможность организации полноценного общения преподаватель – студент и студент – группа обучаемых , а также проведения компьютерных конференций по отдельным содержательным аспектам курсов.
Интерактивные базы данных	В интерактивных БД систематизируются массивы данных, которые могут быть доступны посредством сетевых и телекоммуникаций. Пользуясь таким ресурсом, разработчики курсов, например, могут поддерживать локальные БД как для обучаемых , так и для преподавателей. Другим вариантом является предоставление доступа к внешним БД. Число БД, доступных через компьютерные сети, быстро растет.
Электронные журналы	Периодические издания, которые распространяются среди подписчиков через компьютерные сети. За рубежом они становятся все более важным источником получения информации и обучения. обучаемые подписываются на такие журналы с целью использования их как неотъемлемой части курса или как дополнения к работе.
Компьютерные обучающие программы	Представляют собой программное обеспечение, которое может использоваться на удаленном компьютере через компьютерные сети посредством модемной связи или Telnet- услуг в Интернет.

Формы организации образовательного процесса. Основные организационные формы, применяемые в сетевых структурах ОПДО, представлены в табл. 1.6.

Таблица 1.6

Организационные формы образовательного процесса в сетевых структурах

Виды оргформ	Характеристика организационных форм
Презентация	Коллективное занятие тьютора со студентами, предназначенное для введения в учебную деятельность, формирования общего представления о курсе, самоопределения и создания необходимого настроя на изучение курса
Конференция	Коллективное занятие тьюторов и студентов в виде открытого обсуждения материала для понимания взаимосвязей и границ применения концепций курса
Самостоятельная работа над проектом	Индивидуальная или коллективная деятельность студентов для приобретения опыта применения концепций в решении профессиональных проблем
Контрольные процедуры в виде экзаменов, тестов и пр.	Индивидуальная и контролируемая тьютором деятельность студента, направленная на испытание знаний и навыков и обучение через ошибки, затруднения и решение проблем
Клуб	Коллективная деятельность студентов и тьюторов, направленная на формирование общих профессиональных интересов и ослабление коммуникативных барьеров в обучении
Исследовательские проекты	Коллективная или индивидуальная деятельность студентов под руководством тьюторов, направленная на глубокое освоение учебного материала и открытие новых граней материала
Самостоятельная работа с учебным материалом	Индивидуальная и поддерживаемая тьютором деятельность студентов с учебными материалами, направленная на их освоение
Тьюториал	Коллективная деятельность тьюторов и студентов в виде открытого занятия с применением методов интенсивного обучения, направленная на приобретение опыта использования концепций в модельных, стандартных, нестандартных ситуациях; развитие мыслительных, коммуникативных и рефлексивных способностей студентов

Окончание табл. 1.6

Виды оргформ	Характеристика организационных форм
Воскресная школа	Коллективная деятельность тьюторов и студентов с глубоким погружением в учебный материал, направленная на систематизацию знаний, приобретение опыта работы над решением целостной профессиональной проблемы, развитие способностей к различным видам деятельности (мышление, творчество, коммуникация, рефлексия)
Группа самоподдержки	Коллективная деятельность студентов в виде группового обсуждения проблем освоения материала, направленная на углубление представлений о концепциях и задачах курса

1.3.5. Поиск организационных моделей дистанционного образования для условий постиндустриального общества

Теоретическое обоснование дистанционного образования на всем протяжении его существования вызывает бурные дискуссии. Отсутствие общепринятой теории ослабляет идею дистанционного образования. Слова американского теоретика, одного из его «отцов-основателей», Ч. Ведемейера, опубликованные более, чем четверть века назад, остаются верными и сегодня. «К несчастью, – писал он, – верно то, что обучение по переписке не смогло выработать теорию, связывающую эту область с теорией и практикой обычного образования, что наносит серьезный ущерб развитию и признанию этой области» (Wedemeyer C.A., 1974).

С другой стороны, многообразие подходов в реализации дистанционного образования открывает простор для поиска его наиболее эффективных форм и методов. Теоретические аспекты дистанционного образования, заложенные в основном в прошлые десятилетия, стали как бы ответом на консерватизм традиционных университетов, ставший тормозящим фактором в системе растущих потребностей подготовки профессиональных кадров для бурного промышленного развития в мире.

Сегодня ДО признано мировым сообществом как «образование XXI в.», а организационные модели реализации образовательного процесса рассматриваются как институциональный инструментарий формирования основ экономики знаний и становления общества знаний [1, 2]. По оценкам Международного совета по дистанционному обучению, в 2006 году насчитывалось свыше 100 млн. студентов, обучающихся дистанционно, что впервые превысило численность лиц, обучающихся в традиционных классических формах получения образования.

Практика дистанционного образования приходит к закономерному процессу интеграции различных технологий и моделей дистанционного образования таким образом, чтобы обеспечить достижение дидактических целей и задач с максимально возможной эффективностью. Сегодня для отечественных и зарубежных специалистов в области управления знаниями и организации учебного процесса является очевидным, что наиболее целесообразным и дидактически обоснованным для дистанционного образования с целью формирования необходимых компетентностей будущих специалистов представляется вариант разумного сочетания в учебном процессе различных дистанционных образовательных технологий, т.е. проведение обучения в смешанном режиме **Blended learning,** способе организации учебных занятий, при котором используются в рациональных пропорциях очные занятия и дистанционные образовательные технологии, включая Интернет-обучение. Поэтому всё чаще практики в области дистанционного образования говорят о применении смешанных технологий дистанционного обучения «blended learning» в сетевых организационных моделях формирования

---

[1] См: ***Бочков В.Е.*** Открытое дистанционное образование: его роль в экономическом развитии информационного общества и реального сектора национальной экономики / Монография. Научное издание. Серия «Система открытого дистанционного образования как институциональный инструментарий формирования экономики знаний». – М.: МГИУ, 2005. – 238 с.

[2] См: ***Бочков В.Е.*** Формирование институциональных структур экономики знаний и совершенствование экономико-правового пространства для развития систем открытого дистанционного образования / Монография. Научное издание. Серия «Система открытого дистанционного образования как институциональный инструментарий формирования экономики знаний».– М.: МГИУ, 2006. – 296 с.

инфраструктуры образования и активно их развивают, несмотря на ряд институциональных проблем, на которых остановимся несколько ниже.

1.4. Особенности федеральных программ в области образования и подходы к внедрению информационных технологий

Следует отметить, что актуальность подхода, приведенного выше, обозначена в Национальной доктрине образования в Российской Федерации. Здесь в качестве основных целей и задач образования определяются: непрерывность образования в течение всей жизни человека; создание программ, реализующих информационные технологии в образовании и развитие открытого образования [1].

В Федеральной программе развития образования развитию разработки и реализации информационных образовательных технологий и методов обучения, в том числе дистанционных, развитию системы дистанционного обучения уделялось большое внимание.

В Концепции модернизации российского образования на период до 2010 года в части создания условий для повышения качества профессионального образования ставится задача активного использования технологий «открытого образования».

В Плане действий Минобразования России на 2002-2004 гг. по реализации Концепции модернизации российского образования на период до 2010 года (подпункт 2, п.13 раздела П) имеется задача: «Создание распределенного образовательного портала», а в качестве ожидаемых результатов – использование технологий открытого образования в практике образовательных учреждений.

В Концепции государственной политики Российской Федерации в области подготовки национальных кадров для зарубежных стран в российских образовательных учреждениях ставится задача нормативно-правовой и организационной поддержки программ открытого образования российских университетов для иностранных граждан.

---

[1] В данном разделе использованы материалы Всемирного технологического университета (*д.филос.н., проф. В.И.Солдаткин; д.э.н. Г.Г.Бубнов; д.э.н. А.В.Семёнов*), включенные в состав главы 1 «**Ключевые проблемы образования в условиях глобализации, развития информационного общества и становления основ экономики знаний»** (п.р 1.2.4.) учебника «**Дистанционное образование и электронное обучение./**Учебник для студентов высших учебных заведений, учреждений дополнительного и послевузовского образования в двух частях. /Составители В.Е.Бочков, В.И Солдаткин; отв. ред. В.Е.Бочков. – М.: МГИУ.- 2008. – Ч.1-708 с.; Ч.2 – 647 с.»;

В качестве элемента системы мероприятий Федеральной целевой программы «Электронная Россия» ставятся задачи создания нормативной правовой базы информатизации образования и развития системы дистанционного обучения, развития информационной и телекоммуникационной инфраструктуры в учреждениях среднего и высшего профессионального образования.

В качестве основных направлений федеральной целевой программы «Развитие единой образовательной информационной среды (2001-2005 гг.)» определялись: организация системы открытого образования, включая интерактивные дистанционные технологии обучения учащихся учебных заведений различного уровня; разработка нормативных документов по стандартизации в открытого образования, включая дистанционные технологии обучения, информационные технологии, информационную поддержку образования. В качестве ожидаемых результатов определяется переход к системе открытого образования на основе интерактивных дистанционных технологий обучения, а в качестве конечных ожидаемых результатов – организация системы открытого образования, включая интерактивные дистанционные технологии обучения для образовательных учреждений различного уровня. Предполагалось, что на третьем этапе выполнения Программы (2004-2005 гг.) будут завершены поставки средств информатизации в учебные заведения, организованы системы технического обслуживания, разработаны и тиражированы электронные учебные материалы, повышена квалификация и проведена профессиональная переподготовка педагогических, административных и инженерно-технических кадров и, наконец, создана система открытого образования на основе дистанционных технологий обучения. Тем самым будут, в конечном счете, созданы основы единой образовательной информационной среды, обеспечивающей переход к системе открытого образования на основе интерактивных дистанционных технологий обучения, достигнута персонализация образования путем создания и реализации индивидуальных образовательных траекторий.

В национальном проекте «Образование» обозначена необходимость прорыва в ресурсном обеспечении современного образовательного процесса через проект

по информатизации системы образования. Планируется на конкурсной основе произвести отбор наиболее качественных дистанционных образовательных ресурсов и предоставить к ним свободный доступ через Интернет. План реализации проекта по информатизации предусматривает также поддержку учреждений, наиболее активно использующих дистанционные обучающие ресурсы[1].

В Федеральной целевой программе развития образования на 2006-2010 гг. (утв. постановлением Правительства РФ от 23.12.2005 № 803) определены важнейшие целевые индикаторы и показатели. Так, удельный вес выпускников учреждений профессионального образования, освоивших образовательную программу с использованием методов дистанционного обучения, таков: этап 1 – 2006 год – 5%, 2007 – 5 %; этап 2 – 2008 – 7%, 2009 – 10%; этап 3 – 2010 – 20%.

Однако опыт реализации федеральных целевых и отраслевых научно-технических программ выявил, на наш взгляд, ряд серьезных проблем.

Так, например, вузами разрабатываются исключительно локальные программные средства вне принятых технических спецификаций и технологических стандартов или применяются западные средства, экономически неперспективные в наших условиях. Создаваемые программные продукты учебного назначения не проходят технических испытаний и сертификации, что означает, в частности, отсутствие конструкторской и эксплуатационной документации, выполненной в соответствии с ГОСТ. Практически не осуществляется трансфер полученных результатов НИР, НИОКР и программных продуктов, созданных по государственным программам, не определен порядок и условия их передачи (пользования, продажи, обмена) с учетом авторского права и правообладания, как для государ-

---

[1] *В приоритетном национальном проекте «Образование» ныне обозначены следующие направления: стимулирование инновационных программ высшего профессионального и общего образования; информатизация образования; поддержка инициативной, способной, талантливой молодежи; развитие системы профессиональной подготовки в армии; создание новых университетов и двух бизнес-школ; дополнительное вознаграждение за классное руководство; поощрение лучших учителей. Особо не оспаривая локальной значимости указанных направлений, тем не менее, имея в виду, что «приоритет» – это преобладающее, первенствующее значение чего-либо, следует сделать следующий вывод: кроме, пожалуй, «информатизации образования», здесь явно прослеживается отсутствие системного подхода, отсутствие современной государственной образовательной политики, отсутствие реформ и замораживание решения насущных проблем, преобладание мелких для России вопросов, оперативное латание «дыр».*

ственных, так и негосударственных образовательных и научных учреждений. Даже по отраслевым программам в 2000-2005 гг. было создано, например, десяток систем тестирования и сотня учебных курсов, а информации о них и документации по ним нет, кроме опубликованных тезисов разработчиков; больше, чем в одном вузе-разработчике они, как правило, не применяются.

Большинство создаваемых информационных ресурсов учебного назначения, включая те, которые размещены в нынешних федеральных информационно-справочных порталах, напрямую не могут использоваться в учебном процессе (нет базы тестовых заданий и комплекса контрольных мероприятий, педагогических сценариев и технологических карт обучения). Если последние все же существуют, то они размещены в авторских, не прошедших сертификацию программных средствах хранения, тестирования и администрирования или узко реализуемы лишь в рамках одного вуза-разработчика, и, как правило, ныне не передаваемы, и в большинстве случаев несистемны, а потому и неперспективны.

Профессиональная переподготовка преподавателей и повышение их квалификации в области применения ИКТ абстрагированы от конкретных инструментальных средств обучения. Пройдя обучения, преподаватели практически на следующий день должны создавать авторские учебные курсы и вести, например, сетевой учебный процесс. В какой информационно-образовательной среде? На основе применения каких инструментальных средств подготовки и ведения учебного процесса? Поэтому и получилось, что значительная часть преподавателей вузов ныне оказалась, к сожалению, не готова к применению Интернет-технологий в учебном процессе.

При этом, имея в виду отечественный опыт построения масштабных систем, представляются необходимыми шаги по введению института базовых организаций. Статус нынешних головных организаций сейчас не определен, их функции номинальны, носят «технический» характер. Статус базовой организации также не определен. Помимо понятия «базовая организация», следует ввести понятие «Сводная научно-техническая программа Министерства с многоканальным финансированием». Это – паллиативная форма, позволяющая учесть имеющиеся

положения о порядке разработки программ, устоявшийся документооборот, интересы заказчика и исполнителя, место нынешних головных организаций. Задача руководителя «базовой организации» – работа по согласованию этих противоречивых интересов. Но он должен иметь возможность определять содержание (вплоть до изменения существующих) технических заданий по согласованному перечню проектов; быть ответственным представителем госприемки результатов проектов, а главное – как уполномоченное Министерством юридическое лицо – ставить полученные материальные и нематериальные активы на свой баланс и осуществлять трансфер в систему образования (на безвозмездной или договорной основе – определяет Министерство: по категориям пользователей, условиям доступа и т.д.).

Руководитель базовой организации – это, фактически, генеральный конструктор системы, ответственный заказчик и государственный приемщик результатов бюджетного финансирования. Этот подход и терминология, кстати, и ныне используются в программе «Электронная Москва», в Минэкономразвития России и Минобороны России.

В части решения отмеченных проблем внедрения информационно-коммуникационных технологий в образование вряд ли ныне стоит возлагать надежды на приоритетный национальный проект «Образование» как с позиции появления «главных конструкторов» (их нет), так и по сделанным политическим акцентам.

Приоритетами современной государственной образовательной политики объективно, на наш взгляд, должны быть следующие:

1) *реформирование федеральной (государственной) системы образования*: передача 90% государственных вузов, 100% ПТУ, ссузов в собственность субъектов Российской Федерации; передача 90% филиалов государственных вузов в субъекты Российской Федерации (пока с госфинансированием от достигнутого в бывшем вузе; кроме зарубежных филиалов); присоединение этих филиалов к профильным региональным муниципальным вузам (при сохранении прав ППС, студентов); создание условий для повышения инвестиционной привлекательно-

сти (для обеспечения приватизации) тех вузов, где отсутствует федеральный или региональный госзаказ; формирование оптимальной региональной системы профессионального образования и госзаказа на специалистов (включая негосударственные вузы – через региональное лицензирование прав в сфере профессионального образования);

2) *радикальное изменение содержания образования (особенно федеральных стандартов)*: государству, когда материальное производство приватизировано на 100% (нематериальное – на 70%) и должны действовать законы рыночной экономики, следует незамедлительно уменьшить федеральную компоненту государственных образовательных стандартов до 10-15%; «выйти» из сферы определения стандартов профессионального образования по тем специальностям («рыночным»), где оно не является Заказчиком; отменить федеральный госзаказ на «рыночные» специальности и упразднить здесь диплом т.н.«государственного» образца; определить стандарты в общем образовании, а в профессиональном – только по «федеральным» специальностям классического университетского образования, военного образования, оборонной промышленности, педагогики и медицины;

3) *радикальное изменение федеральной системы надзора в сфере образования и науки*: государству следует осуществлять контроль только федеральной компоненты государственных образовательных стандартов, федеральных специальностей и стандартов общего образования; передать функции лицензирования по тем специальностям, где государство не является Заказчиком, на региональный уровень;

4) *радикальные изменения в применении новых технологий обучения в школе, техникуме, колледже и вузе*: осуществлять федеральное финансирование исключительно инфраструктурных сфер – Интернета и доступ к нему, учебного телевидения; инвентаризация и бесплатный Интернет-доступ ко всем ресурсам, созданным за счет федерального бюджета по всем федеральным (ФЦП РЕОИС, ФПРО, ФЦПРО, ЭР) и отраслевым программам Минобрнауки России (учебным материалам, технологиям обучения); бесплатный Интернет-доступ ко всем изданным учебникам, имеющим гриф Минобразования России и его УМО, Минобрнауки России (с выкупом авторских прав); «точечный» выкуп авторских прав на иные

значимые учебники и учебные пособия; финансирование «эталонных» учебно-методических комплексов; финансирование системы федеральных образовательных порталов как децентрализованных специализированных хранилищ знаний и профессиональных сообществ.

Требуются также незамедлительные институциональные меры по формированию соответствующей инновационной инфраструтуры российского образования в виде распределенных (сетевых) образовательных учреждений и организационной структуры, способной в масштабе страны осуществить широкомасштабное и планомерное внедрение имеющихся учебно-методических и научных разработок в практику, прежде всего, Интернет-обучения (***high tech*** педагогики). Эту роль, к сожалению, не может выполнить ни один из имеющихся (традиционных) российских вузов как в силу сложившейся системы управления, квалификации и ментальности кадрового состава, так и по причине того, что ни один другой вуз не пойдет в «фарватере» другого, себе подобного по статусу.

Мирового опыта «подчинения» одного вуза другим, равно как и трансформации «классического» вуза в инновационный (открытый) тип пока нет. Практика такова, что государство создает условия для появления специализированного образовательного учреждения открытого типа, вменяя ему выполнение инновационных задач как уставных. А сеть Интернет дает возможность создания распределенного (сетевого) виртуального университета (Интернет-университета) с распределенными профессорско-преподавательским и административно-управленческим составами, контингентом обучаемых и объективно подводит заинтересованные образовательные учреждения к корпорированию. Естественный конструктивный путь развития, на наш взгляд, лежит в русле создания ассоциаций учебных заведений на основе единой информационно-образовательной среды, типовых технологий подготовки и организации учебного процесса в среде Интернет. Инфо-телекоммуникационным средством создания подобной среды выступает Интернет-портал.

Следует признать, что инфо-телекоммуникационные и программно-технологические вопросы являются наиболее важными в создании единой ин-

формационно-образовательной среды. Информационные технологии вошли в мир образования всерьез и надолго. Начиная с компьютеров в классах и заканчивая созданием полноценных ***on-line***-курсов и систем, управляющих учебным процессом, новые технологии радикально меняют концепты и практику образования. С развитием Интернета пришла возможность поставлять образовательные материалы в электронной форме любому желающему. Развитие же образовательных технологий и появление образовательных ресурсов в электронных форматах приводит к постепенному изменению методики и практики обучения. Однако сами по себе технологии не способны изменить практические навыки человека. Очень важно, чтобы ресурсы, созданные в рамках этих технологий, были доступными. Кроме того, они должны обладать гибкостью и трансформируемостью, чтобы удовлетворять запросы тех людей, на которых рассчитаны.

Глава 2. Концептуальные основы системного проектирования элементов сетевой инфраструктуры профессионального дистанционного и трансграничного образования

Современные представления об образовании с позиций современных экономических категорий позволяют рассматривать его как процесс формирования и повышения качества трудовых, материальных, информационных, интеллектуальных и финансовых ресурсов; введения этих ресурсов в хозяйственный оборот общественного производства и превращения их в основные факторы производства во всем их разнообразии[1, 2]. В то же время для современного академического сообщества общепринятым является понимание образования как социального института, выполняющего цивилизационную роль в обществе (экономическую, социальную, гуманитарную и культурную), и одновременно восприятие образования как сложно-структурированного процесса[3] усвоения обучающимися накопленного человечеством научного знания, приобретения необходимых навыков и умений с целью формирования обучающимися собственных компетентностей для последующего выполнения социально значимых функций и решения профессионально значимых задач. Система профессионального дистанционного образования представляет собой единую информационно-образовательную среду,

---

[1] См.: ***Бочков В.Е.*** Информационно-телекоммуникационные технологии и формирование системы открытого дистанционного образования как объекта отраслевой национальной экономики./Научные труды Всероссийской научно-практической конференции Телематика-2004. /Электронное издание: http://tm. Ifmo.ru/ tm2004/src/090.pdf-8 с. /Труды XI Всероссийской научно-методи-ческой конференции Телематика'2004-Т.1. (7-10.06.2004,Ст-Петербург)- СПб-М.: СПбГУИТМО – ГНИИ ИТТ «Информика», 2004.- 648 с., с.52-55

[2] См.: ***Бочков В.Е.*** Экономический рост информационного общества на основе формирования и развития информационно-образовательной среды системы открытого дистанционного образования как объекта отраслевой национальной экономики. Economic growth of an information society on the basis of the formation and development of data-learning environment of the open distant education system as the object of the branch of national economy. Электронное издание: Российский экономический журнал (Интернет-версия) http://www.e-rej.ru/Speakers.htm; http://www.e-rej.ru/Articles/2004 /Bochkov 1/pdf; – 20 с. (поступила в редакцию 1.05.2003)

[3] См.: ***Бочков В.Е.*** Проектирование информационно-образовательной среды открытого дистанционного образования: системные подходы к формированию институционального элемента экономики знаний / Монография. Научное издание. Серия «Система открытого дистанционного образования как институциональный инструментарий формирования экономики знаний».– М.: МГИУ, 2006. – 386 с.

объединяющую субъектов традиционной системы образования[1] посредством педагогически организованных информационных и телекоммуникационных средств и дистанционных образовательных технологий, которые реализуются в различных моделях организации образовательного процесса. Она объединяет научно-образовательный потенциал вовлеченных в нее национальных образовательных учреждений и формируется как сегмент мировой образовательной системы[2, 3]. Организация обеспечения учебного процесса в дистанционном образовании информационно-образовательными ресурсами для электронного обучения представляет собой в комплексе весьма значительную по объему работу, которая может оказаться непосильной отдельно взятому учебному заведению. Возникает объективная необходимость объединения усилий отдельных образовательных учреждений на горизонтальных и вертикальных уровнях интеграции системы образования. Объединение позволит эффективно решать масштабные задачи, целью которых является создание и развитие систем дистанционного образования[4]. Для этого предлагается создавать консорциумы и объединения сетевых образовательных учреждений, в том числе и международного уровня, осуществляющих

---

[1] См.: ***Крекотень С.П., Бочков В.Е., Калабин С.М***.Функциональное наполнение деятельности преподавателей и требования к ним в различных моделях организации дистанционного обучения./ Электронное издание. Труды Международной научно-практической конференции EDQ-2003.Качество дистанционного образования: концепции, проблемы, решения. (8 декабря 2003 , г. Москва) – М: МГИУ, -2004, 286 с.

[2] См.: ***Бочков В.Е.*** Реальное формирование единого образовательного пространства на постсоветской территории как цель при создании и развитии межгосударственной сети открытого дистанционного образования. Качество дистанционного образования: концепции, проблемы, решения. Доклады международной научно-практической конференции EDQ-2003 (8 декабря 2003 г.) – Москва: МГИУ, 2003.- 224 с.

[3] См.: ***Демин Ю.Н., Бочков В.Е., Вержбицкий В.В.*** Межгосударственная сеть открытого дистанционного образования и реальное формирование единого образовательного пространства. В сб.: Дистанционное обучение – образовательная среда XXI века. /Труды III Международной научно-методической конференции (13-15 ноября 2003 г.) – Минск: БГУИР, 2003.- 536 с. с.442-444.

[4] См.: ***Хохлов Н.Г., Бочков В.Е., Мартынова Т.Н.*** О направлениях совершенствования нормативно-законода-тельной базы для развития открытого дистанционного образования в России, в странах СНГ и Балтии. Информационно-аналитический бюллетень Института стран СНГ "Страны СНГ. Русские и русскоязычные в новом зарубежье", №103, 2004. Электронное издание: http://www.materik.ru/print.php?section=analitics& bulsectionid=7374

подготовку специалистов как по родственным направлениям, так и направлениям подготовки различных уровней[1, 2].

В случае применения интеграционных моделей организации дистанционного образовательного процесса на основе электронного обучения экономические издержки и продолжительность перехода учреждений системы образования окажутся вполне оправданными и приемлемыми. В результате проведения совместной работы над новыми средствами обеспечения учебного процесса в составе объединений учебных заведений возникнут реальные возможности для проявления и реализации принципов открытости и академической мобильности как на национальных уровнях, так и на уровне международной интеграции.

2.1. Дидактические основы проектирования, формирования и развития эффективных моделей дистанционного образования

Значимость педагогики профессионального образования, способной поэлементно и поэтапно описать научно-обоснованный базис эффективного образовательного процесса, а также обеспечить его проектирование и реализацию как целостную организационно – педагогическую систему элементов, направленных на достижение поставленных обществом совокупности задач развития отдельных индивидов, общества и цивилизации при минимально возможных издержках различного рода ресурсов, в связи с актуальностью использования интеграционных моделей организации дистанционного образования, существенно повышается. Учитывая, что система профессионального дистанционного образования рассматривается в контексте интенсификации процессов формирования

---

[1] См.: ***Бочков В.Е.*** Информационно-телекоммуникационные технологии и формирование системы открытого дистанционного образования как объекта отраслевой национальной экономики./Научные труды Всероссийской научно-практической конференции Телематика-2004. /Электронное издание: http://tm. Ifmo.ru/tm2004/src/090.pdf-8 с. /Труды XI Всероссийской научно-методи-ческой конференции Телематика’2004-Т.1. (7-10.06.2004,Ст-Петербург)- СПб-М.: СПбГУИТМО – ГНИИ ИТТ «Информика», 2004.- 648 с., с.52-55

[2] См: ***Валентинов В.В., Бочков В.Е., Кондратьев С.В.*** Дополнительное профессиональное образование Российской Федерации как стратегический ресурс развития открытого и дистанционного образования. Экономика и менеджмент: проблемы теории и практики. Научные труды МИМ «ЛИНК»/Под редакцией д.э.н. Н.В.Сычева.- Жуковский: МИМ «ЛИНК», 2003. –280 с.

и развития научного, интеллектуального и человеческого капитала в общественном производстве в качестве практически безальтернативного варианта по его эффективности, значимость педагогической науки для оптимального построения и обеспечения развития этой подотрасли экономики образования[1], не вызывает ни малейших сомнений.

2.1.1. Ключевые проблемы расширения применения электронного обучения в открытом и дистанционном образовании

Применение дистанционных образовательных технологий в педагогической практике и информационно-коммуникационных технологий в управлении определяет эволюцию педагогической системы, предопределяет формирование системы сетевых образовательных учреждений и существенно изменяют функции всех субъектов образовательного процесса, в том числе и преподавателя, предъявляет к его квалификации и компетенции новые требования. Это связано с рядом характерных особенностей использования дистанционных образовательных технологий при организации процесса обучения, которые определяют функциональное наполнение деятельности преподавателя.

Во-первых, преимущественно используемые в образовании дистанционные образовательные технологии характеризуются такими основными свойствами, как:

- *разрыв между обучающимся и обучающим в пространстве и времени* – такая форма отношений между обучающимся (учащимся, студентом) и преподавателем (учителем, педагогом), при которой их очные и синхронные контакты сведены к минимуму или вообще отсутствуют, а их взаимосвязанная деятельность осуществляется в основном опосредовано через средства обучения;

---

[1] См.: ***Бочков В.Е.*** Отраслевые признаки и характеристики экономики системы открытого образования: особенности нормативно-законодательного регулирования применения дистанционных образовательных технологий. Модернизация профессиональной подготовки молодежи в системе учреждений образования: Материалы Всероссийской научно-практической конференции (26-27 февраля 2004): В2-х ч. Ч.1/Под ред. В.Г.Тимирясова. – Москва-Казань: ИЭУиП «Таглимат», 2004.- 264 с., с 147-156.

- *определяющая роль самообразования* – бóльшую часть учебного курса студент изучает самостоятельно с посредством использования интерактивной образовательной информации;
- *интерактивность* – обязательным элементом является организация взаимодействия обучающихся с преподавателем на расстоянии посредством средств телекоммуникации и применения интерактивной образовательной информации.

Во-вторых, дистанционные образовательные технологии – это способ осуществления педагогической взаимосвязанной деятельности субъектов образовательного процесса по достижению образовательных целей. Для этого необходимо на основе общенаучных и дидактических закономерностей предварительно выделить отдельные этапы этого процесса и процедуры для её рационализации, стандартизации, координации и синхронизации действий субъектов. Эти меры позволяют осваивать образовательные программы обучающимися вне зависимости от их местонахождения, наличия ограниченных возможностей или вообще отсутствия очного контакта с преподавателем. В состав технологий дистанционного обучения включаются особые формы и методы разработки и презентации учебно-методических материалов, организации взаимодействия преподавателей и обучающихся, аттестации и мониторинга (постоянного контроля) деятельности всех участников процесса обучения.

В-третьих, это использование активных методов обучения – организационных форм проведения занятий, основанных на постоянном взаимодействии преподавателя с обучающимися. Они имеют своей целью не только усвоение ими необходимых знаний и приобретение ими умений и навыков практической деятельности в изучаемой области, но социализацию обучающихся и формирование на этой основе профессиональной компететентости. Примерами активных методов обучения являются деловые, ролевые и другие игры, групповые дискуссии, круглые столы, «мозговые штурмы», case-study и другие аналогичные организационные формы проведения учебных занятий. В настоящее время актуальным

остается формирование комплексной федеральной программы переподготовки преподавателей, тесно увязанной с содержательной переработкой учебного материала, органично сочетающего возможности информационных систем, с требованиями государственных стандартов, в том числе с учетом межгосударственных соглашений по формированию общего образовательного пространства на постсоветской территории и требований Болонского процесса.

Обучение всегда рассматривается как процесс взаимосвязанной деятельности преподавателей (преподавание) и обучающихся (учение), протекающих в рамках определенной педагогической системы. Педагогическая система объединяет субъекты образовательного процесса (обучающихся, преподавателей, образовательные учреждения) в рамках поставленных целей, содержания, методов, средств, организационных форм и учебно-научной материальной базы. Процесс обучения включает элемент передачи информации от преподавателей к обучающимся в соответствии с поставленной дидактической задачей[1] и реализованной дидактической системой, адекватной закономерностям познавательной деятельности. В этом смысле любую технологию, применяемую в образовании, можно называть информационной. С другой стороны, нередко термин “информационные технологии” применяют по отношению ко всем технологиям, основанным на использовании персональных компьютеров и средств телекоммуникации.

Решение задачи массового использования информационных технологий в общем и профессиональном образовании сегодня характеризует качественно новый уровень развития информатизации сферы образования [2]. На этом уровне развития рассматривается проблема создания единой для всех учреждений образования информационно-образовательной среды. В этих условиях необходимо четко представлять, каков потенциал компьютерных технологий обучения и ка-

---

[1] ***Дидактика*** – часть педагогики, излагающая теоретические основы образования и обучения.

[2] См.: ***Бочков В.Е.*** Отраслевые признаки и характеристики экономики системы открытого образования: особенности нормативно-законодательного регулирования применения дистанционных образовательных технологий. Модернизация профессиональной подготовки молодежи в системе учреждений образования: Материалы Всероссийской научно-практической конференции (26-27 февраля 2004): В2-х ч. Ч.1/Под ред. В.Г.Тимирясова. – Москва-Казань: ИЭУиП «Таглимат», 2004.- 264 с., с 147-156.

ково их влияние на парадигму образования. Вне зависимости от уровня применения современных информационных технологий в учебном процессе его структура, разработанная на протяжении тысячелетнего педагогического опыта человечества, остается неизменной.

В традиционной модели образовательного процесса *первоначальным и одним из основных элементов* является **передача и получение информации**. Этот этап осуществлялся в разные исторические эпохи в разнообразных формах и различными способами: от устных бесед учителя с учениками (со времен Платона) до классно-урочных (аудиторных) форм учебной работы в современных педагогических системах в виде лекций, семинаров, коллоквиумов и пр.

С появлением полиграфических технологий в XV веке малодоступным рукописям в учебном процессе пришли на смену многотиражные учебно-методические издания. К середине XX века с развитием фотографии, аудио- и видео-записи устная речь педагога, преподавателя, учителя в учреждениях образования стала дополняться аудио-визуальными средствами с помощью т.н. «технических средств обучения» (ТСО). Развитие полиграфической индустрии и появление бытовых аудио-визуальных средств («домашних ТСО») повысило самостоятельность обучающегося в образовательном процессе, возросла значимость его самостоятельной работы при освоении образовательных программ.

Вторым элементом модели образовательного процесса являются **практические занятия (практикумы)**, которые применяются для усвоения обучающимися полученной информации, преобразования её в умения, навыки и познания на эмпирическом уровне. С появлением учебной полиграфической продукции и учебных лабораторий при проведении практикумов, как и при получении информации, стала возрастать значимость самостоятельной работы обучающегося и стали развиваться способы её организации и обеспечения. Коллективная групповая работа обучающихся при проведении практикумов, которую направляет специально подготовленный преподаватель, позволяет более эффективно перенимать накопленный опыт, находить и устранять собственные ошибки, уяснять не вполне очевидные вопросы и проблемы.

Третьим элементом модели образовательного процесса является **аттестация**, которая до современного времени претерпевала минимальные изменения. Под аттестацией во все времена понимали проверку знаний, умений и навыков обучающихся в различных формах: от текущего опроса на аудиторных занятиях до проведения междисциплинарных комплексных экзаменов, включающих решение различных практико-ориентированных задач в соответствующих предметных областях.

Первоначально во всех трех компонентах образования превалирующее влияние имела контактная учебная работа с преподавателем, которая лимитировалась «аудиторным потенциалом» образовательного учреждения. Постоянное расширение возможностей получения информации, развитие новых практикумов не ослабляли роль преподавателя в процессе освоения образовательных программ, а несколько видоизменяли педагогические технологии и методические акценты в его работе. Появление персональных компьютеров, развитие средств телекоммуникации и методик организации самостоятельной практико-ориентированной работы обучающихся привело к качественным изменениям модели организации образовательного процесса за счет формирования новой формы учебной работы – самоаттестации обучающихся, возникновения устойчивых обратных связей между компонентами модели и снижением пространственно-временных ограничений на взаимодействия субъектов образовательного процесса.

Эти факторы привели к изменению традиционной модели организации образовательного процесса.

Работа с персональным компьютером по определению является самостоятельной, поэтому широкое использование в учебном процессе этой техники, наряду с инновационными методиками организации учебного процесса, значительно расширяет долю самостоятельной работы, позволяет опосредованно повысить степень её педагогической организованности и размывает границы между самостоятельной и аудиторной работой обучающегося. Это, как следствие, приводит к стиранию граней между различными формами освоения образовательных программ.

Существенным преимуществом использования компьютеров в образовании является возможность реализации интерактивности несинхронного общения на расстоянии, т.е. обратной связи студент – преподаватель, без которой неэффективен любой процесс обучения. При организации дистанционного обучения некоторые функции преподавателя могут быть поручены компьютеру. Компьютер посредством соответствующих программ может вести диалог с обучающимся и в автоматическом режиме проводить оценку его знаний. Кроме того, современные телекоммуникационные сети позволяют проводить телеконференции, двухсторонние аудио- и видео- сеансы связи между преподавателем и обучающимися, что дает эффект присутствия преподавателя на лекции, семинаре, консультации и др. учебных мероприятиях, близкий к реальному. Кроме свойств мультимедиа и интерактивности, как отмечается в работе[1], применение компьютера в учебном процессе позволяет реализовать ещё ряд методических особенностей, таких как: моделинг, коммуникативность и производительность. Анализ эффективности применения отмеченных возможностей в различных элементах (компонентах) образовательного процесса позволяет с помощью экспертной оценки определить компоненты процесса, где использование отмеченных свойств позволяет получить наибольшие преимущества (табл. 2.1).

Таблица 2.1

Результаты экспертной оценки уровня использования инструментально-методических особенностей персональных компьютеров в компонентах образовательного процесса

Инструментально-методические особенности ПК в компонентах образовательного процесса	**Уровень использования**		
	Получение информации	**Практикумы**	**Аттестация**
Интерактив	Средний	Высокий	Средний
Моделинг	Низкий	Высокий	Низкий
Мультимедиа	Средний	Высокий	Низкий
Коммуникативность	Средний	Средний	Средний
Производительность	Средний	Низкий	Неопределенный

[1]См.: ***Осин А.В.*** Предпосылки концепции образовательных электронных изданий. В сб.: Основные направления развития электронных образовательных изданий и ресурсов./ Материалы научно-практической конференции по ФЦП «Развитие единой образовательной информационной среды».-М.: РМЦ. 2002 – 134 с., с.3-23.

Наибольшая эффективность персональных компьютеров в образовательном процессе проявляется при проведении практикумов, которые могут быть организованы для естественнонаучных дисциплин в виде «виртуальных лабораторий», моделирующих лабораторию реальную, в которой реализуется эффект «инструктор рядом»; а для дисциплин гуманитарного и социально-экономического цикла – в виде ситуационных ролевых деятельностных игр.

Тем не менее высокий потенциал персональных компьютеров в области обеспечения эффективности обучения при проведении практикумов до сих пор не реализован в полной мере, о чем свидетельствует[1] достаточно низкая доля обучающихся по естественнонаучным и техническим направлениям подготовки (не более 1,5%) в общем контингенте обучающихся с использованием дистанционных образовательных технологий. Одна из причин подобной ситуации может быть связана с незавершенностью процесса институализации системы открытого профессионального дистанционного образования на формальном нормативно-законодательном уровне, что является препятствием устойчивого развития экономической системы[2]. Новое качественное свойство персональных компьютеров – интеллектуальность – позволяет организовать новый вид учебной работы – самоаттестацию обучающихся.

Однако при этом совершенно ясно, что компьютер не заменяет преподавателя в учебном процессе и не сможет его заменить в обозримом будущем. Это средство в определенной степени моделирует преподавательскую деятельность. Эта модель весьма далека от мощной «экспертной системы» преподавателя-предметника и тем более не может претендовать на роль воспитателя.

---

[1]См.: ***Бочков В.Е., Гришин М.П., Демин Ю.Н., Прохоров В.Н.*** Перспективы применения дистанционных образовательных технологий для подготовки специалистов по техническим специальностям. The Prospects of using distant educational technologies for training experts in engineering specialties. Труды Международной конференции «ЮНЕСКО между двумя фазами Всемирного саммита по информационному обществу» (17-19.05. 2005, Ст-Петербург). Электронное издание: http://confifap.cpic.ru/upload/conf2005/reports/doklad_485.pdf – 7 с.

[2] См.: ***Гибало Н.П.*** Транзитологические ценности институционального строения и динамизм многомерной экономической системы./Проблемы новой политической экономии. Вестник Костромского государственного университета имени Н.А.Некрасова. №4, 2005.- с.13-22.

Приведенный пример показывает, что при рассмотрении различных инновационных моделей организации образовательного процесса следует уделять внимание тому, как осуществляется организация и поддержка самостоятельной работы обучающихся и контроль её результатов. А также, каким образом применение различных образовательных технологий оказывает влияние на содержание функциональных обязанностей профессорско-преподавательского состава образовательных учреждений и уровень требований к профессиональной компетенции этой и других категорий работников, от которых во многом зависит качество образовательного процесса в системе профессионального дистанционного образования.

2.1.2. Универсальная модель педагогической системы: основные компоненты и образовательные технологии

По нашему мнению, построение распределенной (сетевой) системы профессионального дистанционного образования, определяющей сегодня направления трансформации системы образования, развитие трансграничного образования и экономики информационного общества[1] в целом, необходимо проводить в первую очередь как формирование педагогической системы, которая построена на основе использования специфических образовательных технологий (рис. 2.1).

Любая педагогическая система не может рассматриваться вне контекста понятий «цель и содержание обучения», «методы обучения», «средства обучения» и «организационные формы обучения», два из которых – методы и средства – составляют суть дидактического процесса[2], который может быть представлен в виде универсальной модели педагогической системы, отражающей соотношение

---

[1] См.: ***Бочков В.Е.*** Отраслевые признаки и характеристики экономики системы открытого образования и особенности нормативно-законодательного регулирования применения дистанционных образовательных технологий./Модернизация профессиональной подготовки молодежи в системе учреждений образования. Материалы Всероссийской научно-практической конференции в 2-х частях, ч.1.(26-27 февраля 2004)/Под ред. В.Г. Тимирясова.- Москва-Казань: Таглимат (ИЭУиП).- 264 с., с. 147-156.

[2] См.: ***Золотарев А.А..*** Теория и методика систем интенсивного информатизированного обучения. Дидактические основы создания эффективных систем обучения. Разд.1. Концепция систем интенсивного информатизированного обучения: Учебное пособие.- М.: МГИУ, 2003. – 68 с.

понятий «дидактическая система» и «образовательная технология». Поэтому проектировать распределенный учебный процесс необходимо с учетом контекста ряда дидактических дефиниций и педагогических закономерностей.

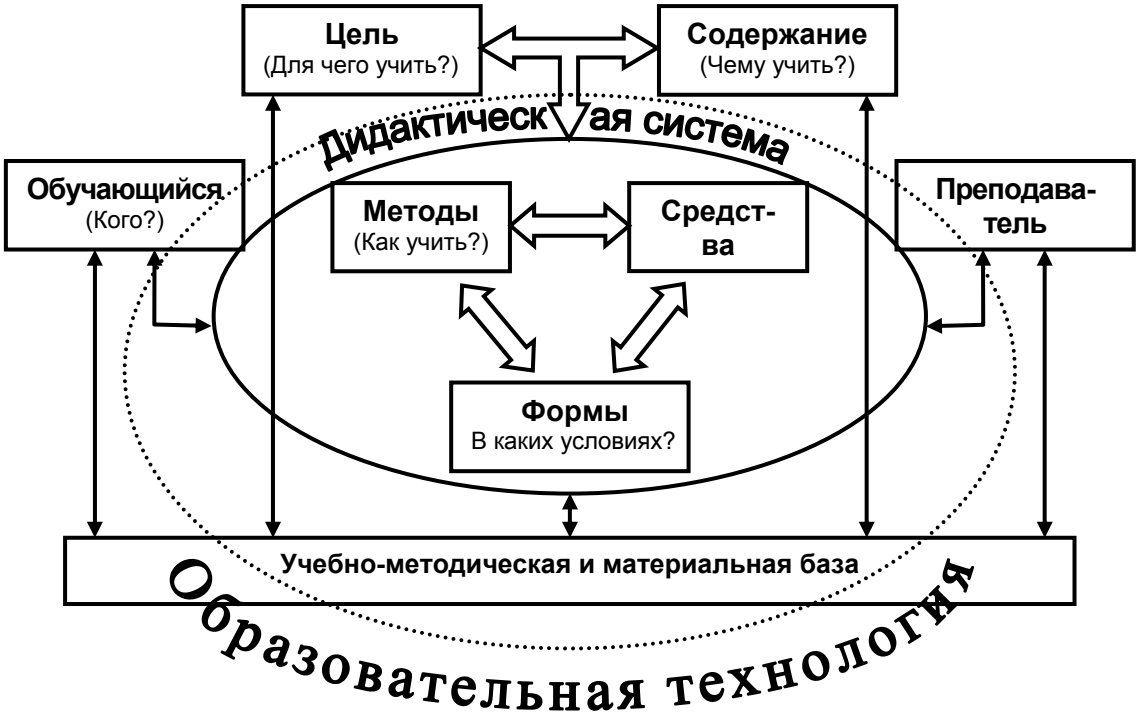

***Рис. 2.1**. Соотношение дидактической системы и образовательной технологии в рамках Универсальной модели педагогической системы*

При оценке разнообразных моделей организации учебного процесса[1] педагогическая система этих моделей всегда характеризуется набором типовых элементов, которые формулируются следующим образом: Кто учит? Кого учит? Чему учит? Как учит? С помощью чего учит?

Цели и содержание обучения. Целью обучения является усвоение обучающимся содержания обучения на требуемом уровне. При этом необходимо исходить из того, что содержание учебной дисциплины является частью объема содержания подготовки специалиста конкретного профиля, а последнее, в свою

[1] См.: ***Бочков В.Е***. Оценка особенностей инновационных моделей организации учебного процесса на основе феноменологической классификационной системы /Ж.: Качество. Инновации. Образование. – М.: ЕЦК – 2003.- №4 (8), с. 42-57.

очередь, частью накопленного человечеством к данному моменту социального опыта в определенной сфере.

Содержание обучения, представляя часть социального опыта человечества, имеет структуру, аналогичную научному знанию. Структура содержания обучения включает: знания об объекте изучения (теоретические знания); знания о способах осуществления деятельности в изучаемой области (алгоритмы и правила); умения осуществлять деятельность (на основе алгоритмов, правил и опыта практической и интеллектуальной деятельности; умения творчески осуществлять самостоятельный поиск решений субъективно новых для обучающихся проблем; навыки и опыт эмоционально-оценочной деятельности к объектам и проблемам в области изучаемой дисциплины, а также способности.

Для конкретизации целей обучения каждому из первых четырех элементов содержания обучения должны быть заданы уровни усвоения, которые обучающиеся должны продемонстрировать при аттестации. По существу, цель обучения – это планируемый результат обучения, достижение которого обучающимся является обязательным. В этом смысле единство цели и содержания обучения обеспечивает постановку адекватной дидактической задачи, в ходе решения которой формируется образовательная информация.

Образовательная информация – это знания, умения и навыки (теоретические и практические), которые необходимо передать обучающимся для того, чтобы они могли квалифицированно осуществлять ту или иную профессионально значимую деятельность. Материальные носители образовательной информации выступают в качестве средств обучения в дидактическом процессе.

В традиционной дисциплинарной модели, присущей очной форме обучения, интерпретатором знаний в предметной области выступает преподаватель. В электронном обучении интерпретатором в большей мере является сам обучающийся. Поэтому к качеству образовательной информации, сформированной в соответствии с поставленной преподавателем дидактической задачей, способам и формам ее представления должны предъявляться повышенные требования. Это в полной мере относится и к учебно-методическим пособиям для дистанционного обуче-

ния, выполненным в традиционной полиграфической технологии; и к электронным учебникам, информационным базам и банкам знаний, справочным и экспертным системам, создаваемым для целей информатизации образования. Представляемая в них информация, в отличие от полиграфической формы учебника, должна иметь совершенно иную организацию и структуру. Это обусловлено как психофизиологическими особенностями восприятия информации в полиграфических учебных материалах, с монитора персонального компьютера, так и технологией доступа к этой информации.

Образовательная информация в виде электронных изданий не должна накапливаться только в одном или немногих местах. Ее распространенность должна иметь распределенный характер, так чтобы обеспечить максимально облегченный (в технологическом смысле) доступ студентов к ней из любых удаленных мест без существенного увеличения загрузки телекоммуникационных каналов. Такого рода островами (центрами) информации электронных изданий могут стать крупные библиотеки и научно-образовательные центры, созданные на базе ведущих вузов.

Методы обучения – это способы достижения цели обучения, представляющие систему последовательных и упорядоченных действий, организующих с помощью средств обучения учебно-познавательную деятельность обучающихся по усвоению ими содержания обучения. Методы обучения и средства обучения занимают важное место в педагогической системе в решении задачи перевода обучающихся из исходного состояния в планируемое. Каждый из методов обучения задает особенности деятельности преподавателя и адекватные им действия обучающихся.

На уровне обучения конкретным дисциплинам, при изучении конкретного материала методы обучения реализуются через множество приемов обучения, каждый из которых представляет конкретные действия, направленные на достижение частной (по отношении к обучению вообще) цели. Эти действия выполняются с помощью средств обучения. Для реализации метода обучения преподаватель проектирует свою систему приемов обучения, которая позволяет решать

поставленную дидактическую задачу. При проектировании системы приемов обучения преподаватель, какой бы педагогический прием он ни изобрел, работая в рамках той или другой модели организации учебного процесса или осуществляя свою деятельность с помощью тех или иных образовательных технологий, всегда будет представлять часть одного или синтез нескольких методов обучения.

В педагогическом сообществе общепринято[1], что метод обучения определяется как дидактическая категория, дающая представление о системе норм взаимосвязанной деятельности преподавателя и обучающихся, в ходе которой осуществляется организация и регулирование деятельности обучающихся; взаимосвязанной деятельности, которая обеспечивает усвоение обучающимися содержания обучения, и, тем самым, достижение целей обучения. Дефиниция словосочетания «система норм взаимосвязанной деятельности» означает[2], что каждый из методов обучения задает особенности деятельности преподавателя и адекватные им действия обучающихся. Автором[3] показано, что существует пять общедидактических методов обучения, в соответствии с которым задается взаимосвязанная деятельность преподавателя и обучающегося[4] (табл. 2.2).

Для более полного описания деятельности преподавателя предлагается рассматривать дополнительно с методами обучения модели управления познавательной деятельностью, которые могут быть реализованы в процессе обучения. При построении моделей управления познавательной деятельностью В.П. Беспалько[5] предлагает рассматривать трехкомпонентную суперпозицию:

---

[1] См.: ***Лернер И.Я.*** Дидактические основы методов обучения. – М.: Педагогика, 1981.

[2] См.: ***Бочков В.Е.*** Отраслевые признаки и характеристики экономики системы открытого образования и особенности нормативно-законодательного регулирования применения дистанционных образовательных технологий./Модернизация профессиональной подготовки молодежи в системе учреждений образования. Материалы Всероссийской научно-практической конференции в 2-х частях, ч.1.(26-27 февраля 2004) / Под ред. В.Г. Тимирясова.- Москва-Казань: Таглимат (ИЭУиП).- 264 с.

[3] См.: ***Лернер И.Я.*** Дидактические основы методов обучения. – М.: Педагогика, 1981

[4] См.: ***Золотарев А.А.***. Теория и методика систем интенсивного информатизированного обучения. Дидактические основы создания эффективных систем обучения. Разд.1. Концепция систем интенсивного информатизированного обучения: Учебное пособие.- М.: МГИУ, 2003.- 68 с.

[5] См.: ***Беспалько В.П.*** Основы теории педагогических систем. – Воронеж: ВГУ, 1977.

вид управления (управление без обратной связи – разомкнутое «Р» или управление с обратной связью – замкнутое «З»); вид информационного процесса (информационный процесс на всех участников – рассеянный «Р» или направленный на конкретного обучающегося «Н») и тип применяемых средств управления (традиционные средства управления «Т», дополняемые вещанием или автоматические «А», функционирующие без непосредственного участия преподавателя).

Таблица 2.2

Общие дидактические методы обучения и особенности взаимосвязанной деятельности преподавателя и обучающихся

№ п/п	Обще дидактические методы обучения	Особенности взаимосвязанной деятельности	
		преподавателя	**обучающегося**
1	Информационно-репродуктивный	*Предъявление информации (преподавателем или заменяющим его средством).*	*Воспроизведение знаний. Осознание знаний. Запоминание.*
2	Репродуктивный	*Составление и предъявление задания на воспроизведение знаний и способов деятельности. Контроль выполнения задания.*	*Актуализация знаний. Воспроизведение знаний и способов действий по образцам. Произвольное и непроизвольное запоминание*
3	Проблемного изложения	*Постановка проблемы и раскрытие доказательного пути её решения.*	*Восприятие знаний. Осознание знаний и проблемы. Внимание к последовательности и контроль над степенью убедительности решения проблемы. Мысленное прогнозирование очередных шагов логики решения.*
4	Эвристический	*Постановка проблем. Составление и предъявление заданий на выполнение отдельных этапов решения проблемных задач. Планирование шагов решения. Руководство деятельностью обучающихся (корректировка и создание промежуточных проблемных ситуаций).*	*Восприятие задания, составляющего часть задачи. Актуализация знаний о путях решения сходных задач. Самостоятельное решение части задачи. Самоконтроль. Воспроизведение хода решения.*

Окончание табл. 2.2

№ п/п	Обще дидактические методы обучения	Особенности взаимосвязанной деятельности	
		преподавателя	**обучающегося**
5	Исследовательский	*Составление и предъявление проблемных задач для поиска решения. Контроль за ходом решения.*	*Восприятие проблемы или самостоятельное усмотрение проблемы. Осмысливание условий задачи. Планирование этапов исследования (решения). Планирование способов исследования на каждом этапе. Самоконтроль. Воспроизведение хода исследования.*

В соответствии с предложенным подходом формируется восемь возможных моделей управления познавательной деятельностью обучающихся (табл. 2.3).

Таблица 2.3

Модели управления познавательной деятельностью обучающихся

№ п/п	Условное наименование моделей управления	Характеристика компонентов модели		
		Вид управления	**Вид информационного процесса**	**Тип средств управления**
1	**«Традиционная» – (Р-Р-Т)**	разомкнутое	рассеянный	традиц.
2	**«Автоинформатор» – (Р-Р-А)**	разомкнутое	рассеянный	автомат.
3	**«Консультант» (Р-Н-Т)**	разомкнутое	направлен.	традиц.
4	**«Инд. автоматическая обучающая система»(Р-Н-А)**	разомкнутое	направлен.	автомат.
5	**«Адаптивное обучение в малой группе» (З-Р-Т)**	замкнутое	рассеянный	традиц.
6	**«Автоматизированный класс» (З-Р-А)**	замкнутое	рассеянный	автомат.
7	**«Хороший репетитор» (З-Н-Т)**	замкнутое	направлен.	традиц.
8	**«Адаптивное атомат. индивид. обучение» (З-Н-А)**	замкнутое	направлен.	автомат.

Анализ возможных моделей управления познавательной деятельностью показывает, что средства обучения, входящие в состав различных моделей, высту-

пают, с одной стороны, как носители образовательной информации, а с другой стороны, как элементы системы управления деятельностью обучающихся.

Средства обучения – это система носителей образовательной информации, с помощью которых осуществляется взаимосвязанная деятельность преподавателя и обучающихся. В эту систему носителей образовательной информации могут быть включены как традиционные носители, такие, как слово преподавателя, записи и рисунки на грифельной доске; учебники; учебные пособия; задачники; конспекты лекций; методические пособия; методические руководства по выполнению лабораторных работ, курсовых работ, курсовых и дипломных проектов; плакаты; стенды; слайды; фоли; учебные кино- и видеофильмы и другие аудиовизуальные средства; так и компьютерные средства обучения: компьютеризированные учебники, мультимедийные учебники, гипертекстовые учебные пособия, автоматизированные обучающие системы, виртуальные лабораторные практикумы, функциональные компьютерные тренажеры, автоматизированные информационные системы, экспертные обучающие системы, системы автоматизированного проектирования и другие учебные электронные издания. При этом нужно иметь в виду, что один и тот же учебный материал может быть представлен различными средствами обучения, каждое из которых обладает своими дидактическими возможностями. В этих условиях преподаватель должен хорошо ориентироваться в различных средствах обучения, представлять дидактические возможности этих средств, уметь распределять учебный материал по разным средствам обучения и формировать из них комплект носителей учебной информации для выполнения поставленной дидактической задачи. Вместе с содержанием обучения средства обучения в виде носителей входят в подсистему образовательной информации, формы и способы представления которой определяют существо образовательной технологии.

Организационные формы обучения – формы реализации дидактического замысла для решения задачи организации взаимосвязанной деятельности преподавателя и обучаемого.

Какая из конкретных организационных форм обучения будет избрана, во многом определяется наличием соответствующей учебно-методической и материальной базы для воплощения дидактического замысла, информированности о возможностях тех или иных средств и владения преподавателем практическими навыками по использованию этих средств в учебном процессе.

Многолетняя практика позволила выработать большое разнообразие организационных форм учебной работы, которые в настоящее время приняли характер регламентированных современной педагогической системой традиционных уроков, лекций, практических занятий, семинаров, лабораторных работ, коллоквиумов, консультаций, контрольных, курсовых, дипломных работ, деловых игр. Игнорировать достижения многолетней педагогической практики нецелесообразно, но вместе с этим нельзя эти организационные формы учебной работы фетишизировать, чтобы не подменить сущность процесса обучения формализацией. Формирование вокруг традиционного ядра педагогической системы инновационного комплекса на основе иных методологических подходов к формированию содержания обучения, на основе новых технических возможностей компьютерных средств и средств телекоммуникации по сути привело к эволюции педагогической системы до нового уровня развития. Сегодня с достаточным основанием ряд авторов[1, 2] заявляют о формировании нового направления в педагогической науке с условным названием «Электронная педагогика»[3], и в профессиональной среде обсуждаются вопросы о её месте в системе педагогических наук.

Для того чтобы методы и средства обучения не оказались в плену организационной формы реализации дидактического процесса, при проектировании об-

---

[1] См.: ***Андреев А.А., Солдаткин В.И.*** Прикладная философия открытого образования: педагогический аспект. – М.:МГОПУ, 2002.

[2] См.: Основы открытого образования./Андреев А.А., Каплан С.Л., Краснова Г.А., Лобачев С.Л., Лупанов К.Ю., Поляков А.А., Скамницкий А.А., Солдаткин В.И./Отв.ред В.И.Солдаткин, -Т2.-РГИОО, М.:НИИЦ РАО, 2002. – 680 с., с.50.

[3] *По нашему мнению для этого новообразования, обозначающего новое направление педагогики более емким было бы применение термина «Педагогика дистанционного образования». В такой интерпретации можно учесть конструктивное разнообразие практического опыта образовательных учреждений, которые успешно апробировали в течение ряда лет различные виды дистанционных образовательных технологий в учебном процессе как отдельно, так и в их эффективном сочетании.*

разовательного процесса сначала следует сформировать подсистему методов и средств обучения, адекватную дидактическим закономерностям (закономерностям учения), а затем переходить к разработке совокупности организационных форм обучения.

При использовании подобного подхода к разработке совокупности организационных форм обучения необходимо учитывать, что каждой организационной форме обучения соответствует своя структура учебного занятия, состав группы обучающихся, место и условия проведения, продолжительность и техническая оснащенность. При подобном подходе происходит логичное формирование целостной дидактической системы, которая включает методы и средства обучения, адекватные организационные формы обучения и обеспечивает при наличии соответствующей материальной базы эффективное решение дидактической задачи.

Образовательные технологии – это определенный способ осуществления взаимосвязанной педагогической деятельности субъектов образовательного процесса по достижению образовательных целей с предварительным выделением в ней на основе общенаучных и дидактических закономерностей отдельных этапов и процедур для рационализации, стандартизации, координации и синхронизации действий или деятельностных процедур. Содержание и особенности образовательных технологий определяются поставленными задачами в дидактической системе взаимодействия и взаимовлияния методов, средств и организационных форм обучения; способами разработки, актуализации, доставки и представления образовательной информации, а также комплексом свойств учебно-методической и материальной базы реализуемого процесса.

Информационные и коммуникационные технологии (ИКТ)– это обобщающее понятие, описывающее различные устройства, механизмы, способы и алгоритмы обработки информации[1]. Одним из наиболее важных современных устройств ИКТ является персональный компьютер, снабженный соответствующим программным обеспечением и средствами телекоммуникаций вместе с раз-

---

[1] См.: Основы открытого образования/Андреев А.А., Каплан С.Л., Краснова Г.А., Лобачев С.Л., Лупанов К.Ю., Поляков А.А., Скамницкий А.А., Солдаткин В.И./Отв.ред В.И.Солдаткин, -Т2.- РГИОО, М.:НИИЦ РАО, 2002.- 680 с.

мещенной на них информацией. Программно-аппаратные средства ИКТ базируются на использовании вычислительной техники, которая обеспечивает хранение и обработку образовательной информации, доставку ее обучающимся, их интерактивное взаимодействие с преподавателем или педагогическим программным средством, а также тестирование знаний студента. Как показывает опыт практической работы в системе дистанционного образования[1], успешное овладение знаниями невозможно без умений работы на персональном компьютере. Это диктует современная экономика, которая требует подготовки в образовательных учреждениях специалистов, способных использовать компьютерные технологии для автоматизации своего труда, т.е. компьютер используется в качестве инструмента, а не предмета изучения. Чаще всего в этом случае используются так называемые «Офисные технологии» (Word, Excel, Outlook и т.п.), которые изучаются в рамках учебных курсов по информатике, информационным технологиям и в рамках специальных дисциплин. Основной педагогической задачей изучаемых дисциплин на основе ИКТ является обучение применению информационных технологий общего назначения в практической деятельности обучающихся, независимо от избранной ими специальности, а также применению этих технологий в той предметной области, в которой они собираются стать специалистами.

Компетенция – открытая система процедурных и ценностно-смысловых знаний о некоторой предметной области. Компетенция рассматривается одновременно в трех смыслах: *1) как опыт, информационный ресурс, знания* в определенной предметной области, которыми обладает субъект; *2) как круг полномочий,* делегированных субъекту (должностному лицу, органу управления, группе и т.п.); *3) как индикатор эффективности деятельности* (в качестве показателей

---

[1] См.: ***Демин Ю.Н., Гришин М.П., Бочков В.Е.*** Информатика как мета-дисциплина при создании системы непрерывного открытого дистанционного образования в форме Университетского образовательного комплекса. Научные труды Всероссийской научно-практической конференции «Телематика-2004» /Электронное издание СПбГУИТМО: http://tm.ifmo. ru/tm2004/src/087e.pdf .- 3 с. /Труды XI Всероссийской научно-методической конференции Телематика’2004- Т.2. (7-10.06.2004,Ст-Петербург)- СПб-М.: СПбГУИТМО – ГНИИ ИТТ «Информика», 2004.- 648 с., с.484-486.

эффективности деятельности могут выступать соотношение ценности результатов и затрат на их достижение или степень успешности разрешения проблем, значимых для субъекта или организации).

Компетентность – это «употребление знания», «компетенция в действии», т.е. ситуативная категория или интегрированный индикатор качеств личности, характеризующий готовность выполнять определенную деятельность в конкретных профессиональных ситуациях.

2.1.3. Средства и формы реализации дистанционного обучения

Информационными технологиями должны овладеть как преподаватели системы открытого дистанционного образования, так и обучающиеся для того, чтобы эффективно использовать образовательные технологии при получении профессионального образования и в профессиональной деятельности, которая чаще всего начинается задолго до завершения соответствующей профессиональной образовательной программы. В этом смысле информатика не зависит от изучаемых с ее помощью дисциплин, а сама становится *мета-дисциплиной*. «Знаю, как учиться» – вот конечный результат овладения обучающимся информационными технологиями. Информатизация образования является ключевым элементом в информатизации общества, а электронное обучение представляет собой инструментарий реального развития системы непрерывного многоуровневого открытого образования и способствует формированию единого образовательного пространства.

Особенностью образовательных технологий является опережающий и взаимозависимый характер их развития в отношении с техническими средствами. Появление персональных компьютеров в образовательном процессе приводит к изменению всех элементов (компонентов) процесса обучения. В интерактивной среде «преподаватель – носитель образовательной информации – обучающийся» большое внимание должно уделяться активизации образного мышления за счет использования технологий, активизирующих правополушарное, синтетическое мышление. Представление учебного материала в электронных изданиях должно воспроизводить мысль преподавателя в виде образов. Иначе говоря, главное в

технологиях дистанционного обучения, основанных на использовании персональных компьютеров, – визуализация мысли, информации, знаний.

К специальным средствам обучения, наиболее приспособленным для использования в составе телекоммуникационных (сетевых и информационно-спутниковых) технологий дистанционного обучения, относятся:

- электронные мультимедийные учебники;
- мультимедиа-лекции и виртуальные лабораторные практикумы;
- компьютерные обучающие и тестирующие системы;
- видеолекции и ряд других электронных образовательных ресурсов.

Организационными формами обучения при использовании телекоммуникационных (сетевых и информационно-спутниковых) технологий дистанционного обучения могут быть:

- групповые консультации в режиме телевидеоконференции с удаленной аудиторией;
- индивидуальные консультации и тесты с использованием телекоммуникационных средств в режимах «он-лайн» и «офф-лайн»;
- лекции «вживую» для распределенной удаленной аудитории в режиме телевидеоконференции;
- телекоммуникационные трансляции видеолекций в режиме «офф-лайн» для распределенных групп обучающихся;
- консультационные практикумы в режиме телевидеоконференций перед выполнением обучающимися виртуальных лабораторных работ.

К средствам обучения для кейс-технологии дистанционного обучения, помимо традиционных и перечисленных средств, применяемых при реализации телекоммуникационных технологий дистанционного обучения (выполненных на лазерных CD-дисках, магнитных дискетах, магнитооптических и других типах электронных носителей), могут быть отнесены выполненные с помощью полиграфической технологии:

- рабочие программы курсов (дисциплин), описывающие содержание, объем, а также порядок изучения и преподавания курсов (дисциплин);

- методические указания по изучению дисциплин и подготовке к различным видам очных занятий и аттестации;
- учебные пособия по курсам (дисциплинам), специально методически и дидактически подготовленные для дистанционного обучения;
- дидактические материалы для самоконтроля и аттестации (сборники заданий, контрольных работ, тесты для самоконтроля и т.п.);
- практикумы (лабораторные практикумы) по курсу (дисциплине) или практическое пособие (руководство) по моделированию, если виды практических занятий предусмотрены учебным планом дисциплины.
- пособия по организации дистанционного обучения (включая самостоятельную работу обучающегося);
- дополнительные учебные материалы (учебники, учебные пособия, тексты лекций, хрестоматии) и информационно-справочные материалы (справочники, словари, в том числе терминологические (глоссарии)) и другие материалы.

Впрочем, все перечисленные средства обучения можно успешно использовать и при реализации телекоммуникационных технологий дистанционного обучения, представив эти материалы на электронных носителях.

Организационные формы обучения в случае применения кейс-технологии дистанционного обучения включают:

- групповые консультации, проводимые в аудиториях образовательного учреждения или его региональных представительств;
- индивидуальные консультации обучающихся как в аудиториях, так и с помощью средств телекоммуникации;
- консультационные практикумы как в режиме аудиторной работы, так и с помощью телекоммуникационных средств;
- виртуальные лабораторные или кейс-лабораторные практикумы;
- комплексные интегрированные междисциплинарные занятия с обучающимися в форме деловых игр, мозговых штурмов, круглых столов, в том

числе с глубоким погружением в решение проблем монодисциплинарного или междисциплинарного характера;

- мониторинг качества усвоения знаний, умений и навыков в форме выполнения контрольных, курсовых работ, в т.ч. проектных и исследовательских, выполняемых группой удаленных друг от друга и от преподавателя обучающихся.

Работа в открытой образовательной среде требует от участников наличия знаний в области и информационных, и педагогических технологий. Российский опыт педагогической апробации показывает, что российским педагогам недостаточно знаний в области информационных технологий, практика тьюторства в российской образовательной среде неразвита, а подготовка менеджеров образования переживает лишь начальный этап. Главной же проблемой становится вовлечение преподавателей в новую методологию открытого и дистанционного образования.

На всех этапах образовательного процесса: проектировании образовательных программ, организации и осуществлении учебного процесса, анализе образовательных эффектов – в системе открытого и профессионального дистанционного образования требуются определенные качества и профессиональные знания научно-педагогических, административных и инженерно-технических кадров. Технологии дистанционного обучения приводят к необходимости формирования у преподавателей знаний и профессиональных навыков в более широких областях и на ином качественном уровне по сравнению с традиционной образовательной системой. По существу, теперь преподаватель решает двойную задачу: осуществляет обучение с помощью собственных электронных курсов или базовых учебников и предоставляет обучающимся консультационную поддержку в изучении учебного курса с помощью Интернет-технологий.

Это требует дополнительной подготовки преподавателей, которая должна включать не только знакомство с информационными технологиями, применяемыми в учебном процессе, но и с методикой и методологией дистанционного обучения, с методикой и технологией разработки и создания учебно-

методических материалов для системы дистанционного образования и др. По существу, университетские преподаватели должны обучиться новому мышлению в области образовательных технологий.

Анализ приведенных выше средств и форм обучения в электронном обучении демонстрирует существенные различия между дистанционными и традиционными образовательными технологиями, что не может не сказаться на содержании общепедагогических функций преподавательского состава и особенностях подходов к подготовке преподавателей, участвующих в реализации процесса обучения в рамках различных моделей. Логично использовать определенные показатели для количественной оценки интегрального эффекта от выполнения общепедагогических функций преподавателей. Показатели, которые, с одной стороны, непосредственно характеризуют степень организационно-методической поддержки самостоятельной работы обучающихся и являются реальными критериями для классифицирования и сравнения моделей, а с другой – косвенно характеризуют уровень профессионально-методической компетенции преподавательского состава образовательного учреждения, привлекаемого к разработке образовательного содержания конкретных образовательных программ различного уровня, используются в качестве одного из оснований в квалитологической системе классификации моделей организации процесса обучения[1].

2.2. Проектирование модели организации дистанционного обучения

Среди используемых в педагогической практике можно условно выделить три основных типа дистанционных образовательных технологий:

1) *кейс-технология*, когда учебно-методические материалы четко структурированы и соответствующим образом комплектуются в специальный набор («кейс», «портфель»), они пересылаются обучающемуся для самостоятельного изучения с периодическими консультациями у специальных препода-

[1] См.: ***Бочков В.Е.*** Феноменологическая система классификации моделей организации учебного процесса как основание для разработки аккредитационных требований и лицензионных норм применения дистанционных образовательных технологий и построения систем управления качеством. – В сб.: Качество дистанционного образования: концепции, проблемы: Тез. докл. НМК 07.02.03. – М.: МИМ ЛИНК, 2003. – с. 19-29.

вателей-консультантов – тьюторов или инструкторов в созданных для этих целей удаленных (региональных) учебных центрах или пунктах;

2) *ТВ-технология*, базирующаяся на использовании телевизионных лекций с консультациями у преподавателей;
3) *сетевая технология*, базирующаяся на использовании транспортной среды Интернет как для обеспечения обучающихся учебно-методическими материалами, так и для интерактивного взаимодействия между преподавателями и обучающимися и обучающихся между собой.

Исторически первой, как описывалось ранее, была создана кейс-технология. Каждый учебный курс при использовании данной технологии обеспечивается специальным учебным пособием, программой и методическими указаниями, помогающими осваивать учебный материал самостоятельно. Модульный принцип формирования учебных планов позволяет успешно сочетать потребности и возможности обучающихся с требованиями образовательных стандартов. На первом этапе использования кейс-технологии все учебно-методическое обеспечение поставлялось в виде комплекта материалов на бумажном носителе. Позже в состав кейса стали включаться аудио- и видеокассеты и в последние годы CD-ROM как с текстовыми и мультимедиа материалами, так и со встроенными программными средствами обучения. В процессе внедрения и использования кейс-технологии были детально проработаны: технология создания удаленного от базового образовательного учреждения учебного центра, территориально расположенного вблизи места проживания обучаемых; система работы с авторами-разработчиками курсов и тьюторами; порядок взаимоотношений базового учебного заведения с территориально обособленными учебными центрами по ходу учебного процесса и ряд других вопросов.

Использование TV-технологии применяется в мире существенно реже, чем кейс-технология, хотя есть несколько удачных проектов в различных странах мира. Например, в Национальном технологическом университете (США), Шан-

хайском Телеуниверситете (Китай)[1], в Современной Гуманитарной Академии – СГА (Россия)[2]. При этом весьма показательно, что наравне с ТВ-технологией, используемой в СГА как базовой, было создано специальное подразделение, ориентированное на использование возможностей Интернет, что можно, по сути, рассматривать как свидетельство попытки преодоления недостатков ТВ-технологии в части интерактивности и постепенного перехода к сетевой технологии[3]. Учитывая весьма масштабный опыт применения ТВ-технологии в СГА и тенденцию ее сближения с сетевой технологией, а также проблемы обеспечения надежных Интернет-трафиков в отдаленных регионах нашей страны, её можно также рассматривать как перспективную для доставки информационно-образовательных ресурсов к обучающимся в государственных масштабах.

Широкое распространение Интернет в мире и его внедрение в системы образования различных стран не позволяет рассматривать перспективные образовательные проекты в отрыве от технологий этой уникальной информационной и транспортной среды. Сетевое дистанционное обучение активно стимулирует, в свою очередь, развитие систем информационного обеспечения учебного процесса – сетевых электронных библиотек, удаленных компьютерных практикумов, систем контроля знаний и т.д. Существенным преимуществом сетевых технологий в отличие от других является реальная возможность обучаться в удобном для себя месте, по индивидуальному расписанию, используя информационные ресурсы удаленного на значительное расстояние учебного заведения, имея постоянный контакт с преподавателем, студентами и администрацией учебного заведения, где бы оно ни находилось.

Сетевые технологии получения образования – естественный этап развития традиционных технологий обучения: от классического университета до элек-

---

[1] WWW.SHTVU.EDU.CH [Электронный ресурс]. – Электрон. дан. – Режим доступа: http://www.shtvu.edu.cn, свободный. Загл. с экрана. – Кит.

[2] Современный Гуманитарный Университет (Россия) [Электронный ресурс]. – Электрон. дан. – Режим доступа: http://www.muh.ru, свободный. – Загл. с экрана. – Русс., Англ.

[3] Современная гуманитарная академия [Электронный ресурс]. – Электрон. дан. – Режим доступа: http://www.muh.ru/ifac/ifac.htm, свободный. – Загл. с экрана. – Русс.

тронного или виртуального (открытого)[1]. Это результат эволюции технологий от доски с мелом к компьютерным обучающим программам (учебникам-роботам), от традиционной библиотеки до электронной, от аудитории до виртуальной аудитории любого масштаба и т.д., от учебного помещения с набором определенных служб к информационной системе, реализующей требуемый набор функций программными средствами. Различные этапы развития эволюционной модели не носят антагонистического характера. Они могут сосуществовать в рамках даже одной системы образования, совмещая различные образовательные технологии в рамках одного учебного заведения.

Сегодня в российской образовательной практике в области организации дистанционного обучения представлены два достаточно близких подхода к моделям организации дистанционного учебного процесса, но существенно отличающихся по способам обеспечения педагогической мотивации обучающихся к самостоятельной учебной работе.

2.2.1. Типовые подходы к организации дистанционного обучения

Первый подход вытекает из положительной образовательной практики и конструктивных традиций отечественной системы заочного обучения, которая существенно дополнена и модернизирована в соответствии с вызовами информационного общества благодаря развитию информационно-коммуникационных средств и технологий в образовании и управлении. В основе этого подхода к организационной модели дистанционного образования лежит приоритет «живого» и «деятельностного» практико-ориентированного знания по отношению к «формализованному» знанию в обеспечении и поддержании мотивации обучающихся к самостоятельному освоению образовательного контента.

Второй подход исходит из положения о том, что образовательные потребности индивидов, сформировавшись в профессиональной сфере обучающегося, обладают высокой степенью устойчивости и обеспечивают его социализацию и мотивацию к самоорганизации на всём протяжении периода освоения образовательной программы.

---

[1] См.: ***Лобачев С.Л., Солдаткин В.И.*** Дистанционные образовательные технологии: информационный аспект. – М.: МЭСИ, 1998. – С. 22-23.

Оба подхода, в конечном итоге, реализуются как смешанное дистанционное обучение, предполагающее использование при организации образовательного процесса сочетание различных видов дистанционных образовательных технологий, средств и форм организации учебной работы для достижения дидактических целей. Но первый подход не предполагает возможности полного отказа от «живого» контакта в той или иной форме (консультаций, воскресных школ, круглых столов, групповой проектной работы обучающихся и т.д.) при осуществлении педагогического взаимодействия преподавателя и обучающегося, а второй подход допускает такую возможность. Причем в первом подходе непосредственные межличностные контакты при организации образовательного процесса играют очень важную роль в формировании компетентности обучающегося на основе модели формирования образовательных потребностей и теории деятельностного знания.

2.2.2. Модели организации учебного процесса на основе применения дистанционных образовательных технологий

Многоплановость организационных моделей дистанционного обучения, которые применяются в образовательных учреждениях, определяется, с одной стороны, перспективностью и эффективностью использования в учебном процессе дистанционных образовательных технологий, а с другой, сложностью и высокой трудоёмкостью обеспечения всей образовательной программы специально разработанными курсами дисциплин для дистанционного освоения. Отдельные курсы дисциплин для электронного обучения позволяют организовывать в образовательных учреждениях центры информационно-образовательных ресурсов, которые постепенно развиваясь и наполняясь, последовательно и постепенно интегрируются в традиционные формы освоения образовательных программ. Учитывая значительные издержки образовательных учреждений, которые связаны с созданием образовательного содержания и подготовкой к реализации курсов для дистанционного обучения, разработка таких курсов, их актуализация и пополнение репозитария информационно-образовательных ресурсов может осуществляться на корпоративных основах несколькими образовательными учреждения-

ми, в которых имеются аналогичные или близкие по профилю направления подготовки. Подобный сценарий эволюционного развития дистанционного обучения в образовательных учреждениях отвечает модели конкурентного рынка образования, характерной для информационного общества, и предполагает наличие многообразия моделей организации образовательного процесса.

2.2.3. Модели организации дистанционного обучения и предпочтения потребителей: взгляд на проблему с позиций обучающихся

Всеобщая компьютеризация и информатизация средней школы в рамках реализуемого национального проекта «Образование», по мнению ряда специалистов, непременно должна привести к дальнейшему повышению спроса на электронное обучение с применением информационно-коммуникационных технологий. Поэтому все предложения по совершенствованию нормативной правовой базы сегодня разрабатываются исходя из представлений о том, что будет возрастать спрос на рынке образования с повсеместным использованием Интернет-технологий.

Так ли это будет происходить на самом деле? Вопрос не совсем праздный, поскольку Интернет-технологии имеют свою область эффективного использования в образовании, с одной стороны, а с другой, расширение использования Интернет-технологий в профессиональной деятельности специалистов вызывает усиление обратных тенденций при выборе индивидами альтернатив организации учебного процесса. Причины этого явления достаточно сложные и очевидно требуют серьезных исследований и осмысления. Но эти данные являются фактом, полученным в 2007 году в ходе анкетирования студентов, осваивающих профессиональные образовательные программы в Системе дистанционного образования ГОУ МГИУ[1].

Необходимость проведения анкетирования обучающихся определилась современными тенденциями в развитии политики в области дистанционного обра-

---

[1] См.: ***Бочков В.Е., Демин Ю.Н., Гришин М.П***. Роль Интернет-технологий в дистанционном образовании: взгляд потребителей. Научные труды Всероссийской научно-практической конференции Телематика-2007. / Электронное издание: http://tm.Ifmo.ru /tm2007 – 2 с. / Труды XIV Всероссийской научно-методической конференции Телематика’2005-Т.1. (18-21.06.2004, Ст-Петербург)- СПб-М.: СПбГУИТМО – ГНИИ ИТТ «Информика», 2007.

зования. Сегодня дистанционное обучение реализуется благодаря использованию широкой поддержки самостоятельной работы обучающихся электронными образовательными ресурсами на основе информационно-коммуникационных технологий. Самостоятельная работа совмещается с пока ещё разрешенной консультационной поддержкой учебного процесса на материально-технической базе территориально-обособленных структурных подразделений университета – представительствах и филиалах. Но в самой ближайшей перспективе представительствам вузов оставят, по-видимому, только функции обеспечения «точки доступа к информационным образовательным ресурсам» вузов, а возможно, реализация и этой функции на материальной базе представительств будет проблематична.

Это связано с тем, что любые элементы учебной деятельности (включая и консультационную поддержку самостоятельной работы студента преподавателями вуза «вживую») на материальной базе представительства, по мнению специалистов Рособрнадзора и Департамента государственной политики и нормативно-правового регулирования в сфере образования Минобрнауки РФ, являются нарушением образовательного законодательства. Для того чтобы быть готовыми к переходу на полнообъемное Интернет-обучение с широким использованием технологий ***e-learning*** следует развивать сетевую инфраструктуру. Но вот насколько готовы наши потребители к подобному изменению политики в области организации образовательного процесса?

МГИУ провел анализ более 5700 анкет обучающихся на различных курсах в Системе дистанционного образования, которые проживают в 32 российских городах, включая Москву и 14 городов Подмосковья, а также в Казахстане и в Болгарии. По обеспеченности компьютерной техникой, как и предполагалось, лидирующие позиции занимают обучающиеся, которые проживают в Москве (94%) и в крупных городах Подмосковья (92-100%). Студенты, проживающие в Казахстане и в Болгарии, обеспечены персональными компьютерами на 85 и 91% соответственно. Среди контингента обучающихся из числа респондентов свободного доступа в Интернет не имеют ни на работе, ни из дома немногим менее 2/5

от числа опрошенных. Для проживающих в Москве студентов этот показатель почти в два раза лучше.

Тем не менее при подобном уровне оснащения персональными компьютерами для личного использования и профессиональной деятельности, в дополнение к компьютерным классам в представительствах университета, количество выразивших желание обучаться только с использованием Интернет-среды оказалось не так велико. Всего 30% от числа респондентов, но среди этого контингента есть определенная доля (3-5%) тех, кто не имеет доступа к персональному компьютеру на работе и дома (любознательные). Среди обучающихся, которые имеют для обеспечения профессиональных функций компьютеры на работе и дома в личном пользовании, а также имеют доступ в Интернет, количество желающих учиться только в Интернет-среде оказалось, на удивление экспертов, неожиданно мало. Казалось бы, наиболее подготовленный в технологическом и техническом отношении контингент обучающихся должен составлять подавляющую численность потенциальных студентов для виртуального учебного процесса. На практике оказывается всё наоборот. Те люди, которые достаточно много используют Интернет для решения своих задач, не спешат отказываться от богатства живого общения как между собой в группе, так и с коллективом преподавателей, обеспечивающих консультационную поддержку самостоятельной работы студентов «вживую». Поэтому когда общественность обсуждает те или иные проекты изменений нормативно правовой базы нашего образования, различные аспекты организации образовательного процесса, не лишним было бы вспомнить и о тех, для кого это всё создается и организуется – о студентах.

2.3. Организационные модели образовательных учреждений, реализующих дистанционное образование на основе различных технологий

Особенностью совершенствования современных технических средств обучения в отношении с образовательными технологиями является опережающий и взаимозависимый характер их развития. Появление в образовательном процессе персональных компьютеров привело к изменению всех элементов (компонентов)

процесса обучения и к появлению инновационных моделей организации образовательного процесса с использованием разнообразных информационно-коммуникационных и дистанционных образовательных технологий.

2.3.1. Организация учебного процесса сетевого образовательного учреждения на основе моделей смешанного и он-лайн обучения

В интерактивной среде электронного обучения «преподаватель – носитель образовательной информации – обучающийся» может использоваться для решения дидактических задач способность активизации образного мышления обучающегося за счет использования технологий, активизирующих правополушарное, синтетическое мышление. В электронных изданиях представление учебного материала может воспроизводить мысль преподавателя в виде образов. Поэтому главное преимущество в технологиях дистанционного обучения, основанных на использовании компьютеров – возможность визуализация мысли, информации, знаний. К специальным средствам обучения, наиболее приспособленным для использования в составе телекоммуникационных (сетевых и информационно-спутниковых) технологий дистанционного обучения, относятся: электронные мультимедийные учебники; мультимедиа-лекции и виртуальные лабораторные практикумы; компьютерные обучающие и тестирующие системы; видеолекции и ряд других электронных образовательных ресурсов[1].

Организационными формами обучения при использовании телекоммуникационных образовательных технологий дистанционного обучения могут быть: групповые консультации в режиме телевидеоконференции с удаленной аудиторией; индивидуальные консультации и тесты с использованием телекоммуникационных средств в режимах «он-лайн» и «офф-лайн»; лекции «вживую» для распределенной удаленной аудитории в режиме теле- видеоконференции; телекоммуникационные трансляции видеолекций в режиме «офф-лайн» для распределенных групп обучающихся; консультационные практикумы в режиме телеви-

---

[1] См.: ***Бочков В.Е., Мартынова Т.Н., Краснова Г.А.*** Учебно-методический комплекс как основа и элемент обеспечения качества дистанционного образования /Ж: Качество. Инновации. Образование.- М.: ЕЦК – 2004. - №1 (9).

деоконференций перед выполнением обучающимися виртуальных лабораторных работ.

2.3.2. Интеграция очных и дистанционных форм реализации учебного процесса: проблемы и перспективы

Интеграция дистанционного и очного обучения весьма перспективна и в части более широкого использования обучения по индивидуальным образовательным программам, которое в последнее время все более широко распространяется в образовательных учреждениях (рис. 2.2).

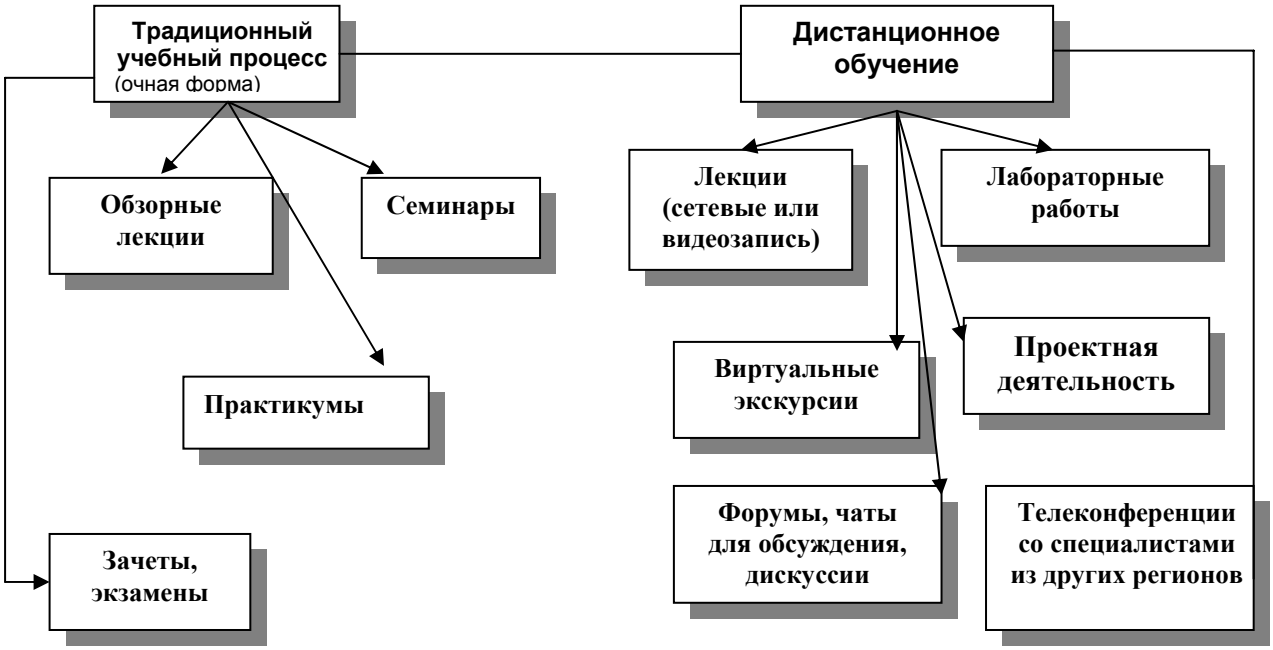

***Рис. 2.2**. Модель интеграции традиционного очного и дистанционного обучения*

При организации учебного процесса совершенно спокойно можно на основе интеграции очного и дистанционного обучения большую часть информационного материала, не требующего значительных интеллектуальных усилий для его осмысления, перенести на дистанционные формы организации учебного процесса, включая и возможные способы тестирования, контроля, проведения необходимых консультаций. Таким образом, возможности интегрирования, разумного сочетания очной и дистанционной форм обучения достаточно перспективны, хотя и требуют определенных организационных и административных решений. Возможность обеспечить развитие процесса интеграции должны нормативные

правовые акты федеральных органов управления образованием. Будущее, несомненно, именно за такими формами обучения, которые позволяют получать синергетический педагогический эффект в образовательных учреждениях и обеспечить эволюционную трансформацию образовательных учреждений.

2.3.3. Модель организации образовательного процесса на основе Интернет-обучения

Интернет-обучение незаменимо в тех случаях, когда возникают сложности с возможностью обеспечения обучающихся очными формами для качественного освоения образовательных программ (для инвалидов, районов Крайнего Севера и сельской местности, русскоязычного населения за рубежом, а также для студентов и взрослого работающего населения, желающих повысить свой профессиональный уровень, сменить профессию и т.д.).

В этом случае необходимо создавать систему специальных автономных курсов дистанционного обучения, т.е. по отдельным учебным предметам, разделам или темам программы (рис.2.3). В организационном плане это сопряжено с созданием виртуальных школ, кафедры, университетов. Автономные курсы дистанционного обучения в большей степени предназначены для овладения отдельным учебным предметом, углубления знаний по этому предмету или наоборот, ликвидации пробелов в знаниях. Любой курс дистанционного обучения – это полноценный учебный процесс. Что же касается виртуальных школ, то здесь имеется в виду создание хорошо структурированного информационно-образовательного пространства или среды, в которой содержатся: все учебные курсы, предусмотренные учебным планом или программой обучения; библиотека таких курсов (по классам, по разделам программы и т.д.); лабораторные и практические работы; дополнительная информация (виртуальные библиотеки, экскурсии, словари, энциклопедии и пр.).

Эта модель обучения может полностью заменить очную форму обучения и быть самодостаточной для получения качественного образования при условии ее грамотной организации. Востребованность такой модели обучения, по данным ЮНЕСКО, уже сейчас в России достаточно высока как среди взрослого населе-

ния, так и детей, особенно подростков. Эта востребованность будет со временем увеличиваться, поскольку все большее количество людей желают получить полноценное образование или углубить свои знания по отдельным предметам, не имея возможности посещать очные учебные заведения или будучи не удовлетворенными разнообразием программ или качеством образования, предлагаемого региональными образовательными учреждениями.

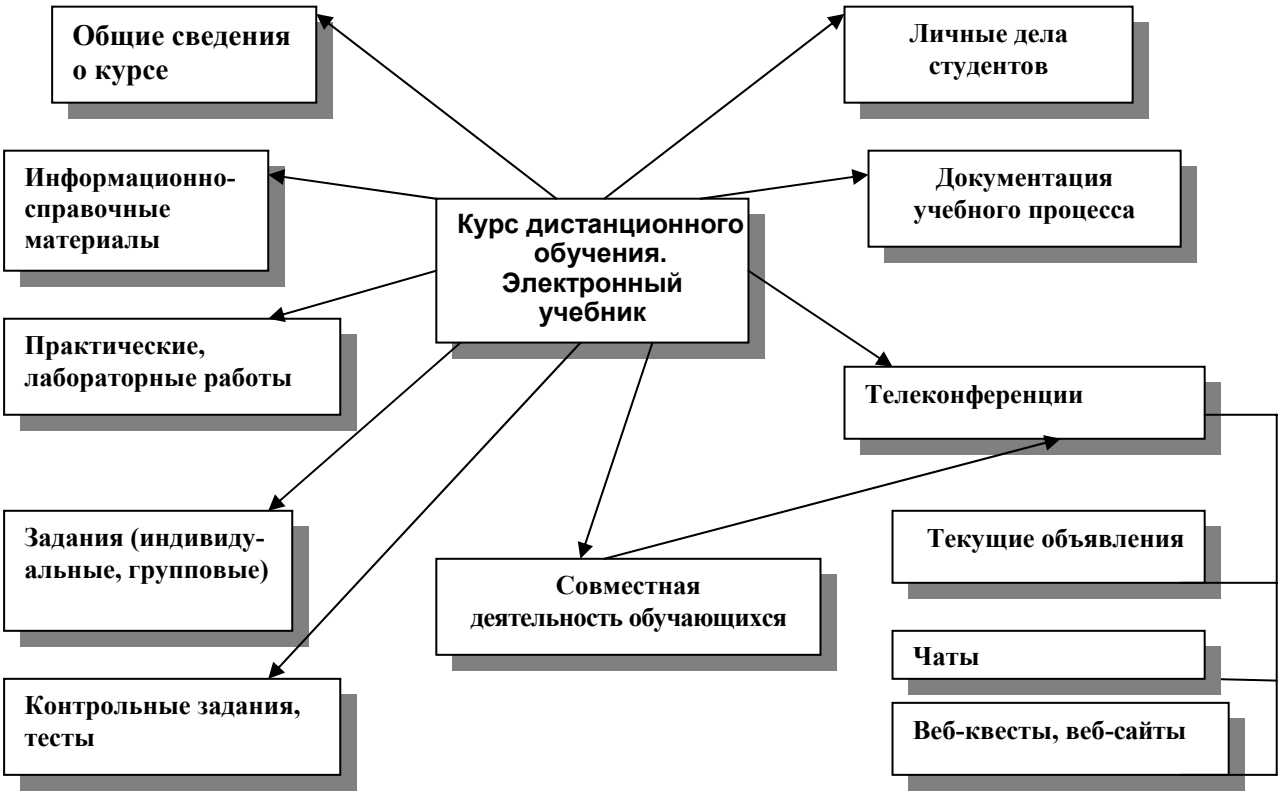

Рис. 2.3. *Модель организации сетевого курса Интернет-обучения*

Информационно-предметная среда представляет собой целостную образовательную систему дисциплинарного курса (с дифференциацией) или той или иной вузовской специальности с полным набором всего информационного массива, необходимого и достаточного для достижения поставленных дидактических задач в данной образовательной системе.

2.3.4. Модель организации образовательного процесса на основе сочетания Интернет-обучения и кейс-технологии

Модель организации учебного процесса на основе сочетания Интернет-обучения и кейс-технологии предназначена для дифференциации обучения

(рис. 2.4). Дело в том, что в большом количестве случаев нет необходимости в создании электронных сетевых учебников, если существуют уже созданное и апробированное методическое обеспечение и пособия в полиграфической форме. Гораздо эффективнее в этом случае строить обучение, опираясь на уже изданные учебники и учебные пособия, с помощью дополнительного материала, размещаемого в сети. В этом случае можно либо углублять этот материал для продвинутых обучающихся, либо давать дополнительные разъяснения, упражнения, примеры для обучающихся со слабой исходной подготовкой.

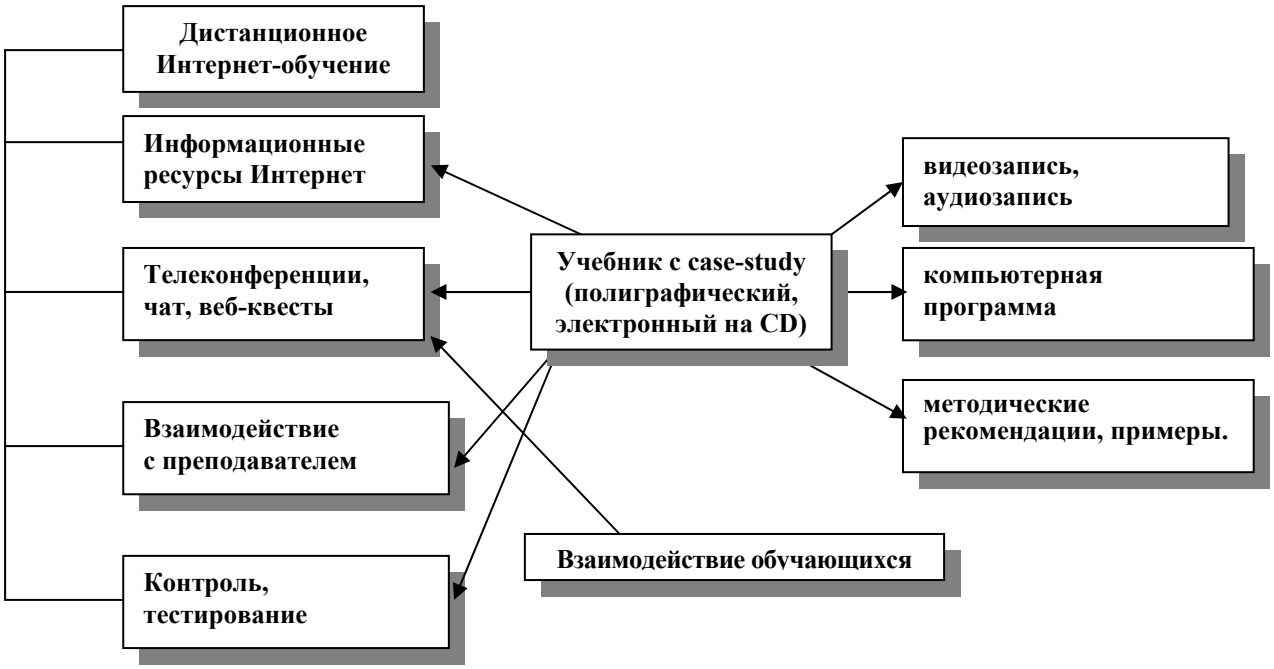

Рис. 2.4. *Организация процесса обучения на основе сочетания кейс-технологии и сетевой интерактивной Интернет-поддержкой образовательного процесса*

При этом предусматриваются консультации преподавателей, система тестирования и контроля, дополнительные лабораторные и практические работы, совместные проекты и другие формы учебной работы, реализуемые как через Интернет, так и на учебно-материальной базе территориально обособленных структурных подразделений сетевого образовательного учреждения.

2.3.5. Модель на основе видеоконференций и интерактивного телевидения (two-way TV)

Эта модель организации учебного процесса (интерактивное телевидение) связана с телевизионными технологиями и представляет собой трансляцию занятий с помощью видеокамер и телевизионного оборудования на расстояние. Модель распределенного потока учебных групп изображена на рис. 2.5.

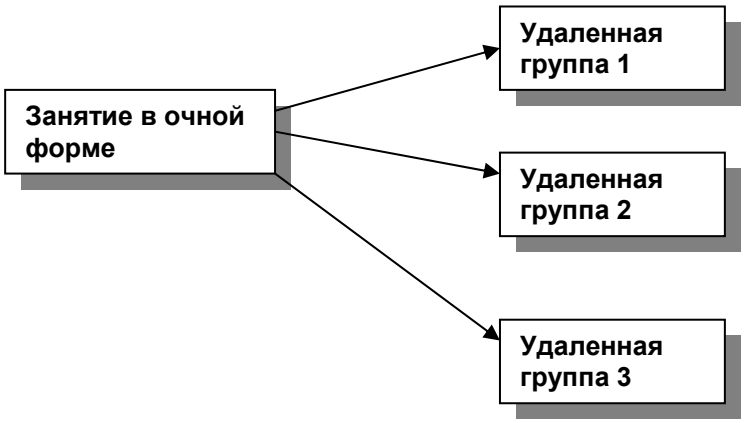

Рис. 2.5. *Модель организации учебного процесса на основе видеоконференций в Интернет и интерактивного телевидения*

Практика ее использования покажет, что окажется более доступным – интерактивное телевидение или видеоконференции в Интернет. Эта модель дистанционного обучения полностью имитирует очную форму. С ее помощью аудитория как бы расширяется за счет удаленных студентов, с которыми преподаватели могут вступать в контакт (по типу телемоста). Соответственно данная модель требует присутствия студентов (как и в очной форме) в определенное время, в определенном месте. Сегодня эта модель, особенно основанная на видеоконференциях, все более широко используется на основе её интеграции с интернет-технологиями, которые дополняют кейс-технологию дистанционного обучения. На сегодняшний день образовательные учреждения используют разные модели, каждая из которых имеет свою специфику и предназначена для решения конкретных дидактических задач. Каждая модель организации дистанционного обу-

чения по-своему уникальна и имеет своего пользователя. Поэтому трудно отдать предпочтение той или иной модели. Специфика каждой модели дистанционного учебного процесса обусловливает отбор и структурирование содержания обучения, методов, организационных форм и средств обучения.

2.4. Развитие электронного обучения в традиционном, трансграничном и дистанционном образовании

Нормирование и стандартизация моделей организации дистанционного образования и дистанционных образовательных технологий должны включать корректную иерархическую процедуру отнесения конкретной технологии или организационной модели того или иного образовательного учреждения к определенному классу технологий, предшествующую любым проверкам на соответствие установленным нормам.

2.4.1. Основные направления и опыт развития электронного обучения

История выполнения различных проектов и работ в области использования информационных технологий в образовании насчитывает уже не один десяток лет.

Перечень наиболее известных и распространенных в мире программных оболочек сетевого дистанционного обучения представлен в табл. 2.4 на основе данных[1].

Таблица 2.4

Программные оболочки для обеспечения сетевого дистанционного обучения

№	Название	Интернет-адрес
1	WebCT	http://www.webct.com
2	Black Board	http://www.blackdoard.com
3	LearningSpace	http://www.lotus.com/home.nsf/tabs/learnspace
4	Top Class	http://www.cct.bc.ca/landonline
5	IntraLearn	http://www.intralearn.com
6	eCollege.com	http://www.altavista.com
7	Asymetrix ToolBook	http://www.asymetrix.com
8	Authorware	http://www.macromedia.com
9	First Class	http://www.softarc.com

[1] http://www.ctt.bc.ca/landonline/sbsall.html

Продолжение табл. 2.4

№	Название	Интернет-адрес
10	Virtual-U	http://www.virtual-u.cs.sfu.ca
11	Web Course in a Box	http://www.madduck.com
12	Docent	http://www.docent.com
13	Generation 21	http://www.gen21.com
14	LearnLinc	http://www.learnlinc.com
15	Knowledgesoft	http://www.knowledgesoft.com
16	UniLearn	http://www.unilearn.com
17	The Learning Manag	http://www.thelearningmanager.com
18	Saba Learning Enterprise	http://www.sabasoftware.com
19	Pathware	http://www.macromedia.com
20	EduSystem	http://www.mtsystem.hu/edusystem
21	VCampus	http://www.uol.com/webuol/index.cfm
22	Phoenix Pathlore	http://www.pathlore.com
23	Serf	http://www.udel.edu
24	LUVIT	http://www.luvit.com
25	WebBoard	http://www.webboard.ora.com
26	QuestionMark	http://www.guestionmark.com
27	Cu-Seeme	http://www.wpine.com
28	Symposium	http://www.centra.com
29	Trainersoft	http://www.trainersoft.com
30	Mentorware	http://www.mentorware.com
31	Quest	http://www.allencomm.com
32	PlaceWare	http://www.placeware.com
33	SiteScape Forum	http://www.sitescape.com
34	Eloquent	http://www.eloguent.com
35	OLI	http://www.empower-co.com
36	Allaire Forum	http://www.allaire.com
37	Convene.com	http://www.convene.com
38	Team Wave	http://www.teamwave.com
39	Norton Connect	http://www.wwnorton.com/connect
40	KoTrain	http://www.mindwise.com
41	Ucompass	http://www.ucompass.com
42	IVLE	http://www.cct.bc.ca/ivle.nus.edu.sg

Окончание табл. 2.4

№	Название	Интернет-адрес
43	DOTS	http://www.webraven.com.au
44	Integrity eLearnin	http://www.ielearning.com
45	InterWise Millenni	http://www.cct.bc.ca/landonline/www.interwise.com
46	Theorix	http://www.theorix.com
47	Embanet	http://www.embanet.com
48	Inspire	http://www.cybermax.com

Это и системы автоматизации управления различными направлениями деятельности вузов, и обучающие программы, и мультимедиа-курсы и др.. Следует отметить, что многочисленные конференции по обмену опытом, конкурсы на проведение научно-исследовательских и опытно-конструкторских работ, а также федеральные целевые и отраслевые научно-технические программы, к сожалению, не привели к созданию и государственной сертификации инструментального средства Интернет-обучения как некой типовой технологии, получившей сколько-нибудь широкое признание и распространение в системе образования. Но, по нашему мнению, главным результатом проведения этих работ явились не столько сами созданные программные средства и системы, сколько осознание их необходимости, места в учебном процессе и повышение общей информационной культуры работников системы образования. В настоящее время имеется многообразие всевозможных программно-технологических решений интеграции компьютера в образовательную деятельность учебных заведений. К числу наиболее известных систем вузовского уровня, используемых в российских учебных заведениях, можно отнести системы «Прометей», «Аванта», ОРОКС, WebCT, Learning Space, MOODLE.Основные параметры данных систем выборочно представлены в табл. 2.5.

Таблица 2.5

Характерные параметры программных средств для организации сетевого дистанционного обучения

№ п/п	Система / Функции/параметры	Прометей	Аванта	ОРОКС	WebCT	Learning Space
1. Параметры, характеризующие организацию учебного процесса						
1.1	Электронная библиотека	+	+	+	+	+
1.2	Обучение по отдельным курсам	+	+	+	+	+
1.3	Обучение по учебным планам, состоящим из множества курсов	+	-	-	+	+
1.4	Набор и формирование учебных групп	+	+	+	+	+
1.5	Составление расписания учебных групп	+	+	+	+	+
1.6	Семинары-консультации on-line (ЧАТ)	+	-	-	+	+
1.7	Семинары-консультации off-line (ФОРУМ)	+	+	+	+	+
1.8	Наличие финансовой компоненты	+	-	-	-	-
2. Параметры, характеризующие возможности интеграции						
2.1	Соответствие стандартам метаописаний и форматов ресурсов	-	-	+ IMS	+ IMS	+SCORM
2.2	Соответствие стандартам тестовых ресурсов	+	+	+	+	-
2.3	Соответствие стандартам описания обучаемых	-	-	-	+	-
2.4	Формирование и выпуск на печать стандартных документов	-	-	-	-	-
2.5	Совместимость с библиографическими стандартами серии MARC	-	-	-	-	-

Окончание табл. 2.5

№ п/п	Система / Функции/параметры	Прометей	Аванта	ОРОКС	WebCT	Learning Space
2.6	Наличие сертификата для использования в системе образования Российской Федерации	+	-	+	-	-
2.7	Масштабируемость – возможность объединения в единую систему нескольких отдельных систем	-	-	-	-	-

В российской системе образования проблематично найти какое-либо программное средство для обеспечения дистанционного обучения, признанное и используемое более чем в нескольких вузах, причем без какой-либо взаимной интеграции между ними. Работы ведутся, в основном, в направлении решения узких частных задач – масштаба кафедры или факультета и, крайне редко, вуза в целом. В таблице символом «+» отмечено наличие определенной функции, а «–» – ее отсутствие. При формировании таблицы основное внимание было уделено возможности приведенных информационных систем интеграции в учебном процессе отдельного учебного заведения, возможности интеграции учебных заведений между собой (при условии использования как однотипных, одноименных, так и различных систем). Поэтому в данной таблице представлены две группы параметров: отражающих возможность реализации в каждой системе сопровождения учебного процесса и возможности интеграции данных систем как между собой, так и в составе территориально-распределенной информационно-образовательной среды. Данные, представленные в табл. 2.5, позволяют сделать вывод о том, что организация учебного процесса во всех представленных системах проработана существенно лучше, чем вопросы, связанные со стандартизацией и интеграцией. Характерно, что в первой части этой таблицы только одна из представленных систем включает в себя финансовую компоненту. Можно пред-

положить, что данные информационные системы создавались для проведения обучения в сетевом режиме студентов вузов как дополнительного вида занятий, а не для дистанционного обучения, ориентированного на платные образовательные услуги. Учет движения денежных средств может, безусловно, реализовываться и вне информационной системы дистанционного обучения. Однако в этом случае возникает необходимость в дополнительной информационной системе. Кроме того, при оплате за отдельные услуги возникает проблема организации взаимосвязи системы дистанционного обучения и финансовой системы, что может быть весьма не простой задачей при ее реализации как двух автономных систем и значительном числе обучаемых.

Рассматривая параметры, характеризующие организацию учебного процесса (первая часть табл. 2.5), можно сделать вывод, что информационные системы, представленные здесь, в основном ориентированы на поддержку учебного процесса, самостоятельной работы обучаемых, организуемых на базе учебного заведения, нежели на обучение на значительном расстоянии от учебного заведения. В двух системах (Аванта и ОРОКС), например, отсутствует режим ЧАТ, весьма популярное средство при удаленном обучении. Кроме того, в ряде систем отсутствует понятие учебного плана как объединения дисциплин, что говорит об их ориентации на поддержку обучения лишь по отдельным учебным курсам. Характерно, что три системы (Прометей, WebCT, LearningSpace) являются коммерческими продуктами, они содержат в своем составе средства общения обучаемых и преподавателей on-line, имеют возможность формирования учебных планов. Однако только одна система (Прометей) оснащена финансовой компонентой для отслеживания расчетов обучаемых с учебным заведением. Данные системы по набору инструментальных средств соответствуют, конечно, современному опыту и принципам организации и ведения обучения через Интернет[1]. Но их использо-

---

[1] См.: ***Бояркин Г.Н., Инюточкина Е.В., Лузгина В.Б., Шамец С.П.*** Некоторые критерии выбора системы дистанционного обучения //Телематика-2004: Тез. докл. Всеросс. научно-методич. конф. – СПб., 2004;

См.: ***Геринг Г.И., Струнин В.И., Тимкин С.Л.*** Формирование единой информационной образовательной среды Омского региона //Теоретические и прикладные вопросы современных ин-

вание в учебных заведениях Российской Федерации весьма проблематично из-за их несовместимости с установленным документооборотом, принятым в системе образования.

Вторая часть табл. 2.5 отражает параметры систем, характеризующие их возможности по интеграции в состав территориально-распределенных информационных образовательных сред. Значительный период использования разнообразных систем контроля знаний привел к тому, что четыре из пяти программных средств, представленных в таблице, в части тестовых ресурсов обеспечивают некоторые форматы совместимости с соответствующими международными стандартами. Однако в части метаданных ресурсов вопросы стандартизации решаются в данных системах по-разному. Две системы не обеспечивают совместимость ни с одним из стандартов. Другие две реализуют спецификации международного консорциума IMS, а система Learning Space ориентирована лишь на национальный американский стандарт SCORM.

Во всех перечисленных системах не решены вопросы стандартизации описания обучаемых и выходных документов и, естественно, не обеспечена возможность интеграции между собой. Кроме того, ни одна из данных систем не обеспечивает возможность объединения даже с аналогичными себе системами в региональную информационную систему.

Создание перспективной информационно-образовательной среды предполагает интеграцию в нее, помимо собственно учебных заведений, еще и фондов множества библиотек, имеющих свои представительства в Интернет. Данная за-

---

формационных технологий: Матер. Всеросс. научно-технич. конф. – Улан-Удэ: Изд-во ВСГТУ, 2003;

См.: Научно-технический отчет по теме «Аналитический обзор по российским и зарубежным образовательным Интернет-ресурсам и образовательным порталам». – ГНИИ ИТТ «Информика». – М., 2002;

См.: Существующие информационные системы сети Интернет по информационным технологиям в образовании //Аналитический обзор. – Институт ЮНЕСКО по информационным технологиям в образовании. – М., 2001;

См.: Управление современным образованием: социальные и экономические аспекты /Под ред. А.Н.Тихонова. – М.: Вита-пресс, 1998. – С. 256;

См.: ***Усков В.Л., Ускова М.Л.*** Информационные технологии в образовании //Информационные технологии. – 1999. – № 1. – С. 31-37.

дача может быть решена путем оснащения информационных образовательных систем интерфейсами, совместимыми с библиографическими стандартами семейства MARC[1], которые давно и широко используются в библиотечных системах различных стран мира. Однако, как видно из табл. 2.5, ни одна из представленных в ней систем не обеспечивает возможность интеграции с библиотечными информационными системами.

Формальным отражением логического завершения создания программной оболочки является ее сертификация на право применения в российской системе образования. Однако далеко не все, даже наиболее популярные в учебных заведениях программные средства учебного назначения, представленные в табл. 2.2, прошли сертификацию на право применения в системе образования Российской Федерации. Только две из них прошли сертификацию, причем в разные годы и по различным программам технических испытаний.

Работ, нацеленных на создание универсальной информационно-образовательной среды открытого образования масштаба региона (десятков учебных заведений) или федерального уровня (сотен и тысяч учебных заведений), до последнего времени вообще не было. На этом фоне создание даже локальных, рассчитанных на использование одним учебным заведением образовательных систем, использующих возможности Интернет, уже вызывает определенный профессиональный интерес. Среди отечественных вузов, работающих в этом направлении, можно выделить МИЭМ, МГИУ, МЭСИ, РосНОУ; МИЭТ, СГА; СпбГПУ, Томский государственный университет и др. При организации сетевого обучения в этих вузах используются как перечисленные выше системы, так и оригинальные, создаваемые в самих учебных заведениях (например в МГИУ; МИЭМ, МИЭТ и др.). Однако следует отметить, что эти работы, при всей их несомненной полезности, не формируют, к сожалению, то образовательное пространство в среде Интернет, которое уже много лет ждет академическая, научно-педагогическая общественность.

---

[1]См.: ***Шрайберг Я.Л., Воройский Ф.С.*** Автоматизированные библиотечно-информационные системы России: состояние, выбор, внедрение, развитие. – М.: Либерия, ГПНТБ России, 1996.

2.4.2. Зарубежный опыт реализации проектов электронного обучения

Зарубежный опыт использования Интернет в образовании насчитывает более десятка лет. В этом направлении работают специализированные подразделения традиционных учебных заведений и вновь созданные учебные заведения, ориентированные изначально на использование перспективных технологий в учебном процессе. К числу наиболее известных проектов подобного типа можно отнести: Национальный технологический университет (США)[1], Национальный университет дистанционного образования (UNED) в Испании[2], Открытый университет г. Хаген (Германия)[3], Открытый университет Великобритании[4], Агентство по открытому обучению Австралии[5] и др. (табл. 2.6).

Таблица 2.6

Наиболее известные мировые проекты электронного обучения в вузах

№	Название учебного заведения (организации)	Адрес в Интернет	Число обучаемых в год	Год основания
1	Открытый Университет (The Open University), Великобритания	http://www.open.ac.uk	200 000	1969
2	Национальный Университет Дистанционного Образования (Universidad Nacional de Educacion a Distancia), Испания	http://www.uned.es	Более 130 000	1972
3	Ферн (Хаген) Университет (FernUniversitaet (University of Hagen), Германия	http:// www.fernuni-hagen.de	Более 55 000	1974

[1]См.: National Technological University [Электронный ресурс]. – Электрон. дан. – Режим доступа: http://www.ntu.edu, свободный. – Загл. с экрана. – Англ.

[2] Bienvenido a la UNED [Электронный ресурс]. – Электрон. дан. – Режим доступа: http://www.uned.es, свободный. – Загл. с экрана. – Исп., Англ.

[3] FernUniversität in Hagen [Электронный ресурс]. – Электрон. дан. – Режим доступа: http:// www.fernuni-hagen.de, свободный. – Загл. с экрана. – Нем., Англ.

[4] The Open University home page, UK [Электронный ресурс]. – Электрон. дан. – Режим доступа: http://www.open.ac.uk, свободный. – Загл. с экрана. – Англ.

[5] OLA – Australian Universities that come to you [Электронный ресурс]. – Электрон. дан. – Режим доступа: http://www.ola.edu.au, свободный. – Загл. с экрана. – Англ.

Окончание табл. 2.6

№	Название учебного заведения (организации)	Адрес в Интернет	Число обучаемых в год	Год основания
4	Открытый Университет Израиля (The Open University of Israel), Израиль	http://www.openu.ac.il	Более 30 000	1975
5	Международный Университет Джонса (Jones International University), США	http://www.jonesinternational.edu	Более 30 000	1993
6	Голландский Открытый Университет (Open University of the Netherlands), Нидерланды	http://www.ou.nl	более 21 000	1984
7	Канадский Открытый Университет (Athabasca University, Canada's Open University), Канада	http://www.athabascau.ca	Более 24 000	1972
8	Агентство по открытому обучению (The Open Learning Agency of Australia), Австралия	http://www.ola.edu.au	Более 14 000	1992
9	Монаш Университет (Monash University), Австралия	http://www.monash.edu.au	Более 49 000	1961
10	Национальный Технологический Университет (National Technological University), США	http:// www.ntu.edu	3 500	1984

Приведенные в табл. 2.6 данные отражают масштабы и направления работы некоторых университетов, использующих сетевую технологию для реализации дистанционного и трансграничного образования. Направления подготовки специалистов в данных университетах значительно различаются, равно как отличаются и применяемые ими технологии обучения и информационные системы. Однако следует отметить, что среди перечисленных в данной таблице университетов здесь присутствуют объединения учебных заведений, использующих единую технологию и общее название. Примерами таких объединений являются Агентство по открытому обучению Австралии (The Open Learning Agency

of Australia) и Национальный технологический университет (National Technological University), США .

Возникновение учебных заведений, исключительно ориентированных на максимальное использование информационных технологий, а затем и появление ассоциаций и иных объединений учебных заведений, работающих в своей информационно-образовательной среде по типовым технологиям, свидетельствуют об интеграционных процессах, требующих осмысления и конкретизации при решении задач создания перспективной информационно-образовательной системы.

Показательно, что в странах Ближнего Востока и Центральной Америки, где уровень образования населения и техническая оснащенность образовательного процесса существенно ниже, развитие дистанционного обучения заметно отстает в отличие от других регионов. Переход к новым образовательным технологиям происходит только после достижения некоторого уровня общей и информационной культуры общества при наличии достаточного технического оснащения учебных заведений и населения в целом.

2.4.3. Основные принципы, задачи и средства управления процессами Интернет-обучения и опыт их реализации в образовании

В мире разработаны и успешно используются системы дистанционного обучения, предлагающие услуги по изучению различных учебных программ и курсов. Анализ как отечественных, так и зарубежных систем сетевого дистанционного обучения позволил выделить в них ряд базовых или ключевых элементов, определяющих качество дистанционного образовательного процесса. Это собственно учебное заведение как организационная структура дистанционной технологии обучения; представительство учебного заведения в Сети, включающее систему подготовки и документирования учебного процесса; информационное обеспечение – базы данных учебно-справочных, информационных и методических материалов, объединенные в сетевую электронную библиотеку; техническое обеспечение – технические и программные средства обеспечения сетевой технологии дистанционного обучения, а также технический персонал; препода-

вательский состав, владеющий дистанционными образовательными технологиями (преподаватели-консультанты, тьюторы); потребители образовательных услуг (обучающиеся). Анализ создания локальных информационно-образовательных сред, программных средств учебного назначения позволяют сформулировать основные принципы перспективной информационно-образовательной среды открытого и трансграничного профессионального дистанционного образования (ИОС ОТПДО), которая обеспечивает эффективное формирование сетевых структур инновационной инфраструктуры отечественного образования:

- ✓ ***универсальность***, т.е. интегрируемость в единое целое различных образовательных учреждений – от школ до университетов;
- ✓ ***инвариантность*** среды и технологий к уровню и профилю получения образования;
- ✓ ***масштабируемость*****,** допускающая наращиваемость на различных уровнях – ресурсов, учебных заведений и т.д.;
- ✓ ***открытость*****,** т.е. обеспечение совместимости с международными образовательными стандартами и техническими спецификациями;
- ✓ ***технологичность*** процессов создания, хранения и использования учебно-методических и иных ресурсов, обеспечивающих ведение учебного процесса через Интернет;
- ✓ ***преемственность*****,** т.е. обеспечение возможности использования форматов и форм, используемых в системе образования (совместимость с библиотечными системами и системами документооборота);
- ✓ ***равноправие и самостоятельность*** всех учебных заведений и регионов в образовательной среде;
- ✓ ***экономическая заинтересованность*** всех участников образовательного процесса (физических и юридических лиц) и самоокупаемость структур, ведущих учебных процесс в ИОС ОТПДО.

Сформулированные принципы приводят к идее о том, что перспективная информационно-образовательная среда открытого и трансграничного профессионального дистанционного образования может представлять собой совокуп-

ность равноправных региональных (отраслевых) информационно-образовательных сред и в некотором смысле являться развитием идеи, на которых создавался Интернет, где общесистемными соглашениями (протоколами) объединено множество сетей со своей самостоятельной административной, технической и экономической политикой. Равноправие и автономия же не снимают необходимости формирования и реализации целого ряда общесистемных средств и соглашений, без которых система перестает существовать как единое целое.

Примерами таких средств являются:

- *единые средства навигации*, позволяющие пользователю быстро и просто найти учебное заведение, независимо от его месторасположения, перечень учебных заведений, предлагающих обучение по конкретной специальности через их представительства в среде;
- *единые каталоги* регионального и федерального масштаба по информационным ресурсам и специальностям, предлагаемыми через эту среду для обучения по сетевой технологии;
- *универсальный набор сервисных служб*, используемых преподавателями различных дисциплин в той степени, в какой этого требует методика изучения каждой конкретной дисциплины;
- *простая технология открытия виртуальных представительств учебных заведений с типовым набором инструментальных средств и служб*, обеспечивающих условия организации учебного процесса в сетевом режиме;
- *мониторинг среды* на различных уровнях, сбор статистики по широкому спектру параметров и др.

Предложенная модель развития электронного обучения в дистанционном образовании является основой и идеологией развития инновационной инфраструктуры системы образования и конкретизирует представления о базовых принципах и свойствах перспективной информационно-образовательной среды открытого дистанционного образования для формирования сетевых образовательных структур.

Для обеспечения функционирования региональных представительств сетевого образовательного учреждения в режиме обеспечения «точек доступа к информационно-образовательным ресурсам университета» должна быть корректно сформулирована и поставлена задача внедрения системы управления учебным процессом в сети Интернет.

Постановка и решение этой задачи продиктованы протекающими процессами подготовки федеральными органами управления образованием предложений по изменению нормативной правовой базы использования дистанционных образовательных технологий в системе российского образования. Они предусматривают обеспечение возможностей предоставления студентам, проживающим в регионах и осваивающим образовательные программы по заочной форме в сетевом образовательном учреждении, свободного доступа к информационно-образовательным ресурсам: удаленного доступа к учебно-методическим материалам; тестам для самоконтроля. Задачи также направлены на обеспечение доступа обучающихся к средствам общения с преподавателями и преподавателям, к механизмам проведения аттестационных мероприятий посредством сети Интернет с обучающимися в институте из «точек доступа» в региональных представительствах или с домашних компьютеров. Таким образом, был выделен перечень функциональных возможностей, наличие которых является обязательным требованием к системе управления электронным обучением. Кроме наличия компонент, позволяющих использовать тестовые задания, обмениваться сообщениями и выполнять задания, важными критериями являются стоимость внедрения, надежность системы и широта ее использования.

Учитывая необходимость решения поставленной задачи в кратчайшие сроки в связи с предстоящими изменениями нормативной базы организации дистанционного образования в ближайшей перспективе, а также наличие достаточно большого количества различных систем, ориентированных на поддержку и администрирование процесса дистанционного изучения дисциплин образовательных программ приведенных выше, в числе первоочередных мер должно быть принято стратегическое управленческое решение о выборе и последующей адап-

тации к потребностям сетевого образовательного учреждения одной из существующих систем поддержки учебного процесса.

Анализ по ряду критериев особенностей существующих программных продуктов, которые решают поставленные задачи, позволил остановиться на модульной объектно-ориентированной динамической обучающей среде Moodle. Это свободно распространяемая кросс-платформенная система. Она представляет собой веб-ресурс, для работы с которым требуется только наличие подключения к сети Интернет и обычный веб-браузер. Данная система может быть установлена на любом компьютере, на котором установлена поддержка PHP и реляционная база данных (например, MySQL или PostgreSQL).

Эта система активно используется за рубежом и в России. Более 20000 сайтов по всему миру построены с использованием этого программного продукта. В России более 150 сайтов функционируют на основе системы Moodle. Она используется не только в высших учебных заведениях, но и в образовательных учреждениях других уровней и типов: школах, колледжах, училищах и т.д. Среди вузов, использующих данную систему, в качестве примера можно отметить кафедру физики элементарных частиц физического факультета Московского государственного университета, филологический факультет Санкт-Петербургского государственного университета, Московский государственный институт международных отношений, Белгородский государственный университет, Казанский государственный технологический университет и многие другие. В некоторых вузах система дистанционного образования находится в стадии опытной эксплуатации, в других внедрена и активно используется.

Такое широкое распространение системы обусловлено гибкими настройками и богатыми функциональными возможностями, среди которых можно отметить: размещение учебного материала в различном формате; проверка знаний (тесты, задания, упражнения); интерактивное взаимодействие пользователей (форум, чат, обмен личными сообщениями).

Процесс адаптации этой системы начинается с ее интеграции с информационно-аналитической системой управления деятельностью сетевого образова-

тельного учреждения. В МГИУ был разработан модуль, выполняющий задачу синхронизации баз данных двух систем. Основные задачи данного модуля – автоматическое создание пользователей, дисциплин, синхронизация доступа пользователей к дисциплинам. Эта информация формируется на основе данных о студентах, учебных группах, преподавателях и отрезках, которые хранятся в Информационно-аналитической системе.

На основе гибких настроек системы был разработан дизайн, который выполнен в едином стиле с существующими образовательными веб-порталами Института дистанционного образования МГИУ.

При реализации электронного обучения в педагогической практике образовательных учреждений подготовленные соответствующим образом учебные материалы, видеоролики, тесты, задания выкладываются в сеть в специализированную систему управления содержимым сайта (Content Management System – CMS), специально разработанную для создания качественных он-лайн курсов. Именно такая система, разработанная для сетевого образовательного учреждения, позволяет работать под любой операционной системой в любом браузере, легко проектируется как набор модулей, подходит для любых он-лайн курсов.

Обучение происходит по графику, заданному преподавателем с использованием гибкого комплекта встроенных функций: форумы, рабочие тетради, тесты, ресурсы, опросы, анкеты, задания, чаты, практикумы. Преподаватель может самостоятельно определить шкалу оценок, а также получить полную информацию по каждому студенту с диаграммами посещаемости и деталями по каждому модулю, включая информацию о каждой работе студента.

Преподавательские кадры подразделяются на несколько групп, которые по своим функциональным обязанностям образуют две функциональные категории – разработчики (кураторы, руководители, директора) курсов и тьюторы: кураторы занимаются руководством процесса подготовки и наполнения контента, а тьюторы проводят контроль за обучением и осуществляют консультирование студентов.

Составление и наполнение контента образовательных программ осуществляется квалифицированными преподавателями-методистами, а в качестве кон-

тента рассматриваются электронные учебники, файлы в формате doc, pdf, xls, виртуальные лабораторные работы и т.д.

Естественно, для полной интеграции такой системы в учебный процесс необходимо решить довольно много задач. Часть из них связаны с техническими аспектами, возникающими в процессе установки и настройки, но самые главные задачи связаны с интеграцией этой системы в учебный процесс. Для использования данной системы необходимо решить проблему с переработкой имеющегося учебного материала в электронный формат. Также немаловажным аспектом является активность использования этой системы пользователями – преподавателями, студентами и администраторами и формирования неформальных норм и правил инновационной организации электронного обучения в сети Интернет.

Необходимо организовать учебный процесс таким образом, чтобы обучающийся и преподаватель были заинтересованы использовать эту систему. Одной из основных функций системы является обеспечение дополнительных возможностей взаимодействия между преподавателем и студентом, что особенно важно для электронного обучения в дистанционном образовании. В настоящий момент данная система внедрена и используется в Институте дистанционного образования МГИУ. В настоящее время работа с ней ведется в режиме опытной эксплуатации. Был определен перечень учебных групп и дисциплин, обучение по которым ведется с использованием системы управления учебным процессом. В ближайшее время планируется использовать эту систему в полном объеме.

В дальнейшем, в рамках углубления интеграции системы в реальный учебный процесс, предполагается расширить ее функциональные возможности как за счет существующих модулей, которые в полном объеме пока не используются на текущем этапе опытной эксплуатации, так и за счет использования дополнительного программного обеспечения, например программ для проведения он-лайн конференций, совмещенных с этим пакетом прикладных программ.

2.5. Принципы проектирования и стандартизации электронного обучения в открытом, трансграничном и дистанционном образовании

Применяемые в электронном обучении информационные и коммуникационные технологии тесно взаимосвязаны со стандартами. Совокупность технологий и стандартов можно условно разделить на три группы: технологии и стандарты представления образовательной информации; технологии и стандарты передачи образовательной информации; технологии и стандарты хранения и обработки образовательной информации (базы данных). Использование этих технологий и стандартов в практике образовательных учреждений при формировании и развитии информационно-образовательной среды основано на ряде принципов.

2.5.1. Ключевые принципы проектирования и формирования информационно-образовательной среды

Первым принципом, который необходимо учитывать при создании учебных курсов в электронном обучении, является ***принцип распределенности учебного материала***. Информационные учебные ресурсы могут быть разделены на две группы: находящиеся непосредственно у обучающегося (локальные компоненты) и размещаемые на компьютерах учебного центра (сетевые компоненты). Способ размещения информации накладывает определенные требования на технологии создания ресурсов и доступа к ним.

Локальные компоненты включают в себя печатную продукцию, аудио- и видеозаписи на магнитной ленте и информацию на электронных носителях (дискетах, магнитооптических, жестких и лазерных дисках – CD). Компьютерные технологии подготовки печатной продукции в настоящее время широко распространены. Они позволяют автору – преподавателю и разработчику – самостоятельно подготовить и сформировать текстовые материалы. Технологии записи на магнитную ленту видео – и аудиоматериалов хорошо отработаны. Разработаны и методики их использования в учебном процессе. Компьютерные обучающие программы используются в образовании как дополнительные средства обучения также достаточно давно. Однако при дистанционном обучении, наряду с полиграфической продукцией учебного назначения, компьютер становится основным

дидактическим инструментом, и вместо разрозненных обучающих программ нужен цельный интерактивный курс, с достаточной полнотой представляющий всю учебную информацию.

Второй важный принцип, который следует учитывать при разработке учебно-методического обеспечения дистанционного образования – ***принцип интерактивности учебного материала***. При создании учебных образовательных ресурсов, распространяемых в виде продукции полиграфического производства, этот принцип реализуется благодаря практико-ориентированным подходам к созданию учебно-методических материалов, применению принципов «кейса» (случай, ситуация) для решения дидактических задач, снабжению материалов учебно-тренировочными тестами, вопросами для самопроверки, проведения самоаттестации, а также различными заданиями, разработанными на основе применения таких общедидактических методов обучения, как проблемное изложение, эвристический или исследовательский методы, которые обучающийся выполняет в соответствии с разработанным графиком освоения дисциплины и высылает или передает для рецензирования преподавателю. Для доставки контрольных работ от обучающихся могут применяться при этом современные средства телекоммуникации в виде электронной почты, факсимильной связи и др. Качественно подготовленная образовательная информация, кроме основных учебно-методических материалов по изучаемому курсу или дисциплине, предполагает использование дополнительных информационных ресурсов: в виде справочников, словарей, хрестоматий, учебников, информационно-справочных материалов, пособий по организации дистанционного обучения; фондов периодических отраслевых изданий, соответствующих профилям подготовки; фондов научной литературы, представленных монографиями и периодическими научными изданиями по профилю образовательной программы; фондами аттестационных материалов и др. Это приводит к значительному возрастанию объема образовательной информации, которая требует использования соответствующих способов его хранения и представления. Хорошо отработанная и широко распространенная технология передачи информации на лазерных дисках вполне подхо-

дит для этих целей. На этих же носителях могут быть размещены учебные мультимедиа-курсы. Интерактивный мультимедиа-курс позволяет интегрировать различные среды представления информации – текст, статическую и динамическую графику, видео- и аудио-записи в единый комплекс, позволяющий обучаемому стать активным участником учебного процесса, поскольку выдача информации происходит в ответ на соответствующие его действия.

Третий принцип, который следует учитывать при создании учебно-методического обеспечения обучения – ***принцип мультимедийного представления учебной информации*** в электронных учебных изданиях. Использование мультимедиа позволяет учесть индивидуальные особенности восприятия образовательной информации. Это чрезвычайно важно при опосредованной компьютером передаче учебно-методических материалов от преподавателя обучающемуся. Для создания мультимедиа-курсов используются инструментальные средства специализированного (авторские среды) или универсального (системы программирования) характера. Первые рассчитаны на «программирование без программирования», т.е. программа создается автоматически авторской средой. Для работы со вторыми необходимо знание языка программирования. Появление современных систем визуального проектирования, таких, как Visual Basic и Delphi, в значительной степени снимает различия между этими средствами, поскольку они позволяют разрабатывать интерфейс в интерактивном режиме. В то же время они не ограничивают свободу готовыми решениями.

Любая образовательная технология, основанная на использовании новых средств обучения и новых элементах материальной учебной базы, в том числе и дистанционная, требует создания психолого-педагогических основ, без которых невозможно говорить об успешности и качестве учебного процесса[1]. Поэтому следует выделить также ***ряд психологических принципов***, влияющих на успешность и качество дистанционного обучения. Особое место занимает проблема

[1] См.: ***Краснова Г.А., Бочков В.Е.*** Система классификации образовательных электронных изданий и требования к их использованию в составе Учебно-методических комплексов дисциплин при организации учебного процесса с применением дистанционных образовательных технологий/ В сб.: Научный сервис в сети Интернет. Труды Всероссийской научной конференции (22-27 сентября 2003 , г. Новороссийск).- М.:МГУ, 2003.- 379 с., с.275-285.

технологической реализации учета психофизиологических особенностей человека при разработке электронного мультимедиа-курса. Эти особенности заключаются в следующем[1]:

1. Наши органы чувств ограничены в своей способности реагировать на стимулы, поэтому они могут улавливать лишь ограниченное количество сообщений из окружающей среды.

2. Стимулы, исходящие из внешней среды, интерпретируются в соответствии с установившимися с детства категориями образов.

3. Наше восприятие организовано таким образом, что любой объект мы видим как фигуру, выделяющуюся на каком-то фоне.

4. Наш мозг склонен заполнять пробелы в воспринимаемом материале, так что отдельные фрагменты дополняются до простого и законченного контура, а восприятие осуществляется путем группировки элементов по признакам их близости, сходства, непрерывности и симметрии.

5. Мозг испытывает информационную перегрузку, если не может осуществить выбор среди слишком большого количества сигналов.

6. Вследствие подпорогового восприятия, информация может улавливаться и вызывать реакции на уровне организма без сознательной оценки соответствующих сигналов.

7. Содержание восприятия зависит от поставленной перед человеком задачи и мотивации его деятельности.

8. На содержание восприятия также влияют установки субъекта, эмоции.

Успешность электронного обучения главным образом связана с особенностями сенсорно-перцептивных процессов[2], определяющих восприятие информа-

---

[1] См.: Основы концепции создания образовательных электронных изданий /М.И Беляев., В.М. Вымятин, С.Г. Григорьев, В.В. Гришкун, В.П. Демкин, А.М Зимин, Г.А. Краснова, С.В. Коршунов, С.И. Макаров, Г.В. Можаева, М.И. Нежурина, И.П. Норенков, А.Б. Плосковитов, Б.М. Позднеев, И.В.Роберт, В.Е.Сафронов, А.В. Соловов, А.Г. Теслинов, С.А. Щенников. В сб.: Основные направления развития электронных образовательных изданий и ресурсов. Материалы научно-практической конференции по ФЦП «Развитие единой образовательной среды». М.: РМЦ, 2002 – 143 с., с. 47.

[2] См.: Теоретические основы создания образовательных электронных изданий./М.И Беляев., В.М. Вымятин, С.Г. Григорьев, В.В. Гришкун, В.П. Демкин, Г.А. Краснова, С.В. Коршунов,

ции и создающих возможность удерживать информацию в памяти и её воспроизводить.

Для подтверждения этой гипотезы требуется проведение более тщательного эксперимента. Тем не менее, уже сейчас авторы упомянутой работы говорят о необходимости представления обучающимся учебного материала в различных видах и на различных носителях, т.е. своего рода «кейса» по каждому курсу, в который бы вошли, наряду с методическими рекомендациями к курсу, учебными программами, хрестоматиями, еще и мультимедиа-курсы, аудио- и видеокассеты.

Современные технологии обучения, базирующиеся на повсеместном использовании вычислительной техники, обладают колоссальными потенциальными возможностями. Однако полноценное применение компьютеризированных технологий требует серьезной проработки проблемы взаимодействия человека и технических средств. По сути дела, речь идет о формировании биотехнической системы, в которой некоторым образом распределены управляемые информационные потоки. Сложность такого комплекса при неоптимальном использовании психофизиологических возможностей обучающегося может быть чрезмерной. Это приводит, как показывает практика, к снижению эффективности процесса обучения. Именно эта причина во многих случаях служит основанием для отказа от автоматизированных технологий в образовании.

Объем информации, предлагаемый обучающимся за определенный промежуток времени, сильно варьируется в зависимости от их индивидуальных особенностей. Существует целый ряд формальных приемов, позволяющих выяснить имеющийся уровень знаний. Однако опытные преподаватели «интуитивно» чувствуют настроение аудитории, ее контактность, готовность к восприятию материала и соответственно корректируют ход занятия. В этом одна из проблем автоматизированных обучающих систем – нет обратной связи, компьютер не может чувствовать эмоциональное состояние человека. Ситуация обостряется еще и тем, что восприятие новой информации имеет несколько фаз. Доза информа-

---

С.И. Макаров, Г.В. Можаева, М.И. Нежурина, Б.М. Позднеев, И.В.Роберт, А.В. Соловов, А.Г. Теслинов, С.А. Щенников. – Томск:ТГУ,.- 2002, 84 с.

ции, перерабатываемая организмом за фиксированный промежуток времени, образует информационную нагрузку. Существует гипотеза, что информационная нагрузка вовлекает два различных механизма: ориентировочные реакции, вызываемые информационным содержанием (они связаны с положительными эмоциями и образуют комплекс полезной для организма активации) и оборонительные реакции, вызываемые дефицитом времени и отрицательными эмоциями (они образуют комплекс неадекватного возбуждения). Положительное или отрицательное воздействие на организм данной ему нагрузки зависит от соотношения ориентировочных и оборонительных реакций. Информационная нагрузка считается положительной, если, вызывая ориентировочные реакции, она в минимальной степени затрагивает оборонительный рефлекс. Очевидно, что достичь высокой эффективности процесса обучения можно только в том случае, когда не возникает информационной перегрузки.

Каким же образом определить предельно допустимую для каждого человека «дозу» информации? На практике этот вопрос решается в меру опыта и умения преподавателя, а в известных нам автоматизированных обучающих системах этот вопрос вообще не рассматривается.

Даже если предположить, что информационное наполнение и способ представления материала в обучающей программе основаны на обобщении многолетнего опыта высококвалифицированного преподавателя, все равно остается проблема взаимодействия обучаемого и компьютера. Применяемые в образовательной практике интенсивные компьютеризированные методы обучения, по своей сути всегда основаны на навязывании обучающемуся систематизированных знаний и определенных алгоритмов последовательного приобретения небольших «доз» информации[1]. Если во время лекции или практического занятия

---

[1] См.: ***Демин Ю.Н., Гришин М.П., Бочков В.Е.*** Информатика как мета-дисциплина при создании системы непрерывного открытого дистанционного образования в форме Университетского образовательного комплекса. Научные труды Всероссийской научно-практической конференции «Телематика-2004» /Электронное издание СПбГУИТМО: http://tm.ifmo. ru/tm2004/src/ 087e.pdf .- 3 с. /Труды XI Всероссийской научно-методической конференции Телематика’2004. - Т.2. (7-10.06.2004,Ст-Петербург)- СПб-М.: СПбГУИТМО – ГНИИ ИТТ «Информика», 2004.- 648 с., с.484-486.

студент может прояснить непонятные моменты практически сразу, то в системе электронного обучения, это происходит существенно позже. В результате, при попытке освоить новые порции знаний может возникнуть информационная перегрузка со всеми вытекающими неприятными последствиями. В очном обучении такая ситуация может быть нивелирована преподавателем, но только не в системе электронного обучения, в котором психоэмоциональный контакт "преподавателя" и обучающегося в принципе отсутствует. Основная проблема на пути оптимизации обучения с точки зрения сохранности и развития адаптационных резервов – оценка и коррекция состояния человека в процессе получения новых знаний.

Поэтому четвертый принцип, который следует учитывать при разработке электронных учебных курсов – ***принцип адаптивности к личностным особенностям обучающихся***.

Несмотря на ведущую и определяющую роль самостоятельной работы обучающегося в дистанционном образовании, основными субъектами учебного процесса являются обучающийся и преподаватель. Соучастие обучающегося в познавательной деятельности наравне с преподавателем есть одно из условий качественного образования при реализации традиционных моделей организации образовательного процесса и в системе открытого дистанционного профессионального образования. Основным требованием к технологиям дистанционного обучения является сохранение преимуществ очного обучения при обучении на расстоянии. Использование сформулированных выше принципов при разработке учебно-методического обеспечения позволяет в максимальной степени удовлетворить этим требованиям.

2.5.2. Существенные принципы проектирования модели организации сетевых учреждений для реализации профессионального дистанционного и трансграничного образования

Если речь идет о формировании и развитии системы профессионального дистанционного образования какого-либо образовательного учреждения как модели организации распределенного образовательного процесса, то следует в этом

случае также выделять ряд существенных принципов. Эти принципы, по мнению автора[1], могут быть разделены на три группы: педагогические, технологические и технические. Безусловно, приводимые ниже принципы не исчерпывают сложность проблемы организации, функционирования и развития сетевых структур профессионального образования. Далее будет показано, что сетевая образовательная система помимо педагогической и технико-технологической подсистемы должна рассматриваться как совокупность ещё и социальной, организационной и экономической подсистем. Но на этапе формирования требований к проектированию образовательной системы, пока можно ограничиться только этими принципами.

Педагогические принципы определяют структуру дидактической системы учебного процесса (цели и содержание), методы, средства обучения и организационные формы его реализации.

Технологические принципы определяются организационными формами реализации дидактического процесса и формируют возможные способы представления учебной образовательной информации (на основе содержания, методов и средств обучения) и способы доступа обучающихся к этой информации.

Технические принципы определяются требованиями средств обучения и организационных форм их реализации и формируют нормативы требований к телекоммуникационным каналам и к учебно-научной базе образовательного процесса.

Педагогические, технологические и технические принципы обучения оказывают взаимное влияние, дополняют друг друга и способствуют формированию адекватной распределенной информационно-образовательной среды открытого дистанционного образования. При отсутствии хотя бы одной из перечисленного элемента говорить о дистанционном образовании как новой образовательной методологии бессмысленно. Требования к распределенной информационно-

[1] См.: ***Демкин В.П.*** Методологические основы системы открытого и дистанционного образования. В отчете по НИР: Разработка методических принципов открытой образовательной среды, ее учебно-методического и технологического обеспечения в системе дополнительного образования (Код 1.1.3.1.(223).087) /Под рук. Г.В Майера.- Томск: ТГУ – 2002., 181 с., с.14-16.

образовательной среде зависят от характера образовательной программы, её уровня и направленности, но в любом случае при проектировании содержания образовательной программы, способа её реализации и планировании ресурсного обеспечения педагогические принципы имеют первостепенное значение. Именно педагогические принципы должны лежать в основе выбора технологических решений (а не наоборот) и требований к конфигурации технических устройств. При дистанционном обучении способы представления образовательной информации (учебных материалов) и педагогические технологии должны компенсировать (в максимально возможной степени) снижение продолжительности непосредственного контакта обучающегося с преподавателем. Это можно сделать с помощью интерактивных специально разработанных практико-ориентированных учебно-методических материалов, компьютерных обучающих программ и средств сетевого общения.

2.5.3. Основные функции и требования к распределенной информационно- образовательной среде сетевого образовательного учреждения

Успех образовательного процесса зависит от многих факторов[1]: как и в какой форме обучающийся получает образовательную информацию, какие средства контроля и самоконтроля используются в учебном процессе, в какой мере учитываются психофизиологические особенности отдельных обучающихся индивидов и т.п.. При этом распределенная информационно-образовательная среда должна выполнять три взаимосвязанные функции:

а) создания и актуализации учебных материалов;

б) управления учебным процессом;

в) своевременной доставки обучающимся учебных материалов.

Учет педагогических требований может быть обеспечен в полной мере, если при построении и реализации модели организации распределенного обучения

[1] См.: ***Демкин В.П.*** Методологические основы системы открытого и дистанционного образования. В отчете по НИР: Разработка методических принципов открытой образовательной среды, ее учебно-методического и технологического обеспечения в системе дополнительного образования (Код 1.1.3.1.(223).087) /Под рук. Г.В Майера.- Томск: ТГУ – 2002., 181 с., с.14-16.

следовать определенным принципам, вытекающим из самой сущности дистанционного обучения.

2.5.3.1. Требования политехнологичности к создаваемому контенту

При создании учебно-методического наполнения информационно-образовательной среды важную роль играет предварительное проектирование полного “кейса” учебных материалов по каждой дисциплине, входящей в образовательную программу.

В отличие от традиционной книги, компьютерная образовательная программа позволяет студенту самому управлять потоком учебной информации за счет возможности многослойного представления информации и высокой степени интерактивности. Однако это не означает, что все учебные материалы должны быть доступны только с помощью компьютера. Существуют способы создания специальных интерактивных практико-ориентированных учебно-методических материалов, которые достаточно эффективно выполняют функции обучения и при выполнении их в полиграфическом варианте[1]. Использование персонального компьютера для работы с учебным материалом целесообразно только тогда, когда этот материал интерактивен и адаптивен к индивидуальным особенностям обучающегося. Такие свойства учебного материала могут быть обеспечены за счет сочетания технологий гипертекста и мультимедиа. Технология гипертекста позволяет превратить слабо структурированный линейный текст в структурно организованный, при этом переход от одной структурной единицы к другой происходит по инициативе обучающегося (хотя сама структура задается преподавателем). Технологии мультимедиа позволяют представить учебный материал в форме, способствующей ее наиболее эффективному усвоению и учитывающей наличие различных типов восприятия.

---

[1] См.: Учебные и учебно-методические материалы для студентов и преподавателей техникумов и колледжей. /Под рук. А.В. Густыря и А.М.Долгорукого – М.: Минобразование РФ, ЦИТО.- 2002, 28 с.

2.5.3.2. Гигиенические требования и санитарные нормы работы со средствами вычислительной техники

В настоящее время действуют достаточно жесткие гигиенические требования и санитарные нормы работы с вычислительной техникой, которые необходимо учитывать[1, 2] при проектировании и разработке образовательных электронных изданий (ОЭИ). Так, продолжительность работы обучающихся учреждений среднего профессионального образования с ОЭИ не должна превышать[3]:

- на первых курсах не более 30 минут в день;
- на втором и третьем курсе не более 1 академического часа в день;
- на третьем курсе допускается увеличивать до 3-х академических часов в день при условии суммарного времени непосредственной работы перед видеотерминалом или монитором персонального компьютера не более 50% от общего времени учебного занятия.

Достаточно простая оценка показывает, что при подобных уровнях гигиенических и санитарных норм объем применения электронных образовательных изданий в учебном процессе не может превышать 33% [(3•6/54)•100%] общей трудоемкости освоения образовательных программ. Конечно же, эта оценка ни в коей мере не должна сдерживать развитие учебно-методического обеспечения на электронных носителях. С развитием техники и технологии разрабатываются более совершенные мониторы для компьютеров, например жидкокристаллические,

---

[1] См.: Теоретические основы создания образовательных электронных изданий./М.И Беляев., В.М. Вымятин, С.Г. Григорьев, В.В. Гришкун, В.П. Демкин, Г.А. Краснова, С.В. Коршунов, С.И. Макаров, Г.В. Можаева, М.И. Нежурина, Б.М. Позднеев, И.В.Роберт, А.В. Соловов, А.Г. Теслинов, С.А. Щенников. – Томск:ТГУ,.- 2002, 84 с.

[2] См.: ***Бочков В.Е., Краснова Г.А.*** Система классификации Образовательных электронных изданий и требования к их использованию в составе Учебно-методических комплексов дисциплин при организации учебного процесса с применением дистанционных образовательных технологий/ В сб.: Научный сервис в сети Интернет. Труды Всероссийской научной конференции (22-27 сентября 2003 г. , г. Новороссийск).- М.:МГУ, 2003.- 379 с., с.275-285.

[3] См.: Основы концепции создания образовательных электронных изданий./М.И Беляев., В.М. Вымятин, С.Г. Григорьев, В.В. Гришкун, В.П. Демкин, А.М Зимин, Г.А. Краснова, С.В. Коршунов, С.И. Макаров, Г.В. Можаева, М.И. Нежурина, И.П. Норенков, А.Б.Плосковитов, Б.М. Позднеев, И.В.Роберт, В.Е.Сафронов, А.В. Соловов, А.Г. Теслинов, С.А. Щенников. В сб.: Основные направления развития электронных образовательных изданий и ресурсов. Материалы научно-практической конференции по ФЦП «Развитие единой образовательной среды». М.: РМЦ, 2002 – 143 с., с. 47.

плазменные панели, интенсивность излучения от которых значительно ниже, чем у электронно-лучевых трубок. Поэтому гигиенические требования и санитарные нормы будут пересматриваться в сторону снижения их жесткости, но на этапах проектирования образовательного процесса в современных условиях необходимо предусматривать возможность сочетания в учебном процессе различных видов дистанционных образовательных технологий.

Основные и дополнительные учебные материалы выполняют различные функции при проведении учебного процесса, отличаются способом выполнения (полиграфия, аналоговая магнитная запись, цифровая запись на электронных носителях), характером представления информации (текст, статическая или динамическая графика, аудио, видео, мультимедиа). Поэтому доступ к этим материалам может быть обеспечен различными способами: полиграфические материалы и материалы на различных электронных носителях в составе «кейса» с помощью почтово-транспортных коммуникаций или с помощью локальных или глобальных сетевых телекоммуникаций с серверами образовательного учреждения. На этапе проектирования необходимо определить с учетом существующих ограничений по требованиям к образовательным электронным изданиям здоровье сберегающего и эргономического характера, в каких формах представления образовательная информация будет усваиваться наиболее эффективно и какую степень сочетания этих форм при организации образовательного процесса следует считать оптимальной. Очевидно, общие рекомендации дать в этом случае достаточно сложно, поскольку уровень оптимальности сочетания различных способов представления образовательной информации определяется особенностями поставленной дидактической задачи, характеристиками предметной области обучения и степенью подготовки преподавателя к использованию в своей профессиональной деятельности тех или иных средств обучения.

2.5.3.3. Требования к распределенности размещения и доставки учебных материалов обучающимся

Размещение учебной информации на центральном сервере и использование Web-технологий позволяет наиболее просто организовать доступ к ней (в том

числе и контролируемый, если это обусловлено педагогическими требованиями). В качестве дополнительных источников в курс могут быть включены ссылки на материалы, размещенные в Интернет, в том числе и материалы Федерального фонда учебных программ. Однако не следует забывать, что низкая пропускная способность телекоммуникационных каналов может привести к нежелательным эффектам: долгое ожидание полной прорисовки изображения, задержки и перерывы при передаче мультимедиа-файлов могут поменять положительный эффект от использования мультимедиа на обратный. Провайдинг дистанционного обучения на основе телекоммуникационной сетевой технологии – это предоставление информационно-коммуникационных услуг доступа к программно-аппаратным ресурсам, а также технологическая поддержка всех конечных пользователей системы профессионального дистанционного образования. Сегодня на рынке программных продуктов для организации и ведения дистанционного обучения существует достаточное количество предложений для выбора тех или иных вариантов Большая часть этих программных средств предполагает их размещение на сервере образовательного учреждения и создание специализированной группы технологической поддержки процесса коммуникаций обучающихся, преподавателей и образовательных менеджеров через Интернет. В этом случае образовательное учреждение, реализующее дистанционное обучение, кроме задач управления учебным процессом, должно заниматься решением специальных технических и технологических задач провайдинга. В табл. 2.7 представлена стоимость наиболее известных на рынке программных продуктов для организации и ведения дистанционного обучения. При организации дистанционного обучения на основе использования в образовательном учреждении телекоммуникационной сетевой технологии альтернативой необходимости создания специализированной службы провайдинга (обеспечения серверного оборудования, системного администрирования) и приобретению основных средств (северного оборудования) является использование услуг аутсорсинга (с англ. «outsourcing» – использование внешнего источника) специализированных предприятий сервис-провайдерами дистанционного обучения (табл. 2.7).

Таблица 2.7

Стоимость программных средств для организации и ведения дистанционного обучения

№ п/п	Программные средства	Стоимость, USD	Необходимость в приобретении специализированного сервера и организации провайдинга
1.	«E-learning Server 3000»	1700	да
2.	«Интразнание»	2400	да
3.	«Прометей»	3900	да
4.	«Виртуальный университет»	6250	да
5.	«WebUniversity»	3000-6000	да
6.	«СТ – курс»	4500-9000	да
7.	ОСО «Путь знаний»	(300+6 за ст.) / год	**нет**

Подобный подход означает, что все программное обеспечение дистанционного обучения функционирует на мощных серверах специализированной компании, а все участники образовательного процесс а осуществляют свои функции, обращаясь к серверам сервис-провайдера через Интернет.

Таким образом, использование услуг аутсорсинга при проектировании процесса дистанционного обучения позволяет снизить постоянные издержки образовательного учреждения на подготовку и технологическую поддержку образовательного процесса с использованием дистанционных образовательных технологий и поддерживает принцип авторского обеспечения функции управления учебным процессом со стороны образовательного учреждения и отдельных элементов учебного процесса со стороны преподавателей. Это реализуется за счет разделения функции управления на непосредственно образовательный менеджмент и провайдинг образовательных услуг.

2.5.4. Технологические аспекты формирования информационно-образовательной среды сетевого образовательного учреждения

В настоящее время существует достаточно широкий арсенал средств и способов передачи образовательной информации, на основе которых может

формироваться распределенная система открытого дистанционного образования. Особенности возможных технологических решений проблемы поддержки единого организационно-экономического и информационно-образовательного распределенного пространства университета рассматриваются на примере возможных направлений развития Системы дистанционного образования ГОУ МГИУ по результатам опубликованных материалов работы[1].

Использование в системе открытого дистанционного образования широкополосной технологии передачи цифровой информации, позволяющей преподавателям предоставлять, а обучающимся получать высококачественное мультимедийное содержание, в котором легко интегрируются текст, графика, звук и видео, позволяет уже сегодня значительно повысить качество образования.

Подключение дистанционно удаленных обучающихся к информационным образовательным ресурсам по телефонным каналам на скорости 10-30 Кбит/сек позволяет удовлетворить лишь 10-20% потребностей современного дистанционного обучения. Доставка мультимедийной образовательной информации обучающимся, на которую приходится 80-90% ее общего объема, остается при этом неосуществимой. Дело в том, что полноэкранное компьютерное изображение хорошего качества может иметь объем, исчисляемый сотнями килобайт, а видеоматериал – десятками мегабайт. Получение данных такого объема по телефонному каналу может занять время, измеряемое десятками часов, что, конечно же, не может считаться приемлемым для дистанционного обучения. Поэтому важно обеспечить надежное многоадресное представление образовательной информации на неограниченные расстояния, поддерживая возможность незамедлительной обратной связи обучающихся с преподавателем.

Современные телекоммуникационные технологии способны с необходимой скоростью передавать большие объемы данных в практически любые части

---

[1] См.: ***Бочков В.Е., Валявский А.Ю., Иванов М.Н.*** Совершенствование университетских систем открытого дистанционного образования на основе модульных распределенных коммуникационных сетей. Актуальные проблемы гуманитарных, социальных и экономических наук: Межвузовский юбилейный сборник научных и научно-методических трудов (к 10 и-летнему юбилею Института дистанционного образования МГИУ). – Вып. 3./ Под ред. Н.Г. Хохлова – М.: МГИУ, 2004.- с. 15 с.

планеты. Если на удаленном узле абонента есть скоростной канал доступа в Интернет, то проблема получения информации для обеспечения качественного образовательного процесса решена[1]. В других случаях такие возможности может обеспечить спутниковый Интернет.

Основная масса систем спутникового Интернета существует для тех, кто уже подключен к Сети по обычной телефонной или выделенной линии и кто уже узнал на собственном опыте, как мучительно ждать, пока открывается какой-нибудь необходимый для получения образовательной информации сайт.

Система спутникового Интернета становится своеобразным ускорителем обычного Интернета. Абонент, как и в традиционных вариантах сетевых телекоммуникаций, посылает свои запросы «по земле» (по сути своей очень короткие, не требующие высоких скоростей передачи) через местного провайдера, а в ответ получает высокоскоростным потоком десятки и сотни мегабайт графики, видео и текста на спутниковую тарелку, а с нее через несколько метров кабеля на плату, установленную в его компьютере. В этом случае доступ асимметричный: от абонента с низкой скоростью «по земле», к нему с высокой скоростью через спутник. Существуют также системы симметричного доступа – и туда, и обратно через спутник. Это дорого, но может быть оправдано, если качество местной связи очень низкое или связи вообще нет, и тогда спутниковый Интернет является единственной возможностью доступа к сети.

Системы спутникового Интернета различают по ряду параметров:

1-ый – по способу передачи данных и запросов пользователя

- если исходящий трафик передается «по земле» через местного интернет-провайдера – это асимметричный доступ;
- если исходящий трафик передается через спутник – это симметричный спутниковый доступ, т. е. подключение к местному провайдеру не требуется, но требуется наличие оборудования, передающего данные на спутник;

---

[1] См.: ***Иванов М.Н.*** Влияние уровня информатизации на качество образовательного процесса. Научные труды Всероссийской научно-практической конференции «Телематика-2004»/Электронное издание СПбГУИТМО: http://tm.ifmo.ru/tm2004/. /Труды XI Всероссийской научно-методической конференции Телематика'2004-Т.2.(7-10.06.2004, Ст-Петербург)- СПб-М.: СПбГУИТМО – ГНИИ ИТТ «Информика», 2004.- 648 с., с.486-487.

2-ой – по способу кодирования Интернет-потока

- во многих системах Интернет – данные поступают со спутника вместе с кодированным ТВ-сигналом в виде DVB цифрового потока, стандартного для цифрового телевидения и радио, т.е. Интернет-данные могут быть приняты стандартными платами приема цифрового спутникового ТВ или даже бытовыми спутниковыми ресиверами, если такая возможность предусмотрена их программным обеспечением и конструкцией;
- в некоторых системах со спутника поступает цифровой поток в формате, разработанном специально для данной системы, что требует наличия специального оборудования на приеме.

По нашему глубокому убеждению при разработке проектов развития распределенной системы профессионального дистанционного образования необходимо выбирать такие телекоммуникационные технологии, которые позволяют сочетать различные способы доставки информации.

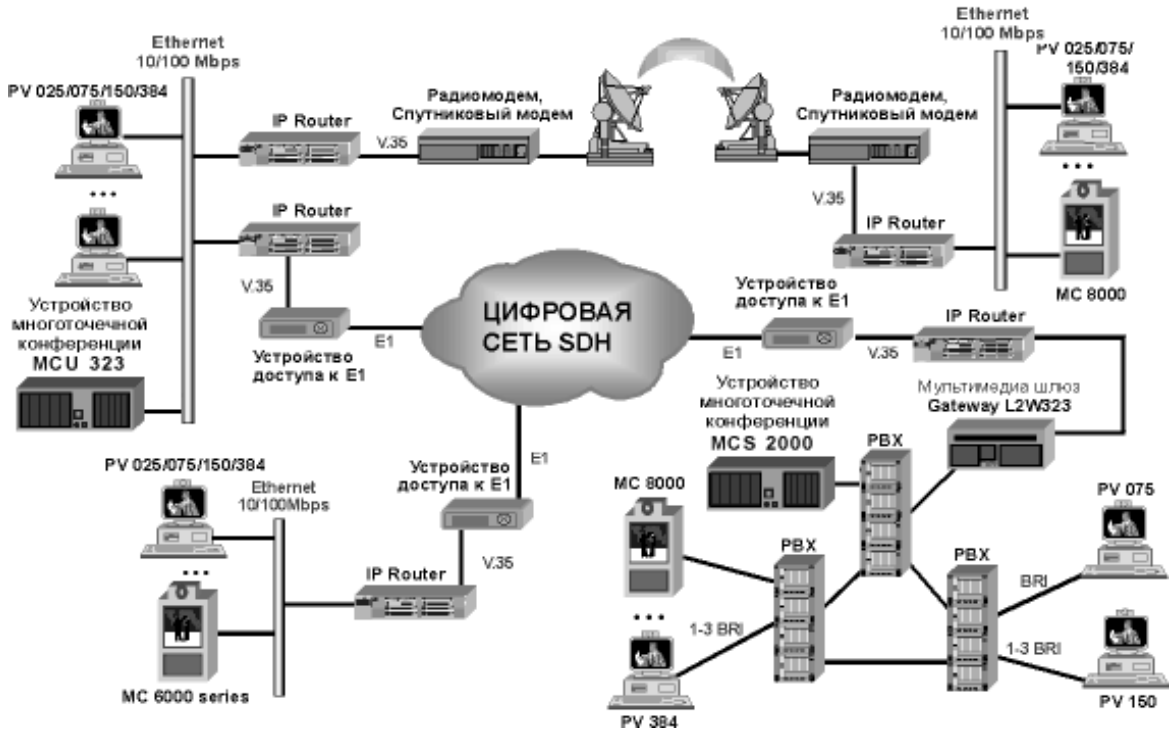

Рис. 2.6. *Вариант модульного построения распределенной корпоративной сети на основе разнородных многоточечных средств для обеспечения широких технологических возможностей реализации различных образовательных технологий*[1]

[1] Рисунок по материалам публикации www.helios-net.ru

Тем более, сегодня достаточно большое количество фирм как российских, так и зарубежных предлагает сервис по созданию и обслуживанию различных распределенных корпоративных сетей. На рис. 2.6 приведен один из вариантов модульного построения распределенной корпоративной сети. При разработке проектов развития учебно-методической, материальной и технологической базы распределенной системы открытого дистанционного образования университета необходимо исходить из интересов субъектов образовательного процесса к получению необходимого уровня и качества профессионального образования, ради чего осуществляется построение той или иной корпоративной системы. В процессе построения распределенной информационно-образовательной среды распределенного (сетевого) образовательного учреждения необходимо уделять с первых этапов реализации организационно-технологических мероприятий проблемам формирования и совершенствования образовательного содержания, способам представления образовательной информации в соответствии с решаемыми дидактическими задачами и технологическими возможностями информационно-телекоммуникационных средств, составляющих основу современных образовательных технологий.

Глава 3. Глобализация образования как отражение интернационализации систем образования

Важнейшей чертой современного постиндустриального этапа развития мировой экономики, который часто называют информационной экономикой и экономикой знаний, является процесс глобализации, оказывающий все большее влияние практически на все стороны жизни современного общества. Это многомерное явление, которое, по мнению специалистов, следует рассматривать системно на соответствующих уровнях:

– идеологическая глобализация (распространение либерализма);
– глобализация образования, науки и инноваций;
– институциональная глобализация;
– глобализация потребления и сбыта;
– глобализация рынка товаров и услуг;
– глобализация воспроизводственных процессов;
– финансовая глобализация;
– глобализация накопления инвестирования;
– глобализация рабочей силы (формирование международного рынка труда);
– экологическая глобализация.

В условиях становления экономики знаний в образовании, подобно другим сферам общественной деятельности, происходят значительные трансформационные процессы. Фактически за последние полвека в профессиональном образовании трижды произошла смена базовых предпосылок или образовательных парадигм. Новая, зародившаяся в 21 веке парадигма образования, основанная на процессах управления знаниями, получила название сетевой. Осмыслению этой парадигмы образования предшествовали дискуссии в конце прошлого века о расширяющейся пропасти между профессиональным образованием и реальным бизнесом. В качестве основных параметров разрыва между реальностями современного бизнеса и обучением можно выделить следующие факторы:

- ✓ экономика подвержена глобализации, а профессиональные школы остаются национальными;
- ✓ современное общество постоянно подвержено изменениям, а профессиональные школы тяготеют к фиксированному перечню учебных дисциплин;
- ✓ мир меняется под воздействием информационных технологий, которые пока ещё не так значительно используются в образовании;
- ✓ современная профессиональная деятельность сталкивается с многофункциональными проблемами, в то время как учебные дисциплины разделены и часто не взаимоувязаны;
- ✓ современное общественное производство испытывает потребности в творческих работниках широкого профиля, а профессиональное образование часто готовит специалистов в узких областях.

Как отмечено выше, первым и наиболее значимым фактором, определяющим одну из ключевых проблем современности, является глобализация, проявляющаяся во многих измерениях: глобальная экономика, радикальные технологические изменения, политическая глобализация, глобализация культуры, глобализация идей и образования[1].

3.1. Процесс глобализации и ключевые проблемы образования[2]

Глобализация экономики – базисная основа любых форм глобализации – выражается в интернациональном размещении производства и рынков сбыта товаров и услуг, в глобальном потоке международных инвестиций и торговли. Транснациональное производство, усиленное интегральными технологическими переменами, в частности информационными и коммуникационными технологиями и технологиями связи, предъявляет жесточайшие экстерриториальные

---

[1] *Глобализацию, не случайно, определяют как "сжатие пространства-времени", "преодоление расстояния", "конец географии", что позволяет производствам, товарам, людям и информации свободно (наднационально) перемещаться.*

[2] Настоящий подраздел подготовлен на основе использования материалов авторского коллектива в составе *проф. к.т.н. В.Е. Бочкова; д.э.н. Г.Г. Бубнова; д.э.н. А.В. Семёнова; проф., д.филос.н. В.И. Солдаткина* по учебнику межвузовского коллектива авторов «Дистанционное образование и электронное обучение. / Учебник для студентов высших учебных заведений, учреждений дополнительного и послевузовского образования в двух частях. /Составители В.Е.Бочков, В.И Солдаткин; отв. ред. В.Е.Бочков. – М.: МГИУ.- 2008. – Ч.1-708 с.; Ч.2 – 647 с.»

требования к структурному изменению рабочего места. Отсюда возникают столь же жесткие требования к качеству рабочей силы, к качеству профессионального образования (учебным планам и программам, преподавателям, вузам), неизбежно образуя появление международных образовательных требований (стандартов).

3.1.1. Глобализация экономики и интернационализация образования

Именно интернационализация производителей и выпускаемой продукции требует глобального знания и его масштабного применения. Это обстоятельство предопределило, в частности, глубокую деформацию государственного сектора в целом. Политически провозглашается свобода поступления в вуз. В Аргентине и Мексике, например, доступ в государственные университеты широко доступный, неограниченный, без отборочного экзамена, в порядке очереди. Этот же принцип доступности реализован большинством университетов Западной Европы, Великобритании, Австралии[1]. В США и Канаде провозглашена политика массового высшего образования.

Однако при этом следует иметь в виду некоторые объективные ограничения «свободы». Если рассматривать образование как общественную услугу, основным финансистом которой обязано быть государство, то дотации государства ограничены его годовым бюджетом. Государственные вузы постоянно зависят от бюджетного финансирования и требуют все возрастающие средства для своего совершенствования и развития. Возникают противоречия между обязательно-автоматическим механизмом государственного финансирования и отсутствием качественно-оценивающей функции государства относительно «своих» вузов, рычагов воздействия на качественный уровень обучения. Не оговоренное никакими условиями субсидирование государственного вуза ставит государство в ситуацию неспособности увязывать интересы вуза и интересы государства в виде государственных программ преобразования общества в целом, а тем более – с интересами транснационального капитала. Государство объективно перестает

[1] *Следует, как правило, сдать экзамен лишь на получение сертификата, подтверждающего знание языка общения (TOEFL, IELTS, DALF).*

быть прямым поставщиком большинства товаров и услуг, т.к. не может позволить себе оплачивать возрастающие требования, например, к качеству рабочей силы в рамках растущей интернационализации экономики, транснационального общественного производства. Оно становится лишь «помощником», «регулятором», «партнером» и «катализатором» процессов.

Глобализация базиса (экономики) предопределила процессы глобализации политики, появления наднациональных политических, финансовых организаций, межнациональных проектов и межгосударственных соглашений, таких как Мировой банк, Всемирный валютный фонд, Всемирная торговая организация – ВТО, Генеральное соглашение о торговле услугами – ГАТС, Организация экономического сотрудничества и развития, «Большая восьмерка». А в образовании – ЮНЕСКО, Международный союз транснационального образования, Международная сеть органов обеспечения качества в высшем образовании, Болонская декларация, Международная ассоциация образовательных оценок, Ассоциация европейских университетов и т.д., реально участвующих в выработке и формулировании национальной политики государств-участников. Не случайно появились не только понятия «приватизированное управление», «трансмировое правление», но и соответствующие политические органы – Европейский союз, Европейский совет, Европарламент, Комиссии Европейского сообщества, Евростат и т.д.

3.1.2. Глобализация экономики и образовательная политика

Глобализация политики объективно проявляется в образовательной политике. Так, например, ВТО и ГАТС стремятся создать условия либерализации сферы продажи образовательных услуг, рекомендуя следующие способы их «доставки»: поставка услуг за рубеж (торговля на основе использования телефонной связи, почты или факсимильного аппарата и, конечно же, Интернета); потребление услуг за границей (обучение за рубежом, международный туризм и лечение за границей); коммерческое присутствие (через частные фирмы, совместные предприятия и другие юридические лица); поездки физических лиц (временные выезды физических лиц с целью предоставления услуг на территориях ино-

странных государств). Причем следует отметить, что обязательства ГАТС должны выполняться безотносительно к технологии, посредством которой предоставляются образовательные услуги («технологический нейтралитет»).

Либерализация свободной торговли объективно приводит к феномену образовательной глобализации – глобализации высшего профессионального образования (транснациональное образование) и глобализации университетов (их укрупнению для завоевания доли мирового образовательного рынка при подходах, объективно заимствованных у бизнеса).

Образование интегрируется с международной политикой правительств и крупного бизнеса. Транснациональное образование, отражая тенденции развития глобального рынка с ярко выраженным экстерриториальным спросом на квалифицированную рабочую силу, объективно предполагает появление международного документа на соответствие квалификаций, что неизбежно обесценивает университет как изначально созданный культурно-исторический, национально и государственно-ориентированный проект. Примеры распространения подобного вида образования многочисленны: on-line и off-line Интернет-обучение; кампусы, открываемые вузом в другой стране для обучения иностранных студентов по своим учебным программам; лицензионные образовательные программы, переданные провайдеру на реализацию в другой стране; частичный зачет программ, изученных в вузе другой страны; вузы-побратимы по проведению совместных программ; корпоративные программы с зачетными единицами, получаемыми в вузах, невзирая на государственные границы[1].

При этом информационные и телекоммуникационные технологии (Интернет-технологии) лишь повышают возможности для получения транснационального образования. Справедливым является и иное утверждение: как информационные и коммуникационные технологии уже определяют условия транснацио-

---

[1] *Так, например, почти 400 американских программ высшего образования обеспечивают возможность получения зачетных единиц и академических степеней для служащих почти 200 американских военных баз по всему миру, но эти программы открыты и для граждан неамериканских стран, где расположены эти базы.*
***Источник: Джонс Гленн Р**. Как перебросить мост от сложных проблем транснационального образования к аккредитации //Высшее образование в Европе. № 1, 2001.*

нального производства, так транснациональное образование объективно требует и диктует условия для масштабного развития данных технологий. Новые провайдеры предоставляют возможность получения транснационального образования, не прибегая к традиционной инфраструктуре с устаревшими библиотечным (бумажным), педагогическим и дидактическим инструментариями. Все это открывает возможность предложения всем и в любое время программ высшего образования ведущих университетов на любом расстоянии, конкурируя с множеством национально-расположенных вузов. Провайдеры уже конкурируют с существующими вузами, прибегая к простой покупке услуг преподавателей, составлению и частичной корректировке учебных программ таких университетов для распространения их по всему миру. Уже нельзя не признать значение педагогики электронного обучения и влияние иностранных провайдеров на отечественную систему образования[1].

Обратной тенденцией транснациональному образованию является протекционизм – политические преграды для деятельности иностранных университетов. Так, тайваньские студенты не могут работать в государственных учреждениях, если их академические степени были получены в иностранных университетах, даже если основные занятия они полностью проходили на Тайване. Правительства Греции, Израиля и Индии пытаются ограничить распространение академических степеней зарубежных университетов. В Туркмении не признают дипломы зарубежных вузов, полученные вне заказа министерства образования этой страны. Или Малайзия: преподавание на английском языке требует особого разрешения министра просвещения. Английский язык здесь рассматривается как инструмент «культурного империализма». А язык Интернета это – в основном, английский; глобальные университеты ведут преподавание на английском языке. Поэтому такая экспансия рассматривается враждебной в отношении национальной духовной культуры и языкового разнообразия.

---

[1] *По теории образовательной глобализации, система национального образования не случайно, порой, характеризуется "эфемерной, уже неадекватной, анахроничной и невозможной"*
***Источник*: Квиек Марек.** *Глобализация и высшее образование //Высшее образование в Европе. №1 , 2001.*

Не менее драматично развивается процесс глобализации ведущих университетов. По законам экономической глобализации они неизбежно превращаются в учебные заведения с глобальной ориентацией на мировой образовательный рынок. Электронные средства информации лишь ускоряют этот процесс. Это превращение связано с той же цепочкой причинно-следственных связей в интернационализации: «***капитал – производство – рабочая сила – образование – университет***». Теперь характеристиками университета становятся: «международная образовательная программа», «глобальный учебный план», «экстерриториальный профессорско-преподавательский состав», «виртуальная кафедра», «международный образовательный стандарт», «международная аттестация и аккредитация», «международная сертификация», «международная мобильность студентов и преподавателей», «международный язык преподавания» и т.д.

Первой и главной проблемой является определение статуса для национальных систем образования «глобального учебного плана» и «международной образовательной программы». Такой план имеет статус «глобального» как по причине того, что его разработчиком является международный коллектив специалистов, так и по тому, что каждый входящий в него учебный курс – междисциплинарный, интерактивный, по статусу уже международный, отражающий инвариантное объективное наднациональное содержание, созданный интернациональным составом авторов-разработчиков. Не трудно предположить, что такой курс может сразу пройти международную сертификацию на предмет его признания, получить статус средства мирового (массового) распространения. Он вообще (например, по сети Интернет) может преподаваться из одного места (одного университета). Курс может быть затем и территориально (лицензионно) распределен по национальным провайдерам. Студенты же университетов во всем мире получат в этом случае общий опыт и знания по нему. Его будут покупать и национальные вузы, и непосредственно обучаемые, т.к. международная система квалификаций будет требовать наличие знаний и навыков именно по этому «международному учебному курсу», а не иному.

3.1.3. Глобализация и корпоративные университеты

Отмеченные тенденции глобализации в явном виде уже проявляются в реальных секторах российской экономики. Пример – транснациональная автомобильная корпорация Дженерал Моторс. Это не только производство автомобилей Каддилак, Шевроле, Хаммер в США и в этом ряду – Тойота (Япония), Опель, Фольксваген, АУДИ (Германия), СЕАТ (Испания), СААБ (Швеция), Шкода (Чехия), ДЭУ (Корея) и др., но и совместные предприятия в России: АВТОВАЗ в Тольятти (Шеви-Нива, Опель), Автофрамос в Москве (Рено); ЕлАЗ в Елабуге и КАМАЗ в Набережных Челнах (Шевроле) и т.д.[1] Производство таких автомобилей, где бы территориально оно ни располагалось, основано на одинаковых новейших промышленных индустриальных, информационных и организационных технологиях. Везде качество национальной рабочей силы должно соответствовать международным (корпоративным) требованиям. Способна ли нынешняя система высшего профессионального профильного (например инженерно-технического) образования подготовить соответствующих специалистов, имея катастрофически устаревающие соответствующие «государственные образовательные стандарты», устаревшую материально-техническую базу и профессорско-преподавательский состав, никогда до этого не видевший материализацию подобных технологий? Ответ был, отчасти, дан ОАО «СЕВЕРСТАЛЬ». Был создан первый в России свой «корпоративный университет», который, получив лицензию на право ведения образовательной деятельности, приобрел английские образовательные технологии и более тридцати учебных курсов для подготовки и переподготовки своих специалистов, не прибегая к услугам региональных государственных технических университетов. Свои университеты создали также ОКБ «Сухой», «МОРИОН», «УРАЛКАЛИЙ», «АВИСМА», «КАМКАБЕЛЬ», «ЛУКОЙЛ» и др. Следует отметить, что создание корпоративных университетов

---

[1] См.: ***Бочков Ю.В., Бочков В.Е., Щеголев Д.Л.*** Перспективы инвестиций в автомобилестроение и развивающиеся автомобильные рынки. / Экономика машиностроения. Машиностроение и инженерное образование. №3, 2007, с.40-52;

См.: ***Бочков Ю.В., Бочков В.Е., Щеголев Д.Л.*** Лизинг как инвестиционный инструментарий и способ продвижения автомобилей на рынке./ Экономика машиностроения. Машиностроение и инженерное образование. №4, 2007, с.50-62;

(learning organization) как отражение не высокой, к сожалению, результативности существующих систем образования, усиливающейся диверсификации труда, сокращения жизненного цикла технологий гораздо ранее произошло среди мировых компаний: McDonalds (Gamburger University), IBM (IBM Global Learning), Microsoft, Cisco Systems, Xerox, Ford (Ford Learning Network), Reuters и др.[1]

При этом следует отметить, что одной из тенденций во внутрикорпоративном управлении обучением персонала в крупных компаниях является создание системы корпоративных стандартов развития и профессиональной подготовки персонала. Так, например, в течение трех последних лет в одной из самых крупных российских холдинговых компаний РАО «ЕЭС России»[2] целенаправленно проводится работа по созданию системы управления профессиональными знаниями работников и формируется система корпоративных стандартов в этой области. Такие корпоративные стандарты содержат следующие основные требования:

- ✓ к квалификации и профессиональным компетентностям персонала (знания, включая деятельностную компоненту; опыт, навыки);
- ✓ к оценке потребностей в обучении персонала;
- ✓ к организации профессиональной подготовки;
- ✓ к учебно-материальной базе и техническим средствам обучения;
- ✓ к системе дистанционного обучения;
- ✓ к квалификации и компетентности персонала, проводящего обучение;
- ✓ к организации оценки результатов обучения.

Формирование корпоративных стандартов профессиональной переподготовки и повышения квалификации следует рассматривать как основу стратегии обмена знаниями и использования знаний при взаимодействии с профессиональным бизнес – сообществом. Наличие корпоративных стандартов профессиональной подготовки позволяет согласовать ожидания и обязательства сторон в про-

---

[1] См.: ***Мельникова Н.И.*** Состояние и перспективы высшего образования в эпоху глобализации. – Саратов: Изд-во Саратовского государственного университета, 2003. – С. 136-138.

[2] См.: ***Мищеряков С.В.*** Механизмы управления профессиональной подготовкой персонала распределенных холдинговых структур./Бизнес-образование, №1 (18), 2005. С. 123-127.

цессе обмена знаниями и разработать соответствующую потребностям корпоративного клиента систему оценки результатов обучения. Вместе с тем нельзя не отметить также такую тенденцию развития управления обучением в крупных современных западных компаниях, как создание корпоративных университетов[1]. Их количество в западноевропейских странах за последнее десятилетие увеличилось вчетверо[2] и к 2005 году достигло 1600.

Существует два основных подхода к созданию корпоративного университета: альянс с учебными заведениями или специализированными консалтинговыми фирмами, либо формирование самостоятельной структуры. На практике первый вариант нашел большее распространение как наиболее эффективный способ создания корпоративного университета, основное предназначение которого заключается в формировании внутрикорпоративной системы управления знаниями. Более того, эта идея не столь нова, как это иногда представляется в современных публикациях. В российской системе образования подобные образовательные учреждения пытались не очень успешно создавать сначала в 30-е годы, затем они активно создавались в 60-е годы 20-го столетия как образовательные системы для интегрированного профессионального обучения – заводы-втузы при крупных промышленных предприятиях. Материальная производственная база таких предприятий (базовых предприятий) выполняла функции учебно-производственной базы образовательного учреждения с интегрированной системой подготовки специалистов. Подобных заводов-втузов при крупных промышленных предприятиях на территории Советского Союза к 80-м годам 20-го столетия насчитывалось около десятка. Опыт работы таких образовательных учреждений с интегрированной системой подготовки подробно анализировался, изучался и обобщался не только у нас в стране, но и за рубежом: в Великобритании («сэндвич-программа») и в Соединенных Штатах («кооперативная программа»). Ряд таких заводов-втузов, в ходе их развития преобразовавшиеся в промышлен-

---

[1] См.: ***Бугрименко А.*** Корпоративный Университет: перспективы на российском рынке./Управление компанией, № 3, 2003.

[2] *По данным компании Corporate University Xchange (CUX), специализирующейся на анализе данных в области корпоративного образования.*

но-технологические академии и индустриально-технические университеты, существует и до нынешнего времени под иными наименованиями[1]. Для практической реализации основного предназначения корпоративного университета содержательная составляющая учебного процесса должна согласовываться и направляться компанией и в нем обязательно должны принимать участие в качестве преподавателей как можно больше специалистов компании. Таким образом, суть сотрудничества сетевого учебного заведения и компании сводится к взаимному обогащению знаниями. Специалисты компании, которые будут вести курсы, получают апробированную методику обучения, предоставленную им сетевым учебным заведением профессионального образования. А учебное заведение, в свою очередь, получает доступ к информации и опыту, накопленному компанией.

По оценкам экспертов, к 2010 году корпоративных университетов станет больше, чем традиционных. При этом будет расти доля корпоративных университетов, обслуживающих небольшие компании[2], а не гигантские корпорации. Ведущую роль среди подобных корпоративных университетов, по нашему мнению, будут играть распределенные (сетевые) научно-образовательные комплексы, сформированные на основе сетевых образовательных учреждений профессионального дистанционного образования.

3.1.4. Глобализация и формирование приоритетов государственной образовательной политики

В условиях глобализации экономики, по мнению специалистов, государству следует постепенно «выходить» не только из сферы лицензирования технологий обучения, но и подробного определения содержания стандартов профессионального образования, ориентированных на подготовку специалистов для рыночной

---

[1]См.: ***Бочков В.Е., Демин Ю.Н., Хохлов Н.Г.*** О Концепции создания и развития Университетского комплекса на основе интегрированной системы обучения с применением дистанционных образовательных технологий в Московском государственном индустриальном университете. Сборник научных трудов Актуальные проблемы гуманитарных, социальных и экономических наук: Межвузовский сборник научных и научно-методических трудов./ Вып.2./ Под ред. Н.Г.Хохлова – М.: МГИУ, 2003.- 457 с., с. 7-26.

[2]См.: Формирование общества, основанного на знаниях: новые задачи высшей школы./Пер с англ., М: Весь мир, 2005. – с. 34.

экономики. В России на протяжении длительного времени гарантом качества в образовании служит система Государственных образовательных стандартов (теперь Федеральных государственных стандартов – ФГОС), основная задача которых состоит в методическом обеспечении стабильности единого образовательного пространства и обеспечении реального управления системой непрерывного образования в стране. Но, к сожалению, в практике надзора и контроля в сфере образования доминируют подходы к оценке качества подготовки специалистов на соответствие их знаний государственным образовательным стандартам профессионального образования. А эти стандарты разрабатываются в условиях отсутствия новых тарифно-квалификационных справочников. Более того, в соответствии с недавним постановлением Правительства РФ «утверждаются не реже одного раза в 10 лет»[1], что способствует фактической консервации процесса отставания развития этой сферы в российском образовании; хотя, судя по прошлогоднему заявлению А.А. Фурсенко, сегодня 60% требований государственных образовательных стандартов не соответствуют велению времени[2].

«Стандарт» в сфере профессионального образования, по нашему мнению, должен ежегодно разрабатываться (уточняться) университетом и согласовываться, прежде всего, с работодателями будущих выпускников, а не с межвузовскими учебно-методическими объединениями или советами, лоббирующими те или иные дисциплины со своими так называемыми «дидактическими единицами». Следует отказаться и от так называемого «диплома государственного образца». Только университет, если у него есть потенциальные возможности удержаться на своем рынке, должен готовить учебный план подготовки, тщательно соизмеряя его с «международными образовательными программами», и выдавать свой диплом. В противном случае техническому университету придется выступить

---

[1]См.: Постановление Правительства Российской Федерации от 21.01.2005 № 36 «Об утверждении Правил разработки, утверждения и введения в действие государственных образовательных стандартов начального профессионального, среднего профессионального, высшего профессионального и послевузовского профессионального образования».

[2] *Эта констатация факта Министром образования и науки РФ относится, прежде всего, по нашему мнению, именно к «рыночным» специальностям, а не фундаментальным и естественно – научным направлениям подготовки.*

провайдером образовательных программ западных университетов, сохраняя свое место на региональном образовательном рынке по созданию кадрового потенциала.

Свои предложения в «улучшение» качества российской рабочей силы вносит и Российский союз промышленников и предпринимателей: по окончании обучения устраиваясь на работу, выпускники в соответствии с этими предложениями, должны проходить еще раз аттестацию своих профессиональных знаний. Тестирование предполагается доверить т.н. «независимым комиссиям» при Минобрнауки России. Чтобы устроиться на хорошую работу, выпускнику придется проходить сертификацию до тех пор, пока он не покажет нужный результат. Повторные попытки, предупреждают в РСПП, придется оплатить (Известия, 13.05.2005). Предлагается создать национальное Агентство профессиональной компетенции. Тогда РСПП возьмет ответственность за профессиональные стандарты на рынке труда в целом (Коммерсант**ъ**, 13.03.2006). При этом бизнес-сообщество готово активно включиться в работу Минобрнауки России, однако потребовало некоторые преференции: бизнес не только хочет участвовать в формировании профессиональных образовательных стандартов, но и принимать непосредственное участие в управлении учебными заведениями; предприниматели готовы участвовать в финансировании образования, но самому бизнесу нужна правительственная поддержка в виде налоговых послаблений…

3.2. Интернационализация образования и международная сертификация преподавателей

Процесс «стандартизации» содержания международного учебного курса предопределит международную сертификацию читающего его преподавателя. Так, уже с 1972 г. в Европе, например, действует Международное общество по инженерной педагогике (IGIP), учрежденное в г. Клагенфурт (Австрия), которое фактически является Европейской ассоциацией преподавателей технических дисциплин в высшей школе. Это общество ведет Регистр Европейских преподавателей инженерных вузов («Der Europaische Ingenieurpadagoge», «The European Engineering Edukator», «ING-PAED-IGIP»), включение в который производится

по представлению национальных ассоциаций и подтверждается выдачей соответствующего сертификата.

Соискатель сертификата «Европейский преподаватель инженерного вуза» должен показать хорошее знание технической дисциплины и быть дипломированным инженером, иметь не менее чем двухлетний стаж инженерной или научно-технической деятельности, успешно проработать преподавателем в высшей школе не менее одного учебного года, владеть одним из распространенных европейских языков, а также пройти цикл педагогической подготовки, не уступающей по объему и содержанию минимально достаточным требованиям программы IGIP: инженерная педагогика (не менее 36 час.); инженерно-педагогическая практика (36 час.); технология преподавания (12 час.); лабораторная дидактика (12 час.); стилистика (16 час.); риторика (12 час.); коммуникативность и ведение дискуссий (32 час.); специальные разделы психологии (16 час.); специальное разделы социологии (8 час.); биологические основы развития человека (8 час.); другие учебные дисциплины: право, менеджмент и др. (16 час.). Общий объем такой педагогической подготовки составляет – не менее 204 час.

Внесенные в Регистр преподаватели имеют право называться «Европейским преподавателем инженерного вуза» и носить звание ING-PAED-IGIP. Регистр ING-PAED-IGIP гарантирует высокий уровень компетенции преподавателей инженерных вузов и должен также облегчать работу за рубежом. В Регистре для представления потенциальным работодателям приводится подробная информация, касающаяся образования, подготовки и профессионального опыта тех, кто внесен в него. В Европе в Регистр постоянно вносятся фамилии квалифицированных преподавателей инженерных вузов. ЮНЕСКО предложило введение подобного подтверждения уровня квалификации в других странах мира. Процесс сертификации, на наш взгляд, будет в дальнейшем только развиваться[1].

---

[1] *Определенная основа тому заложена, в частности, Рекомендацией ЮНЕСКО о статусе преподавательских кадров высших учебных заведений (Париж, 11 ноября 1997 г.), которая предполагает (п. 11), что преподавательские кадры учреждений высшего образования должны иметь доступ к библиотекам, которые имеют в наличии современную литературу, отражающую разные стороны той или иной проблемы и не являющуюся предметом цензуры или других форм вмешательства в интеллектуальную деятельность. Они также должны иметь*

Подобная международная организация комплектования содержания учебных курсов по глобальному учебному плану международной образовательной программы, международная сертификация преподавателей и размещение этой информации в Интернете при мощном маркетинге по всему миру станут огромными стимулами и для инвесторов. Ведь, не случайно именно венчурный капитал открыл Интернет-обучение. Это большой бизнес. Процесс интеграции системы образования и Интернета объективно будет развиваться до полного слияния.

Несколько слов о Болонском процессе. Европеизация – это интернационализация в пределах геополитической территории Европы, усиленная ее специфическими интересами. Европа утратила мировую позицию первого места для получения образования, включая иностранных обучающихся, и снизила конкурентоспособность своей системы высшего образования. В связи с глобализацией она столкнулось с угрозой, которая исходит от неевропейских и нетрадиционных провайдеров высшего образования, проникающих на европейский рынок (американские филиалы кампусов, виртуальные университеты и др.).

Влияние такой угрозы оказалось настолько глубоким, что участники Болонского процесса одобрили двухэтапные американскую и британскую системы законченного и незаконченного высшего образования; следуя по пути унификации, ввели понятие однотипного образования – «европейского высшего образования»; определили принцип стандартов для образовательных уровней; обозначили независимые процедуры измерения и контроля качества; ужесточили требования публичной оценки вклада каждого университета в экономику и общество, к прозрачности в его деятельности. Именно качество образования, по мнению подписантов Болонской декларации, способно вывести Европу на передовые позиции и повысить конкурентоспособность региона на мировом рынке.

не ограниченный цензурой доступ к международным компьютерным сетям, спутниковым программам и базам данных, необходимым для их преподавательской деятельности, научной или исследовательской деятельности.

***Источник**: Рекомендация о статусе преподавательских кадров высших учебных заведений, принятая Генеральной конференцией на ее 29-й сессии. Париж, 21 октября – 12 ноября 1997 г. (Отдельное издание) – Париж: Издание ЮНЕСКО, 1998. -120 с. (англ., франц., исп., русс., араб., кит.).*

В Болонской декларации отмечается, что внедрение системы кредитов по типу ECTS (Европейской системы перезачета кредитов учебных курсов) является надлежащим средством крупномасштабной студенческой мобильности. «*Кредиты могут быть получены и в рамках образования, не являющегося высшим, включая обучение на протяжении всей жизни, если они признаются принимающими заинтересованными университетами*»[1].

Однако, констатируя, что ее целью является установление европейской зоны высшего образования и содействие распространению европейской системы высшего образования в мире, участники соглашения, по сути, обошли своим вниманием значение дистанционного обучения (особенно Интернет-обучения) как средства предоставления аккредитованных курсов и программ, минуя национальные границы. Не было постановки вопроса о стандартах по предоставлению электронных курсов. Ведь признание зачетных единиц происходит на микроуровне межуниверситетского признания учебных модулей, соответствующих отдельным частям академической программы. При этом эти модули могут быть выполнены не только в университетах, а местом их доставки могут служить и работа, и дом на основе использования информационных и коммуникационных технологий и технологий связи, включая Интернет.

При этом следует отметить, что это обстоятельство все же нашло отражение в т.н. инициативе «***e-Learning***» как части «***e-Europe***». В соответствии с этой инициативой все люди, оканчивающие школу, должны обладать цифровой грамотностью; образовательным учреждениям рекомендовано вводить диплом о базисных умениях работы на компьютере; инициировать превращение школ в многоцелевые местные учебные центры, подключенные к сети Интернет и доступные людям всех возрастов; обеспечивать возможность для студентов дистанционного обучения «переводить» свои зачеты из одного распределенного (сетевого) образовательного учреждения в другой. Эти меры позволят облегчить процесс получения ими академических степеней; применять по всей Европе инновационный

[1] См.: ***Андреев А.А., Солдаткин В.И.*** Прикладная философия открытого образования: педагогический аспект. – М.: МГОПУ, 2002. – С.155.

подход “one-stop-shops” (покупки за одну остановку); создавать сеть из агентств, создающих возможность местным провайдерам через Еврофонд специалистов («евроинженер», «европреподаватель») предлагать по-настоящему подогнанные к требованиям потребителей услуги на индивидуализированной основе.

В этой связи инициативой определяется особая необходимость развития Интернет-инструментов для саморуководства при организации образовательного процесса в формате смешанного обучения (***«blended learning»*** или ***«flexible learning»):*** обучающийся должен тратить до 40% времени на дистанционные формы обучения, примерно 40% – на очные, а оставшиеся 20% – на самообразование.

Особо подчеркивается здесь и роль преподавания. Преподаватели становятся руководителями, инструкторами, наставниками и посредниками. Их профессиональное умение – способность разрабатывать и использовать открытые и участвующие методы преподавания и учёбы. Появился даже термин «маклер по руководству». Он должен быть способен собрать и подогнать широкий круг информации для принятия решения о направлении действий на будущее, развить способности для информационного менеджмента и анализа информации, помочь искать свой путь в информационном лабиринте знаний[1].

Европейская комиссия определяет понятие «электронное обучение» (***e-Learning***) как *«использование новых технологий мультимедиа и Интернет для повышения качества обучения за счет улучшения доступа к ресурсам и сервисам, а также удаленного обмена знаниями и совместной работы».* Примерно лет пять назад Интернет-технологии в образовании на Западе начали вытеснять компьютерные курсы на CD-ROM. Появились учебные заведения нового типа, ориентированные на работу только в среде Интернет. Начала формироваться и новая информационно-образовательная среда (ИОС). ИОС – программно-телекоммуникационное и педагогическое пространство с едиными технологическими средствами ведения учебного процесса, его информационной поддержкой

[1] См.: Основы открытого образования / Отв. ред. В.И.Солдаткин. – Т. 2. – М.: НИИЦ РАО, 2002. – С. 485-533.

и документированием в среде Интернет для любого числа учебных заведений, независимо от их профессиональной специализации (уровня предлагаемого образования), организационно-правовой формы и формы собственности. Такие учебные заведения, работающие в ИОС, получили название «виртуальных университетов». По существу, они представляют собой структуры образовательной сети, которые, в основном, не имеют атрибутов традиционных учебных заведений (физических зданий, классов, лабораторий, общежитий и т.д.). В этих сетевых структурах различные организационные звенья (деканаты, кафедры и т.д.) и пользователи (администраторы, преподаватели, слушатели, читатели и т.д.) географически разделены, но активно и плодотворно взаимодействует через глобальную сеть Интернет.

Проекты электронного обучения, широко практикуемые в зарубежных и российских компаниях, привлекают значительное число финансовых, технических, людских ресурсов. По данным уже упомянутых источников[1, 2] в соответствии с оценками ***Исследовательского центра IDC*** в 2006 году обучается дистанционно 5 млн. американских студентов (в России – около 1 млн.), при этом бюджеты ***e-learning*** проектов в вузах США к 2005 году достигли 12 млрд. долл., а современный объем общемирового рынка ***e-learning*** характеризуется показателем около 34 млрд. долл. США.

Информационно-коммуникационные технологии, а также глобальная сеть Интернет достаточно быстро и, можно сказать, агрессивно проявили себя во всех сферах человеческой жизнедеятельности, в том числе в зарубежных и отечественной системах образования. Например, сегмент Интернет-обучения (обучения «on-line», обучения через Интернет, сетевого обучения, web-обучения, WWW-

---

[1] См.: ***Солдаткин В.И.*** Основные проблемы развития Российского открытого образования. Открытое дистанционное образование: актуальные проблемы становления и развития./Межвузовский сборник научных трудов./Под ред. В.Е.Бочкова, О.П.Лебедевой. – М.: МГИУ, 2006.-528 с., с.67-83.

[2] См.: Проект Концепции развития экономических и правовых институтов обеспечения и реализации дистанционного образования, а также информационно-технологических систем, средств и методов поддержки учебного процесса в российских государственных и муниципальных образовательных учреждениях./Материалы к заседанию Экспертно-консультативного Совета при Комитета по образованию и науке ГД ФС РФ от 26.10.2006 / Составитель А.П. Бердашкевич. – М: ГД ФС РФ. – 37 с.

обучения, электронного обучения) на образовательном рынке США увеличился с 2 % в 1998 г. до 14 % в 2003 г..

3.3. Проблемы разрыва между задачами современной экономики и возможностями профессионального образования

Подводя итоги дискуссиям о расширяющемся разрыве между профессиональным образованием и реальными задачами современной экономики, вытекающими из объективных процессов глобализации, следует подчеркнуть, что он определяется рядом моментов:

- ✓ неспособностью современной системы профессионального образования преодолеть тяготение к отдельным производственным и бизнес-функциям общественного производства,
- ✓ неспособностью осуществлять подготовку лидеров, ориентированных на инновации в общественном производстве[1],
- ✓ а также неготовностью большей части учреждений профессионального образования широко и активно использовать информационно-коммуникационные и дистанционные образовательные технологии при организации процесса обучения.

В условиях динамичных изменений в технике, технологии, организации производства и управлении все более определенно проявляются различия между традиционными менеджерами и лидерами в подходах к достижению поставленных целей и решению актуальных проблем развития организаций. В современных условиях конкурентной борьбы лидировать будут те организации, которые могут обеспечить процессы аккумулирования необходимых для их деятельности знаний (технических, технологических, управленческих, маркетинговых и т.п.), персонал которых будет способен эти знания создавать, воспринимать, применять и обновлять, а менеджеры – смогут управлять этими знаниями.

К настоящему времени Интернет-обучение начинает превалировать практически на всех уровнях получения образования, начиная со школьного, постепенно тесня традиционные формы освоения образовательных программ. Кроме того,

[1] См.: ***Мильнер Б.З.*** Управление знаниями. М: ИНФРА-М, 2003. – С. 90.

просматривается и другая тенденция: чем старше возрастная группа, тем выше в ней доля тех, кто обучается без отрыва от основной деятельности. Перед этими людьми Интернет открывает двери вузов, дает возможность получить дополнительное профессиональное образование. Широкомасштабное применение информационных и телекоммуникационных технологий в образовательном процессе (включая и Интернет) стирает грань между очным, заочным и иными традиционными формами получения образования, определяя появление новой интегральной формы обучения. Это обстоятельство становится характерной чертой системы профессионального дистанционного образования.

В развитии дистанционного образования в мире 2005 год стал поворотным: впервые численность «дистанционных» студентов, по данным работ[1, 2] превысила 100 млн. чел., а «традиционных» – составила 97 млн. чел. Например, дистанционные образовательные технологии помогли США в 2006 году добиться рекордного в мире показателя: 600 студентов на 10 тыс. населения, что превышает аналогичный показатель России примерно на 20%.

К сожалению, система российского образования в целом не отражает адекватно и в полной мере потребности современного общества, корпоративных структур и граждан[3]. Несмотря на правовую легализацию применения дистанционных образовательных технологий в академической практике российской сис-

---

[1] См.: ***Солдаткин В.И.*** Основные проблемы развития Российского открытого образования. Открытое дистанционное образование: актуальные проблемы становления и развития./Межвузовский сборник научных трудов./Под ред. В.Е.Бочкова, О.П.Лебедевой. – М.: МГИУ, 2006.-528 с., с.67-83.

[2] См.: Проект Концепции развития экономических и правовых институтов обеспечения и реализации дистанционного образования, а также информационно-технологических систем, средств и методов поддержки учебного процесса в российских государственных и муниципальных образовательных учреждениях./Материалы к заседанию Экспертно-консультативного Совета при Комитета по образованию и науке ГД ФС РФ от 26.10.2006 / Составитель А.П. Бердашкевич. – М: ГД ФС РФ. – 37 с.

[3] *Президент Л.Джонсон в годы апогея американского изобилия поручил корпорации “Рэнд” провести исследования в области методов и средств обучения и определить их эффективность. Заключение: ”Вероятно, значительное улучшение результатов обучения может быть достигнуто лишь с применением совершенно иной системы образования”. Спустя десятилетие Национальным комитетом усовершенствования образования был опубликован доклад под названием “Нация в опасности”. Был сделан также интересный вывод: “Если бы посредственная образовательная система, существующая сегодня в Америке, была навязана некоей враждебной иностранной державой, мы могли бы расценить это как ведение войны”.*

темы образования ещё в 2002 году, до сих пор не принята соответствующая полноценная нормативно-правовая база, обеспечивающая эффективное использование дистанционного обучения, а формы организации получения и обновления знаний практически не изменились. Нормативная база российского образования уже более трех четвертей века живет и развивается сама по себе, а современные средства телекоммуникаций (например, Интернет в России – уже более десятилетия, а в мире – более трети века) – сами по себе.

В подавляющем большинстве российских образовательных учреждениях электронное обучение рассматривается пока как некая «экзотика», способ рекламного обеспечения имиджа образовательного учреждения или дань моде в области образования, в достаточной степени не подкрепленная соответствующей нормативной базой. Формы организации получения, воспроизводства и обновления знаний за последние 10-15 лет практически не изменились. По-прежнему сохраняется система централизованного планирования приема студентов, подготовки и выпуска специалистов. Планирование объемов государственного финансирования образовательных учреждений осуществляется по статьям бюджетной классификации, при этом отсутствует государственное планирование федеральных, региональных и отраслевых инвестиционных программ в области образования как индикаторов приоритетных направлений подготовки кадров. Хозяйственная деятельность государственных образовательных учреждений регулируется законодательными актами, например[1], которые не учитывают особенности ведения образовательной деятельности. Это приводит к парадоксальным ситуациям, когда при покупке учебников и учебно-методических пособий конкретного автора по конкретному курсу или дисциплине, удовлетворяющих достаточно сложным требованиям и ГОС, и аккредитационных показателей образовательных учреждений в части «*грифования*», если объем платежа превышает 100 тыс. рублей, необходимо осуществлять официальные запросы котировок цен различных поставщиков аналогичной продукции (хотя для целей учебного процесса

[1] См.: Федеральный закон от 21 июля 2005 г. N 94-ФЗ "О размещении заказов на поставки товаров, выполнение работ, оказание услуг для государственных и муниципальных нужд" (с изменениями от 31 декабря 2005 г.)

необходим учебник именно этого конкретного автора, а не более дешевый аналог), а более 500 тыс. в квартал – организовывать проведение конкурсных торгов. Процедура осуществления этих мероприятий может затягиваться на два-три месяца, за которые тираж может оказаться уже раскупленным в розничной торговле.

Традиционная административная практика вузов по организации «курсовой» системы обучения (перевода с «курса» на «курс») по жесткому, не меняющемуся годами учебному плану также не отвечает требованиям современного динамичного рынка труда. Это, как вполне справедливо отмечается в работе[1], отнюдь не является наследием дореволюционных российских университетов. Кроме того, менталитет основной массы профессорско-преподавательского состава сформирован в условиях предыдущего социально-экономического строя. Это обусловило тот факт, что коренные процессы в общественном производстве, определяемые сегодня законами рыночной экономики, включая формирование рынка труда, не привели к адекватным изменениям места и роли университетов в инфраструктуре профессионального образования, особенно профильных, поскольку «всемирно признаваемая теоретическая подготовка специалистов не требует серьезного пересмотра учебного плана десятилетиями», а недостаточно развитый прикладной характер образования при профессиональной подготовке специалистов, по мнению автора, определяется «отсутствием связи с участниками рыночной экономики». Конечно же, эти обстоятельства определяют только часть совокупности причин проблемы. Основные причины возникающих проблем состоят, на наш взгляд, в том, что образование в соответствии с его социальными ролевыми функциями в процессе экономического развития современного общества, несмотря на тесную взаимосвязь с рынком труда и усилением в целом рыночной ориентации системы образования, особенно профессионального, в принципе не может эффективно регулироваться с помощью только лишь

---

[1] См.: ***Солдаткин В.И.*** Основные проблемы развития Российского открытого образования. Открытое дистанционное образование: актуальные проблемы становления и развития./Межвузовский сборник научных трудов./Под ред. В.Е.Бочкова, О.П.Лебедевой. – М.: МГИУ, 2006.-528 с., с.67-83.

рыночных механизмов. Оно призвано и вполне способно задавать вектор развития рынка. В системе образования как в сфере общественного производства доверительных благ рыночные механизмы регулирования на основе усиления конкуренции оказываются неэффективными по определению и не могут существенно влиять на повышение качества образовательного процесса. А рыночный фундаментализм в сфере образования не способен обеспечить долгосрочные потребности развития национальной системы хозяйствования и формирование основ экономики знаний. Поэтому стратегии развития образования как общественного блага должны в полной мере реализовываться на основе приоритета планово-программных механизмов[1].

Среди прочего следует заметить, что начиная с 1995 г. прирост численности студентов высших учебных заведений составлял 7-15% ежегодно, опережая демографические показатели, и в настоящее время приблизился к естественному максимуму. Рост показателей по заочной форме обучения отражает повышение интереса к получению второго высшего образования, в основном экономического или управленческого профиля на платной основе. Однако за последние семь лет, отметил А.А.Фурсенко, количество студентов в России возросло больше, чем вдвое, а количество остепененных преподавателей – только на 4%. Остроту и негативные последствия этой проблемы может и реально снижает применение электронного обучения в практике российского образования.

Помимо отмеченных проблем, следует отметить, что в практике западной системы образования, например, также нет жесткой регламентации таких академических мероприятий, как итоговая государственная аттестация выпускников общей и профессиональной школы.

3.4. Последствия процесса глобализации

Отношение к глобализации противоречивое, что вызвано неоднозначностью оценки ее выгод и недостатков, неодинаковым восприятием этого процесса и его

---

[1]См.: ***Бочков В.Е.*** Открытое дистанционное образование: его роль в экономическом развитии информационного общества и реального сектора экономики. Монография.- М.: ИДО-МНМЦ «СОО» МГИУ, 2005. – 238 с..

последствий на разных уровнях, в разных странах. Основными из последствий процесса глобализации можно считать:

Во-первых, повышение динамизма мировой экономики, обусловленное более свободным перемещением финансов, инвестиций, товаров, услуг, технологий, которое характеризуется:

1) Ускорением процессов разработки и внедрения инноваций и формирования высокотехнологичных отраслей.

2) Углублением разделения труда и специализации под воздействием международной конкуренции.

3) Быстрым увеличением производства в транснациональных корпорациях (свыше 10% в год) и экономия на масштабах, что способствует сокращению издержек и снижению цен.

4) Высокими темпами развития ряда стран (новых индустриальных и постнидустриальных), которые обеспечили их за счет привлечения капиталов и технологий из-за рубежа и своей дешевой рабочей силы.

5) Устранением зависимости национальных экономик от наличия ресурсов.

6) Высокими темпами роста слияний и поглощений (40% в год), а также обеспечением дальнейшего роста производительности труда на основе результатов научно-технического прогресса.

Во-вторых, усиление неравномерности развития мировой экономики благодаря:

1) Экспансии горстки развитых постиндустриальных стран, обеспечиваемой огромным производственным и научно-техническим потенциалом, высокой конкурентоспособностью экономики, наличием квалифицированной рабочей силы.

2) Появления новых индустриальных и постиндустриальных стран, которым удалось адаптироваться к процессам глобализации и либерализации, добиться высокого, хотя и нестабильного роста за счет иностранных инвестиций и технологий, развития экспортно-ориентированного производства и инфраструктуры.

3) Неспособности большинства государств участвовать в глобализации на равных с высокоразвитыми странами, а поэтому скатыванием их к маргинализации и разорению.

Основной проблемой участия развивающихся стран в глобализации является низкая конкурентоспособность их хозяйствующих субъектов по сравнению с компаниями развитых стран из-за недостаточного уровня развития технологий и производства.

Существующая система международного разделения труда основывается на том, что развитые страны выступают поставщиками безграничных нематериальных ресурсов – технологий, информации, наукоемкой продукции, капитала; развивающиеся страны поставляют ограниченные материальные ресурсы, сырье и энергию. Все попытки развивающихся стран догнать развитые за счет производства и экспорта полуфабрикатов и сырья обречены на неудачу. Это связано с тем, что сырье и полуфабрикаты постоянно обесцениваются по отношению к готовой продукции (до 40-45% за 10-летие), в результате чего эти страны теряют до 5-6% ВВП. Таким образом, структура международного разделения труда оказывается бесперспективной для большинства развивающихся стран.

В-третьих, повышение глобальной нестабильности мировой экономики, основными причинами которой являются:

1) Сохраняющаяся цикличность мирового экономического развития и стихийность мирового рынка, в результате чего в условиях взаимозависимости стран кризисные процессы легко переходят с одной экономки на другую (в свою очередь, глобализация еще более усиливает нестабильность мировой экономики).

2) Неконтролируемое накопление транснационального краткосрочного капитала, который в силу своего спекулятивного характера способен увеличивать размах конъюнктурных колебаний, порождать национальные и региональные финансовые кризисы и даже расшатывать политические системы.

3) Неустойчивость мировой финансовой системы и финансовых рынков, способная разрушить все достижения нескольких десятилетий.

Неустойчивость вызвана обстоятельствами, о которых говорилось выше (внедрение информационных технологий; либерализация, отрыв финансовых потоков от материальных, а также реальных потребностей экономики; финансовые спекуляции; дерегулирование банковской сферы). Глобализация финансовой сферы формирует новый механизм принятия основополагающих стратегических решений, в результате чего мировой коллективный инвестор определяет внутреннюю экономическую ситуацию во многих странах.

В-четвертых, изменение роли основных субъектов мировой экономики:

1) Отдельно взятого государства, значение которого в деле самостоятельного определения своей экономической политики в целом снижается. Либерализация, усиление взаимозависимости стран и НТП ограничили способность даже развитых постиндустриальных стран осуществлять контроль над внутренними и основными международными процессами, политикой международных организаций; вынудили передать последним часть своих полномочий, а развивающиеся страны лишены такой возможности полностью. Если говорить точнее, в условиях глобализации роль государств не столько снижается, сколько качественно меняется; государство не создает препятствия конкуренции, а помогает конкурировать, способствует усилению конкурентоспособности национальных компаний, развивая ***инфраструктуру, образование, науку***.

2) Международных экономических институтов, например МВФ, Всемирного банка; ВТО, чьи возможности влияния, особенно по отношению к развивающимся странам, усиливаются.

3) Транснациональных корпораций (ТНК) и транснациональных финансовых структур, которые ориентированы на использование ресурсов стран, а не на их развитие, что порождает конфликты между ними и национальными правительствами.

В результате глобализации развивающиеся страны, из-за того что они плохо организованы, ***не имеют нужных квалифицированных специалистов***, оказываются под контролем развитых стран, международных организаций, ТНК и транснациональных объединений.

В-пятых, усиление интеграционных процессов на региональном уровне и формирование, по меньшей мере, трех центров: Европейский союз; НАФТА; АСЕАН.

Участники последнего в настоящее время приступили к созданию Азиатского валютного фонда с активами 1 трлн. долл. (самые крупные резервы в мире), что устраняет необходимость для участников обращаться к МВФ. Существуют планы создать зону свободной торговли Америки (FTTA), общий ВВП участников которой составит 13 трлн. долл. (1/3 мирового и в 2 раза больше, чем у ЕС, что может укрепить доминирующее положение США.

В-шестых, рост размеров рынков, обострение международной конкуренции и изменение ее характера (происходит постоянный передел сфер влияния; главным объектом борьбы становится технологическое преимущество, растет активность международных организаций). От этого выиграли потребители, получившие товары лучшего качества по сниженным ценам.

В-седьмых, экспансия западных ценностей, культуры и образа жизни, размывание культурной специфики отдельных стран.

В-восьмых, облегчение контроля за передвижением капиталов, борьбы с финансовой преступностью, с криминализацией мировой экономики.

В-девятых, внедрение новых информационно-коммуникационных технологий в системах образования в отдаленных точках планеты обеспечивает упрощение обмена информацией, знаниями. В то же время создание глобализированного мирового порядка требует готовности к утрате части национального суверенитета, использованию «рыночных» инструментов управления общественными процессами, включая системы образования различных стран, сокращение функций государства.

Глобализацию осложняет проблема миграции трудовых ресурсов: поскольку в промышленно развитых странах весьма высок уровень безработицы, а если спрос на рабочую силу существует, то он относится и к высококвалифицированному «человеческому капиталу», поток мигрантов туда не сокращается.

Глобализация обостряет существующие противоречия между тенденцией к объединению производителей в рамках ценностной цепочки (результат – возникновение огромных международных корпораций) и усилением анархии в экономике в целом.

Глава 4. Международный рынок образовательных услуг и трансграничное образование

Сфера образования включена Всемирной торговой организацией (ВТО) в список отраслей экономики, которые регулируются положениями Генерального соглашения по торговле услугами (*General Agreement Trading Service*). Эти положения касаются обеспечения свободы транснационального перемещения обучающихся и преподавателей, образовательных программ, деятельности образовательных учреждений в национальном и международном масштабах и ряда других аспектов. Подобное внимание к сфере образования является неслучайным, поскольку финансовые показатели мирового рынка образовательных услуг сегодня достигают 100 милрд. долл. США. В этом объеме высшее образование имеет долю рынка, превышающую 50% – более 50 млрд. долл. США. Поэтому обучение иностранных граждан сегодня рассматривается как один из существенных факторов обеспечения роста национальной экономики тех стран, которые успешно развивают трансграничное образование.

4.1. Состояние российской экономики и её готовность к переходу на модель развития экономики знаний

По ряду объективных и субъективных причин России достается весьма незначительная часть от этого «финансового пирога», а российская экономика с серьезным сырьевым уклоном пока ещё достаточно далека от того, чтобы именоваться «экономикой знаний». Хотя, по оценкам Всемирного банка, Россия имеет неплохие возможности для построения экономики, основанной на знаниях.

Сегодня в перечень наиболее богатых стран мира входят, прежде всего, страны, которые владеют «капиталом» в форме продвинутой *системы образования, адаптированной к изменениям в социуме, и человеческими ресурсами – работниками, обладающими знаниями.* Опыт экономического развития стран, добившихся неоспоримых успехов, со всей очевидностью показывает, что одни только природные ресурсы в современном мире не являются достаточными для

достижения определенного уровня национального богатства. Знания, как нами указывалось ранее, это ключевая составляющая экономических ресурсов информационного общества, поскольку производственный и финансовый капиталы сами по себе не могут создавать продукцию, востребованную в обществе. Их наличие является условием необходимым, но недостаточным. Методология оценки знания (Knowledge Assessment Methodology, KAM), предложенная Всемирным банком, сегодня является одним из наиболее комплексных и конструктивных подходов к измерению показателей экономики знаний (рис. 4.1). В основу методологии оценки готовности национальной экономики к переходу на модель развития, основанного на знаниях, положено представление специалистов Всемирного банка[1] о четырех ключевых элементах экономики знаний, которые названы ее основаниями (pillars). Для оценки готовности национальной системы хозяйствования к переходу на модель развития, соответствующую экономике знаний, ***методология оценки знаний*** (KAM) предусматривает использование двух сводных индексов:

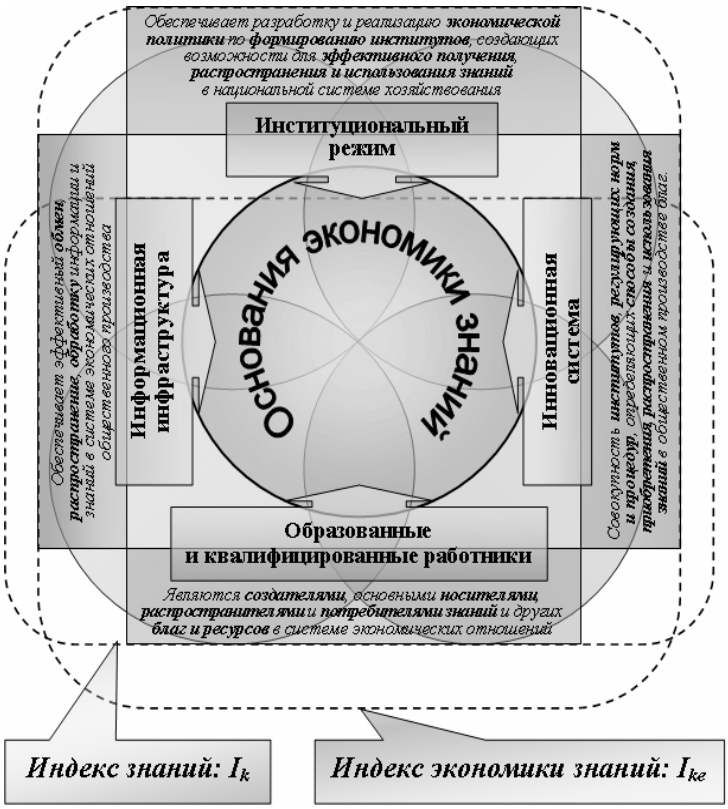

Рис. 4.1. *Основания экономки знаний и структура характерных индексов*

- ***«индекс экономики знаний»*** (***I_{ke}***) и
- ***«индекс знаний»*** (***I_k***).

[1]См.: ***Chen D., Dahlman C***. The Knowledge Economy, the KAM Methodology and World Bank Operations. October 19, 2005: http://siteresources.worldbank.org

Индекс экономики знаний (***I_{ke}***) рассчитывается как средняя величина четырех индексов: $I_{ke} = (I_{ir} + I_e + I_i + I_{ii})/4$ (4.1)

где:

- ✓ (***I_{ir}***) – *индекс институционального режима*,
- ✓ (***I_e***) – *индекс образования*,
- ✓ (***I_i***) – *индекс инноваций,*
- ✓ (***I_{ii}***)- *индекс информационной инфраструктуры*.

Индекс знаний (I_k) – это среднеарифметическое значение суммы величин трех индексов: $I_k = (I_e + I_i + I_{ii})/3$ (4.2)

- ✓ *индекса образования (**I_e**),*
- ✓ *индекса инноваций (**I_i**) и*
- ✓ *индекса информационной инфраструктуры (**I_{ii}**)*.

Расчет значений сводных индексов, характеризующих экономику стран по степени развития экономики знаний, осуществляется на основе нормализованных данных по 76 показателям для 121 страны. Сравнение характеристик экономики стран можно проводить как по отдельным показателям, так и по агрегированным индикаторам. В таблице 4.1 приведены рассчитанные значения агрегированных индикаторов ***индекса экономики знаний***(***I_{ke}***), и ***индекса знаний (I_k),*** а также входящих в их состав индексов *институционального режима* (***I_{ir}***); *образования (**I_e**), инноваций (**I_i**) и информационной инфраструктуры (**I_{ii}**)* для разных стран мира на период 2003 – 2004 годы. Для состоянии системы национального хозяйства России в настоящее время значение ***индекса инноваций*** (***I_i***) и ***индекса образования*** (***I_e***) близки к соответствующим значениям этих индексов для стран, опережающих Россию как по ***индексу экономики знаний*** (***I_{ke}***) и ***индексу знаний*** (***I_k***), так и по общему уровню экономического развития.

Таблица 4.1

Значения агрегированных индикаторов индекса экономики знаний (I_{ke}) и индекса знаний (I_k) и их составляющие по отдельным странам мира

Страна	I_{ke}	I_{ir}	I_e	I_i	I_{ii}	I_k
Швеция	**9,32**	8,63	9,67	9,2	9,78	**9,55**
США	**8,69**	7,81	9,47	8,43	9,03	**8,98**
Германия	**8,38**	7,95	8,88	7,87	8,82	**8,52**
Юж. Корея	**7,70**	6,1	7,88	7,8	9,03	**8,24**
Эстония	**7,70**	8,18	7,03	7,74	7,84	**7,54**
Чешская Республика	**6,78**	6,1	6,67	7,07	7,28	**7,01**
Россия	**5,69**	2,43	7,57	7,52	5,25	**6,78**
Европа и Центральная Азия	**5,28**	4,03	5,51	6,56	5	**5,69**
Аргентина	**5,23**	1,74	6,06	7,13	5,99	**6,39**
Бразилия	**5,03**	3,92	4,84	5,55	5,82	**5,40**
Украина	**4,92**	2,49	6,03	7,82	3,33	**5,73**
Казахстан	**3,62**	1,55	4,08	6,3	2,56	**4,31**
Китай	**3,50**	2,42	4,18	3,04	4,35	**3,86**

В то же время для нашей страны непропорционально низко значение индекса ***институционального режима*** (I_{ir}) экономики, в то время как по странам Европы и Центральной Азии в целом этот индекс почти вдвое выше. Значение этого индекса выше также для стран, существенно отстающих от России по значениям совокупных агрегированных показателей ***индексу экономики знаний*** (I_{ke}) и ***индексу знаний*** (I_k) – в частности Бразилии и Украины. Анализируя готовность России в целом вступить на путь развития, основанный на знаниях, можно отметить, что экономика страны имеет значительные возможности адаптироваться к новым условиям. Эти возможности обусловлены в первую очередь высоким образовательным потенциалом населения, значительными возможностями развития в экономике инновационного процесса и достаточно развитой материально-

технической базой национальной инновационной системы. К сожалению, сегодня доля нашей страны в мировом производстве наукоемкой продукции (а ее рынок оценивается в 2300 млрд. долл. США) составляет только 0,3%. В то же время семь ведущих государств мира контролируют 80% этого рынка: США получают от экспорта наукоемкой продукции 700 млрд. долл. в год, Германия – 530 млрд., Япония – 400 млрд. и т.д. Даже на рынке космических технологий, где еще сравнительно недавно Советский Союз соревновался с США за лидирующие позиции, доля доходов российских компаний составляет сегодня около 2% мирового космического рынка, а доля компаний США – 50%, Европейского союза – 25%, Канады и Японии – по 5%[1]. В то же время своеобразным тормозом, сдерживающим продвижение России в направлении становления экономики знаний, остаются нерешенные проблемы развития институциональной среды. Это, в частности, низкая эффективность государственного управления и регулирования экономики, неразвитость венчурного предпринимательства, высокие административные барьеры, сдерживание развития системы открытого профессионального дистанционного и трансграничного образования на основе современных информационно-коммуникационных образовательных технологий из-за отсутствия адекватной экономико-правовой среды. Для реализации в нашей стране значительного потенциала формирования экономики знаний необходимы меры, направленные на развитие институциональных основ новой экономики и форсированный рост материально-технической базы экономики знаний, в том числе массовое развитие современных средств коммуникации и связи, а также направленные на развитие ИКТ и федеральной информационно-образовательной среды для целей профессионального образования всех уровней и ступеней: основного и дополнительного, начального, среднего, высшего и послевузовского.

Нарастающее технологическое отставание России и увеличивающийся т.н. «информационный цифровой разрыв» связаны с фактическим превращением её в сырьевой придаток промышленно более развитых государств. В мировом разде-

[1] См.: ***Нигматулин Р.И., Сорокин Д.Е***. Стратегия для России: проблема выбора // Вестник Российской академии наук. Том 72, *N*° 5, 2002, с.387-395.

лении труда Россия сегодня прочно занимает нишу поставщика углеводородного сырья, запасы которого в стране пока еще значительны, но не возобновляемы, о чем убедительно свидетельствует структура российского экспорта. В российском экспорте 58% приходится на топливно-энергетические товары, 20,2% – руду и железные концентраты, ферросплавы, черные и цветные металлы, чугун, полуфабрикаты и стальной прокат, драгоценные камни; 6,6% – минеральные удобрения, каучук, 3,9% – лесоматериалы, клееную фанеру, древесную целлюлозу, газетную бумагу. Доля экспорта российских машин и оборудования составляет всего 7,8% (в том числе в страны СНГ – 19,5%, а в страны вне СНГ – всего 5,5%, при этом более половины вывозимой из России машиностроительной продукции приходится на вооружения). В то же время в импорте Российской Федерации первое место занимают созданные на Западе и в странах Азии современные машины, оборудование и транспортные средства (41,2%), второе – продовольственные товары и сельскохозяйственное сырье (18,3%), третье – продукция химической промышленности (15,8%)[1].

Совокупность показателей и сводных индексов экономики знаний, представленных выше (рис. 4.1), позволяет объективно оценить готовность России к переходу на модель развития, соответствующую экономике знаний и выделить в качестве приоритетной, первоочередной задачи формирование благоприятного институционального режима. К числу мер, направленных на ускоренное формирование институционального режима, следует отнести и всемерное развитие системы открытого профессионального дистанционного и трансграничного образования на основе информационно – коммуникационных и других современных образовательных технологий как институционального инструментария развития экономики знаний.

[1] См.: Российский статистический ежегодник. 2005: Статистический сборник / Федеральная служба государственной статистики. М. 2006, с. 704 -705.

4.2. Международное образование в глобализованном мире

Ежегодно в разные страны мира отправляются множество людей с учебными целями[1]. Учебные цели охватывают изучение иностранного языка, получение образования в зарубежных школах, колледжах и вузах, прохождение стажировок, курсов повышения квалификации или переподготовки. Общая численность иностранных граждан-потребителей различных образовательных услуг демонстрирует устойчивый рост и в настоящее время, по данным автора монографии[2] достигает 5 млн. человек, а ёмкость международного рынка образования (совокупная плата за все виды обучения, стоимость транспортных услуг, проживания, питания и т.д.) составляет до 100 млрд. долл. США. Только граждане Китая, Индии, Японии и Южной Кореи ежегодно платят за свое образование за границей свыше 10 млрд. долл. Значительные суммы на повышение международной академической мобильности школьников и студентов, а также преподавателей и научных сотрудников расходуют США и Европейский союз. Расширение границ международного образования и процесс глобализации образования сегодня проявляется всё более отчетливо. Поэтому не случайно, что министры, ответственные за высшее образование стран – участниц Болонского процесса, проводили очередную встречу в Лондоне в мае 2007 г. для оценки достижений своих стран под девизом поиска ответов на вызовы глобализованного мира. Сегодня основной объем образовательных услуг приходится на англоязычные страны, и это не случайно, ибо английский язык является сегодня наиболее востребованным и распространенным в мире иностранным языком. По оценкам экспертов, английским как иностранным в той или иной мере владеют более миллиарда человек. Еще для почти 500 млн. человек английский является родным или вторым языком. Наиболее масштабно изучение английского языка осуществляется гражданами различных стран в Великобритании. Число ежегодно приезжающих на язы-

---

[1] При подготовке этого раздела использованы материалы Института статистики ЮНЕСКО, Института международного образования (США), статистические данные национальных министерств образования Австралии, Бельгии, Германии, Испании, Канады, Китая, Новой Зеландии, Франции, Швеции, Швейцарии и ряда других стран и организаций, которые приведены в монографии: ***Арефьев А.Л.*** Российские вузы на международном рынке образовательных услуг. – М.: ЦСП. 2007. – 700 с.

[2] См.: ***Арефьев А.Л.*** Российские вузы на международном рынке образовательных услуг. – М.: ЦСП. 2007. – 700 с.

ковые курсы в эту страну составляет почти 600 тысяч человек. Наибольший наплыв, преимущественно школьников, а также студентов и взрослых, приходится на весеннее – летний период. Считается, что именно в этой стране, а не в США, Ирландии, Канаде, Австралии, Новой Зеландии, ЮАР, на Мальте или в других странах можно выучить классический английский язык. Британская экономика получает ежегодный доход за проживание и обучение иностранцев английскому языку в несколько миллиардов фунтов стерлингов, и это без учета транспортных расходов на международные переезды и трансферы внутри страны. Значительными являются доходы от самих языковых курсов для иностранцев и в других англоязычных странах. О размерах международного рынка услуг по обучению английскому языку можно судить по данным таблицы 4.2. Поскольку многие языковые курсы для иностранцев совмещаются с культурными программами, туризмом, профессиональной деятельностью либо имеют целью продолжение образования в зарубежных школах, колледжах или университетах, они служат дополнительным стимулом для развития соответствующих учреждений и секторов национальной экономики.

Таблица 4.2

Показатели сферы услуг по обучению иностранных граждан английскому языку в ряде стран в 2005 году[1]

Страны	Численность иностранных граждан, прибывших для изучения английского языка, ***человек***	Средняя продолжительность обучения английскому языку, ***недель***	Доход от обучения иностранных граждан английскому языку, ***млн. долл. США***
Великобритания	586 186	8	4 981
Канада	178 261	9	1 191
США	162 055	12	1 476
Ирландии	113 940	*6*	550
Австралия	101 087	11	703
Мальта	61 607	2,4	94
Новая Зеландия	35 749	10	201
ЮАР	13 835	6	44
Всего	**1 252 720**	**в среднем 9 недель**	**9 240**

[1] См.: ***Language Travel Magazine***. Special Report. 2006, October. Цитируется по монографии [5]

Многие государства рассматривают сферу образовательных услуг для иностранных граждан как одну из своих важнейших экспортных отраслей. Например, для США эта отрасль, приносящая многомиллиардные доходы (14 млрд. долл. США в 2005 году), является пятой по значимости отраслью в структуре экспорта услуг, а в Австралии – четвертой. В 2006 году австралийская экономика получила 7,8 млрд. австралийских долл. в качестве дохода от обучения иностранных студентов, стажеров, школьников, учащихся подготовительных курсов и курсов английского языка.

4.2.1. Отношение правительств стран к международному образованию

По решению парламента страны в Новой Зеландии был создан в декабре 2002 года специальный Фонд развития отрасли экспорта образовательных услуг, которая принесла стране в 2005 году уже 691,4 млн. новозеландских долл. в качестве платы иностранных граждан за свое обучение в национальных образовательных учреждениях, в том числе 418,9 млн. долл. внесли иностранные студенты.

В неанглоязычных странах также обучается значительное число иностранцев. Например, в Испании, по данным национального министерства образования, в 2003/2004 академическом году насчитывались 402 тыс. иностранных граждан, занимавшихся в различных национальных образовательных учреждениях, в том числе в начальных (детских), средних и старших классах средних школ, колледжах и вузах, а также на специальных образовательных курсах для взрослых (преимущественно языковых). Официальная статистика их именует «Alumnado extranjeiro» – «иностранные учащиеся». Это прежде всего выходцы из Германии, Великобритании, Франции, Италии, а также других стран ЕС, ряда развивающихся стран и из России (4,5 тыс. человек). На языковых курсах насчитывалось около 70 тыс. человек.

По данным Института международного образования (США), в Бельгии доля иностранцев, обучающихся в различного типа национальных образовательных учреждений, в 2004 году превышала 40% (136,3 тыс. человек – учащиеся из

Франции, Марокко, Италии, Голландии, Люксембурга, ряда африканских франкоязычных стран и т.д.).

Даже небольшое островное государство Сингапур, правительство которого вкладывает сотни миллионов долларов (17,7 тыс. сингапурских долл. или 12,9 тыс. долл. США бюджетных расходов в расчете на одного студента в год) в развитие национальной системы образования, ориентированной на массовое обучение иностранцев, стремится стать глобальным образовательным центром. Общее число иностранных учащихся в Сингапуре, включая обучающихся в младших и политехнических колледжах, институтах технического обучения, централизованных институтах и университетах, достигло в 2006 году 66 тыс. человек. Правительство этой страны рассчитывает к 2015 году привлечь 150 тыс. иностранных студентов, что в итоге может принести национальной экономике 1,9 млрд. долл. Сегодня, помимо национальных университетов, в Сингапуре действуют 15 зарубежных вузов, в том числе филиалы Чикагского и Стэнфордского университетов, Университета Джона Хопкинска, Университета Дюка, Университета Невады, Массачусетского технологического университета, Технологического университета Эйдхофена (Нидерланды), Университета Джеймса Кука (Австралия), Шанхайского университета и других вузов. Они рассчитывают на огромный приток азиатских студентов, поскольку обучение как местных, так и иностранных учащихся в образовательных учреждениях Сингапура многоязычное – на английском, китайском, малайском и тамильском языках [1].

Благодаря долговременным планомерным инвестициям в «экономику знаний», перечисленная выше группа стран создала соответствующую образовательную инфраструктуру и сформировала квалифицированные педагогические кадры, позволяющие принимать все больше иностранных учащихся.

---

[1] *Необходимость привлечения высококвалифицированной рабочей силы в национальную экономику связана с низкой рождаемостью на Сингапуре, а также с составом работающих на острове иностранцев, 86,6% которых заняты малоквалифицированным трудом. Поэтому иностранные студенты, обучение которых субсидируется правительством Сингапура (на эту программу ежегодно ассигнуется 130 млн. сингапурских долларов), должны будут в течение трех лет отработать на Сингапуре (для них планируется создать дополнительно 22 тыс. рабочих мест).*

Источник – см.: Singapore in Brief. 2007 / Ministry of trade and Industry; Migration Information Source/ http://www.migrationinbornation.org/Profiles/

4.2.2. Миграционная политика и международное образование

Кроме того, многие промышленно развитые государства Европы, США, Австралия, Канада, испытывая потребность в притоке высококвалифицированной рабочей силы, осуществляют хорошо продуманную миграционную политику, стимулирующую наиболее талантливых иностранных выпускников национальных вузов оставаться для постоянной работы и жительства в стране их «Alma Mater». Например, в Германии в 2007 году принят ряд законодательных актов, облегчающих натурализацию иностранных граждан, получающих в ФРГ высшее образование: выпускники германских вузов из стран, не входящих в ЕС, могут по окончании обучения искать работу по полученной профессии в течение двух лет. При этом во время поиска работы они могут подрабатывать наравне со студентами, еще не закончившими обучение, а при получении ими постоянного вида на жительство им засчитывается в качестве стажа проживания в Германии 50% времени обучения в университете. Одновременно облегчена натурализация иностранным ученым и исследователям: для получения постоянного вида на жительство им достаточно иметь договор с немецким научно-исследовательским или учебным заведением. В Канаде с 2006 года все иностранные студенты также получили право работать по полученной специальности в течение двух лет. Такая же практика действует с 2006 года в Шотландии, а с 1 июня 2007 года введена и в Великобритании. Ранее в этой стране лишь иностранные выпускники определенных специальностей имели право на работу, отныне оно предоставляется -первоначально сроком на один год – всем иностранным выпускникам британских вузов, въехавшим в страну по студенческой визе и обучавшимся по программам на уровне бакалавриата, магистратуры или последипломного образования.

4.2.3. Структура национальных сегментов международного рынка образования

Международный рынок образования можно условно разделить на несколько сегментов, основными из которых являются: *языковые курсы*, *школьное* и *послешкольное обучение*, а также *некоторые другие*. Соотношение данных сегментов

международного образования по странам значительно различается. Так, в Ирландии число иностранцев, изучающих английский язык (114 тыс. чел.), более чем в 5,5 раза превышает число «академических» иностранных студентов (19 тыс. чел.), в Великобритании число обучающихся на краткосрочных языковых курсах иностранцев (556 тыс.) почти вдвое превышает число иностранных студентов, занимающихся по различным академическим программам (344 тыс.), и более чем в 10 раз – число обучающихся в этой стране иностранных школьников, в Канаде из 250 тысяч иностранных граждан, обучающихся в стране, свыше 70% учили английский или французский, около 1/3 являлись студентами канадских колледжей и вузов, занимающихся по программам бакалавриата, магистратуры или докторантуры.

Аналогичная ситуация в Китае: из 141 тыс. иностранцев, обучавшихся в китайских вузах в 2005 г., прибыли в основном в качестве стажеров – для изучения китайского языка, в том числе на языковых курсах 86,7 тыс. человек, что не дает им право на получение диплома о высшем образовании. Полный академический курс (программы бакалавриата, магистратуры, аспирантуры, докторантуры и др.) с последующим присуждением соответствующей академической (ученой) степени проходят менее 40% контингента иностранных учащихся китайской высшей школы.

В Соединенных Штатах соотношение между данными сегментами рынка иное. На различных курсах английского языка в 2005 году в США занимались 162 тыс. иностранцев (в том числе 45 тыс. – по программам «intensive English»), а так называемых «international scholars» – иностранных преподавателей, научных сотрудников, руководителей образовательных учреждений, занимавшихся преподавательской практикой, научными исследованиями и т.д., насчитывалось 90 тыс.; иностранных студентов и аспирантов в американских колледжах и университетах – 565 тыс., не считая многих десятков тысяч иностранных учащихся американских школ.

В Новой Зеландии из 82 тыс. иностранных учащихся почти половина (37,2 тыс. чел.) приходилась на университеты, технические и образовательные кол-

леджи, 1/7 часть (около 13 тыс. чел.) – на школы (в основном старшие классы), а 2/5 (более 30 тыс. чел.) – на иные формы (типы) обучения, в том числе языковые курсы (несколько тысяч человек).

В ЮАР соотношение иностранных студентов и учащихся курсов английского языка – 4:1 и т.д.

Все вышеназванные сегменты международного рынка образования взаимосвязаны. При этом для иностранного гражданина, желающего заниматься в средней школе, колледже или вузе за рубежом, ключевым фактором является хорошее знание языка обучения. Иностранные абитуриенты повсеместно, прежде чем стать студентами, сдают специальный языковой экзамен. В англоязычных странах это TOEFL (Test of English as a Foreign Language) – тест на знание американского английского как иностранного языка для поступления в канадские или американские университеты либо IELTS (International English Language Testing System) – для поступления в английские или иные англоязычные вузы.

В Германии – языковые тесты, последовательно сдаваемые иностранными абитуриентами для зачисления в немецкие университеты: TestDaF (*Test Deutsch als Fremdsprache*) и DSH (*Deutsche Sprachprufung fuer den Hochschulzugagng auslu ndischer Studienbewrber*), во Франции – вступительный тест на знание французского языка DALF, по результатам которого выдается соответствующий диплом, признаваемый Министерством образования Франции (*Diplome approfondi en langue franchise*), в Испании – аналогичный экзамен DELE (Diploma de Espagnol como Lengua Extranjeira), в Италии – CELI (*Certificato di Conoscenza della Lingua Italiana*) и т.д.

Эти языки для подготовки к сдаче экзамена можно изучать во многих странах, где они являются государственными (или одним из государственных) или имеют очень широкое распространение. ***Английский*** – более чем в 50 государствах, в том числе входящих в Британское Содружество, ***испанский*** – в Испании, Аргентине, Мексике, на Кубе, в Чили, Эквадоре и более чем в 30 других стран Центральной и Южной Америки, ***французский*** – во Франции, Бельгии, Швейцарии, Люксембурге, Канаде (франкофонной провинции Квебек), в ряде бывших

французских колоний в Северной и Черной Африке, ***немецкий*** – в Германии, Австрии, в Швейцарии и др. немецко-говорящих странах.

Экономические успехи Китая, породившие «взрывной» рост интереса к этой стране, ее культуре, с одной стороны, и целенаправленные усилия Министерства образования КНР, с другой, способствовали резкому увеличению числа изучающих китайский (мандариновый) язык[1] во всем мире. По данным китайской стороны численность иностранцев, изучающий этот язык достигает 30 млн. человек. Только в США численность изучающих китайский составляет сегодня 700 тыс. человек, в Канаде – более полумиллиона и т.д. Еще в 2004 году Китай направил в 62 страны преподавателей китайского языка, в 2 300 вузах которых были открыты специализированные языковые курсы. В результате китайский в настоящее время преподают уже в 12 400 учебных заведений 100 стран мира, а в самом Китае в 2005 г. более чем в 500 вузах обучались 141 тыс. человек из 178 стран, среди которых больше всего студентов из Южной Кореи, Японии, США, Вьетнама, Индонезии. Почти во всех национальных вузах КНР, где иностранцы изучают различные специальности, введены дополнительные предметы по китайскому языку и китайской культуре, которые пользуются значительной популярностью. Кроме того, Министерство образования КНР в последние годы проводит за рубежом (в 87 городах 35 стран) стандартизированный государственный квалификационный экзамен для изучающих китайский язык как иностранный (HSK). В сдаче этого экзамена уже приняли участие 330 тыс. иностранцев. В настоящее время ставится задача резкого увеличения числа преподавателей китайского языка для иностранцев[2].

---

[1] *Мандариновый язык – нормативный общенациональный язык «путунхуа», которым ранее хорошо владели в основном лишь чиновники (мандарины) и которым в настоящее время владеет более половины населения КНР, Тайваня, Гонконга (Сянгяна), Макао (Аомыня), Сингапура. Хоошее звание «путунхуа» и каллиграфической письменности является ключом к построению успешной карьеры. «Путунхуа» выполняет в современном многонациональном и многоязычном Китае ту же роль, что и русский язык в СССР. Иностранцам во всех странах мира преподается именно «путунхуа». В самом Китае «путунхуа» по произношению делится на 5 основных наречий (кантонское, пекинское и т.д.).*

[2] *за пределами Китая начиная с 2004 года стали создаваться Институты Конфуция, призванные стать центрами изучения, тестирования и популяризации китайского языка. Эти институты создаются в основном на базе зарубежных университетов (по данным из китай-*

Сегодня создана целая образовательная индустрия, ориентированная на языковую подготовку иностранцев для последующего обучения в национальных (прежде всего высших) учебных заведениях. Как правило, это языковые курсы и специализированные языковые школы, действующие исключительно на платной основе даже в тех странах, где с иностранных студентов деньги за обучение в государственных университетах практически не взимаются (в Германии, Франции, Финляндии). Кроме того, абсолютное большинство зарубежных вузов имеют свои подготовительные отделения (иногда их именуют курсами), ориентированные на иностранцев (так называемые программы Foundations), где готовят не только по языку, но и по трем – пяти профилирующим дисциплинам (в зависимости от дальнейших академических намерений иностранного абитуриента). Например, из 39 университетов Австралии подготовительные отделения имеют 25 университетов (в 2005/2006 учебном году в них насчитывалось около 3 000 иностранных студентов). Программы Foundations и аналогичные им ориентированы обычно на 9-10-месячный период (академический год), и стоимость обучения на них несколько ниже, чем годичная плата за обучения в самом вузе.

Программы углубленной подготовки иностранных граждан для обучения в национальных вузах реализуются не только на подготовительных отделениях при университетах, но и на базе ассоциированных с ними колледжей, институтов или языковых школ. Как правило, последние заключают с университетами партнерские соглашения, в соответствии с которыми для их иностранных выпускников на первом курсе вуза резервируются места. Подобная практика существует в системе германских подготовительных колледжей «Studien-Kolleg». Всем иностранцам, успешно выполняющим академические требования подготовительных программ, как правило, гарантировано 100-процентное поступление в желаемое высшее учебное заведение. Кроме того, на базе немалого числа крупных колледжей, именуемых политехническими (polytechnics), а также техноло-

---

ских источников, уже создано 130 Институтов Конфуция в 50 странах, в том числе 12 институтов – в различных городах США). В России подобные институты учреждены в Иркутске и Владивостоке, кроме того, подписаны соглашения об их создании в Москве (на базе РГГУ), в Санкт-Петербурге (на базе Санкт-Петербургского государственного университета) и в Вологодской области (на базе Череповецкого государственного университета).

гических институтов существуют так называемые трансферные программы. Они позволяют два-три года проучиться в данном среднем специальном учебном заведении, а потом еще в течение года или двух лет продолжить обучение в определенном университете и получить степень бакалавра. Такая практика распространена в англоязычных странах. Для стимулирования притока иностранных абитуриентов из конкретных стран, например, университеты Австралии заключают подобные «трансферные» соглашения с колледжами в Индонезии, Китае, Малайзии, Сингапуре и др. странах[1].

4.2.4. Элементы национальной инфраструктуры международного рынка образования

Важными функциональными элементами международного рынка образовательных услуг являются специализированные агентства, академические службы, образовательные фонды (как государственные, так и негосударственные), выступающие в качестве инструментов по привлечению иностранных граждан для обучения в вузах соответствующих стран.

Весьма показательна в этом отношении деятельность французского национального агентства по международным образовательным и научным обменам («*Agence EduFrance*»), созданного в 1998 году по инициативе МИДа и Министерства образования и исследований Франции. Основные направления деятельности «*Edu-France*» сосредоточены на организации курсов французского языка и страноведения по всему миру, пропаганда французской системы образования и культуры (включая всестороннюю поддержку преподавания французского языка в национальных учебных заведениях, организация поездок с культурно – лингвистическими целями во Францию). Оно оказывает помощь при поступлении во французские вузы, в том числе в подготовке к экзамену на знание французского языка по стандарту Министерства образования и исследований Франции; оказывает необходимые информационные услуги, содействует в выполнении административных процедур, связанных с зачислением на учебу, поиск жилья и т.д.

[1] См.: ***Буховцев А.Б***. Поступаем в зарубежный вуз. М.. 2005, с.36.

За десятилетие своего существования «*EduFrance*» добилась впечатляющих успехов. В 2005 году под ее эгидой действовали 1075 отделений в 135 странах, курсы французского языка посещали около 400 тысяч человек, в том числе 85,5 тыс. – в Европе, 31,3 тыс. – в Северной Америке, 265 тыс. – в Латинской Америке, 73,7 тыс. – в Азии, 63,6 тыс. – в Африке, 81,8 тыс. – в Австралии и Океании. Как результат деятельности агентства «*EduFrance*» – численность иностранных студентов во Франции после его создания удалось увеличить более, чем на 100 тыс. человек. Финансирование организации осуществляется из госбюджета (до 15 млн. евро в год), а также за счет оплаты за занятия на курсах французского языка (70 долл. США за час занятий в Нью-Йорке, 10 евро – во Франции, 50 центов – в Молдавии).

Помимо агентства «*EduFrance*», международным образованием во Франции занимается и Французский центр международных обменов («EGIDE»). Он действует с 1960 года и предоставляет французские стипендии иностранным студентам, стажерам, исследователям, обеспечивая им также широкий спектр сервисных услуг, включая обширную культурную программу, экскурсии и поездки по стране. В частности, в 2005 году под его эгидой во Франции обучались 17 876 иностранных граждан. Кроме того, «EGIDE» реализует многочисленные программы академической мобильности, финансируемые МИДом Франции, и предоставляет стипендии французским гражданам, желающим обучаться за границей. В общей сложности это более 1800 различных программ и проектов. Годовой бюджет центра международных обменов «EGIDE» в 2005 году составлял сумму 79,7 млн. евро[1].

Не менее масштабной является культурно-образовательная деятельность Британского Совета, созданного в 1934 году. Он имеет отделения в 215 городах 110 стран мира. В его 126 зарубежных центрах на курсах английского языка занимаются около 500 тыс. человек. Британский Совет финансируется правительством Великобритании, его бюджет на 2005/2006 учебный год составлял 497 млн. фунтов стерлингов (около 800 млн. долл. США).

[1] См.: EGIDE. Rapportd'activites. 2005. Paris, pp. 16, 21, 26.

В Германии привлечением иностранных граждан в немецкие вузы и организацией изучения немецкого языка в различных странах мира занимаются Германское агентство академических обменов (создано в 1925 году, имеет представительства в 54 странах мира, финансируется МИДом Германии, Федеральным министерством образования и науки, Федеральным министерством экономического сотрудничества и развития, а также Федеральным министерством экономики и труда, годовой бюджет – 258 млн. евро) и Институт Гете (создан в 1951 году, имеет 128 зарубежных представительств и 16 отделений в самой Германии, годовой бюджет составляет 255 млн. евро). На курсах немецкого языка, организованных Институтом Гете в различных странах, в 2004/2005 академическом году обучались 149 тыс. человек и 20 тыс. иностранцев – на курсах в самой Германии, а всего культурно-образовательные мероприятия Института Гете посетили в указанный период 6,3 млн. иностранных граждан.

Интересы американских вузов на международном рынке образования эффективно представляет целая группа различных организаций и фондов: отделения Информационного центра по вопросам образования в США (финансируются Госдепартаментом США); Американские советы по международному образованию; Ассоциация международных деятелей образования; Институт международного образования; Международный совет по научным исследованиям и обменам и ряд других специализированных структур[1]. Их совокупный годовой бюджет существенно превышает 1 млрд долл. США[2], а эффективность их работы убедительно доказывает лидерство США на мировом рынке образовательных услуг.

---

[1] См.: Международные, региональные и национальные организации, фонды и программы: Справочник / Под ред. И.Н. Зорникова. Воронеж, 2004.

[2] *Годовые расходы одного лишь Института международного образования (ИМО), осуществляющего более 200 международных академических, стипендиальных, обменных и т.п. программ, а также выпускающего целый ряд периодических изданий по международному образованию, в том числе ежегодный статистический доклад «Открытые двери» об обучении иностранных граждан в США и американских – за границей превышают 200 миллионов долларов США. Бюджет ИМО формируется не только из государственных средств, но и спонсорских взносов (пожертвований) частных лиц и компаний, размер которых составляет от 10 тысяч долларов США до миллиона и более.*

Источник: см.: Institute of International Education. 2005 Annual Report. New. York., p. 18-24.

Пропагандой российской системы образования, содействием в наборе иностранных абитуриентов в российские вузы, распространением в мире русского языка и культуры занимается Российский центр международного научного и культурного сотрудничества с зарубежными странами (Росзарубежцентр). На курсах русского языка за рубежом в 2006 году занимались всего 9 599 человек (в том числе 4 978 – в странах Европы, 1 953 – Азии, 2 163 – Африки, 217 – Латинской Америки. Эти курсы организованы в 45 зарубежных представительствах Росзарубежцентра в 40 странах или на курсах при других учреждениях, в той или иной мере связанных с Росзарубежцентром. Число командируемых из России преподавателей русского языка составило всего 15 человек (всего на языковых курсах Росзарубежцентра преподавали 166 человек – в основном это местные граждане, а также бывшие граждане СССР и России. Стоимость одного академического часа занятий по русскому языку в обычной учебной группе равнялась: 20 долл. – в США, 10-15 долл. – в странах Западной Европы, 3 долл. – в странах Восточной Европы и в Балканских странах, около 1 долл. – в странах Ближнего Востока, Азии, Африки и Латинской Америки. Совокупная плата обучающихся на курсах русского языка Росзарубежцентра, функционирующих в основном на хозрасчете, составила в 2006 году, по нашим подсчетам, примерно 2,2 млн. долл. США. Общий же годовой бюджет Росзарубежцентра ***в десятки раз меньше*** бюджета аналогичных учреждений Германии, Франции, США, Великобритании. Соответственно, ограничены и результаты усилий Росзарубежцентра по привлечению иностранных граждан для учебы в российских вузах[1].

Достаточно скромной (всего несколько тысяч человек) является численность иностранных граждан, прошедших с 1997 по 2007 годы в зарубежных центрах под эгидой Головного центра тестирования Министерства образования и науки Российской Федерации при участии Росзарубежцентра и Государственного института русского языка им. А.С. Пушкина сертификационное государственное тестирование по русскому языку. Оно является российским аналогом

[1] См.: ***Арефьев А.Л., Чепурных Е.Е., Шереги Ф.Э.*** Международная деятельность в области образования: практика, исследования, анализ. М. 2005.

англо-американского TOEFL, германского TestDaF и DSH, испанского DELE, китайского HSK. Подобные экзамены ориентированы, прежде всего, на иностранных граждан, намеревающихся получить высшее образование в университетах соответствующих стран.

4.2.5. Сегмент высшего и послевузовского образования на международном рынке образовательных услуг

Рассмотрим подробнее сегмент международного рынка образования, относящийся к получению так называемого третичного или высшего и послевузовского образования, именуемого в различных странах также программами первого, второго (среднего) и третьего (высшего) уровней. Либо, как его ещё называют, сегмент додипломного (undergraduate), дипломного (graduate, grado megio) и постдипломного (postgraduate, grado superior) обучения, что соответствует бакалавриату, магистратуре и докторантуре. Собственно к третичному уровню образования, согласно Международной стандартной классификации образования (МСКО), относятся программы среднего профессионального образования (МСКО-5В), программы высшего образования (МСКО 5А) и послевузовского образования (программы МСКО-6), а обучающиеся по этим программам лица именуются студентами.

В настоящее время, по оценкам, приведенным в работе [4], на 2006 год в мире насчитывается свыше 140 млн. студентов[1], из них за рубежом обучаются немногим более 2%, или 2,8 млн. человек[2].

---

[1] *По подсчетам Института статистики ЮНЕСКО, в 2003/2004 учебном году в мире насчитывалось 132 миллиона человек, охваченных системой третичного (высшего) образования, в том числе 2 миллиона – в странах Центральной Азии, 3 – в африканских странах южнее Сахары, 7 – в арабских странах, 15 – в странах Латинской Америки, 15 – в странах Южной и Западной Азии, 19 – в странах Восточной и Центральной Европы, 33 – в странах Западной Европы и Северной Америки, 39 – в странах Восточной Азии и Океании. По сравнению с предшествующим пятилетним периодом (1998/1999 учебным годом), общемировая численность студенчества увеличилась на 40%. При этом численность студентов, обучающихся за рубежом, увеличивается несколько более высокими темпами.* **Источник**: см.: Global Educational Digest 2006. Comparing educational statistics around the world / http://www.UIS.UNESCO.org/publications/GED2006.

[2] *По подсчетам Института статистики ЮНЕСКО, в 2004 году в мире насчитывалось 2 455 250 иностранных студентов, обучавшихся по программам третичного образования (статистический обзор международной академической мобильности ЮНЕСКО, являющийся сегодня*

Оценка численности этих категорий обучающихся затруднена в связи с использованием в различных странах разных статистических критериев для отнесения к категории «иностранный студент» тех или иных лиц. Например, специалисты Института статистики ЮНЕСКО и Евростата (статистической службы Европейского союза) предлагают относить к иностранным студентам лиц, прибывших на учебу в ту или иную страну с целью получения образования выше среднего уровня (по программам МСК0-5А, МСКО-5В и МСКО-6), а также не являющихся гражданами этой страны. Эта категория именуется в разных странах также терминами «*international students*», «*internationally mobile students*» или как явление – «*international student mobility*». Кроме того, сложности статистического учета увеличиваются в связи с тем, что из категории иностранных студентов предлагается исключать стажеров-иностранцев, а также иностранных студентов, приезжающих в университеты и колледжи по обменным программам, либо обучающихся в течение короткого срока (один или два семестра или даже менее).

Необходимость изъятия из статистики последней категории мотивируется широко распространенной практикой обменных учебных поездок и стажировок студентов западных стран (прежде всего ЕС) в университеты и колледжи соседних государств. Для этого им не требуется въездных или студенческих виз, что порождает опасность двойного статистического учета этих лиц в своих собственных странах постоянного проживания (*country of origin*) и в принимающих на учебу странах (*hosting country*). В результате реальное количество иностранных граждан, пользующихся образовательными услугами в системе высшего (тре-

---

наиболее фундаментальной работой в этой области, включает 118 стран и территорий, что охватывает 77% мировой системы высшего и послевузовского образования). Специалисты Института не учли данные по Китаю (в целом 110,8 тысячи иностранных студентов, из которых более 1/3 занимались по программам бакалавриата, магистратуры или докторантуры, а остальные являлись стажерами), данные по Тайваню (9,6 тысяч иностранных студентов), данные по Сербии и Черногории, Пакистану, Сингапуру, Шри-Ланки, а также по многим другим странам, число иностранных студентов в которых в 2004 году составляло менее 1000 человек). Поэтому, по оценкам А.Л.Арефьева [4], фактическое число иностранных студентов в 2004 году составляло более 2,6 миллиона человек. Кроме того, в подготовленном в 2006 году докладе ОЭСР «Обзор международной миграции» (International Migration Outlook) указывается цифра в 2,7 миллиона иностранных студентов в мире в 2004 году.

Источник: см.: Migration News. Vol. 1, January 2007.

тичного) образования зарубежных стран, уменьшается, и иногда весьма значительно.

Например, в 2003/2004 учебном году 191,3 тысячи американских граждан – студентов университетов и колледжей – выезжали в основном для краткосрочного обучения в страны Западной Европы, а также в другие регионы мира, и эта цифра фигурирует в статистическом докладе американского Института международного образования за 2005 год. Однако в статистическом обзоре состояния международного образования Института статистики ЮНЕСКО за тот же 2003/2004 учебный год в категорию иностранных студентов-американцев, проходивших обучение за рубежом по программам третичного уровня (mobile students at the tertiary level), были включены лишь 41 181 человек (из общего числа американских граждан, ежегодно выезжающих с учебными целями за рубеж, половина делает это в период летних или зимних каникул, выезжая на срок от одной до нескольких недель, а свыше 40% – на срок от полутора до 6 месяцев, т.е. не более чем на один учебный семестр, в то время как доля обучавшихся в течение академического или календарного года не превышает 7%).

С другой стороны, дискуссионным является включение в число студентов (в том числе иностранных) системы высшего образования учащихся средних специальных учебных заведений (программы МСКО-5В), а также включение в контингент иностранных студентов тех учащихся национальных колледжей и университетов, родители которых (один или оба) являются иностранными гражданами, но постоянно проживают в стране обучения (*hosting country*).

Последнее, в частности, имеет место в Испании, странах Северной Европы, СНГ. Например, в Казахстане, согласно статистике ЮНЕСКО, к категории «*international mobile students*» были отнесены 2177 юношей и девушек, имевших российское гражданство. Однако это вовсе не означает, что они специально приехали из России в Казахстан для получения высшего образования в местных вузах. Причины их нахождения за пределами России и получения ими образования в Казахстане (и в равной мере – в Киргизии, на Украине, в Таджикистане и других странах СНГ) носят, как правило, не академический характер.

В число иностранных студентов не всегда включаются иностранные граждане, занимающиеся по программам подготовки для поступления в вузы (*Foundations*) (это зависит от критериев статистического учета национальных министерств образования). Хотя тех иностранцев, кто учится на подготовительных отделениях самих вузов и непосредственно пользуется их образовательными услугами, относить к иностранному студенческому контингенту вполне допустимо[1].

Иностранные граждане, обучающиеся по программам третичного уровня образования заочно (*by correspondence*) или дистанционно (*e-learning*), практически нигде в качестве иностранных студентов не учитываются, что представляется обоснованным, ибо эти категории учащихся физически не находятся (постоянно) в стране получения образования, хотя и получают образование в зарубежном вузе.

Образовательные программы третичного уровня для иностранцев предлагают сегодня свыше 10 тысяч высших учебных заведений. Основная конкуренция на этом рынке происходит между наиболее развитыми странами Западной Европы и Северной Америки, а также Австралией, Японией и в последние 3-4 года – Китаем. В этих странах обучаются в общей сложности свыше 4/5 всех иностранных студентов. На эту же группу стран приходятся и 4/5 общемировых

---

[1] *Например, Институт международного образования (США) относит к иностранным студентам («international students») лиц, принятых на учебные курсы в высшие учебные заведения США, имеющих временную (студенческую) визу и не являющихся эмигрантами, резидентами или обладателями «Green Card», американскими гражданами, а также нелегальными эмигрантами или беженцами* – См.: Open Doors. N.Y., 2005, p. 89.

Одновременно, специалисты ОЭСР предлагают разделить понятия «иностранный студент» (foreign student) и «интернациональный студент» (international student). Последний термин, по их мнению, лучше отражает международную мобильность студенчества. Иностранными студентами предлагается считать лиц, не являющихся гражданами страны, в которой они получают образование, в то время как интернациональными студентами – учащихся, которые не являются временными или постоянными резидентами в стране обучения, или являются студентами, которые получают образование выше среднего в иной стране. – См.: http://www.oecd.org/document-

Подобные терминологические и методические различия, вероятно, являются причиной расхождений в оценках численности иностранных студентов по целому ряду стран. Например, Институт статистики ЮНЕСКО оценивал численность иностранных студентов в 2003/2004 учебном году Канаде в 40,0 тыс. чел., а специалисты ОЭРС – в 112,8 тыс. чел. – См.: Global Educational Didest 2006. Comparing educational statistics around the world, p. 131;
Dataset: Foreign and International Students Enrolled / http://stats.oecd.org/wbos

государственных расходов на образование, в том числе высшее, превышающих сегодня в совокупном исчислении свыше 1,5 триллиона долларов США. Причем это соотношение имеет устойчивый характер на протяжении последних 25 лет[1].

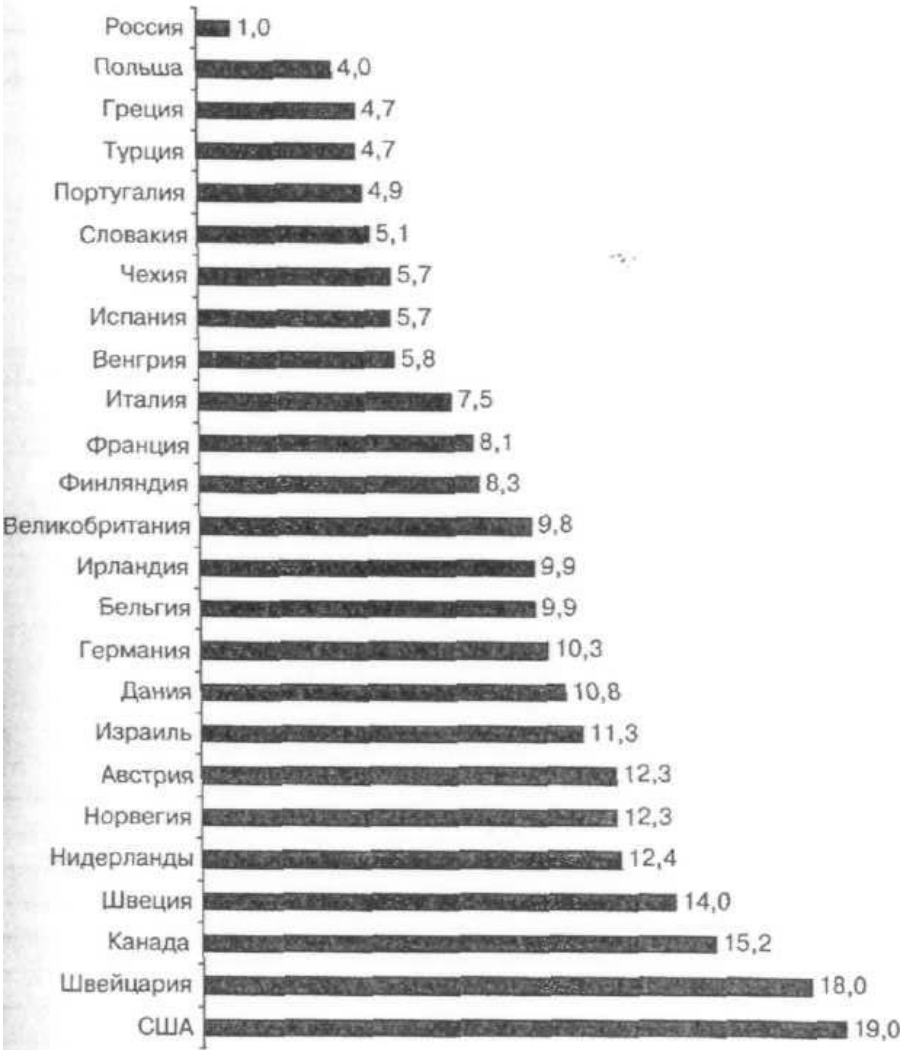

Рис. 4.2. *Расходы на одного студента в ряде промышленно развитых стран в 1999/2000 учебном году, в тыс. долл. США*

Неслучайно страны, вкладывающие в подготовку специалистов с высшим образованием значительные средства, сегодня являются лидерами на международном рынке образовательных услуг (рис. 4.2)[2].

По данным организации Экономического сотрудничества и развития (ОЭСР), в состав которой входят промышленно развитые страны Европы, а также США, Канада, Мексика, Австралия, Новая Зеландия, Южная Корея, Япония и др., расходы на одного студента в системе третичного образования повсеместно возросли и составляли в 2003 году в странах ОЭСР в среднем 14 598 долл. США (табл. 4.3).

---

[1] См.: Rapport mondial sur I'education. Le droit *a."* 1'education: vers «1'educationpour tous», tout au long de la vie. P., 2000, p. 122; Образование для всех. Императив качества. Всемирный доклад по мониторингу «ОВД 2005». Париж, 2004, с. 21-22.

[2] См.: Тенденции в странах Европы и Северной Америки – 2003. Статистический ежегодник /Европейская Комиссия ООН. – М., 2004, с. 148.

Таблица 4.3

Наиболее крупные контингенты иностранных студентов по странам обучения в 2004 году[1]

Страны	**Число иностранных граждан,** обучающихся в национальных вузах и колледжах по прогр. **третичного уровня, *тыс. человек***	**Доля иностранцев** в составе всех обучающихся по прогр. **третичного уровня**, ***%***
1. США	**572,5**	**3,4**
2. Великобритания	300,1	13,4
3. Германия	260,3	12,5
4. Франция	237,6	11,0
5. Австралия*	199,3	17,0
*6.*Япония	117,9	2,7
7. Китай**	110,0	0,6
8. Россия	**75,8**	**0,9**
9. Канада * *	70,0	3,8
10. ЮАР**	52,7	7,2
11. Италия	41,6	2,0
12. Новая Зеландия**	37,2	18,5
13. Бельгия	37,1	9,6
14. Сингапур***	37,0	15,0
15. Швейцария	35,7	18,2
16. Швеция	32,5	7,8
17. Австрия	31,1	13,5
18. Малайзия	27,7	4,4
19. Испания**	27,1	1,5
20. Нидерланды	20,5	3,9
21. Ирландия**	18,6	9,9
22. Дания	18,1	9,0
23. Киргизия	16,3	7,9
24. Иордания	15,8	8,5

[1] См.: Global Educational Digest 2006. Comparing educational statistics around the world, p. 130-131;
Статистические данные национальных министерств образования.

Окончание табл. 4.3

Страны	**Число иностранных граждан,** обучающихся в национальных вузах и колледжах по прогр. **третичного уровня, *тыс. человек***	**Доля иностранцев** в составе всех обучающихся по прогр. **третичного уровня**, ***%***
25.Украина	15,6	0,6
26. Португалия	15,5	3,9
27. Ливан	13,9	9,0
28. Куба	13,7	5,8
29. Турция	12,7	0,7
30. Греция	12,5	2,2
31.Венгрия	12,3	3,1
32. Саудовская Аравия	12,2	2,1
33. Норвегия	11,1	5,2
34. Республика Корея*	10,7	0,3
35. Чехия	10,3	3,6

** По данным ОЭСР; ** По данным национальных министерств образования соответствующих стран;*

**** Оценка автора работы [5].*

В России, по оценкам экспертов этой организации, они по-прежнему были в несколько раз меньше (немногим более одной тыс. долл. в расчете на одного обучающегося во всех государственных образовательных учреждениях). По данному показателю Россия по-прежнему уступает не только наиболее богатым странам мира, но и странам с примерно равным уровнем дохода на душу населения[1]. Хотя иностранные студенты обучаются более чем в 140 странах мира, в половине из них число обучающихся в вузах и колледжах иностранцев составляет менее одной тысячи человек. Контингенты иностранных студентов (табл. 4.3), превышающие 10 тыс. человек, имелись в 2004 году в 35 странах, а контингенты

[1] См.: Education at a Glance. Highlights. 2006. OECD, p. 30.

свыше 100 тысяч человек, обучающихся на дневных отделениях, лишь в семи странах[1].

Обращает на себя внимание то, что Россия, хотя и входит в число 10 ведущих стран мира по обучению иностранных граждан по программам так называемого третичного уровня, она имеет довольно низкую долю иностранцев в составе студентов очных отделений национальных высших и средних специальных учебных заведений. Даже если бы к ним были добавлены около 20 тыс. иностранных граждан[2], обучавшихся в 2004/2005 академическом году в российских образовательных учреждений заочно, а также экстерном с использованием дистанционных образовательных технологий, это существенно не изменило бы почти аутсайдерское положение России на международном рынке образовательных услуг.

Странами (территориями) с наиболее высокой долей иностранцев в составе студенчества являются Макао (Сянгян) – 58,9%, Фиджи – 32,9%, Кипр – 28,9%, Катар – 20,9%, Новая Зеландия – 18,5%, Швейцария – 18,2%, Австралия – 17,0%, Сингапур – 15,0%, Австрия – 13,5%, Великобритания – 13,4%, Германия – 12,5%, Франция – 11,0%, Тайвань – 9,9%[3].

Регионально-географическое распределение иностранных студентов в 2004 году выглядело следующим образом. Страны Западной Европы – 1 103 тыс. человек (41,9% общемировой численности иностранных студентов); страны Вос-

---

[1] *Данные по Китаю нуждаются в уточнении с точки зрения правомерности от несения всей совокупности иностранных граждан, обучавшихся в этой стране, к категории иностранных студентов, занимающихся по учебным программам третичного уровня (2/3 всех иностранцев в китайских вузах являлись стажерами, изучавшими в основном китайский язык, и лишь 1/3 занимались по академическим программам, предусматривавшим получение диплома об образовании или ученой степени; это соотношение между различными категориями иностранных учащихся в Китае сохраняется на протяжении последних лет).*

См. источник: Россия – Китай: образовательные реформы на рубеже XX-XI вв. Сравнительный анализ. М., 2007, с. 451.

[2] *По нашему мнению данные существенно занижены, поскольку в этот период времени количество дистанционно обучавшихся иностранных граждан только в пяти вузах: МЭСИ, СГА, РУДН, МГИУ и МГУТУ больше приведенной автором работы [4] оценочной характеристики. Проблемы состоит в несовершенстве статистической отчетности по форме 3НК, где не указывается численность студентов, обучающихся на различных формах получения образования с использованием ДОТ, в том числе проживающих не на территории Российской Федерации.*

[3] См.: Global Educational Digest 2006, p. 130-131.

точной Европы и бывшей Югославии – 55 тыс. человек (2,0%); бывшие республики СССР – в целом 134 тыс., человек (5,1%), в том числе страны Балтии – 3,5 тыс. человек, страны СНГ без РФ – 54,8 тыс. человек; страны Ближнего Востока и Северной Африки – 65 тыс. человек (2,5%); страны Азии – 315 тыс. человек (12,0%), страны Африки южнее Сахары – 63 тыс. человек (2,4%); страны Северной Америки – 634 тыс. человек (24,0%); страны Южной (Латинской) Америки – 35 тыс. человек (1,3%); Австралия и Океания – 231 тыс. человек (8,8%)[1]. Таким образом, меньше всего иностранных студентов привлекает обучение в странах Латинской Америки и Восточной Европы, а наиболее притягательными (доступными) для них являются образовательные учреждения стран Западной Европы.

На территории бывшего СССР в сфере подготовки кадров для зарубежных стран лидирует Россия. В ее вузах, по данным Института статистики ЮНЕСКО, в 2004 году обучались 75,8 тыс. иностранных граждан, занимавшихся по программам третичного уровня (56,5% общего контингента иностранных студентов, обучавшихся в бывших советских республиках). Еще 54,8 тыс. человек обучались в других странах СНГ (в том числе 16,2 тыс. – в Киргизии, 15,6 тыс. – на Украине, 8,7 тыс. – в Казахстане), а 3,5 тыс. иностранцев – в вузах и колледжах стран Балтии. Для сравнения укажем, что до развала СССР в вузах РСФСР обучались до 70% всех иностранных студентов, стажеров, аспирантов, находившихся в Советском Союзе (т.е. около 90 тыс. человек).

Несмотря на ежегодный рост абсолютного числа иностранных студентов, обучающихся в российских вузах по очной форме с середины 1990-х годов по

---

[1] *Базовые данные Института статистики ЮНЕСКО для удобства сопоставительного анализа дополнены и перегруппированы нами по иному регионально-географическому признаку. Так, в отдельную группу выделены республики бывшего СССР (страны СНГ), оказавшиеся в составе стран Центральной Азии (в частности, Грузия и Армения), Восточной и Центральной Европы; Израиль, помещенный специалистами Института статистики ЮНЕСКО в состав стран Западной Европы и Северной Америки, отнесен Центром социального прогнозирования Минобрнауки РФ к группе стран Ближнего Востока и Северной Африки; Турция, причисленная (а соответствии с новой концепцией ЕС) к европейским странам, отнесена специалистами ЦСП Минобрнауки России к странам Азии; Австралия и Океания отделены от Восточной Азии; все азиатские страны (за исключением Казахстана, Киргизии, Таджикистана, Туркмении, Узбекистана) объединены в одну группу без подразделения на Восточную, Южную и Западную Азию.*

настоящее время[1], доля России на международном рынке образовательных услуг на протяжении последнего десятилетия постепенно сокращается ввиду того, что темпы прироста численности иностранных студентов во многих других странах являются более высокими.

Наиболее заметно на международном рынке образовательных услуг уменьшилась доля США (33% – в 1989/90 г., 28% – 1995/96 г., 20% – в 2005/06 г.). В 2004 году впервые за последние 50 лет произошло снижение и абсолютного числа иностранных студентов, обучавшихся в американских вузах и колледжах: с 586,3 тыс. человек в 2003 году до 572,5 тыс. – в 2004 году. Одновременно в США произошло уменьшение количества аккредитованных колледжей и университетов, принимающих на обучение иностранных студентов: с 2500 в 2002/2003 академическом году до 2300 – в 2003/2004 году)[2].

Эта тенденция продолжилась в 2004/2005 учебном году. Число иностранных граждан, обучавшихся в университетах и колледжах США, сократилось до 565 тыс. человек, а число аккредитованных колледжей и университетов, принимавших на учебу иностранцев, уменьшилось до 2 032[3], и в 2005/2006 учебном году контингент иностранных студентов составил 564,7 тыс. человек. Причиной подобного явления стала возросшая подозрительность по отношению к иностранным гражданам после событий 11 сентября 2001 года и усложнение получения въездных виз в США, в том числе студенческих[4].

---

[1] *Эта тенденция продолжилась в 2004/2005 учебном году (число иностранных граждан принимающих на учебу иностранцев, – с 2 500 в 2002/2003 академическом году до 2 300 – в 2003/2004 году)*

См.: подробнее глава 2 по монографии: ***Арефьев А.Л.*** Российские вузы на международном рынке образовательных услуг. – М.: ЦСП. 2007. – 700 с.

[2]См.: Opendoors – Report on International Educational Exchange. New York, 2003, p. 13; Opendoors. 2004, p. 3, 11.

[3]См.: Opendoors. Report on International Educational Exchange. New York, 2005, p. 13.

[4] *С наибольшими сложностями при получении американских виз стали стал сталкиваться студенты из стран Ближнего Востока и Китая (число последних в составе студентов и аспирантов американской высшей школы сократилось с 64 754 чел. в 2002/2003 академическом году до 62 582 чел. в 2004/2005 году). По мнению экспертов, дополнительная причина, препятствующая притоку китайских абитуриентов в американские университеты, заключается и в том, что многие китайцы стремятся изучать в США предметы, относящиеся к сфере так называемых «технологий двойного назначения».*

Впервые за последнее десятилетие также сократилось число иностранных студентов в Японии: со 121,8 тыс. человек в 2004/2005 учебном году до 117,9 тыс. человек в 2005/2006 учебном году. Уменьшение произошло в основном за счет китайских граждан, составляющих большинство иностранных студентов государственных и частных университетов этой страны: 80,6 тыс. в 2004/2005 учебном году; 74,3 тыс. – в 2005/2006 учебном году.

Число иностранных студентов наиболее заметно увеличилось в Великобритании: – с 300,1 тыс. в 2004 году до 344,3 тыс. в 2005 году, а также в Австралии: со 199,4 тыс. в 2004 году до более чем 230 тыс. (оценочно) в 2005 году. Последнему факту во многом способствовала деятельность австралийских центров образования в 30 странах мира, а также широкая рекламная компания в Интернете, где имеются активно посещаемые сайты об австралийской системе образования на 6 азиатских и 12 европейских языках. В группе стран с англоязычным образованием все шире привлекают иностранных студентов вузы и колледжи Канады, Новой Зеландии, Ирландии. Усиливающуюся конкуренцию за абитуриентов из афро-азиатских стран им составляют образовательные учреждения ЮАР, Сингапура и Малайзии[1].

Все более серьезным игроком на рынке международного образования становится Китай. Если в 1998 году в стране насчитывалось 43 тыс. иностранных студентов, в 2002 году – около 80 тыс., в 2004 году – уже 110 тыс., а в 2006 году число иностранцев, обучающихся в китайских высших образовательных учреждениях, удалось довести до 160 тыс. человек[2]. Еще около 10 тыс. иностранных студентов обучаются в вузах Тайваня, 14,6 тыс. – в вузах Макао (Сянгяна), 3,3 тыс. – в вузах Гонконга[3].

См.: *http://www.gazeta.ru/education/2004/l2/30_a_219245.shtml*.

[1] *Если в 2004 году в Малайзии насчитывалось 27 тыс. иностранных студентов, то в 2006 году их численность увеличилась почти вдвое (до 53 тыс. человек), а к 2010 году, по планам Министерства высшего образования Малайзии, их число должно составить 100 тыс. человек.*

См. источник: International Student Market. 2007. 18 Feb. / http://www.surfstatlion.com.au.

[2] См.: Higher Education in China / Ministry of Education. The People's Republic Of China. 2005. p. 9; http://eduabroad.ru/journal / 05.06.2007..

[3] См.: Education Statistics. The Republic of China. 2005 Edition, p. 54.

Возросшую активность на рынке образовательных услуг латиноамериканского региона проявляет Куба, причем оказание образовательных услуг гражданам Венесуэлы стало своеобразным платежным средством в венесуэльско – кубинских торгово-экономических отношениях: поставки нефти в обмен на широкомасштабную подготовку специалистов-медиков. Согласно одному из проектов, Куба будет ежегодно обучать до 10 тыс. венесуэльских врачей[1].

4.2.6. Географическая структура спроса на высшее и послевузовское образование на международном рынке образовательных услуг

Откуда едет молодежь за получением высшего и послевузовского образования в зарубежные университеты и колледжи?

Основными потребителями услуг на мировом рынке вузовского и послевузовского образования являются прежде всего представители стран Азии, а также Западной Европы.

По оценкам Центра социального прогнозирования Минобразнауки РФ, основанным на базовых данных Института статистики ЮНЕСКО, число азиатских студентов, обучавшихся в 2004 году за рубежом, составляло 1,2 млн. человек; студентов из западноевропейских стран насчитывалось 435,2 тыс. человек, студентов из стран Восточной Европы и бывших республик Югославии – 153,6 тыс. человек, из республик бывшего СССР – 159,9 тыс. человек, из стран Ближнего Востока и северной Африки -189,4 тыс. человек, из стран Африки южнее Сахары – 194 тыс. человек, из Северной Америки – 80 тыс. человек, из Южной (Латинской) Америки – 146 тыс. человек, из Австралии и Океании – 17 тыс. человек.

---

[1] *В 1998 году на Кубе была открыта Латиноамериканская медицинская школа, в которой на 21 медицинском факультете сегодня учатся свыше 10 тыс. студентов из стран Центральной Америки и Карибского бассейна, а также сотни представителей стран Африки, арабского региона и даже из Европы и США. По социальному составу это преимущественно выходцы из малоимущих семей (обучение, основы практики и проживание бесплатны). В 2005 году первые 1 610 выпускников из различных стран Латинской Америки получили кубинские дипломы. Новый кубинский вуз стал серьезным конкурентом на латиноамериканском рынке медицинских образовательных услуг.*

См. источник: Le monde diplomatique / Новая газета. 2006, август, с. 20.

Около 200 тыс. иностранных студентов, отнесенных специалистами Института статистики ЮНЕСКО к категории лиц с неустановленным (*unknown*) гражданством[1], являются преимущественно выходцами из стран Азии. По крайней мере, половина из них – жители Тайваня. Только в США обучаются и стажируются в настоящее время почти 35 тыс. тайваньцев, в том числе около 28 тыс. являются студентами и аспирантами, более 5 тыс. занимаются на курсах «*intensive English*», 1,5 тыс. находятся на научно-преподавательских стажировках, занимаются исследованиями и преподавательской практикой. Еще 4,2 тыс. жителей Тайваня учатся в Японии, свыше 3 тыс. – в Южной Корее, несколько тысяч – в Австралии и т.д. Ежегодно из страны по студенческим визам уезжают на учебу за границу до 33 тыс. тайваньцев, а общее число обучающихся в различных странах жителей Тайваня составляет свыше 90 тыс. человек[2]. К этой же группе иностранных студентов с неустановленным гражданством ЮНЕСКО, вероятно, причисляет и студентов – «*неграждан*» из русских семей, обучающихся в Латвии, а также в Эстонии.

Более половины студентов для обучения в зарубежных колледжах и вузах поставляют всего 30 стран («делегируя» в совокупности до 1,5 млн. человек). В их числе: *из арабского региона* – Марокко (51,5 тыс. человек, обучавшихся в 2004 году по программам третичного уровня за границей) и Алжир (24,4 тыс. чел.); *из республик бывшего СССР* – Россия (34,5 тыс. чел.), Казахстан (27,4 тыс. чел.), Украина (25,5 тыс. чел.) и Узбекистан (17,2 тыс. чел.); *из восточноевропейских и балканских стран* – Польша (28,8 тыс. чел.), Болгария (24,6 тыс. чел.) и Румыния (20,7 тыс. чел.); *из западноевропейских стран* – Германия (56,4 тыс. чел.), Франция (53,4 тыс. чел.), Греция (49,6 тыс. чел.) и Испания (25,7 тыс. чел.); *с американского континента* – США (41,2 тыс. чел.), Канада (38,8 тыс. чел.),

---

[1] См.: Global Educational Digest 2006, p. 38.

[2] *Эти сведения также подтвердили руководители отдела культуры Тайбэйско-Московской координационной комиссии по экономическому и культурному сотрудничеству г-н Ли Мин и г-жа Вера Хуан в ходе обсуждения вопросов международной академической мобильности в июле 2006 года.*

См. источник: Opendoors. Report on International Educational Exchange. New York, 2005, pp. 26, 70,80; Atlas of Student Mobility. New York, 2003, p. 56.

Бразилия (19,6 тыс. чел.) и Колумбия (16,1 тыс. чел.); *из африканских стран*, расположенных южнее Сахары – Зимбабве (16,7 тыс. чел.), Камерун (15,1 тыс. чел.), Нигерия (15 тыс. чел.) и Кения (14,1 тыс. чел.); *из азиатских стран* – Китай (343,1 тыс. чел.), Индия (123,6 тыс. чел.), Республика Корея (95,9 тыс. чел.), Тайвань (оценочно свыше 90 тыс. чел.), Япония (60,4 тыс. чел.), Малайзия (40,9 тыс. чел.), Гонконг (34,2 тыс. чел.), Индонезия (31,7 тыс. чел.), Таиланд (23,7 тыс. чел.) и Сингапур (20,7 тыс. чел.)[1].

Определенный интерес представляют данные о национальном составе (гражданстве) иностранных студентов, обучающихся в странах, лидирующих на мировом рынке образовательных услуг (табл. 4.4).

Таблица 4.4

Состав иностранных студентов по странам происхождения, обучавшихся в 2004 году в колледжах и вузах государств, лидирующих на мировом рынке высшего и послевузовского образования [2]

Страна обучения	**Наиболее крупные контингенты иностранных студентов по странам происхождения** *(в абсолютных числах и в % от общего количества иностранных студентов в стране обучения)*
США*	Индия – 80 466 чел. (17,9%); Китай – 62 523 чел. (10,8%); Южная Корея – 53 358 чел. (9,2%); Япония – 42 215 чел. (7,1 %); Канада – 28 140 чел. (4,7%); Тайвань – 25 914 чел. (4,6%); Мексика – 13 063 чел. (2,3%)
Англия	Китай – 47 738 чел. (15,9%); Греция – 22 826 чел. (7,6%); США – 13 382 чел. (4,4%); Германия – 12 096 чел. (4,0%); Франция – 11 295 чел. (3,8%)
Германия	Турция – 27 582 чел. (10,6%); Китай – 25 284 чел. (9,7%); Польша – 16 427 чел. (6,3%); Болгария – 12 221 чел. (4/%); Марокко – 8 305 чел. (3,2%), **Россия – 11 462 чел. (4,4%)**
Франция	Марокко – 32 602 чел. (13,7%); Алжир – 22 250 чел. (9,4%); Китай – 10тыс. чел. (4,2%); Тунис – 9 748 чел. (4,1%); Сенегал – 8 329 чел. (3,5%)

[1] См.: Global Educational Didest. 2006, p. 132-136.

[2] *Цитируется по данным, составленным автором монографии*: ***Арефьев А.Л.*** Российские вузы на международном рынке образовательных услуг. – М.: ЦСП. 2007. – 700 с.

по источнику: Opendoors. Report on International Educational Exchange. N.Y., 2005, p. 8; Global Educational Didest 2006, p. 132-133; http://www.moe.edu.cn/ higer; http://www.jasso.go.jp/statistics/intl_student/data06_e.html..

Окончание табл. 4.4

Страна обучения	**Наиболее крупные контингенты иностранных студентов по странам происхождения** *(в абсолютных числах и в % от общего количества иностранных студентов в стране обучения)*
Австралия	Китай – 35,8 тыс. чел. (119%); Гонконг – 15 тыс. чел. (8%); Южная Корея – 13,2 тыс. чел. (7%); Индонезия – 13,2 тыс. чел. (7%); Малайзия – 13,1 тыс. чел. (6,9%); Япония – 1 1,3 тыс. чел. (6%)
Япония*	Китай – 80 592 чел. (66,2%); Южная Корея – 15 606 чел. (12,8%); Тайвань – 4 211 (3,6%); Малайзия – 2 114 чел. (1,8%); Вьетнам – 1 745 чел. (1,8%); Индонезия – 1 474 (1,3%)
Китай**	Южная Корея – 35 353 чел. (45,5%); Япония – 12 765 чел. (16,4%); США – 3 693 чел. (4,8%); Вьетнам – 3 478 чел. (4,5%); Индонезия – 2 563 чел. (3,3%)

* Данные по США и Японии за 2005 год

** Данные по Китаю за 2003 год

По оценкам экспертов, к 2025 году на Китай и Индию будет приходиться в совокупности более половины всего международного студенческого контингента (в настоящее время на них приходится соответственно 14,3% и 5,4% студентов, обучающихся за пределами своих стран)[1], а общемировая численность иностранных студентов с 2005 по 2025 год увеличится, по нашим расчетам, более чем в 3 раза (при условии сохранения неизменности существующих программ и форм обучения третичного уровня образования и критериев категории «иностранные студенты») (рис. 4.3). Международную мобильность российских студентов нельзя назвать высокой. Лишь 0,5% общего количества россиян – студентов российских вузов (6 455,7 тыс. чел. в 2004 году) – обучались за рубежом. На столь же низком уровне международная мобильность студентов Кубы, Мьянмы, Аргентины, Египта и Филиппин. Если же, в соответствии с международной классификацией, к студентам третичного уровня добавить учащихся российских средних профессиональных учебных заведений (колледжей), занимающихся по

[1] *В настоящее время число только китайских граждан, обучающихся за рубежом, составляет 400 тыс. человек, из которых 90 тысяч обучаются в Австралии в различных образовательных учреждениях и на курсах английского языка, 80 тыс. (включая international scholars) – в США, около 80 тыс. – в Японии и т.д.*

программам МСКО-5В (2 501,6 тыс.чел.), как предлагает автор работы[1],то доля российских студентов, обучающихся за рубежом (34,5 тыс. чел. в 2004 году, по данным Института статистики ЮНЕСКО) составит даже менее 0,4% от всего российского студенческого контингента[2]. В 2005/2006 учебном году, по оценкам ЦСП Минобрнауки РФ, доля российских студентов, пользовавшихся образовательными услугами третичного уровня зарубежных университетов и колледжей, также не превышала 0,5%.

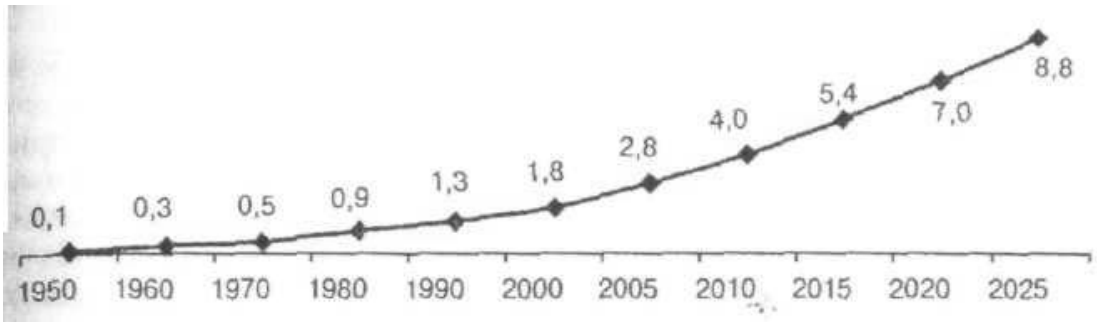

Рис. 4.3. *Прогноз изменения общемировой численности иностранных студентов до 2025 года на основе построения логарифмического тренда по статистическим данным за период с 1950 по 2005 г.г.,* ***млн.чел.***

Российские студенты предпочитают учиться по академическим программам в основном в следующих странах: в Германии (около 12 тыс. чел.), в США (5,6 тыс. чел.), во Франции (2,6 тыс. чел.), в Великобритании (1,7 тыс. чел.).

Еще свыше 15 тыс. россиян обучаются в вузах и колледжах других европейских стран, а также в Канаде, Австралии, Новой Зеландии, ряде азиатских стран, и, прежде всего, в Китае[3].

---

[1] См.: ***Арефьев А.Л.*** Российские вузы на международном рынке образовательных услуг. – М.: ЦСП. 2007. – 700 с.

[2] См.: Российский статистический ежегодник. 2005. Статистический сборник. М.,2005, с. 259, 265.

[3] *По данным Министерства образования КНР, численность российских граждан, обучавшихся в Китае в 2006 году, достигла 5 000 человек (в 2003 г. их насчитывалось 1,3 тыс. чел.). Подавляющее большинство из них изучало китайский язык, в т.ч. на различных языковых курсах, в то время как по академическим образовательным программам (бакалавриата, магистратуры, аспирантуры) обучалось примерно 2 000 человек.*

Кроме того, несколько тысяч российских граждан (в основном из местных русских семей, имеющих российское гражданство), являются студентами вузов стран СНГ (Казахстана, Украины, Белоруссии и др.).

Абсолютное большинство российских студентов, обучающихся за границей, оплачивают свою учебу сами, либо за них это делают родители. По государственной линии за счет средств федерального бюджета обучаются всего 600 человек, в их числе 100 – по стипендиям Президента Российской Федерации (40 студентов и 60 аспирантов). В 2006/2007 учебном году Рособразование в рамках международных договоров направило в зарубежные страны до 370 российских студентов, аспирантов и научных работников для прохождения включенного и полного курсов обучения, языковой, научной или педагогической стажировок и научной работы, а также преподавания русского языка.

Еще свыше 15 тыс. российских студентов, стажеров, аспирантов ежегодно выезжают за рубеж с учебными целями по различным программам академических обменов в рамках прямых партнерских договоров между российскими и зарубежными вузами.

Число российских детей и подростков, обучающихся в зарубежных школах, оценочно составляет более 20 тыс. человек, в том числе несколько тысяч в США и Великобритании (в 2006 году прирост числа учеников из России, по данным Ассоциации частных школ Великобритании, достиг 30%). В число молодых россиян, получающих среднее образование за рубежом, входят и 7 тысяч учеников, обучающихся в 89 школах при российских посольствах в 79 странах[1].

Самой низкой в мире являлась мобильность американских студентов. По подсчетам Института статистики ЮНЕСКО, в 2004 году лишь 0,2% из них получали высшее и послевузовское образование за рубежом. Это 41,1 тыс. из 16,9 млн. человек, охваченных системой третичного образования. А всего за рубеж с учебными целями и в основном на короткий срок в 2003/2004 академическом году выезжали 191,3 тыс. человек. Для изменения этой ситуации в США

[1] См.: Русский язык в мире: современное состояние и тенденции распространения. М., 2005, с. 106.

в 2005 году был утвержден 10-летний план повышения академической мобильности школьников и студентов, в соответствии с которым число ежегодно выезжающих на учебу американцев должно увеличиться до 500 тыс. человек в год. На эти цели из федерального бюджета предполагается выделять ежегодно 3,5 млрд. долл. США, Кроме того, Сенат США в ноябре 2005 года принял решение о выделении 114 млн. долл. для расширения изучения американскими гражданами 10 ведущих мировых языков: прежде всего китайского, а также японского, арабского, немецкого, французского и ряда других, включая русский[1]. В результате всех этих усилий общее число американских граждан, обучающихся за рубежом, неуклонно увеличивается: 176,6 тыс. человек – в 2003 году, 191,3 тыс. человек – в 2004 году, 205,9 тыс. человек – в 2005 году.

Наибольшая академическая мобильность – у африканских студентов: 5,9%. При численности африканского студенчества в 3,3 млн. человек в 2004 году за рубежом по программам третичного уровня учились 194 тыс. человек. Это означает, что каждый шестнадцатый студент из стран Африки, расположенных к югу от Сахары, получал высшее или послевузовское образование за границей – преимущественно в Западной Европе и Северной Америке. В ряде африканских стран (Джибути, Острова Зеленого мыса, Гвинея-Бисау) число студентов, обучающихся за границей, превышает число получающих высшее образование на родине[2].

Самая большая диспропорция между численностью иностранных граждан, получающих образование в национальных университетах, и численностью собственных студентов, обучающихся за границей, фиксируется в Индии. В этой стране насчитываются менее 8 тыс. иностранных студентов, тогда как свыше 150 тыс. индийских юношей и девушек являются в настоящее время учащимися зарубежных вузов и колледжей. На противоположном «полюсе» – Австралия: 200 тыс. иностранных граждан, получающих высшее образование в австралий-

---

[1] См.: Indianapolis Business Journal. 2006, January, 16.

2 См.: Global Educational Digest 2006, p. 37

ской высшей школе, и всего 6,5 тыс. австралийских студентов, обучающихся за рубежом по программам третичного уровня.

Важный показатель конкурентоспособности национальных учебных заведений на мировом рынке высшего и послевузовского образования – доля национальных вузов, в которых обучаются иностранные граждане. В США она составляет свыше 95%, в Бельгии – 100%, в Великобритании, Германии, Франции, многих других европейских странах – 90-95%. В Российской Федерации иностранцы обучаются немногим более чем в половине высших учебных заведений (общее число российских вузов в 2005 году составляло 1 068) и примерно в 5% их филиалов (общее число филиалов внутри страны – около 2,5 тыс.).

4.3. Ценовые политики и стратегии основных участников рынка международного образования

Рассмотрим кратко основные финансовые показатели международного рынка образовательных услуг. Ежегодные поступления в экономику стран, принимающих на учебу иностранных граждан, в виде платы за их обучение, проживание, питание, расходов на учебники, транспорт, досуг и т.д. составляют оценочно 100 млрд. долл. США, а к 2015 году вместе с ростом численности иностранных студентов, стажеров, аспирантов и других категорий обучающихся за рубежом граждан (включая курсы иностранных языков, переподготовки и повышения квалификации) могут увеличиться до 150-200 млрд. долл. США. Международные цены годичного обучения одного иностранного студента составляют в среднем 10 тыс. долларов США, на медицинских факультетах – 20-25 тыс., однако в ряде стран оплата может быть и выше. Например, во многих престижных университетах США (Колумбийском, Бостонском, Гарвардском, Принстонском, Стэнфордском, Йельском, Джона Хопкинса и др.) год учебы обходится в 30 тыс. долл. США. И это только плата за академическое обучение, не считая стоимости проживания, а она довольно высока. Например, в Университете Брандеиса (город Уолтхэм, штат Массачусетс) стоимость проживания и питания в 2004 году оценивалась в 10 тыс. долл. Кроме того, еще 1100 долл. составляла медицинская страховка, 1000 долл. – расходы на приобретение учебной литературы и иные

траты, связанные с учебным процессом, при этом стоимость самого процесса обучения – 28,5 тыс. долл. в год. В Колумбийском университете сопутствующие дополнительные расходы еще выше – 16 тыс. долл. в течение текущего академического года. Процесс магистерского обучения стоит 31,6 тыс. долл. в год. В Институте международных исследований Монтерея (штат Калифорния) 9-месячное проживание, питание и т.п. обойдется в 12,2 тыс. долл. при годовой стоимости самой магистратуры в 22,2 тыс. долл.

Стоимость обучения по докторским программам в США как минимум в два раза выше, чем стоимость обучения по магистерским программам. Например, в Университете Южной Каролины стоимость обучения в докторантуре по политологическому профилю составляет 26 464 долл. в год, а обучение по магистерской политологической программе – 13 226 долл.

В 2005/2006 учебном году иностранные студенты принесли национальной экономике доход в размере 13,5 млрд. долл. США. Это без учета доходов от иностранцев, обучавшихся на языковых курсах, в средних школах, находившихся на научно-педагогических стажировках и т.д., численность которых достигала оценочно около 150 тыс. человек. По подсчетам американских экономистов, совместное проживание супруги (супруга) иностранного студента, стажера, аспиранта и т.д. повышает его ежегодные расходы в стране на 25%, а проживание с ними детей увеличивает расходы еще на 20%[1].

В Великобритании иностранные студенты платят от 8 до 15 тыс. фунтов стерлингов в год (от 12,8 до 24 тыс. долл. США) за обучение на базе среднего образования на степень бакалавра. Стоимость программ по медицине составляет до 23 тыс. фунтов стерлингов в год (около 37 тыс. долл. США). Годичный постдипломный курс (магистратура) на инженерных факультетах стоит до 20 тыс. фунтов стерлингов (32 тыс. долл. США), а магистратура на юридических, естественных и гуманитарных факультетах может стоить до 33 тыс. фунтов стерлингов (49 тыс. долл.). Еще дороже обходится двухгодичное обучение в аспирантуре, именуемое научно-исследовательским постдипломным курсом, по

[1] См.: Opendoors. Report on International Educational Exchange. New York, 2005, p. 4.

окончании которого соискателю присваивается степень доктора философии: от 64 до 100 тыс. долл. США[1].

Иностранные студенты и аспиранты фактически субсидируют обучение английских студентов. Обучение одного британского студента обходится британским университетам в среднем в 5 тыс. фунтов стерлингов в год, а сами английские студенты платят за свое обучение на родине не более 3 000 фунтов стерлингов в год. В 2004 году иностранцы только в качестве платы за обучение принесли британским университетам доход примерно в 5 млрд. долл. США (14% их годового бюджета), и это без учета платы за проживание. Последняя составляет в среднем: в Великобритании – 11,2 тыс. долл., в Австралии – 9,5 тыс. долл., в США 10 тыс. долл., в Канаде – 9 тыс. долл., в Новой Зеландии – 8,7 тыс. долл., в Гонконге – 7 тыс. долл., в Индии – 1,5 тыс. долл. В «старых» странах Евросоюза (Франции, Германии, Испании, Ирландии, Австрии и др.) год проживания обходится иностранному студенту от 10 до 15 тыс. евро, в «новых» странах ЕС – почти вдвое меньше. Достаточно дорогим является проживание иностранных учащихся в Швейцарии – 24-30 тыс. швейцарских франков (17,6–24 тыс. долл. США) при стоимости обучения в размере от 1 до 5 тыс. швейцарских франков в год (от 800 до 4 000 долл. США).

Таким образом, стоимость проживания иностранного студента нередко оказывается более высокой, чем плата за обучение (тем более что немалая часть иностранцев обучается бесплатно, за счет принимающего университета, государства, образовательных фондов и т.д.). Например, доход от обучения иностранных студентов в США складывается следующим образом: 9 млрд. долл. – их плата за обучение, а 10 млрд. – плата за проживание и иные сопутствующие пребыванию иностранцев расходы. Из этой суммы следует вычесть 5,7 млрд. долл. – размер материальной помощи обучающимся в США иностранцам (стипендии, оплата за обучение, различные льготы – эта сумма при подведении итогов финансового года вычитается из общего дохода от пребывания иностранцев)[2].

---

[1] См.: Education Guide. British Council, p. 37-38, 46-48.

[2] См.: Opendoors, p.4.

Бесплатность обучения для иностранцев в вузах ряда европейских стран (прежде всего Франции и Германии) носит условный характер. Необходимо отметить, что данное положение распространяется только на государственные вузы. Например, во Франции таковыми являются все 90 университетов, тогда как очень популярные высшие инженерные школы (240) и высшие коммерческие школы (230) в большинстве своем негосударственные, стоимость обучения в них составляет в среднем от 3-4 тыс. евро до 10 тыс. в год; а по англоязычным магистерским программам – до 18-20 тыс. евро в год. Например, магистерский диплом по политологии в Международном университете Шиллера (Париж) обойдется в 18 300 евро. Еще дороже (23-43 тыс. евро в год) обходится получение степени MBA. Кроме того, все иностранные студенты и аспиранты, независимо от обучения в государственном или негосударственном вузе, обязаны вносить студенческие взносы (от 120 до 230 евро в государственных вузах и до 650 евро – в негосударственных), а также покупать медицинскую страховку (от 190 до 500 евро в год) и учебники (несколько сот евро). Стоимость проживания иностранного студента во Франции – от 6 000 до 10 000 евро в год. В Париже аренда жилья может стоить в 2-3 раза дороже, чем в провинции.

Аналогична ситуация в Германии: обязательная медицинская страховка – 400-650 евро в год, обязательные студенческие взносы за каждый семестр – 60 евро, а с 12 семестра – от 500 до 900 евро плюс покупка учебников. В негосударственных и корпоративных вузах (обычно имеющих технико-экономический профиль) плата иностранцев за обучение достаточна высока. Так, в Штутгардском университете менеджмента и технологий стоимость обучения – до 20 тыс. евро в год. Негосударственные вузы предлагают иностранцам и программы на английском языке (магистратура – 4-13 тыс. евро в год, MBA – 10-20 тыс. евро в год). Стремясь следовать примеру англоязычных стран, обучающих иностранцев в соответствии с принципами «академического капитализма», 6 федеральных земель добились в 2005 году в Конституционном суде Германии постановления о том, что наложенный правительством страны запрет на взимание платы за обучение в государственных вузах ущемляет компетенцию федеральных зе-

мель. В итоге с 2007 года платное обучение для иностранных граждан введено во всех германских государственных высших учебных заведениях, ее размер составляет в среднем не менее 500 евро за один академический год. Это только стоимость самого обучения, не считая других «сопутствующих» расходов, в том числе стоимости проживания, питания и т.д., достигающих от 500 до 1 000 евро в месяц.

Цены для обучения иностранных граждан во многих странах Европы и Северной Америки, Азии и других регионов мира, как правило, в несколько раз выше, чем для местных граждан. Например, в США стоимость обучения на отделениях политологии и международных дел по магистерским программам для резидентов (местных граждан) и нерезидентов (иностранцев) составляет различные суммы: в Государственном университете Аппачи – 1 239 и 10 326 долл., в Университете Нового Орлеана – 2 876 и 9 920 долл., в Университете Южной Флориды – 2 990 и 21 170 долл., в Университете Восточной Каролины – 3 792 и 23 464 долл. В Канаде в 2005/2006 академическом году в университете Мак-Гила курс обучения на факультете наук стоил для канадских студентов от 5 до 17,6 тыс. канадских долл., а для иностранцев – 48,9 тысячи, на факультете сельского хозяйства и окружающей среды стоимость обучения для местных студентов составляла от 1,6 до 4,4 тыс. канадских долларов, а для иностранных – 12,3 тыс.; в университете Бишопа курс обучения на отделении естествознания и математики обходился канадцам в 7-16,5 тыс. канадских долл., а иностранцам – в 39,4 тыс. и т.д.[1]

По значениям показателя национального дохода на душу населения стран, из которых студенты направляются для получения образования в зарубежных вузах, контингент распределяется следующим образом[2] (табл. 4.5). В наиболее дорогих по стоимости обучения и проживания странах (Швейцария, Великобри-

---

[1] См.: Guide to undergraduate and graduate science programs in Canada. Victoria, 2006 Edition, p. 45.

[2] *Приводится по монографии* ***Арефьев А.Л.*** Российские вузы на международном рынке образовательных услуг. – М.: ЦСП. 2007. – 700 с.. Составлено автором по: Atlas of student mobility. N-Y. 2003, p. 12-52. При классификации стран по уровню дохода на душу населения автором монографии использована методика Всемирного банка.

тания, США и т.д.) большинство иностранных студентов, которые приезжают из государств с низким уровнем доходов на душу населения, как правило, являются выходцами из наиболее обеспеченных семей. Эта категория в состоянии оплачивать от 10 до 30-50 и более тыс. долл. в год за получение их детьми высококачественного и престижного высшего образования. Примерно половина доходов от мирового рынка академических образовательных услуг приходится на США (13,5 млрд. долл.) и Великобританию (около 10 млрд. долл.).

Таблица 4.5

Распределение иностранных студентов из стран с различным уровнем дохода на душу населения по странам обучения в 2002 году

Страны, принимающие на учебу	**Доля иностранных студентов из стран с наименьшим доходом но душу населения** ***(745 долларов США и меньше), %***	**Доля иностранных студентов из стран с низким средним доходам на душу населения** ***(746 – 2 975 долларов США), %***	**Доля иностранных студентов иэ стран с высоким средним доходом на душу населения** ***(2 976 – 9 205 долларов США), %***	**Доля иностранных студентов из стран с наивысшим доходом на душу ънаселения** ***(9 206 долларов США и выше), %***
Австралия	26	14	16	*44*
Австрия	4	24	14	59
Бельгия	16	23	3	58
Великобритания	10	12	10	69
Германия	13	41	14	33
Дания	7	23	7	63
Иордания	4	5	15	75
Исландия	4	21	18	58
Италия	7	23	11	59
Канада	16	18	13	53
Корея	12	51	3	34
Нидерланды	9	ДО	3	48
Новая Зеландия	11	23	16	44
Португалия	39	18	17	26
США	21	26	11	42
Турция	29	42	1	28
Франция	24	39	9	28
Швейцария	5	15	б	73
Швеция	4	18	10	68
Япония	7	52	5	36

Еще около 20 млрд. долларов (оценочно) – на Австралию, Новую Зеландию, Канаду, Швейцарию, Францию, Германию и другие страны ЕС. На азиатские и арабские страны, Африку, Латинскую Америку приходится примерно 5 млрд. долл. (в том числе более 1,5 млрд. долл. – на Японию и 0,9 млрд. долл. – на Китай)[1].

На республики бывшего СССР (страны СНГ и Балтии) доля рынка международного образования приходится менее 0,9 млрд. долл. США. В том числе доля РФ – 500 млн. долл. США или 1% доходов от международного рынка академических образовательных услуг (включая весь спектр обучения иностранных граждан в рамках программ третичного уровня, в том числе по очной и заочной форме, а также в зарубежных филиалах и представительствах российских вузов). Еще ниже доля России в неакадемическом сегменте международного образования, а именно – в оказании платных услуг по обучению иностранцев русскому языку. Если совокупный годовой доход от курсов английского языка лишь в 8 англоязычных странах (в том числе в Ирландии, Новой Зеландии, на Мальте и в ЮАР) составляет около 10 млрд. долл. США (число ежегодно обучающихся на данных языковых курсах – 1,3 млн. человек), то совокупная оплата всех иностранных граждан, приезжающих в Россию на курсы русского языка как иностранного (оценочно 20-25 тыс. человек вне вузовской академической системы), а также обучающихся на платных курсах русского языка при представительствах Росзарубежцентра в 40 странах (9,6 тыс. учащихся, общая годовая оплата – около 2,2 млн. долл. США) по самым оптимистическим подсчетам не может превышать 50 млн. долл. США в год.

4.4. Обучение иностранных граждан в российских вузах по заочной форме на основе дистанционных образовательных технологий

Особенностью российской системы высшего профессионального образования является опережающий рост заочной формы обучения и экстерната, реали-

[1] *По информации Международного департамента Министерства образования КНР, обучение 141 тысячи иностранных студентов принесло экономике Китая в 2005 году 7 миллиардов юаней, что эквивалентно 875 миллионам долларов США или созданию 66 тысяч рабочих мест. – см.: http://www.chinaembassy.org.in*

зуемых с использованием дистанционных образовательных технологий в режиме консультационного сопровождения обучающихся в «группах выходного дня» на учебно-лабораторной базе региональных представительств вузов. Процесс «вытеснения» очной формы обучения заочной ускорился с появлением негосударственных вузов, в которых именно заочное обучение с использованием дистанционных образовательных технологий (ДОТ) по программам среднего профессионального, высшего, послевузовского и дополнительного профессионального образования стало доминирующим (табл. 4.6[1] и табл. 4.7[2]).

Таблица 4.6

Динамика численности студентов в государственных и муниципальных высших учебных заведениях по формам обучения в 1993/94-2004/05 учебных годах, тысяч человек

Учебный год / Форма освоения образовательных программ	1995/96	2000/01	2001/02	2002/03	2003/04	2004/05
Очная	**1700**	**2442**	**2657**	**2882**	**3010**	**3144**
Заочная	**795**	**1519**	**1784**	**1973**	**2165**	**2279**
Вечерняя	**160**	**259**	**285**	**299**	**302**	**300**
Экстернат	**0,1**	**51**	**71**	**95**	**119**	**137**

Таблица 4.7

Динамика численности студентов в негосударственных высших учебных заведениях по формам обучения в 1993/19994- 2004/2005 учебных годах, тысяч человек

Учебный год / Форма освоения образовательных программ	1993/94	1995/96	2000/01	2001/02	2002/03	2003/04	2004/05
Очная	**37**	**53**	**183**	**224**	**242**	**267**	**290**
Заочная	**22**	**61**	**243**	**355**	**427**	**539**	**663**
Вечерняя	**5**	**14**	**44**	**50**	**47**	**50**	**61**
Экстернат	**6**	**8**	**1**	**1**	**3**	**4**	**10**

[1] Составлено по: Россия в цифрах. 2005: Краткий статистический сборник. М. 2005, с. 124.

[2] Составлено по: Российский статистический сборник, с. 124.

Осуществлять заочное обучение с использованием ДОТ в форме электронного обучения для вузов и для системы образования в целом организационно легче. Такая модель не требует строительства общежитий для студентов-заочников, дополнительных учебных аудиторий и лабораторий, библиотечных фондов, привлечения новых преподавателей (те, кто преподает на дневных отделениях, обычно преподают и заочникам, обучающимся в группах выходного дня). Однако при использовании дистанционных образовательных технологий (кейс-технологий, сетевых и телевизионных) необходимо иметь хорошо подготовленный образовательный контент; специально подготовленных преподавателей-консультантов или тьюторов; специальные рабочие места для обучающихся и преподавателей, оснащенные компьютерами и имеющими выход в телекоммуникационную сеть, и соответствующее учебно-методическое обеспечение дистанционного учебного процесса: средства автоматизированного тестирования обучающихся по всем дисциплинам образовательных программ, электронные и мультимедийные учебники, компьютерные обучающие программы, учебные видеофильмы, аудио- и видеолекции, модульные рабочие учебники и т.д. Кроме того, вузы, осуществляющие дистанционное обучение через свои филиалы и консультационную поддержку самостоятельной работы обучающихся через региональные представительства с использованием средств телекоммуникации (спутникового телевидения, видеоконференций, Интернет-форумов и т.д.), должны иметь у себя хорошо оснащенную студию для проведения этих видов учебной работы и соответствующую аппаратуру для обеспечения интерактивного учебного процесса в местах нахождения обучающихся с помощью телекоммуникаций.

Общая продолжительность заочного обучения составляет 5-6 лет (10-12 семестров), однако существуют и варианты обучения и по ускоренным или сокращенным программам, если обучающийся имеет базовое профильное среднее профессиональное образование или высшее образование.

Многие российские вузы активно предлагают свои услуги по получению в заочной форме не только базового, но и второго высшего образования (на осно-

ве уже имеющегося у абитуриентов высшего или среднего специального образования). Получить заочно второе высшее образование можно за 2,5-3,5 года (за 5-7 учебных семестров). Наибольшим спросом российские дипломы о втором высшем образовании пользуются у представителей стран СНГ. Для иностранных потребителей данной формы получения образования привлекательным обстоятельством является минимизированный по времени процесс получения знаний, умений и навыков в выбранной профессиональной сфере и формирования необходимых профессиональных компетенций.

Стоимость заочной формы обучения в два раза ниже стоимости очного обучения. Так, в Московском педагогическом государственном университете год обучения на дневном отделении стоит для иностранных граждан 80-110 тыс. рублей, а заочно – 54 тыс. рублей. Исключением из общего правила можно считать Православный Свято-Тихоновский гуманитарный университет (негосударственный вуз), очное обучение в котором бесплатно для всех студентов – и российских, и зарубежных (каждый студент получает также стипендию в размере 900 рублей). В то же время заочное обучение в данном университете платное и обходится в 60 000 рублей в год. В 2005/2006 академическом году в университете заочно обучалось около 250 иностранных студентов – в основном из Украины, а также Казахстана и Белоруссии.

В целом, предоставление иностранным гражданам возможностей получения образования в заочной форме для российских вузов является более рентабельным, чем подготовки иностранцев по очной форме, издержки реализации учебного процесса по которой существенно выше.

В советский период заочное обучение в вузах было достаточно распространено. Например, в 1989/90 учебном году из 2 824,5 тыс. советских студентов 892,3 тыс. обучались заочно, а 284,5 тыс. – на вечерних отделениях[1]. Студентами-заочниками и вечерниками были, как правило, работающие граждане. В то же время практически все из 126,5 тыс. иностранных студентов, стажеров, аспирантов, докторантов, числившихся в 1989/1990 академическом году во всех со-

[1] См.: Образование в Российской Федерации. Статистический ежегодник. М. 2005, с. 261.

ветских вузах, обучались очно – по дневной форме освоения образовательных программ. Подготовка кадров для зарубежных стран в заочной форме стала в России расширяться лишь в последнее десятилетие.

В зарубежных странах обучение студентов (прежде всего собственных граждан) заочно (***by correspondence***) также достаточно широко практикуется. Наиболее распространенным способом реализации заочного обучения по основным и дополнительным образовательным программам за рубежом сегодня является дистанционное образование на основе электронного обучения (e-learning). Западные университеты активно предлагают различные программы дистанционного обучения (включая бакалавриат и магистратуру), в том числе иностранным гражданам. Например, в Открытом университете Великобритании в 2005 году обучались 210 тыс. студентов, в том числе 40 тыс. – проживающих за границей. Однако последних ни статистика ЮНЕСКО, ни национальные статистические службы не относят к потребителям образовательных услуг третичного уровня на территории соответствующей страны, и, таким образом, заочно обучающиеся иностранные граждане не входят в категорию ***international mobile students***. Это представляется обоснованным, поскольку данные категории студентов и слушателей бакалавриата и магистературы в большинстве своем физически не находятся (постоянно) в стране получения образования, хотя и получают образование (и соответствующие дипломы) в зарубежном вузе. Оказание российскими вузами образовательных услуг по доступу к образовательному процессу иностранным гражданам в заочной форме освоения образовательных программ и в форме экстерната с использованием дистанционных образовательных технологий становится все более массовой и заслуживает отдельного анализа.

Но получение объективных статистических данных по этому типу организации освоения образовательных программ требует введения дополнительных к традиционным показателям отчетности. В 2005/2006 учебном году, согласно отчетным данным российских вузов, заочно в них обучались 27 тыс. иностранных граждан. По сравнению с 2004/2005 учебным годом прирост иностранных учащихся по данной форме обучения составил 8,4 тыс. человек, и достигнут он был

целиком за счет граждан стран СНГ, а также Балтии, в то время как доля заочников из стран Азии, Африки, Европы и Америки в целом сократилась (табл. 4.8).

Таблица 4.8

Динамика изменения численности иностранных граждан в российских вузах по заочной форме обучения в 2004/05–2005/06 учебных годах

Страны происхождения обучающихся	**2004/2005 учебный год, *человек***	**2005/2006 учебный год, *человек***	**Изменения**
Страны СНГ	14 986	23 601	+57,49%
Стропы Балтии	1 991	2 222	+11,60%
Страны Восточной Европы	54	49	-9,26%
Страны Западной и Северной Европы	300,6	267,1	-11,14%
Страны Западной Европы	224	197	-12,05%
Страны Азии	1 039	648	-37,63%
Страны Ближнего Востока и Северной Африки	210	222	+5,71%
Страны Африки южнее Сахары	69	58	-15,94%
Страны Латинской Америки	46	18	-60,87%
Страны Северной Америки и Океании	10	11	+10,00%
Итого:	**18 930**	**27 293**	**+44,18%**

Рис. 4.4. *Доля граждан из различных стран, обучавшихся заочно в российских вузах в 2005/06 учебном году*

Основным потребителем заочной формы образовательных услуг российских вузов являются граждане бывших советских республик (рис. 4.4). В составе студентов-заочников из стран СНГ больше всего было представителей Казахстана (8 567 чел.), Белоруссии (5 782 чел.), Украины (3 823 чел.) и Узбекистана (1 982 чел.). На эти страны приходилось 85% студентов-заочников из стран СНГ, причем граждан Белоруссии по заочной (в том числе вечерней) форме обучалось в России почти в 3 раза больше, чем на дневных отделениях (2 083 чел.).

Количество российских вузов, в которых в 2005/2006 учебном году иностранные граждане обучались заочно, достигло 433. В основном это вузы, в которых иностранные граждане обучались и на очных отделениях, однако 20 вузов оказывали иностранным гражданам образовательные услуги только заочно. В числе последних – 6 вузов Рособразования, 2 вуза Министерства сельского хозяйства, один вуз субъекта Российской Федерации и 11 – негосударственных. Из этой группы вузов, занимающихся только заочным обучением иностранных граждан, можно отметить в составе вузов Рособразования Всероссийский заочный финансово-экономический институт (46 человек из стран СНГ и Балтии) и Российский заочный институт текстильной и легкой промышленности (15 человек из стран СНГ), в составе вузов Минсельхоза России – Российский государственный заочный аграрный университет (93 человека, в основном из стран СНГ, а также Азии), в составе негосударственных вузов – Русский институт управления (119 человек из всех бывших советских республик, а также из 10 стран «дальнего зарубежья» – Болгарии, Израиля, Испании, Италии, Монголии, ОАЭ, США, ФРГ, Швеции, Швейцарии), Всемирный технологический университет и т.д.

Кроме того, еще в 100 вузах (половина из которых являлись негосударственными) число иностранных граждан, обучавшихся заочно, превышало число обучавшихся очно, и нередко – весьма значительно. Среди вузов ***Рособразования***, в 23 из которых доминирует заочная подготовка специалистов для зарубежных стран, можно отметить Тюменский государственный университет (1 559 иностранцев, обучающихся заочно, и 38 – очно), Брянскую государствен-

ную инженерно-технологическую академию (414 иностранцев заочной формы обучения и 7 – очной), Московский государственный индустриальный университет (1239 – на заочном отделении и 17 – на очном), Московский государственный открытый университет (613 – на заочном и 109 – на очном), Московский государственный университет технологий и управления (1612 – на заочном и 23 – на очном), Северо-Кавказский государственный технический университет (310 – на заочном и 30 – на очном), Ярославский государственный педагогический университет им. Д.К. Ушинского (111 – на заочном и 27-на очном) и ряд других. Из вузов ***Минсельхоза России*** выделяется Великолукская государственная сельскохозяйственная академия (153 иностранца на заочном и 37 – на очном), из вузов ***Минтранса России*** – Государственная морская академия им. адмирала С.О. Макарова (259 – на заочном и 72 – на очном), из вузов ***Росжелдора*** – Российский государственный открытый технический университет путей сообщения (187 – на заочном и 13 – на очном), из вузов ***Федерации независимых профсоюзов России*** – Академия труда и социальных отношений (823 – на заочном и 230 – на очном), из вузов ***Центросоюза*** – Российский университет потребительской кооперации (363 – на заочном и 90 – на очном). Аналогичное соотношение в пользу доминирования заочной формы обучения иностранных студентов и аспирантов существует и в 48 негосударственных вузах.

Контингент иностранных граждан, получающих высшее образование заочно, распределен по высшим учебным заведениям России крайне неравномерно.

Лидерами заочной формы обучения иностранных граждан являются 34 российских вуза с числом иностранцев-заочников от 200 до 2 000 человек и более (табл. 4.9). Еще в 43 вузах численность заочно обучающихся иностранных граждан составляет от 50 до 199 человек, а в остальных 356 вузах число заочно обучающихся иностранных студентов и аспирантов составляет от 1-2 до 49 человек. В перечисленных вузах – лидерах (табл. 4.9) в рассматриваемом сегменте международных образовательных услуг – обучаются в общей сложности 18 495 иностранцев-заочников, что составляет 64,8% общей численности заочно обучающихся иностранных граждан в российской высшей школе.

Таблица 4.9

Российские вузы, лидировавшие по заочному обучению иностранных граждан в 2005/2006 учебном году

Названия вузов	**Форма собственности/ ведомственная принадлежность вуза**	**Численность заочно обучавшихся иностранных граждан**	**Численность очно обучавшихся иностранных граждан**
1. Московский новый юридический институт	Негосударственный вуз	2 324	164
2. Московский государственный университет технологий и управления	Рособразование	1 622	23
3. Тюменский государственный университет	Рособразование	1 559	38
4. Московский государственный индустриальный университет	Рособраэование	1 239	17
5. Челябинский государственный университет	Рособразование	917	544
6. Академия труда и социальных отношений, г. Москва	Федерация независимых профсоюзов России	823	230
7. Томский государственный университет систем управления и радиоэлектроники	Рособразование	780	857
8. Международный институт экономики и права, г. Москва	Негосударственный вуз	737	41
9. Московский государственный открытый университет	Рособразование	613	109
10. Международный славянский университет (институт) им. Г.Р. Державина, г. Москва	Негосударственный вуз	608	28

Продолжение табл. 4.9

Названия вузов	**Форма собственности/ ведомственная принадлежность вуза**	**Численность заочно обучавшихся иностранных граждан**	**Численность очно обучавшихся иностранных граждан**
11. Российский государственный социальный университет, г. Москва	Рособразование	574	134
12. Дагестанский государственный университет	Рособразование	440	113
13. Брянская государственная инженерно-технологическая академия	Рособразовоние	414	7
14. Санкт-Петербургский институт внешне-экономических связей, экономики и права	Негосударственный вуз	405	416
15. Курганский государственный университет	Рособразование	370	74
16. Ростовский университет потребительской кооперации	Центросоюз	363	90
17. Московский гуманитарно-экономический институт	Негосударственный вуз	339	88
18. Московская финансово-юридическая академия	Негосударственный вуз	327	115
19. Всемирный технологический университет, г. Санкт-Петербург	Негосударственный вуз	319	0
20. Московский областной институт управления, г. Балашиха МО	Негосударственный вуз	305	16
21. Московская финансово-промышленная академия	Негосударственный вуз	303	56
22. Северо-Западный государственный заочный технический университет, г. Санкт-Петербург	Рособраэование	301	30

Окончание табл. 4.9

Названия вузов	**Форма собственности/ ведомственная принадлежность вуза**	**Численность заочно обучавшихся иностранных граждан**	**Численность очно обучавшихся иностранных граждан**
23. Уфимский государственный нефтяной технический университет, г. Уфа	Рособраэовоние	268	256
24. Санкт-Петербургский гуманитарный университет профсоюзов	Федерация независимых профсоюзов России	261	144
25. Государственная морская академия им. адмирала С.О. Макарова, г. Санкт- Петербург	Минтранспорта	259	72
26. Российский государственный торгово-экономический университет	Минэкономразвития	255	232
27. Санкт-Петербургский государственный университет гражданской авиации	Минтранспорта	254	1116
28. Православный Свято-Тихоновский гуманитарный университет	Негосударственный вуз	248	117
29. Московский институт экономики, менеджмента и права	Негосударственный вуз	229	85
30. Томский политехнический университет	Рособразование	210	1106
31. Международный университет в Москве	Негосударственный вуз	209	149
32. Московский психолого-социальный университет	Негосударственный вуз	207	97
33. Уральский государственный технический университет – УПИ, г. Екатеринбург	Рособразование	204	183

В группе вузов с числом иностранцев-заочников от 50 до 199 человек (43 вуза) обучаются 14,9% всех иностранных студентов и аспирантов-заочников (4 010 чел.). В остальных 356 вузах с числом заочников-иностранцев менее 50 человек обучаются в общей сложности 4 531 человек или 16,8% данного контингента иностранных учащихся. Структура заочного обучения иностранных граждан в российских вузах различной ведомственной подчиненности и формы собственности отражена в таблице 4.10. На долю вузов Рособразования приходится почти половина (47,0%) всего контингента заочно обучающихся иностранных граждан, на долю ведомственных вузов – 22,5%, на долю вузов субъектов Российской Федерации и муниципальных – 0,6%, на долю негосударственных вузов – 29,9%. Среди вузов иной ведомственной подчиненности наиболее активно оказывают иностранным гражданам услуги по заочной форме обучения вузы Федерального агентства железнодорожного транспорта, Академии госслужбы при Президенте РФ, Министерства экономического развития и торговли РФ, Федеральной таможенной службы, Федерации независимых профсоюзов России и Центросоюза, а также Министерства юстиции РФ и Верховного суда. В вузах вышеперечисленных ведомств заочная форма обучения иностранцев, как правило, доминирует над очной формой обучения, причем у вузов Федерации независимых профсоюзов России и Центросоюза – весьма значительно. Анализ контингента иностранных студентов и аспирантов-заочников по странам их происхождения показывает, что в негосударственных вузах заочно обучаются почти исключительно выходцы из бывших советских республик (в составе студентов и аспирантов-заочников стран СНГ – каждый третий, стран Балтии – каждый четвертый), в то время как представители «дальнего зарубежья» предпочитают получать заочные образовательные услуги в вузах Рособразования или в государственных вузах иной ведомственной подчиненности.

Таблица 4.10

Структура заочного обучения иностранных граждан в российских вузах различной ведомственной подчиненности и формы собственности в 2005/2006 учебном году

Ведомственная подчиненность / Форма собственности вузов	**Количество вузов, обучающих иностранных граждан только заочно**	**Количество вузов, в которых преобладает заочная форма обучения и ностранных граждан**	**Общее количество вузов, оказывающих образовательные услуги иностранным гражданам заочно**	**Численность иностранных граждан, обучающихся заочно**	**Численность иностранных граждан, обучающихся очно**
Рособразование	6	23	188	12712	50 665
Минздравсоцразвития России	0	0	13	172	14 206
Минсельхоз России	2	5	26	688	1 591
Минкультуры России	0	2	20	428	2 100
Минтранс России	0	2	9	699	1 160
Росжелдор	0	4	8	1 343	1 550
Росрыболовство	0	1	4	138	653
Росспорт	0	1	7	135	627
Академия госслужбы при Президенте РФ	0	2	6	155	280
Мининформсвяэи России	0	0	4	175	816
Минэкономразвития России	0	2	4	269	281
МИД России	0	0	1	27	963
Федеральная таможенная служба	0	1	1	175	111
Российская академия художеств	0	0	2	4	268
Правительство РФ	0	1	2	88	5813
Минюст России	0	1	1	50	43
ФНПР	0	1	2	1 084	374
Центросоюз	0	2	3	414	226
Федеральная налоговая служба	0	0	1	29	42
Верховный суд	0	1	1	20	16
Минфин России	0	0	1	0	4
Генеральная прокуратура	0	0	1	0	2
Роспатент	0	0	1	0	40
Субъекты РФ и муниципалитеты	1	1	11	159	413
Негосударственные вузы	11	48	116	8 072	4 631
Итого	**20**	**98**	**431**	**27 036**	**86 875**

Наиболее активно практикуют заочную форму обучения иностранных граждан вузы мегаполисов (Москвы и Санкт-Петербурга). Доминирование вузов обеих столиц в заочной подготовке кадров для зарубежных стран еще более значительное, чем по дневной форме обучения (рис. 4.5).

Рис. 4.5. *Доля иностранных граждан, получавших высшее образование в России по очной и заочной форме в российских вузах поселений разного типа в 2005/06 учебном году, %*

За пределами Москвы и Санкт-Петербурга заочно обучаются в основном лишь представители стран СНГ и Азии (прежде всего Китая) (табл. 4.11).

С точки зрения основных типов российских высших учебных заведений (классических университетов, педагогических университетов и отраслевых вузов), заочная форма обучения иностранных граждан «монополизирована» отраслевыми вузами (как государственными, так и негосударственными). В них заочно обучаются представители всех регионов мира. В классических университетах заочно обучаются, прежде всего, граждане стран СНГ, Западной Европы и Азии и отдельные представители иных регионов.

Таблица 4.11

Численность иностранных граждан из различных стран в российских вузах по типам поселений в 2005/2006 учебном году

Тип поселения	Страны СНГ	Страны Балтии	Восточноевропейские	Страны Северной Европы	Страны Западной Европы	Страны Азии	Страны Ближнего Востока и Северной Африки	Страны Африки южнее Сахары	Страны Латинской Америки	Страны Северной Америки и Океании	Итого
Мегаполисы (Москва, Санкт-Петербург)	15 590	1 813	33	8	139	174	143	15	7	10	17932
Республиканские, краевые, областные административные центры	7313	344	15	2	32	465	75	43	11	1	8301
Другие города	698	65	1	0	26	9	4	0	0	0	803
Итого	**23 601**	**2 222**	**49**	**10**	**197**	**643**	**222**	**58**	**18**	**11**	**27036**

Отраслевыми лидерами заочных образовательных услуг иностранцам являются негосударственный Московский новый юридический институт (2 324 иностранных студентов), Московский государственный университет технологий и управления (1 612 иностранных студентов), Тюменский государственный университет (1 559 студентов) и Московский государственный индустриальный университет (1239 человек иностранных студентов). В педагогических университетах заочно обучаются лишь граждане бывших советских республик, а также Азии (Китая). Среди классических государственных университетов первенство по заочному обучению иностранных граждан принадлежит Челябинскому госу-

дарственному университету (917 иностранных студентов и аспирантов). Среди педагогических университетов (в целом «аутсайдеров» заочной формы обучения иностранцев) выделяются 4 вуза, в которых в основном заочно обучаются иностранные граждане по педагогическим специальностям: Российский государственный педагогический университет им. А.Н. Герцена (112 человек заочников-иностранцев), Ярославский государственный педагогический университет им. Д.К. Ушинского (111 человек), Смоленский государственный педагогический университет (75 человек), Челябинский государственный педагогический университет (55 человек).

Многие российские вузы, занимающиеся преимущественно заочным обучением иностранных граждан, осуществляют это, прежде всего, через свои филиалы. Так, из 2 324 иностранных студентов-заочников Московского нового юридического института (МНЮИ) в головном вузе обучаются 348 человек, а остальные 1 976 человек учатся в 10 российских филиалах института (в Брянске, Липецке, Новошахтинске Ростовской области, Смоленске, Советском Калининградской области, Тамбове, Тучково Московской области, Юбилейном Московской области). Ряд этих филиалов, расположенных на пограничных территориях, специализируется на обучении граждан конкретных стран СНГ или Прибалтики. Например, в филиале МНЮИ в г. Советске Калининградской области обучаются 110 граждан соседней Литвы, в филиале МНЮИ в Смоленске – более полутора тысяч граждан соседней Белоруссии и т.д. В Московском государственном индустриальном университете, который приказом Госкомвуза России от 25.10.94 г. №1048 «О программе заочного обучения соотечественников» назначен головным вузом по организации заочного (дистанционного) обучения специалистов из числа лиц русскоязычного населения за рубежом, в 2006 году обучалось 1758 студентов из стран Прибалтики (Эстония, Литва и Латвия) и 841 студент в Украине (Крым) по заочной форме с использованием в учебном процессе дистанционных образовательных технологий. Всего за время работы с 1994 года в странах Прибалтики и в Украине ГОУ МГИУ защитили дипломы (с 1999 года)

более 3200 высококвалифицированных специалистов, а прошли через систему дистанционного образования МГИУ более 7150 человек.

Сходная картина и в Московском государственном университете технологий и управления (МГУТУ): из 1622 иностранных граждан, обучающихся заочно, 1379 человек осуществляют это в филиалах МГУТУ в Вязьме, Пензе, Унече, Владикавказе, Волоколамске Московской области и т.д. (всего МГУТУ имеет около восьмидесяти российских филиалов и опорных учебных пунктов в форме представительств), при этом в составе иностранцев-заочников преобладают граждане Узбекистана (1248 человек, или 77% всего контингента заочно обучающихся иностранных студентов).

Мононациональный состав иностранных студентов-заочников характерен и для многих вузов Омской, Челябинской, Оренбургской областей, Республик Северного Кавказа.

Подавляющая часть известных традиционных российских вузов не практикуют широкое предоставление образовательных услуг для освоения образовательных программ иностранными гражданами в заочной форме, как впрочем и широкое использование информационно-коммуникационных технологий для реализации дистанционного образования. Так, в МГУ им. М.В. Ломоносова заочно учатся всего 78 иностранных студентов и аспирантов, в Санкт-Петербургском государственном политехническом университете – 23, в Томском государственном университете – 33, в Воронежском государственном университете – 5, в МИФИ – 6, в Российской экономической академии им. Г.В. Плеханова – 25, а в МГИМО, в Московском энергетическом институте, в Московском автомобильно-дорожном институте, в Московском авиационном институте, в МГТУ им. Н.Э. Баумана, в Государственном институте русского языка Ъим. А.С. Пушкина и в целом ряде других известных традиционных российских вузов, согласно их отчетным данным, обучение иностранцев в заочной форме не практикуют.

4.5. Транснациональное (трансграничное) образование: основные понятия, способы, формы и направления реализации [1]

Появление новой сетевой парадигмы профессионального образования в начале XXI века, основы которой формировались в последнее десятилетие прошедшего века, предопределяет сегодня трансформацию и развитие систем образования. В ближайшие годы, благодаря победному шествию по миру ИКТ, возможность получения образования в вузе одной страны при проживании студента в другой стране будет уже не исключением, а массовым явлением. Ведь фактически сегодня на территории России действуют вузы целого ряда стран. Мы с вами уже сегодня ощущаем на себе реальный переход к глобализации образовательных рынков, который сопровождается всеми проявлениями борьбы за них. По мнению специалистов, спрос на высшее образование в мире ежегодно растет на 6% со значительным опережением услуг трансграничного образования. Если в 2003 году зарубежное образование во всех его формах получали чуть более 2 млн. студентов, то в 2025 году таковых ожидается 7,2-7,3 млн. человек, причем существенная часть из них будет обучаться в рамках транснационального образования.

Под термином ***транснациональное образование*** сегодня принято понимать ***все виды программ высшего образования или курсов обучения, или образовательных услуг, включая дистанционное образование, при реализации которых обучаемые находятся не в той стране, где расположен вуз, присваивающий дипломы/квалификации. Программы транснационального образования могут принадлежать образовательной системе зарубежного государства либо предоставляться независимо от какой-либо национальной системы образования.***

[1] В настоящем разделе использованы материалы статей ***Лукичева Г.А.*** Трансграничное образование./ Высшее образование сегодня, № 4, 2004 г.: http://www.russianenic.ru/publications/6.html; выступление ***Буслова Е.В.*** Проблемы законодательного обеспечения трансграничного образования на Международной междисциплинарной научной конференции «Трансграничное образования и образовательные формации: модели, опыт, перспективы» (Москва, 21.10.2007, СГА): http://www.conf.muh.ru/071121/thesis_02.htm

Этот термин эквивалентен более распространенному понятию ***"трансграничное образование"*** (*transborder education*). **В организации международного транснационального (трансграничного) образования *(ТГО)* широко используются подходы, обеспечивающие заключение между заинтересованными сторонами системы соглашений именуемых *франчайзинг и валидационное соглашение.***

Франчайзинг – это соглашение о предоставлении образовательной организацией (учреждением) зарубежному провайдеру (образовательному учреждению, юридическому лицу) исключительных прав на реализацию собственной образовательной программы за рубежом.

Валидационное соглашение – это соглашение о реализации образовательной программы за рубежом, осуществляемое национальным провайдером без образования нового юридического лица. По окончании программы слушателю выдается диплом зарубежного вуза – поставщика и разработчика программы.

Образование в настоящее время приобретает всё в большей степени черты трансграничного благодаря применению вузами наиболее развитых стран разнообразных способов продвижения за рубежом собственных образовательных программ в традиционных организационных формах, в первую очередь путем создания представительств, филиалов и даже учебных кампусов. Последствия этого феномена еще не до конца исследованы, хотя масштабы явления быстро возрастают. Развитие ТГО и рост международной академической мобильности позволяют рассматривать высшее образование не только как вид общественных услуг по предоставлению доверительных экономических благ в общественном производстве, но и как важный сегмент международной торговли. Дебаты в рамках ВТО и другие международные обсуждения по рассматриваемому поводу неизменно оказываются в центре внимания образовательного сообщества. Первое место в этих дискуссиях занимают взаимоотношения между страной, экспортирующей свои образовательные услуги, и страной, которая принимает их на своей территории. По правилам ВТО государства – члены организации не должны соз-

давать препятствий и искусственных преград для приема (импорта) на своей территории товаров и услуг, в том числе образовательных. Все разногласия, в свою очередь, вызывают необходимость партнерского поиска взаимоприемлемых решений возникающих разногласий, систематического учета деятельности институтов трансграничного образования и обеспечения качества предлагаемых ими услуг. Именно качество образовательных услуг, их реальная конкурентоспособность рассматриваются международными организациями как главные критерии участия в этом новом, быстрорастущем рынке. Такие критерии закладываются и в основу принципов признания документов, выдаваемых институтами ТГО. Необходимо также отметить, что правительство США с особым вниманием относится к развитию ТГО, подчеркивая как неприемлемое для международной практики создание ограничений для деятельности своих институтов ТГО на территории любой страны. В США строго соблюдаются принципы информационной открытости и обеспечения качества трансграничного образования, что и является основанием будущей экспансии американских университетов.

Разночтения в трактовке отдельных основополагающих понятий, допускаемые в странах, экспортирующих и импортирующих образовательные услуги, и неопределенность организационных и правовых аспектов новых форм реализации высшего образования создают проблемы и для функционирования самих транснациональных институтов. Ситуации такого рода уже были причинами отдельных конфликтов между странами. Наибольшей остроты они достигали по вопросам правового статуса институтов транснационального образования в принимающей стране и признания выдаваемых ими дипломов.

Европейский центр по высшему образованию ЮНЕСКО, Совет Европы и Европейская Комиссия при участии Сети ENIC/NARIC ведут работу по решению международно-правовых проблем развития ТНО. Ее первый результат – «Кодекс добросовестной практики при предоставлении транснационального образования»[1], принятый в 2001 году. Наряду с ВТО ЮНЕСКО и ОЭСР уделяют первостепенное значение этому вопросу. Уже состоялся ряд конференций и заплани-

[1] См.: http://www.russianenic.ru/int/lisbon/3.html.

ровано проведение новых международных совещаний, призванных разрешить проблемы качества и детального информационного обеспечения деятельности институтов ТГО.

Под эгидой Европейского центра по высшему образованию ЮНЕСКО действует Международная рабочая группа по ТНО, созданная в 2003 году решением совместного заседания представителей национальных информационных центров по академическому признанию и мобильности, входящих в Сеть ENIC/NARIC. Ее основная задача – разработка механизмов информационного обеспечения деятельности институтов транснационального образования, которые могут быть использованы странами, участвующими в Болонском процессе. Наряду с четырьмя наиболее продвинутыми странами Европы, Россия имеет своего эксперта в рабочей группе и активно участвует в ее мероприятиях. В этой связи Министерство образования Российской Федерации направило соответствующим вузам циркулярное письмо, предписывающее предоставить информацию о своем участии в ТГО[1]. В феврале 2006 года UNESCO и APQN разработали и приняли Совместный Инструментарий, направленный на создание системы регулирования в сфере гарантий качества трансграничного образования[2].

Принятый Инструментарий является базовым документом, призванным помочь в создании системы регулирования гарантии качества как странам-импортерам, так и странам-экспортерам трансграничного образования. Он рассматривает ключевые вопросы и аспекты трансграничного образования, виды систем регулирования, анализ практического опыта создания таких систем, а также основные проблемы и подводные камни, известные на сегодняшний день.

Назначение Инструментария не предоставление четких и подробных ответов на все вопросы, возникающие в процессе гарантии качества в сфере трансграничного образования. Он имеет скорее пояснительный характер и способствует анализу и выработке решений и возможных вариантов. Основное внимание в нем уделяется ключевым аспектам гарантии качества, а не детальному рас-

[1] См.: http://www.russianenic.ru/conf/dbase/index.html.
[2] См. http://www.akkork.ru/40172/

смотрению широкого спектра вопросов, которые влияют на функционирование системы регулирования качества, таких как, например, особенности торговой политики или повышение уровня качества предоставляемого в стране образования.

Какие же процессы явились причинами появления и интенсивного развития во всем мире такого феномена как трансграничное образование? Их несколько:

Первая. По самой консервативной оценке, объем информации или накопленных знаний удваивается каждые 11 месяцев. Обработать, систематизировать и использовать такие нарастающие объемы информации (знаний), в том числе и в учебных целях, без современной компьютерной техники сегодня просто невозможно.

Вторая. Технический прогресс позволяет полностью разделить во времени и пространстве процессы создания и передачи учебной информации и ее индивидуального потребления в интерактивном режиме.

Третья. Потребность пожизненного обучения современного работника посредством использования многообразных форм образования, во всей полноте вставшая сегодня перед обществом, может быть реализована только с применением новых информационно-коммуникационных технологий.

Четвертая. Уровень конкурентоспособности образования разных стран по целому ряду направлений сильно отличается.

Неоднократное возвращение в той или иной форме в образовательный процесс становится нормой для профессиональной карьеры. Поэтому переход от линейной модели формирования человеческого капитала и интеллектуального капитала предприятий, организаций и национальной экономики к циклической приобретает всемирный масштаб. В высокоразвитых странах в ближайшие десятилетия каждый работник на протяжении своей карьеры будет вынужден неоднократно менять место работы либо даже профиль профессиональной деятельности. Такое явление будет сопровождаться растущим спросом на получение дополнительного образования. Постоянно увеличивается и доля выпускников средних школ, поступающих в вузы. Уже сегодня во всем мире не менее 30% их

числа получают послесреднее образование. В высокоразвитых странах этот показатель значительно выше, и в дальнейшем он будет неуклонно возрастать. Поэтому финансовая нагрузка по статье «образование» становится все более тяжелой для бюджетов и правительств даже наиболее развитых стран, увеличивается ее вес и в семейных расходах.

При традиционном подходе к развитию послесреднего профессионального образования, особенно в странах с быстрорастущим населением, возникает необходимость в грандиозном строительстве учебных зданий и инфраструктурных сооружений. Это сопряжено с колоссальными затратами. Финансовые, временные и другие ограничения, обусловленные масштабной подготовкой и переподготовкой работников, могут быть преодолены с использованием новых информационно-коммуникационных технологий, дистанционных образовательных технологий и новых организационных моделей реализации современной парадигмы образования.

4.5.1. Формы и направления реализации трансграничного образования

Установлено, что не менее 75% экспорта посредством ТГО осуществляется в форме фактического франчайзинга образовательных программ зарубежными филиалами вузов и институтами дистанционного образования с привлечением материальной базы представительств. Валидация, зарубежный кампус и корпоративные образовательные подразделения – это другие наиболее используемые организационно-правовые формы предоставления транснационального образования. Образовательные программы ТГО осуществляются в традиционной версии, виртуально на основе использования электронного обучения и в комбинированных вариантах с использованием различных типов дистанционных образовательных технологий. К настоящему времени вполне определенно сформировались основные направления развития европейского ТГО. К ним в первую очередь относится бизнес-образование, включающее MBA. Далее следуют информационные технологии и компьютерные науки, а также изучение наиболее распространенных языков. Наибольшая эффективность ТГО достигается в неуниверситетском образовании чисто прикладного, практико-ориентированного ха-

рактера, в особенности с реализацией принципа «обучение в течение всей жизни».

Дальнейшая глобализация сферы распространения ключевых профессиональных компетенций ведет к усилению отмеченной тенденции. Особенно наглядно это проявляется в сфере бухгалтерского учета, логистики, управления инвестициями и инновациями; управлении знаниями и креативностью и соответствующих этим направлениям видах подготовки и профессиональной переподготовки. Вместе с тем ТГО начало проникать и в университетский сектор образования, связанный с фундаментальным образованием, прежде всего посредством развития магистерских программ второго цикла. Значительно меньше востребованы его возможности в предоставлении программ высшего образования первого цикла (бакалавриат).

4.5.2. Проблемы в образовании с развитием трансграничного образования

Трансграничное образование успешно развивается во всем мире, несмотря на существующие сложности. Почему?

Это обусловлено рядом факторов. *Во-первых*, трансграничное образование заметно расширяет возможности людей по доступу к обучению и профессиональной подготовке в очень широком спектре направлений и специальностей. *Во-вторых*, его появление в образовательном пространстве любой страны приводит к повышению уровня конкуренции среди учебных заведений традиционного типа, что позитивно сказывается на образовательной сфере в целом. В работе[1] отмечается, что при этом страна – экспортер ТГО обеспечивает образовательным услугам, предоставляемых своими учебными заведениями, большую конкурентоспособность на мировом рынке. Это создает серьезные предпосылки для укрепления источников новых экспортных доходов. Именно возможности для получения дополнительных доходов служат сильнейшим стимулом развития транснационального образования. Однако трансграничное образование как новое

[1] См.: ***Лукичев Г.А.*** Трансграничное образование./Высшее образование сегодня, № 4, 2004. http://www.russianenic.ru/publications/6.html

явление влечет за собой целый букет новых проблем. Прежде всего они возникают в связи с деятельностью образовательных институтов, не получивших официального признания местных властей. Нередко разрешение на их деятельность не предоставляется с превентивными целями: не допустить на территорию своего государства проникновения низких стандартов образования, не получивших национального или международного одобрения.

Отсутствие достоверной информации о провайдерах ТГО и трудности идентификации стандартов качества предоставляемых ими образовательных программ вызывают необходимость принятия мер по защите прав потребителей. Имеют место и случаи появления недобросовестных провайдеров, заведомо не придерживающихся критериев качества. Время от времени под видом институтов ТГО появляются распространители фальшивых документов об образовании, так называемые «фабрики дипломов», которые под видом предоставления образовательных услуг ведут незаконную деятельность. Факты такого рода бросают тень на учреждения образования стран, от лица которых они выступают, и, прежде всего, наносят огромный ущерб их репутации. Разумеется, в жестком пресечении такой деятельности заинтересованы все стороны. При оценке такого сложного явления, как трансграничное образование, автор работы[1] считает, что следует воздерживаться от применения простых оценочных категорий «плохо» – «хорошо». Очевидно, что это явление обладает большим, еще далеко не раскрывшимся потенциалом и способно внести весомый вклад в формирование человеческого капитала и интеллектуального капитала субъектов национальной экономики и всей системы хозяйствования нашей страны, обеспечивая развитие инновационной экономики.

4.5.3. Болонский процесс и европейское трансграничное образование

Европейские страны отличаются высокой степенью привлекательности для провайдеров транснационального образования. В упомянутой работе отмечается закономерность, состоящая в том, что менее гибкая национальная система обра-

[1] См.: ***Лукичев Г.А.*** Трансграничное образование./Высшее образование сегодня, № 4, 2004. http://www.russianenic.ru/publications/6.html

зования обеспечивает больше простора для ТГО. Поэтому в странах, где учебные заведения дают своим питомцам квалификации, в наименьшей степени соответствующие реальным потребностям рынка труда и экономики, общепризнанным стандартам качества и международному уровню, в наибольшей степени востребованы альтернативные источники и пути получения образования. И напротив, чем более гибкой, признанной за рубежом является система образования конкретной страны, тем более велики ее шансы в продвижении услуг транснационального образования.

Великобритания и США занимают наиболее сильные позиции в экспорте образовательных услуг в Европу посредством ТГО. Именно Великобритания добилась наибольших успехов в глобальном продвижении своих образовательных программ среди участников Болонского процесса. В последние годы заметно повышается активность в сфере транснационального образования и в других европейских странах. Франция и Германия развивают его, прежде всего, в целях продвижения своих языков и культуры, а также создания перспективного источника доходов. Так, например, в 2000 году Федеральный департамент исследований Германии анонсировал проект по экспорту образовательных программ и выделению значительных средств на создание для их реализацию независимых центров за рубежом. Совет по финансированию высшего образования Великобритании в 2002 году инициировал широкую программу обучения зарубежных граждан через Интернет. Деятельность институтов транснационального образования направлена в первую очередь на развивающиеся страны и страны Восточной и Центральной Европы, поскольку страны Западной Европы представляют «зрелую рыночную экономику». В составе относительно давних членов Евросоюза выделяется Греция, импортирующая программы ТГО в заметных масштабах. Наименьшее распространение программы ТГО получили в Скандинавских странах.

Констатируя более значительную роль ТГО в странах Центральной и Восточной Европы, приходится признать, что деятельность его институтов в них не всегда соответствует положениям «Кодекса добросовестной практики предос-

тавления транснационального образования». Органы управления образованием многих стран с переходной экономикой зачастую не в состоянии контролировать деятельность нелицензированных и непризнанных провайдеров ТГО на территории своих государств. Их озабоченность вызывает, прежде всего, активность институтов дистанционного и открытого образования. При этом отмечается, что граждане, получающие услуги дистанционного и открытого образования, нуждаются в защите своих потребительских прав, поскольку получаемые ими услуги не имеют гарантированного качества. Еще более серьезной причиной для озабоченности является вероятность снижения национальных стандартов качества образования под воздействием ТГО, особенно если учитывать незавершенность формирования систем обеспечения качества в этих странах. Вместе с тем представители большинства стран не отрицают позитивного потенциала транснационального образования и наличия перспектив для его дальнейшего развития.

Потенциал ТГО возрастает по мере глобализации, которая объективно ускоряется действиями Европейского центра по высшему образованию ЮНЕСКО, Совета Европы, Европейской Комиссии и других международных европейских организаций. Ярким свидетельством тому служит Болонский процесс. Поэтому всем странам – участницам этого процесса предстоит еще раз серьезно задуматься о возможностях расширения экспорта качественных образовательных услуг, в том числе и посредством институтов ТГО, о соотношении традиционных и нетрадиционных форм образования, о перспективах привлечения студентов из других регионов мира и в целом о конкурентоспособности национального образования. Европейский подход к экспорту образовательных услуг подразумевает заведомое предотвращение конфликтов с национальным законодательством импортирующих стран. Что касается стран-импортеров, то им рекомендовано провести анализ причин распространения ТГО с тем, чтобы адаптировать его к местным условиям мерами законодательного характера с позитивным эффектом для экономики и образования.

4.5.4. Национальное регулирование трансграничного образования

В странах Болонского процесса, как было показано, нет стремления к запрету трансграничного образования. В правоприменительной практике этих стран проявляется ярко выраженное намерение достичь ясности и информированности о содержании, формах, направлениях и результатах ТГО.

Практически повсеместно во всех странах отмечаются трудности в установлении национального контроля над развитием трансграничного образования и деятельностью зарубежных провайдеров на национальных сегментах рынка международного образования. Наибольшую сложность представляют провайдеры, не имеющие национальной принадлежности и реализующие образовательные программы в виртуальной среде. Тем более что в большинстве европейских стран еще не выработаны законодательные акты либо иные нормативные положения, устанавливающие порядок контроля над экспортерами и импортерами ТГО. В некотором смысле исключением являются Великобритания и Швеция. В этих странах для поощрения транснационального образования и повышения его стандартов используются механизмы обеспечения качества предоставляемых программ и кодексы добросовестной практики ТГО.

В 2004 году ЮНЕСКО совместно с ОЭСР приступили к выработке «*Принципов по обеспечению качества в трансграничном высшем образовании*» (*UNESCO/OECD Guidelines for Quality Provision in Cross-Border Higher Education*). Их целью является поддержка и содействие международному сотрудничеству и пониманию важности обеспечения качества в трансграничном высшем образовании. Читателям настоящего учебного пособия будет полезно ознакомиться с этим документом (http://www.oecd.org/dataoecd/27/51/35779480.pdf).

Разработка «Принципов» была обусловлена повышением уровня международной мобильности преподавателей, студентов и образовательных программ, а также появлением новых видов поставщиков образовательных услуг и форм обучения. Сюда относятся коммерческие образовательные учреждения, зарубежные кампусы и электронное высшее образование.

Поскольку во многих странах системы регулирования качества образования все еще не учитывают всех аспектов трансграничного образования, студенты постоянно рискуют столкнуться с образованием низкого качества или же недобросовестными поставщиками образовательных услуг. Назрела настоятельная необходимость разработки дополнительных национальных инициатив, усиления международного сотрудничества и повышения уровня прозрачности предоставляемой информации о трансграничном образовании и о гарантии его качества.

ЮНЕСКО и ОЭСР в тесном сотрудничестве разработали «Принципы», которые призваны обезопасить студентов и других заинтересованных лиц от получения образования низкого качества, а также послужить стимулом к созданию трансграничного высшего образования высокого качества, которое отвечало бы общественным, социальным, экономическим и культурным потребностям.

В «Принципах» содержатся рекомендации для 6 групп заинтересованных лиц: правительств стран, вузов-поставщиков высшего образования (включая профессорско-преподавательский состав), студенческих органов, аккредитационных агентств и агентств по гарантии качества, органов, ответственных за признание дипломов и сертификатов, а также профессиональных организаций.

Европейская ассоциация гарантии качества в высшем образовании разработала и в феврале 2005 года приняла ***Стандарты и руководящие принципы гарантии качества образования в европейской зоне высшего образования.*** Стандарты и руководящие принципы созданы для применения в вузах и аккредитационных агентствах в Европе вне зависимости от их структуры, функций, размеров и государственной системы, в которых они существуют. Включение детально описанных «процедур» в рекомендации разработчиками было признано неуместным, так как процедуры, выработанные агентствами и образовательными заведениями, являются важной составляющей их автономии. Учебные заведения и агентства, взаимодействующие согласно установленным ими самими процедурам, в индивидуальном порядке решают вопрос о том, принимать или не принимать стандарты, указанные в отчёте.

В качестве отправной точки для этих стандартов и руководящих принципов выбрано содержание Грацевской декларации, принятой в июле 2003 г. Европейской ассоциацией университетов (EUA). В ней указывается, что «целью европейского подхода к гарантии качества является поддержка взаимного доверия и усиление прозрачности в условиях разнообразия национальных и территориальных особенностей».

В феврале 2006 г. был реализован совместный проект UNESCO и APQN, направленный на формирование системы регулирования в сфере гарантии качества трансграничного образования[1].

Несколько ранее (в 2005 г.) были разработаны *Стандарты и принципы гарантии качества образования ENQA*[2]. Вся работа базировалась на некоторых фундаментальных принципах, которые провозглашали:

- заинтересованность студентов, сотрудников и общества в целом в хорошем качестве высшего образования;
- важность организационной автономности, осознание того, что независимость подразумевает большую ответственность;
- необходимость соответствия внешней оценки качества своим целям; для достижения этих целей внешняя оценка качества должна накладывать только соответствующую и необходимую нагрузку (не более того) на образовательные заведения.

Для EHEA и 40 государств, входящих в нее, характерно разнообразие политических систем, социокультурных и образовательных традиций, языков, стремлений и ожиданий. Данный факт делает единый подход к качеству, стандартам и гарантии качества неуместным. В свете этого разнообразия, что, как все признают, является одной из отличительных черт Европы, в отчёте ставится задача противодействовать узкому, предписательному и догматическому подходу к стандартам. Как в стандартах, так и в руководящих принципах отдаётся предпочтение общему подходу, а не отдельным требованиям. Это делается потому, что

[1] См.: http://www.akkork.ru/40172/
[2] См.: http://www.akkork.ru/40153/

данный подход наиболее вероятно приведёт к широкому признанию и создаст наиболее твёрдую почву для взаимодействия различных организаций высшего образования на всей территории ЕНЕА. Разработчики уверены, что общие стандарты должны найти широкий отклик на национальном уровне у большинства стран-участниц. Тем не менее, одним из последствий этого подхода является то, что в стандартах и описании руководящих принципов больше внимания уделяется тому, что должно быть сделано, а не методам работы.

И наконец, Лондонское коммюнике[1], подписанное министрами образования стран-участниц Болонского процесса 18 мая 2007 г., которое подтвердило приверженность участников процесса повышению конкурентоспособности и сопоставимости систем высшего образования при одновременном уважении их разнообразия. Коммюнике зафиксировало признание важности того влияния, которое оказывают учреждения высшего образования на развитие стран-участниц Болонского процесса, являясь центрами обучения, научных исследований, творчества и переноса знаний, также их ведущую роль в определении и передаче ценностей, на которых основывается цивилизованное общество. Поэтому в качестве основных целей рассматривается обеспечение высших учебных заведений достаточными ресурсами для выполнения всех своих задач. Эти задачи включают в себя: подготовку студентов к активной роли в демократическом обществе, подготовку студентов к их будущей профессиональной деятельности и личностному развитию; создание и поддержание передовой базы знаний, содействие и развитие научных исследований и инноваций.

При этом основными инструментами решения возникающих проблем в области обеспечения гарантий качества ТГО являются: а) информационная обеспеченность (транспарентность) деятельности провайдеров транснационального образования; б) использование ясных и недискриминационных процедур лицензирования и аккредитации как самих транснациональных образовательных институтов, так и осуществляемых ими программ. Информация о программах транс-

[1] См.: http://www.tempus-russia.ru/London-c.pdf

национального образования должна быть изложена в терминах практической ценности получаемой подготовки.

К сожалению, следует отметить, что далеко не все провайдеры стремятся пройти эти процедуры, предпочитая оставаться за их рамками. Без сомнения, распространение достоверной информации об аккредитационном статусе провайдеров транснационального образования – один из эффективнейших методов контроля его качества. Такая практика активно используется в Голландии, Швеции и Швейцарии, давая положительные результаты. Швеция является единственной европейской страной, ясно сформулировавшей национальную политику признания квалификаций/дипломов, полученных в рамках транснационального образования. Возможны варианты принятия национальных кодексов добросовестной практики его предоставления по примеру Великобритании и Австралии[1]. В странах Болонского процесса, в том числе и в России, нет специальных законодательных актов, регулирующих транснациональное образование (экспорт и импорт). Это вызвано сложностями практического законодательного регулирования, например интернет-образования, да и других форм реализации ТГО. Вместе с тем у институтов – поставщиков транснациональных образовательных услуг всех без исключения стран мира не всегда благополучно складываются отношения с национальными органами власти стран-импортеров. Происходит это в силу неурегулированности их деятельности в современной законодательной практике и наличия отдельных случаев нарушения национальных правовых норм поставщиками транснационального образования.

Положение о том, что транснациональная деятельность в образовании может регулироваться только путем реализации транснационального подхода в решении возникающих проблем, сегодня лежит в основе действий международных рабочих групп, которые занимаются разработкой упомянутых ранее международных актов в рамках Болонского процесса. Ожидается, что результатом этих

[1] См.: The Recognition, Treatment, Experience and Implications of Transnational Education in Central Europe 2002-2003, report undertaken by Stephen Adam for the Hogskoleveket, Swedish National Agency for Higher Education. 2003, UK.

усилий станет база данных об экспортерах и импортерах транснациональных образовательных услуг Великобритании, Канады, Чехии, России и США.

4.5.5. Российская система образования и трансграничное образование

Россия, как и другие развитые страны, в конце 20-го века встала на путь развития транснационального образования. Сегодня транснациональные образовательные услуги в обширном море российского образования предстают едва заметным течением, которое только-только обозначило себя. Очевидно, что имеются серьезные предпосылки для того, чтобы образовательные услуги из России были все шире и шире представлены за рубежом. Одновременно программы отдельных зарубежных институтов транснационального образования, обладающих бесспорной репутацией, уже становятся реальностью нашего образовательного пространства.

В настоящее время образовательные программы для граждан зарубежных стран реализуют около 20 российских вузов, деятельность которых описана в подразделе 4.4. Обучение по этим программам ведется на русском языке. Разумеется, этот факт обеспечивает преобладание обучаемых из стран СНГ. Но имеются примеры успешного продвижения российских образовательных программ в Израиле, Южной Корее, а также в Китае, где сложился самый крупный рынок ТГО.

Сегодня, к сожалению, приходится констатировать скромный и все еще небесспорный характер достижений наших провайдеров транснационального образования в странах Болонского процесса. Но при должной настойчивости и активности эта ситуация может измениться, по крайней мере в странах Восточной и Центральной Европы. Несомненный интерес для продвижения российских образовательных услуг представляют страны Южной Азии и отдельные страны Арабского Востока, например, Сирия, официальные дипломатические круги которой проявляют интерес к развитию прямых контактов с российскими вузами, способными развивать реализацию программ трансграничного образования на основе электронного обучения по широкому спектру направлений подготовки.

На территории самой России определенным успехом пользуются программы Открытого университета Великобритании, которые успешно реализует на территории бывшего Советского Союза Международный институт менеджмента «ЛИНК», заключивший в середине 90-х соответствующее соглашение с ОБУ. В ряде других отечественных университетов начали реализовываться программы зарубежных вузов как программы «двойного диплома».

Однако, как обращает внимание автор работы[1], в настоящее время следует признать, что экспорт российского образования, которое по своему содержанию и качеству достойно быть ликвидным экспортным «товаром», пока крайне мал. К нашему сожалению, сегодня все громче слышны голоса тех, кто считает, что наше образование низкокачественное, неконкурентоспособное и т.д. Это утверждение не может быть однозначным. В каждом вузе существуют свои плюсы и минусы, и каждый вуз сегодня в состоянии обеспечить собственное качество.

По мнению специалистов, сегодня развитие трансграничного образования в российской системе образования во многом тормозится законодательством, которое не предусматривает регулирования особенностей общественных отношений при транснациональном образовании и не стимулирует отечественные образовательные учреждения к экспорту нашего образования. Одновременно надо отметить большой потенциал российской системы образования, который можно эффективно использовать для развития трансграничного образования, особенно в условиях демографической «ямы».

Поэтому сегодня очень важно получить однозначный ответ на вполне конкретные вопросы: нужно ли России заниматься трансграничным образованием и, если нужно, то почему? Почему нам надо использовать возможности трансграничного образования?

Специалисты в области организации и управления образованием, а также в области образовательного права полагают, что необходимо учитывать при поис-

---

[1] См.: ***Буслов Е.В.*** Проблемы законодательного обеспечения трансграничного образования на Международной междисциплинарной научной конференции «Трансграничное образования и образовательные формации: модели, опыт, перспективы» (Москва, 21.10.2007, СГА): http://www.conf.muh.ru/071121/thesis_02.htm

ке ответов на поставленные вопросы не только экономические факторы, хотя последние так же, как и ниша рынка образовательных услуг, чрезвычайно важны. В качестве примера можно упомянуть, что отдельные страны за счет экспорта образования очень серьезно пополняют свой бюджет, например Австралия.

Не менее важно говорить о таких аспектах, как дух российского образования. Ведь человек, ознакомившийся с культурой и особенностями нашей страны, конечно, смотрит на Россию уже другими глазами. Он в определенной мере наш союзник. А сегодня в условиях жесточайшей международной конкуренции это чрезвычайно важно.

В рамках обсуждаемого вопроса необходимо учитывать и такой феномен, как международная миграция населения. Мир жестко делится на те страны, где существует дефицит кадров трудоспособного населения, и это, как правило, развитые страны, и страны, где сформировался очень серьезный избыточный потенциал трудоспособного населения. Это очень серьезный фактор, который мы не можем не учитывать. По данным ООН, в первые годы нового века в международной миграции участвовало 173 млн. человек. Причем 60% находилось в развитых странах: больше всех в США – 30 млн. мигрантов; в России тоже немало – 13,3 млн. человек. Это те люди, которые сегодня формируют определенную ауру, и не только на рынках, но в целом в наиболее благополучных местностях нашей страны. Поэтому, говоря о трансграничном образовании, мы не можем не учитывать этот фактор. Сегодня для России остро стоит проблема «гастарбайтеров». Люди, которые приезжают в Россию на заработки, нередко не имеют нужной специальности, профессии. Они вынуждены браться за любую работу, а в результате их труда мы очень часто получаем весьма некачественную продукцию. Поэтому естественно поставить вопрос: не надо ли таких людей готовить для работы в России, прежде чем отправлять их к нам в страну? Это только один маленький пример, который говорит в пользу того, что нам в России надо очень серьезно заниматься трансграничным образованием.

Трудовая миграция – это только один из аспектов актуальной проблемы. Помимо него существуют экономические, политические и гуманитарные аспек-

ты. Более того, наверное, сегодня невозможно привести ни одного серьезного аргумента, который бы свидетельствовал о нецелесообразности экспорта российского образования. Таким образом, задача развития экспорта российского образования посредством трансграничного образования в ближайшие годы займет центральное место в спектре актуальных проблем отечественной образовательной системы, к решению которой мы должны были начать готовиться еще вчера.

На чем же должно базироваться трансграничное образование? Конечно же, его эффективная реализация возможна на основе использования информационно-коммуникационных технологий и дистанционных образовательных технологий. Это единственная технология на сегодняшний день, которая позволяет быстро и экономично проникать во все уголки мира.

Сегодня образовательное законодательство Российской Федерации претерпевает правотворческий бум. Только за последние три года в законы об образовании внесены поправки более чем 25 федеральными законами. Это свидетельствует о том, что сегодня и законодатели ищут, чем и как можно помочь образованию. С 2004 года инициатива в области формирования образовательного законодательства перешла от законодательной власти к исполнительной. Сегодня большинство принятых законодательных актов готовятся или вносятся правительством РФ. Законодательство претерпело очень серьезные корректировки. Например, законодательное установление обязательности единого государственного экзамена радикально поменяло процедуру оценки результатов деятельности общеобразовательных учреждений и порядок поступления в вузы. Или введение уровней высшего профессионального образования, которое существенно повлияло не только на структуру, но и на содержание высшей школы, изменило право граждан на высшее профессиональное образование. В октябре 2007 года Государственная Дума приняла Федеральный закон, который совершенно поиному регулирует образовательные отношения в части стандартизации образования. Образовательным учреждениям придется очень серьезно преобразовывать свою деятельность, и специалистов в сфере высшего образования очень беспокоит тот факт, что теперь основные образовательные программы образователь-

ным учреждениям необходимо разрабатывать только на основе примерных программ.

Таким образом, за последние годы произошла серьезная корректировка образовательного законодательства. Сегодня обсуждать вопрос о том, хорошо это или плохо, – рано. Только практика может показать, какие реальные результаты в деятельности нашей системы образования принесут законодательные новации. Но формирование правового поля в области образования этими вновь принятыми 25 законами не заканчивается. Сегодня проводится интенсивная законотворческая работа по созданию нового законодательства в области образования. У законодателей есть идея принять новую редакцию Закона Российской Федерации «Об образовании», что позволит сохранить многие прогрессивные концептуальные положения нынешнего образовательного законодательства, в том числе «*дух приоритетности образования*», а также создаст условия для эффективного правоприменения нового законодательства за счет преемственности законодательных актов и возможности использования сформированного за последние 15 лет опыта правоприменения законодательства в сфере образования. Новая редакция Закона, предлагаемая к рассмотрению, имеет своей целью не только устранить выявленные противоречия в образовательном законодательстве, обеспечить развитие правового регулирования всех отраслей системы образования, в том числе путем инкорпорации Федерального закона «О высшем и послевузовском профессиональном образовании», но и гарантировать законодательное решение проблем, которые ставит перед образованием современное общество.

В частности, с учетом развития современного общества необходимо обеспечить законодательное решение такой концептуальной задачи, как создание системы непрерывного и трансграничного образования. Это потребует нового подхода к правовому регулированию целого ряда основополагающих общественных отношений в области образования, в том числе таких понятий, как образование, право на образование, образовательные технологии, деятельность организаций, осуществляющих образовательный процесс, и т. д. В части трансграничного об-

разования, как представляется специалистам в области образовательного права[1], на законодательном уровне можно сделать следующее.

Во-первых, в статье 1 Закона РФ «Об образовании» необходимо установить, что государство поддерживает экспорт отечественного образования. Это должно стать государственной политикой, которая будет способствовать развитию трансграничного образования. К сожалению, в нашем законодательстве сегодня вопрос экспорта образовательных услуг совершенно не регулируется, что весьма негативно отражается на объемах нашего образовательного экспорта, который весьма мал. Хорошо, что экспортом образования весьма эффективно занимаются по собственной инициативе ряд отечественных вузов – государственных, муниципальных и частных, обеспечивая тот объем российского экспорта образовательных услуг, который анализировался выше. Но плохо то, что абсолютное большинство вузов стоит в стороне от этой проблемы. При этом в условиях нашего пассивного «экспортного поведения» Россию сегодня начинают «оккупировать» образовательные системы других стран – США, Англии, Австралии. И это очень тревожный симптом. Почему наши граждане иногда отдают приоритет системе образования других государств – это отдельный вопрос, требующий специального обсуждения.

Во-вторых, говоря о новом законодательстве, надо четко определить статус, т.е. права и обязанности территориально распределенного образовательного учреждения. На мой взгляд, это такое образовательное учреждение, которое имеет во всех своих подразделениях, независимо от места их расположения, одинаковую методику, дидактику и ППС, а также одинаковый контент, возможности доступа обучающихся к учебно-материальной базе и методологию контроля. Вводя понятие новой категории образовательного учреждения на законодательном уровне, мы должны понимать, что этим самым мы «конструируем» образовательное учреждение будущего, без которого уже в ближайшие годы система

[1] См.: ***Буслов Е.В.*** Проблемы законодательного обеспечения трансграничного образования на Международной междисциплинарной научной конференции «Трансграничное образования и образовательные формации: модели, опыт, перспективы» (Москва, 21.10.2007, СГА): http://www.conf.muh.ru/071121/thesis_02.htm

образования будет не способна соответствовать динамике обновления знаний и технологий.

В-третьих, необходимо создать правовые законодательные условия для функционирования образовательных учреждений, которые организовывают свой образовательный процесс посредством ИКТ и ДОТ. Действующие нормы в законодательстве, по существу, сегодня только легитимируют дистанционные образовательные технологии и не позволяют использовать весь богатый потенциал ИКТ, развитие которых за истекшие годы, со дня принятия соответствующих поправок, шагнуло вперед на несколько порядков. До сих пор мы ограничиваемся маленькими поправками в законодательство, разработанными еще в прошлом веке. Хотелось бы процитировать мнение экс-председателя Комитета по науке и образованию Думы Булаева Николая Ивановича – сегодняшнего руководителя Федерального агентства по образованию, который считает, что сейчас вузы, используя ИКТ, вводят их в образовательный процесс на свой страх и риск. И он прав. К сожалению, приходится признавать, что действующее законодательство во многом не соответствует современным тенденциям развития общества, экономики, науки и техники.

Обсуждая вопросы о законодательном расширении возможностей электронного обучения, необходимо исходить из того, что объем знаний в обществе уже в настоящее время удваивается каждые 3 года, а по отдельным направлениям – каждые 11 месяцев. В перспективе этот показатель, по мнению экспертов, может сократиться в ближайшие годы до 1 месяца. Это ставит перед системой образования принципиально иные задачи, так как традиционная система образования не в состоянии в условиях такого «знаниевого бума» дать необходимую компетенцию своим выпускникам. Представляется, что принципы непрерывного ежедневного обучения, когда работник для обеспечения своей профессиональной компетенции вынужден обучаться постоянно, должен быть внедрен в систему образования уже в ближайшие годы. Эта задача, наряду с необходимостью интенсивного развития фундаментального (формального, традиционного) сектора образования, обусловливает необходимость в сжатые сроки в Российской Феде-

рации сформировать реальную систему непрерывного образования, которая обеспечивала бы возможность индивиду получения образования в течение всей жизни. Поэтому в России необходимо создать систему образования, предоставляющую возможность получения образования гражданам в любое время и независимо от места их жительства. Реализация этой задачи требует своего законодательного разрешения, в том числе путем стимулирования более широкого использования в образовательном процессе средств информатизации и коммуникаций, широкого использования дистанционных образовательных технологий, а также легитимации территориально распределенных образовательных учреждений.

В-четвертых, обсуждая вопросы трансграничного образования и говоря о государственной политике в этой сфере, необходимо обеспечить стимулирование вузов посредством налоговых льгот. Экспорт образования надо стимулировать для того, чтобы отечественная система образования была на самом деле конкурентоспособной.

В-пятых, нужно четко обрисовать статус образовательных учреждений, которые осуществляют трансграничное образование. Здесь не все просто, придется многое соотносить с международным правом. Ведь речь пойдет о том, чтобы наши образовательные учреждения, например в Турции, попали в законодательное поле этой страны. Известно, что ЮНЕСКО и ОЭСР приняли принципы трансграничного образования, в которых предлагается государствам-экспортерам создавать определенные условия. Почему в статье 1 Закона РФ «Об образовании», там, где говорится о государственной политике, должен прозвучать тезис об экспорте образования.

И последнее – шестое. Сегодня нельзя закрывать глаза на трансграничное образование зарубежных государств. Зарубежные вузы присутствуют на нашем сегменте мирового рынка образования, обучают наших граждан и выдают дипломы. Поэтому необходимо на законодательном уровне урегулировать порядок их деятельности в нашей стране, определить те законодательные рамки, в которых они должны находиться.

Для адекватного использования возможностей образования в России, по мнению автора работы [1], материалы которой использовались при подготовке настоящего раздела, необходимо:

1. Полнее использовать весь современный инструментарий обеспечения качества в отношении провайдеров образовательных услуг.
2. Активнее использовать интернациональные определения и терминологию для транснационального образования. По крайней мере, национальная терминология должна быть максимально адаптирована к международной. Это будет способствовать созданию норм регулирования ТГО, отвечающим специфике самого явления.
3. Вести решительную борьбу с «фабриками дипломов» и недобросовестными провайдерами транснационального образования. Это следует осуществлять законодательными мерами, прежде всего посредством «защиты имени вуза» и его права на выдачу дипломов.
4. Исследовать ТГО и проводить мониторинг его развития для принятия адекватных и координированных в международном масштабе действий.
5. Принимать участие в международных форумах по проблемам ТГО.

Глава 5. Качество дистанционного образования – деятельностные знания: проблемы формирования, обеспечения и оценки

В настоящее время практически перед всеми постиндустриальными странами стоит проблема поиска наиболее эффективных направлений развития и обеспечения конкурентных преимуществ в условиях стремительной глобализации экономического пространства и формирования единого информационно-образовательного пространства, поиска устойчивых темпов экономического роста национальных систем хозяйствования, определения спектра приоритетных областей инвестирования, имеющих реальные шансы выступить катализаторами социально-экономического прогресса. Основной движущей силой прогресса в постиндустриальном обществе становится человек и, соответственно, его интеллектуальный потенциал, и научный капитал, сформированный человеческим сообществом. Это заставляет исследователей уделять внимание исследованию структуры движущих сил устойчивого развития человеческого общества.

По этой причине роль основных факторов общественного производства экономических благ информационного общества, связанных и предопределяемых эффективной деятельностью системы образования и науки, а также процессы их оборота и воспроизводства требует сегодня дополнительных исследований. По признанию большинства зарубежных экономистов, качество человеческого капитала, который представляет трудовую субстанцию любой системы хозяйствования, уже сейчас во всех развитых странах определяет темпы экономического развития человеческой цивилизации и темпы научно-технического прогресса. Это заставляет специалистов активизировать исследования в этой области.

Знания сегодня представляют неотъемлемый элемент совокупности современных экономических ресурсов и основных факторов общественного производства информационного общества и формирования основ экономики знаний, которые являются очередным этапом развития человеческой цивилизации. Как

подчеркивается в приветствии руководителей Рособрнадзора, Оргкомитета и Программного комитета к участникам международной научно-практической конференции «Качество дистанционного образования: концепции, проблемы, решения», для формирования условий экономического роста и устойчивого развития национальной системы хозяйствования «образования много не бывает»[1].

По признанию большинства зарубежных экономистов, человеческий капитал, который представляет трудовую субстанцию любой системы хозяйствования, определяет во всех развитых странах темпы экономического развития человеческой цивилизации и темпы научно-технического прогресса. Основой этого процесса является качественная система образования – залог интеллектуального роста нации и формирования высокоморальной, культурной личности. Процесс воспроизводства человеческого капитала и подготовка кадров соответствующей ступени и квалификации требует стабильного финансирования инвестиций в сферу образования и роста средств, передаваемых на нужды образования. Экономическая эффективность вложения средств на развитие сферы высшего профессионального образования может быть весьма высокой и превышающей значительно вложения в материальные активы производства. В экономически развитых странах, приступивших к этапу формирования информационного общества и построению экономики знаний, сегодня образование лидирует по объемам затрачиваемых ресурсов.

В последние десятилетия во всех развитых странах человеческий капитал рос более быстрыми темпами, чем физический. В настоящее время для России, возможно, единственным шансом для преодоления возникших тенденций экономического отставания, зависимости от других государств, выхода из перманентного экономического кризиса и обеспечения необходимой безопасности го-

[1] См.: ***Геворкян Е.Н., Голубкин В.Н., Бочков В.Е.*** Обеспечение качества открытого дистанционного образования – залог кспеха в формировании элементов новой экономики, основанной на знаниях. Приветствие к участникам международной научно-практической конференции / Качество дистанционного образования: концепции, проблемы, решения.// Материалы международной научно-пракической конференции EDQ-2005 / Отв. ред. В.Е.Бочков, О.П.Лебедева – М.МГИУ, 2005.- 336 с., с. 3-10.

сударства в широком смысле являются именно инвестиции в человека, направленные на развитие человеческого капитала.

Мировой опыт показывает, что наиболее устойчивыми являются экономики тех стран, в которых средний уровень образования населения выше. Во всех постиндустриальных странах наблюдается устойчивый рост доли работников с высшим образованием, равно как и экономическая отдача от высшего образования. В развитых странах доля взрослого населения, имеющего высшее образование, в последней четверти 20-го века почти удвоилась. Для всех развитых стран характерно значительное увеличение среднего числа лет обучения взрослого населения.

Сегодня формирование человеческого капитала в России невозможно без значительных институциональных изменений. Основным центром обновления фундаментальных и прикладных научных знаний становятся университеты. Будучи важнейшим элементом формирования инфраструктуры современной экономики, сфера образования одновременно является постоянно возрастающим по масштабам рынком образовательных услуг, объем которого составляет в настоящее время около 6% ВВП. Отдача от инвестиций в человеческий капитал, в развитие сферы высшего образования для современных российских макроэкономических условий сегодня сравнима с отдачей от вложений в основные фонды, а в отдельных случаях превышает её; обеспечивая высокую динамику роста ВВП в национальной экономике. В перспективе именно сфера образования и её сектора открытого, профессионального дистанционного и трансграничного образования обеспечат формирование элементов экономики знаний и реализацию сравнительных преимуществ российской экономики, не связанных с топливно-сырьевой ориентацией, а также обеспечат поддержание на необходимом уровне обороноспособности России.

5.1. Качество образования как критерий эффективности процесса управления знаниями индивидов в социуме

Возможны четыре уровня и соответственно четыре подхода к рассмотрению качества образования[1].

Первый подход базируется на осознании отличий друг от друга различных явлений, систем, продуктов и процессов**.** В словаре В.И.Даля2 под качеством понимается *«свойство или принадлежность, все, что составляет сущность лица или вещи. Качество (отвечает) на вопрос* ***какой*** *поясняет ...* ***свойства*** *предмета*». В этом контексте можно, например, анализировать различия между системами социального обеспечения и образования или говорить о различных моделях организации учебного процесса.

Второй подход к интерпретации понятия качества – это рассмотрение совокупности свойств «образовательного продукта», которые являются значимыми для потребителя. Здесь важны два признака этого объекта:

1) наличие у продукта определенных свойств;
2) наличие ценности для потребителей (обучающихся, социальных партнеров образования, например работодателей, государства).

На уровне анализа ***свойств*** необходимо учитывать, что образование не сводится только к обучению – формированию ***знаний, умений, навыков*** (т.н. ЗУНов), а включает в себя также воспитание и развитие.

Ценность образовательного продукта можно интерпретировать на двух уровнях: внутреннем и внешнем. «*Внутренняя ценность*» измеряется достигнутым уровнем удовлетворения социальных, эгоистических потребностей индивида, а также стремления человека реализовать себя, проявить свои возможности и способности. Образование призвано создавать все предпосылки, прежде всего, на уровне применяемого стиля взаимодействия обучающего с обучающимся посредством образовательных технологий, для того чтобы человек находился в со-

---

[1] См.: Управление качеством образования / Практико-ориентированная монография и методическое пособие / Под ред. М.М.Поташника. – М.: Педагогическое общество России, 2004. – 448 с.

[2] См.: ***Даль В.И.*** Толковый словарь живого великорусского языка: В 4 т. – М.: Рус. яз., 2002. – Т. 2: И – О. – 2002, с. 99-100.

гласии с самим собой, удовлетворял свою потребность стать тем, кем он способен стать.

«Внешняя ценность» образовательного продукта (результативность деятельности конкретного образовательного учреждения или системы профессионального образования в целом) проявляется:

- ✓ в уровне востребованности выпускника образовательного учреждения социальными партнерами,
- ✓ в созданном имидже школы, учреждения начального или среднего профессионального образования, вуза,
- ✓ в степени соответствия выпускника ожиданиям работодателей в части сформированных профессиональных и духовных качеств, проявляющихся в поведении (деятельности).

Следует признать, что существующие подходы к оценке качества образования формируются, как правило, самой системой образования и чаще всего не фокусируются на удовлетворении потребностей обучающихся и (или) работодателей.

Третий подход – это представление о качестве как о соотношении планируемой цели и фактически достигнутого результата. Целями могут, например, выступать модель выпускника образовательного учреждения или виды деятельности, к которым должны быть подготовлены выпускники и в отношении которых будет осуществляться самоопределение выпускников[1].

Однако здесь возникает проблема формулирования конкретной (измеряемой) цели, диагностирования (измерения) достигнутого результата. Следует согласиться, что эта проблема имеет общее значение для образования в целом.

В рамках программно-целевого подхода выделяют несколько научных теорий, объясняющих формулирование целей образования[2, 3]. Так, в рамках *пси-*

---

[1] См.: ***Лазарев В.С.*** Системное развитие школы. М.: Педагогическое общество России, 2002. – 304 с.

[2] См.: ***Лазарев В.С.*** Системное развитие школы. М.: Педагогическое общество России, 2002. – 304 с.

[3] См.: Управление качеством образования / Практико-ориентированная монография и методическое пособие./ Под ред. М.М.Поташника.- М.: Педагогическое общество России, 2004. – 448 с.

хофункциональной теории в качестве учебных целей принято выделять знание, понимание, применение, анализ, синтез, оценку. Дидактика современного образования создает предпосылки для формирования, главным образом, знаний как способности механически запоминать и воспроизводить информацию, передаваемую преподавателем, но не позволяет обучающимся приобрести понимание фактов и умение их интерпретировать, навыки комбинирования учебным материалом с целью получения целостного восприятия действительности, а также умение оценивать значение получаемых извне сигналов, формировать прогнозы. *Социально-ролевая теория* сфокусирована на формировании *«жизненных ролей»*, моделирующих требования социума, но игнорирует запросы развивающейся личности. *Диспозициональная теория* основывается на построении модели личности выпускника и предполагает жесткие связи между «качествами» личности и поведением человека в различных ситуациях. Однако, по мнению некоторых ученых, поскольку поведение вариативно, то важнейшая проблема в процессе осознания целей образования сводится в конечном итоге к выявлению фундаментальных причин, определяющих поведение индивидов – субъектов экономических отношений в экономике знаний. И в качестве таких причин в рамках *деятельностной* теории принято выделять компоненты деятельности. Но анализ показывает, что и в рамках программно-целевого подхода не существует возможности получить однозначные критерии (показатели), которые позволили бы измерить результаты управления знаниями в образовательном учреждении.

В конечном итоге могут быть выделены следующие группы показателей результатов образования на основе рассмотренных подходов, которые определяют цели управления знаниями.

Первая группа – т.н. «ЗУНы». Однако всю оценку результатов образования ошибочно сводить только к знаниям, умениям и навыкам обучающихся, т.к. они сигнализируют всего лишь о достигнутом уровне обученности, но не характеризуют достигнутые показатели развития и воспитания личности.

Вторая группа показателей – это критерии личностного развития, которые в результате полученного образования можно охарактеризовать сформированными[1, 2]:

1) метазнаниями (умениями осознавать и формулировать проблемы, проектировать, прогнозировать, контролировать, оценивать, рефлектировать, осуществлять эффективные коммуникации);
2) картинами мира;
3) системами ценностных ориентиров;
4) образами себя (образа *«Я»*);
5) потребностей в самообразовании и умений самоопределения и адаптации в быстро меняющемся мире.

Третью группу показателей, характеризующих результат образования, можно представить в виде критериев, позволяющих измерить динамику имиджа образовательного учреждения в социуме как следствие общественного мнения о практической деятельности его выпускников. Возможны и отрицательные результаты образования – перегрузка, переутомление обучающихся, дефекты их здоровья.

Из приведенного выше перечня возможных результатов образования можно сделать важный вывод о том, что результаты образования являются качественно различными по своей природе и, вследствие этого, не могут быть механически просуммированы. Как справедливо отмечается в работе[3], личность обучающегося целостна и ее невозможно рассматривать как алгебраическую сумму компонентов, которая соответственно не может выступать в качестве результата образования. Таким образом, хотя индукция и является основным способом традиционного обучения, индуктивистский подход, по нашему мнению, не является

---

[1] См.: ***Лазарев В.С.*** Системное развитие школы. М.: Педагогическое общество России, 2002. – 304 с.

[2] См.: Болонский процесс: нарастающая динамика и многообразие. /Под науч. ред. В.И.Байденко. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2002. – 408 с.

[3] См.: Управление качеством образования./Практико-ориентированная монография и методическое пособие./ Под ред. М.М.Поташника.- М.: Педагогическое общество России, 2004. – 448 с.

рациональным при построении системы определения показателей оценки результативности образования и выбора критериев управления знаниями как индикаторов уровня качества процесса и результата в системе образования.

Четвертый подход, основанный на дедуктивном описании результата образования, предлагаемый авторами работы[1], нам представляется методологически более правильным в контексте быстрых изменений во внешней среде. В рамках этого подхода, прежде всего, выделяется достаточно общий (интегративный) показатель, который затем декомпозируется на составляющие. В качестве одного из возможных направлений в рамках дедуктивного подхода может быть использована *компетентностная модель* оценки качества подготовки специалистов как результата эффективного управления знаниями в образовательном учреждении, рассматриваемая в работах специалистов по менеджменту, педагогике и психологии[2, 3, 4, 5, 6].

5.2. Современные подходы к управлению знаниями, научные школы и модели управления

Сегодня в центре внимания специалистов, по нашему мнению, должна находиться деятельностная интерпретация знания. Концептуальные положения этой теории изложены более подробно ниже. Одна из причин этого состоит в увеличивающемся спросе на рынке труда на «работников, владеющих знаниями» в связи с тем, что:

во-первых, отрасли, построенные на знаниях, в меньшей степени подвержены воздействию экономических спадов;

---

[1] См.: ***Рябов В.В., Фролов Ю.В.*** Компетентность как индикатор человеческого капитала.: Материалы методологического семинара 16 ноября 2004 г. – М.: ИЦПКПС МИСИС (ТУ), 2004. – 45 с.

[2] См.: ***Зимняя И.А.*** Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования. – Журнал «Высшее образование сегодня», 2003, № 5, с. 34-42.

[3] См.: ***Фролов Ю.В., Махотин Д.А.*** Компетентностная модель как основа оценки качества подготовки специалистов. – Журнал «Высшее образование сегодня», 2004 , № 8, с. 34-41.

[4] См.: Болонский процесс: нарастающая динамика и многообразие. /Под науч. ред. В.И.Байденко. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2002. – 408 с.

[5] См.: ***Gilbert T.F.*** Human Competence: Engineering Worthy Performance.New York: McGraw-Hill, 1978.

[6] См.:. ***Hamel G., Prahalad C.K***. The Core Competence of the Corporation // Harvard Business Review, 1990, vol.68, № 3, p. 79-91.

во-вторых, перед «голубыми воротничками» – работниками ручного труда – в развитых странах все чаще возникает угроза потери работы, т.к. их профессиональные навыки на рынках труда становятся всё менее востребованными;

в-третьих, страны, экономика которых в большей степени построена на знаниях, а не на традиционных ресурсах, демонстрируют более высокие темпы экономического развития.

В менеджменте знаний сегодня выделяются следующие группы навыков, которыми должны обладать работники, владеющие знаниями[1]:

1) ***навыки приобретения знаний*** – связаны со способностями овладевать новыми знаниями в условиях устаревания знаний и возрастания объемов информации (где искать знания, когда их обновлять, определять, какие знания потребуются сейчас, а какие – в будущем);
2) ***навыки создания знаний*** – навыки проектирования, проведения исследований и анализа информации, выстраивания эффективного взаимодействия с социальной группой при циркуляции НФЗ в ФЗ и обратно;
3) ***навыки организации знаний*** – структурирование неорганизованных объемов знаний и привидение их в форму, доступную для последующего анализа;
4) ***навыки использования знаний*** – навыки решения проблем, создания новых продуктов (услуг), увеличения ценности товаров (услуг) для потребителей, распространения знаний.

Все перечисленные навыки могут быть определены как навыки «управления знаниями».

Подводя итоги сказанному, следует подчеркнуть, что основная стратегическая задача управления знаниями в системе профессионального образования в условиях развития информационного общества, по нашему мнению, это переход от парадигмы организации и управления передачей формализованных знаний к парадигме организации процессов передачи деятельностных знаний – знаний как

---

[1] См.: ***Витцель М.*** Работники, владеющие знаниями. – В кн.: Информационные технологии в бизнесе /Под ред. М. Желены. – СПб:Питер, 2002, с.219- 230.

потенциала к действиям (передачи компетентных знаний). Результатом организации образовательного процесса должно быть не только появление у индивидов новой информации, новых идей, но, прежде всего, предпосылок для изменения в экономическом поведении, которые можно интерпретировать как навыки социализации, готовность к выполнению задач предстоящей профессиональной деятельности в условиях экономики знаний, навыки управления знаниями. В связи с этим, в последнее десятилетие резко возрос интерес исследователей к управлению знанием. В соответствии с общим мнением исследователей, знания создают бизнесу, в том числе и в сфере образования, решающее конкурентное преимущество. Задача в том, как эффективно организовать управление знаниями. Исследователями сферы управления знаниями в организациях выделяется три важных момента в системе менеджмента, которые позволяют перейти от идеологических заявлений о важности знаний к организационным действиям.

Во-первых, наличие команды (отдела, организационной структуры), которая становится катализатором создания и распространения знаний. Эта команда берет на себя ответственность за активизацию и координацию усилий по созданию и распространению знаний во всей сетевой структуре образовательного учреждения.

Во-вторых, это проявление и поддержка инициатив, связанных с созданием и распространением знаний.

И в-третьих, это продвижение новых услуг, связанных с созданием и распространением знаний[1].

По проблеме научного управления знаниями высказались многие ученые и специалисты-практики (табл. 5.1). Например, в работе[2] профессором Г.И. Маринко сделан глубокий системный обзор различных моделей и школ в управлении знанием. Он выделил несколько школ: системную, картографическую, процессную, коммерческую, организационную, пространственную, стратегическую.

---

[1] См.: ***Крейнер С.*** Ключевые идеи менеджмента: Пер с англ. – М.: ИНФРА-М, 2002. – 347 с.

[2] См.: ***Маринко Г.И.*** Современные модели и школы в управлении знаниями. /Вестник Московского университета. Серия 21. Управление (государство и общество), № 2, апрель-июнь 2004, с. 45-65.

По мнению профессора инновационного менеджмента из Лондонской бизнес-школы Майкла Эрла, все школы можно сгруппировать в три основные категории[1], которые различаются на основании реализуемых подходов к управлению знаниями: технократические, экономические, бихевиористские (табл. 5.1). Среди моделей управления знаниями известны модели Икуджиро Нонака, Гуннара Хедлунда, Майкла Эрла, Эллиса Караяниса, Карла Виига, Лейфа Эдвинссона, Дэвида Сноудена, Эндрю Инкпена и Адва Динура, Вана Бурена, Деспре и Шаувеля; В.Баранчеева[2]; Клауса Д. Экка[3].

Таблица 5.1.

Школы и научные направления в управлении знанием

Школы	Научные направления
Технократический подход	
1. Системная.	Наиболее длительно существующая школа. *Основана на традициях систем знаний и экспертных систем*. Центральная идея – получить знание и сделать его доступным тем, кто может «использовать» его.
2. Картографическая.	Школа связана с *отображением организационного знания* на базе установления связи между знанием и людьми. Используется поддержка со стороны информационных технологий.
3. Процессная.	Школу можно рассматривать как *результат реинжиниринга бизнес-процессов*. Базируется на двух основных идеях: 1) бизнес-процессы усиливаются, когда оперативному персоналу будет предоставлено нужное для данной задачи знание; 2) предполагается, что процессы управления изначально более «знаниеемкие», чем бизнес-процессы, то есть контекстуальное знание и знание «образцовой практики» являются важными.

[1] См.: ***Маринко Г.И.*** Современные модели и школы в управлении знаниями. /Вестник Московского университета. Серия 21. Управление (государство и общество), № 2, апрель-июнь 2004, с. 45-65.

[2] См.: ***Баранчеев В.П***. Управление знаниями: Учебное пособие.// Маркетинг, № 29 (Спец. выпуск), 2005.– М.: Центр маркетинговых исследований и менеджмента, – 144 с.: http://innovatika.boom.ru/UZ.htm

[3] См.: ***Экк К.Д.*** Знания как новая парадигма управления: Пер. с нем. // Концептуальные основы управления. Тематический сборник статей. Выпуск 1. – М.: Проблемы теории и практики управления, 2000. – с.76 – 83.

Окончание табл. 5.1

Школы	***Научные направления***
Экономический подход	
4. Коммерческая.	Базируется на коммерческой защите и *использовании «знаниевых» активов* (интеллектуальной собственности), таких как патенты, авторские права и торговые марки. В качестве примера такого подхода упоминается компания Dow Chemical. Знание трактуется как актив или товар. Такой подход требует команды специалистов и создания технологии управления интеллектуальной собственностью как рутинного (освоенного и привычного) процесса.
Бихевиористский подход	
5. Организационная.	Интенсивно используются сообщества для *активизации обмена и создания знания*, которые могут быть интерорганизационными или интраорганизационными и часто бывают междисциплинарными. Используется также неформальный элемент в жизни сообщества, такой как непосредственный личный обмен и встречи.
6. Пространственная	Базируется на использовании пространства или пространственного дизайна для того, чтобы способствовать *обмену знаниями*. Примерами могут служить часто используемые метафоры, такие как место встреч около установки по охлаждению воды, кафе-бар открытого типа или кухня как «кафе знаний», офис открытого типа как «здание знаний». Соприсутствие и социализация используются как средства обмена знаниями и их создания.
7. Стратегическая.	Управление знанием рассматривается как размерность конкурентной стратегии. В качестве примера служит «Скандия», которая провозгласила *интеллектуальный капитал как ключевую компетенцию компании*. Целью является создать и использовать активы знания на базе разнообразных возможных средств. Действия, которые являются следствием этого подхода, могут включать разнообразие средств, заимствованных из уже упоминавшихся школ.

1. Модель И. Нонака[1]. Она называется четырехфазной моделью **СЭКИ** (социализация, экстернализация, комбинация, интернализация) или (**SECI**). Её основные элементы: (1) две формы знания – неформализованное (неявное) и формализованное (явное); (2) динамика взаимодействия – передача знаний от фазы к фазе, от цикла к циклу; (3) три уровня социальной агрегации – индивид, группа, контекст; (4) четыре фазы создания знания (СЭКИ); (5) условия создания знания; (6) структура организации, ориентированная на знание.

2. Модель Г. Хедлунда. Он ввел понятие организации N-форма как организации, основывающейся на знании. Главный атрибут модели – анализ двух наборов концепций: тип неявного знания и тип явного знания (каждый тип имеет три формы знания: познавательное, навык, воплощенное), а также четыре уровня социальной агрегации или четыре уровня носителя (индивидуумы, малые группы, организации, межорганизационная область). Хедлунд вводит движущие силы переноса знания и трансформации, которые выражены процессами: 1) оформлением и интернализацией, взаимодействием которых является рефлексия; 2) распространением и усвоением, взаимодействием которых является диалог; 3) ассимиляцией и рассеиванием, которые относятся к извлечению знания из среды и вводу знания в среду.

3. Модель М. Эрла. Как специалист по информатике, Эрл проводит различие между данными, информацией и знанием. Знание он делит на три категории (три уровня):

1) принятое (accepted) знание – «наука» (данные);
2) осуществимое (workable) знание – «суждение» (информация);
3) потенциальное (potential) знание – «опыт» (знание).

Потенциальное знание, по его мнению, является самым дорогим и имеющим наибольшую потенциальную отдачу. «Наука» и отчасти «суждение» – это основа конкуренции и предпосылки существования организации. Применение «опыта» может дать основанное на знании конкурентное преимущество.

---

[1] См.: ***Нонака И., Такеучи Х.*** Компания – создатель знания. Зарождение и развитие инноваций в японских фирмах./Пер с англ. – М.: ЗАО «Олимп-Бизнес», 2003. – 384 с.

Эрл допускает, что организация может создавать и защищать знания, используя активы знания и четыре функции:

1) инвентаризация – картографирование индивидуального и организационного знания;

2) аудит – оценка природы и величины запланированного незнания, развитие знания через познавательные действия;

3) социализация – создание событий, которые делают возможным для людей обмен неявным знанием;

4) испытание – проблема неизвестного незнания рассматривается путем обучения на базе опыта, действия и разбора необычных ситуаций.

Основываясь на этих положениях, Эрл дает модель управления знанием. Она включает четыре технических и социальных компонента: система знания, сети, работники знания, обучающиеся организации.

4. Модель Э. Караяниса. Объединил в управление знанием информационные технологии с управленческим и организационным познанием. В оформленном виде модель обозначена как «Сеть организационного знания (Organizational Knowledge Network)» или OK-Net. Эта модель построена на трех ключевых элементах: метапознание, метаобучение и метазнание.

Используется матрица (2x2), состоящая из последовательных циклов знания, в которых индивидуум или организация преодолевает 4 стадии понимания и неведения: незнание о незнании, незнание о понимании, понимание незнания, понимание понимания.

Обозначается ситуация в одной из этих ячеек (квадрантов). Действие направлено на управление переходом из одного состояния в другое. Переходы осуществляются двумя путями: 1) способностью к взаимодействию; 2) согласованностью действий. Взаимодействие осуществляется с помощью информационной технологии эффективным способом. Правильно управляемое, оно порождает не только спиральное знание или возросшую мудрость (метазнание), но также и знание методов обучения.

5. Модель К. Виига. Вииг – один из первых, кто стал заниматься управлением знанием. Его обобщенная схема базируется на четырех положениях, на которых должна сфокусироваться инициатива по управлению знанием:

1) фундамент управления знанием состоит из того, как создается знание, как оно используется при решении проблем и принятии решений, как оно проявляется познавательно в технологиях и процедурах;

2) необходимы постоянные исследования знания;

3) необходима оценка знания для каждого бизнеса до начала, в процессе и после окончания;

4) необходимо активное управление знанием на всем жизненном цикле организации, на всех стадиях жизненного цикла товара и инноваций.

6. Модель Л. Эдвинссона – модель интеллектуального капитала. Эдвинссон стал известен в сфере управления знанием после того, как опубликовал статьи о своей работе в «Скандии». Эдвинссона занимали вопросы управления интеллектуальным капиталом и оценка активов знания. Центральной моделью является схема организации активов фирмы, четыре компонента интеллектуального капитала и их взаимодействие для создания стоимости: 1) *человеческий капитал*, включая знание и навыки, которые могут быть конвертированы в стоимость; 2) структурный капитал как вспомогательная инфраструктура фирмы; 3) бизнес-активы определяются как структурный капитал, фирма использует для создания стоимости в коммерческом процессе (обрабатывающие мощности, сети распределения); 4) интеллектуальная собственность – интеллектуальные юридически защищенные активы фирмы. Динамический характер модели заключается в создании стоимости по двум источникам: 1) инновации; 2) продукты и услуги, возникающие в результате коммерциализации инноваций.

7. Модель Д. Сноудена – модель экологии управления знанием. В серии статей был разработан подход к управлению знанием, основанный на когнитивной науке, семиотике и эпистемологической прагматике.

Сноуден развивает ориентированную на действие систему знаний, состоящую из четырех элементов: 1) явное и неявное знание; 2) активы знания; 3) вера;

4) определенность и неопределенность решений по отношению к целям и причинным отношениям. Составлена матрица решений, которая будет управлять процессом из четырех типов переходных действий: 1) обменом явным знанием через системы и структуры; обменом неявным знанием через психосоциальные механизмы; 3) преобразованием неявного знания в явное на основе BPR; 4) высвобождением неявного знания через веру и ее движущие силы. Все это ведет к экологии управления знанием в фирме.

8. Модель Э. Инкпена и А. Динура – процессное управление знанием. Они представили эмпирическую модель управления знанием, созданную для экспликации и передачи знания между партнерами в стратегических альянсах.

9. Модель В. Бурена – управление интеллектуальным капиталом. Модель разработана рабочей группой по эффективному управлению знанием в рамках виртуальной организации, составленной из практиков управления знанием в различных областях. Модель включает два набора характеристик: 1) которые имеют отношение к запасам интеллектуального капитала, включая а) человеческий капитал, б) инновационный капитал, в) процессный капитал, в) клиентский капитал; 2) которые имеют отношение к финансовому функционированию и эффективности бизнеса. Вводится понятие «***критических точек усиления потенциала управления знанием***» и «***критические процессы управления знанием***», а также понятие «***запускающих устройств***».

10. Модель Деспре и Шаувеля – таксономия управления знанием. Они выделили четыре аспекта, встречающиеся в большинстве исследований: 1) время – в связи с линейным и упрощенным представлением когнитивного процесса; 2) тип – по отношению к неявному и явному знанию; 3) уровень – относящийся к различным уровням социальной агрегации; 4) контекст – никакой элемент знания не имеет смысла вне данного контекста. Классифицированы все действия в области управления знаниями, применяемые организациями. Действует семь основных кластеров деятельности: 1) бизнес-интеллект; 2) бенчмаркинг; 3) построение хранилищ данных; 4) программное обеспечение для групповой работы;

5) сообщества практики; 6) инновация и синергии, творчество; 7) обучение, компетенции, развитие служащих.

11. Модель Клауса Д. Экка – управление знаниями через формирование условий. С позиции знания, по мнению К.Д. Экка, компетенция представляется как точка пересечения задачи или ситуации со способностями человека и является не стабильным преимуществом, а динамичным событием, т.е. продуктом взаимодействия вызова, ответственности, творчества и самого процесса решения проблемы. В этом смысле компетенция не может быть создана только путем обучения. Она формируется и оказывается плодотворной лишь в благоприятных условиях. Создание таких условий и является важной задачей управления знаниями[1].

12. Модель В. Баранчеева – синтетическая модель управления знанием на основе творческого интеллектуального процесса. Основу модели управления знаниями составляет модель Нонака-Такеучи. Кроме этих элементов в систему синтетической модели также входят:

1. интеллектуальные модели и системное мышление в обучающихся организациях по концепции П. Сенге[2];
2. знание, получаемое и используемое в процессе динамического моделирования бизнеса по концепции Ф. Янсена[3];
3. знание, требуемое для разработки модели получения прибыли и модели инновационного бизнеса по концепции Сливостки-Моррисона[4];
4. знание, требуемое для управления интеллектуальным капиталом по концепциям Э. Брукинга и В.Г. Зинова[5];

---

[1] См.: ***Экк К.Д.*** Знания как новая парадигма управления: Пер. с нем. // Концептуальные основы управления. Тематический сборник статей. Выпуск 1. – М.: Проблемы теории и практики управления, 2000. – с. 68.

[2] См.: ***Сенге Питер***. Пятая дисциплина: искусство и практика самообучающейся организации. / Пер. с англ. – М.: ЗАО «Олимп-Бизнес», 1999. – 408 с. (Умения обучающейся организации, с.29-40. Интеллектуальные модели, с.32, 179-206; Изменение сознания, с. 32, 179-206).

[3] См.: ***Янсен Ф.*** Эпоха инноваций, 2002.-

[4] См.:.***Сливостки-Моррисон.*** Маркетинг со скоростью мысли. –М.: 2003.

[5] См.:.***Брукинг Э.*** Интеллектуальный капитал. / Пер. с англ. под ред. Л.Н. Ковалик. – СПб.: Питер, 2001. – 288 с.

5. знание и производительность умственного труда по концепции П. Друкера[1];
6. получение и использование знания в творческом процессе решения задач по концепции Г.С. Альтшуллера[2] и в процессе обучения по концепции Г. Драйдена и Д. Восса[3].

На основе управления знаниями через организацию творческого интеллектуального процесса эта модель обеспечивает выход на решение следующих основных задач:

- ✓ повышение ценности человеческого ресурса;
- ✓ рост интеллектуальной собственности;
- ✓ повышение конкурентоспособности бизнеса;
- ✓ повышение производительности умственного труда;
- ✓ поддержки управленческих решений в стратегическом и инновационном, финансовом, технологическом и производственном менеджменте, в маркетинге и логистике.

13. Модель формирования образовательных потребностей, управления знаниями индивида и развития личности в социуме, построенная ***на основе концепции деятельностной природы знания.*** В основе сформированной модели легли работы Ю.В. Фролова и В.Е. Бочкова[4, 5] и привлекались развиваемые в

---

[1] См.: ***Друкер П.Ф***. Производительность работников умственного труда. Глава 5./ Задачи менеджера в XX1 веке. Учебное пособие /Пер. с англ.:. – М.: Издательский дом «Вильямс», 2000. – 272 с., с. 181-212.

[2] См.: ***Альтшуллер Г.С.*** Алгоритм изобретения. (Технология творчества. Диалектика изобретения. Человек и алгоритм). – М.: Моск. рабочий, 1973. –296 с.

[3] См.: ***Драйден Г., Восс Д.*** Революция в обучении, 2003.

[4] См.: ***Рябов В.В., Фролов Ю.В.*** Компетентность как индикатор человеческого капитала.: Материалы методологического семинара 16 ноября 2004 г. – М.: ИЦПКПС МИСИС (ТУ), 2004. – 45 с.;

[4] См.: ***Фролов Ю.В., Махотин Д.А.*** Компетентностная модель как основа оценки качества подготовки специалистов. – Журнал «Высшее образование сегодня», 2004 , № 8, с. 34-41.

[5] См.: ***Бочков В.Е.*** Институциональный инструментарий формирования экономики знаний – система открытого дистанционного образования // Право и образование. 2005. № 6 (ноябрь–декабрь). С. 39-50.

[5] См.: ***Бочков В.Е.*** Управление знаниями в сетевых структурах открытого дистанционного образования в контексте трансформации системы образования и формирования основ экономики знаний. Качество дистанционного образования: концепции, проблемы, решения. // Материалы международной научно-практической конференции EDQ-2006 / Отв. ред. В.Е.Бочков, О.П.Лебедева. – М.: МГИУ. – 388 с., с. 52-68.

менеджменте положения теории практического интеллекта, динамической теории создания организационного знания и концепция неявных знаний. Графическая интерпретация модели приведена на рис. 5.1.

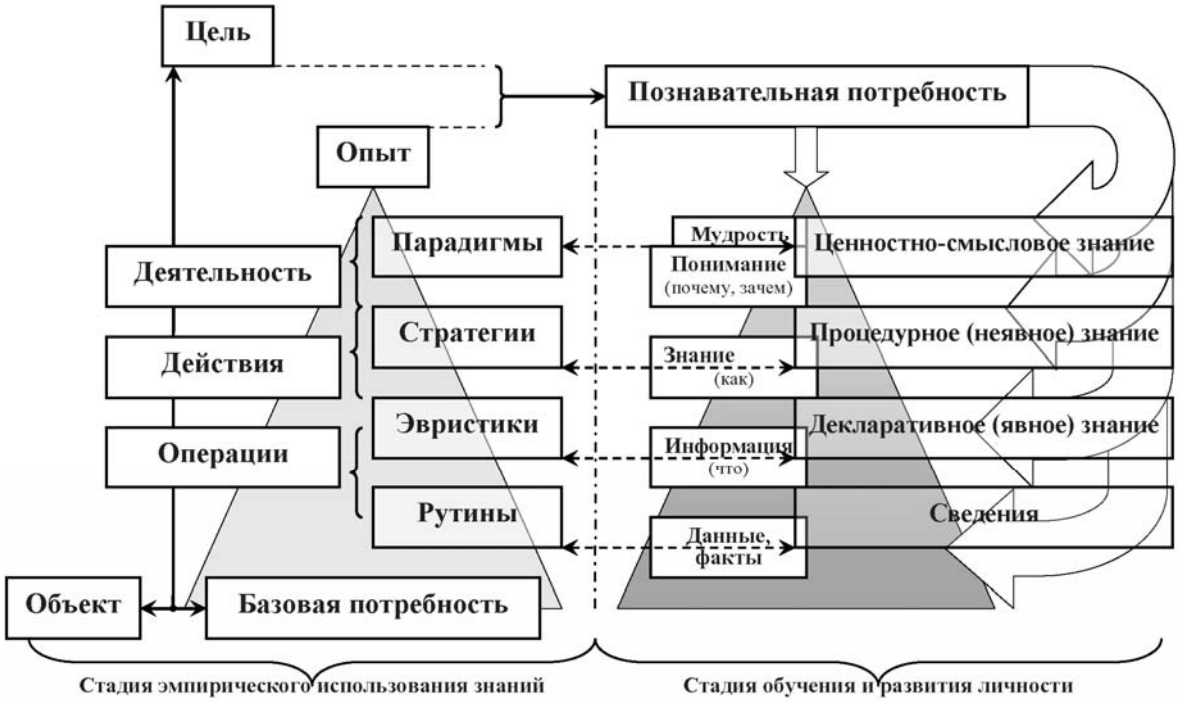

Рис. 5.1. *Модель формирования образовательных потребностей, управления знаниями индивида и развития личности в процессе его жизнедеятельности*

В соответствии с представленной моделью формирования образовательных потребностей, управления знаниями индивида и формирования личности в социуме базовые потребности стимулируют человека к деятельности, в результате которой приобретается опыт. Очевидно, что высшие потребности индивидов становятся актуальными под воздействием социально-экономической среды и являются продуктом обучения и воспитания. В свою очередь, опыт также формируется в большой степени под влиянием социума, например путем наблюдения поведения других индивидов. Личностный опыт экономических субъектов и

---

[5] См.: ***Бочков В.Е.*** Моделирование и реализация системы управления знаниями и образовательной деятельностью в сетевых учреждениях открытого дистанционного образования на основе информационно-коммуникационных технологий // Качество. Инновации. Образование. М.: ЕЦК. Часть 1: 2007. № 3. С. 65-72; Часть 2: 2007. № 4. С. 53-59; Часть 3: 2007. № 5. 10 с.

рефлексия этого опыта создают предпосылки для развития личности. Этот цикл повторяется вновь и вновь и представляет собой, по мнению В.В.Рябова и Ю.В.Фролова[1], главную причину человеческого познания. Причем познавательная потребность появляется каждый раз как реакция на препятствия, с которыми человек сталкивается в процессе своей деятельности, пытаясь удовлетворить свои базовые потребности.

Этот процесс составляет основу модели формирования образовательных потребностей[2]. Процесс формирования и накопления у индивида деятельностного знания в форме процедурного и ценностно-смыслового знания позволяет на стадии практического использования знаний и приобретения опыта индивидом позволяет говорить о росте интеллектуального потенциала человека, а при вовлечении его в общественное производство – о формировании и развитии человеческого капитала.

Этот процесс предполагает наличие нескольких стадий, протекание которых одновременно приводит к формированию, развитию и повышению качества других разновидностей нематериальных форм капитала:

- ✓ в частности, интеллектуального капитала через формирование в организациях на основе человеческого – структурного, включая инновационный, и потребительского капиталов;
- ✓ а также на основе технологического, информационного и интеллектуального капиталов, которые являются составляющими научного капитала.

Стадия производства знаний часто рассматривается в двух различных аспектах:

во-первых, как производство объективно и принципиально новых знаний, не известных ранее обществу, которое осуществляется в основном в сфере науки и образования, и,

---

[1] См.: ***Рябов В.В., Фролов Ю.В.*** Компетентность как индикатор человеческого капитала.: Материалы методологического семинара 16 ноября 2004 г. – М.: ИЦПКПС МИСИС (ТУ), 2004. – 45 с.; с. 31.

[2] См.: ***Бочков В.Е.*** Управление знаниями в сетевых структурах открытого дистанционного образования в контексте трансформации системы образования и формирования основ экономики знаний. Качество дистанционного образования: концепции, проблемы, решения. // Материалы международной научно-практической конференции EDQ-2006/ Отв. ред. В.Е.Бочков, О.П.Лебедева. – М.: МГИУ. – 388 с., с. 55.

во-вторых, как производство субъективно новых, не известных ранее конкретному индивиду знаний, которое реализуется в процессе его образования.

В последнем случае, когда рассматривается стадия производства субъективно новых для конкретного индивида знаний, у некоторых исследователей возникает желание заявить о тождественности этого процесса процессу их потребления индивидом, что, по нашему мнению, является не вполне корректным. Это в первую очередь связано с тем, что процесс обучения представляет собой особый вид общественной производственной деятельности в нематериальной сфере, который предполагает ***обязательное активное участие и взаимодействие всех субъектов процесса для получения существенного результата***. В ходе продуктивной деятельности индивида осуществляется практическая апробация, уточнение, совершенствование и накопление научных знаний в прикладных областях, формируется определенный научный потенциал. Он включает информационные ресурсы, накопленные человечеством в сфере фундаментальных исследований и в прикладных областях научного знания, технологические ресурсы общественного производства, а также интеллектуальные ресурсы, которые участвуют одновременно и в формировании человеческого потенциала. Именно на стадии эмпирического использования знания, когда осуществляется рост практического опыта индивида, при соотнесении этого опыта с возникающими целями формируются познавательные потребности (рис. 5.1), которые инициируют процесс получения знаний для достижения соответствующих целей.

5.3. Оценка знаний и навыков обучающихся

В современной литературе представлены различные подходы к трактовке понятия знаний. Среди этих подходов можно выделить наиболее распространенные[1]: на основе различения понятий «данные», «информация», «знание»; на основе последующих действий; на основе личностных уровней знания; на основе организационного обучения; на основе способов структурирования и фиксации

---

[1] *В разделе использованы материалы, представленные МГИУ (В.Е.Бочков) и МИМ ЛИНК (Н.М.Жаворонкова).*

знаний; на основе значимости индивидуального знания; на основе типологии организаций по ключевым типам знаний.

5.3.1. Современная трактовка понятия знание

Первым среди широко используемых подходов к анализу знания следует выделить подход, акцентирующий внимание на необходимости различения таких понятий, как «данные», «информация», «знание»[1].

В рамках этого подхода под данными понимаются неупорядоченные наблюдения, числа, слова, звуки, изображения. Данные – набор объективных дискретных фактов о тех или иных событиях. При этом в организационном контексте данные трактуются как структурированные записи об актах деятельности. Современные организации обычно хранят данные в информационных системах, в которые они поступают из различных подразделений и служб. Когда данные организованы, упорядочены, сгруппированы и категоризированы, они становятся информацией. Следовательно, информация представляет собой совокупность данных, упорядоченных с определенной целью, придающей им смысл. Соответственно, знание трактуется как информация, готовая к продуктивному применению, действенная, снабженная смыслом. Знание представляет собой совокупность оформленного опыта, ценностей, контекстуальной информации, экспертного понимания, составляющих основу для оценки и интеграции нового опыта и информации. Следует подчеркнуть, что знание формируется и применяется в умах людей, а в организациях оно зачастую оказывается закрепленным не только в документах и в хранилищах, но также в организационных процедурах, процессах, способах выполнения работы и нормах.

Вторым широко распространенным подходом к трактовке структуры знаний является подход на основе последующих действий. В основе этого подхода лежит представление о том, что знания нельзя отделить от деятельности и что знание того, что кто, как, когда, где и почему будет совершать действие, является самым важнейшим ресурсом фирмы. Так, например, Желены, Друкер, Вит-

---

[1] См.: ***Адлер Ю.П., Черных Е.А.*** Знания и информация – это не одно и тоже / Информационное общество, 2001, вып. 6, с. 8-15.: http://di.iis.ru:82/arc/infosoc/emag.nsf/BPA/533c6e62d7d361a1c3256d32003eca55

цель и другие экономисты определяют знание как «накопленные предпосылки для действия»[1].

Третьим подходом предусматривается, что упомянутые выше типы знания могут быть упорядочены на основе личностного уровня в виде четырех групп:[2] знание как результат познания (знание «чего») – владение основами предмета; специальная квалификация (знание «как») – практическое выполнение, требующее больше знаний, чем можно извлечь из книг; системное понимание (знание «почему») – глубокое знание причин и следствий, высшим выражением которого является интуиция; самомотивируемое творчество (понимание «зачем») – желание и мотивация достижения успеха.

Такая трактовка знаний делает акцент на образовательные, организационные и социальные процессы приобретения знаний и помогает сформировать подходы к обучению разных категорий обучающихся и персонала компаний.

Четвертый подход воплощается классификацией, предложенной Нонака Икуджиро и Такеучи Хиротака, которые в своей динамической теории создания организационного знания[3] выделили два типа знания: явное (систематизированное) и скрытое (несистематизированное и неформализованное) знание. Явное знание может выражаться в словах и числах и легко может передаваться и обмениваться в виде точных данных, научных формул, упорядоченных процедур или универсальных принципов. В то время как скрытое знание – это нечто трудновыявляемое и трудновыражаемое. Скрытое знание является личным, обусловленным конкретным контекстом, а также трудно формализуемым и передаваемым другим людям. В эту категорию попадают субъективные озарения, интуиция и предчувствия.

---

[1] См.: Информационные технологии в бизнесе. Энциклопедия /Под ред. Милана Желены. – СПб, М., Харьков, Минск: Издательский дом «Питер», 2002.

[2] См.: ***Quinn J. B., Anderson P., Finkelstein S.*** Managing professional intellect./ Harvard Business Review, 1996, March-April, p. 77.

[3] См.: ***Рудаков И.К.*** К вопросу об эффективности высшего образования Франции /Высшее и среднее специальное образование за рубежом: Экспресс-информ. – Вып. 4. – М.: НИИВШ, 1978. – 30 с.

Пятый подход к трактовке структуры знаний основан на рассмотрении способа структурирования и фиксации знаний[1]. В рамках этого подхода используется различие между формализованным и неформализованным знанием. Формализованное знание трактуется как знание, выраженное формальными способами, или сконструированное в соответствии с известными правилами и процедурами, например научное знание и общепринятые факты.

В противопоставлении этому неформализованное знание редко излагается письменно или является предметом методического изучения. Неформализованное знание может включать слухи, анекдоты и убеждения, а также недокументированное или «неофициальное» знание.

Шестой подход к трактовке знаний подчеркивает значимость индивидуальных знаний, которые трудно формализуются, и заставляет задуматься об организационных механизмах, способствующих обмену таким знанием и его продуктивным использованием. Весьма интересной именно в организационном контексте является классификация знаний, разработанная Ф. Блеклером и впервые предложенная в 1995 году. Эта классификация основана на выделении пяти различных категорий знаний:

Интеллектуальное знание*,** зависящее от навыков абстрактного мышления и познавательных способностей (знание «что***»). В западной литературе именно этот тип знания получил привилегированный статус, и многие авторы подчеркивали его важность. Так, например, широко известный теоретик организационного обучения[2], описавший интеллектуальное знание, К. Аргирис, чья теория двухконтурного обучения привела к явному признанию и пересмотру очевидных целей обучения. Современный продолжатель этих традиций – П. Сенге, который синтезирует такие понятия как личная интуиция, системы мышления и разделяемое видение в общей концепции организационного обучения[3].

---

[1] См.: ***Мескон М., Альберт М., Хедоури Ф.*** Основы менеджмента. М.: Дело, 1998. – 800 с. – С. 52.

[2] См.: ***Argyris C., Schon D.*** Organizational Learning: a theory of action perspective./ Reading MA, Addison-Wesley, 1978, p.p. 95- 96.

[3] См.: ***Сенге П.*** Пятая дисциплина: искусство и практика самообучающейся организации /Пер. с англ. – М.: ЗАО «Олимп-Бизнес», 1999. – 408 с.

***Воплощенное знание*,** ориентированное на действие и, как правило, лишь частично явное (*знание «**как**»*). Воплощенное знание обусловлено конкретным контекстом и зависит от физического присутствия людей, от осознанной и чувственной информации, физических сигналов и обсуждений между людьми. Оно приобретается в результате «практического действия», то есть способов решения проблем, которые зависят от близкого знания ситуации, а не абстрактных правил.

***Запечатленное в культуре знание*,** относящееся к процессу достижения общего понимания. Системы культурно обусловленного смысла тесно связаны с процессами социализации и приобщения к культуре. Такое знание, как правило, сильно зависит от языка и создается в процессе социального взаимодействия и переговоров. Этот тип знания непосредственно связан с формированием организационной культуры и управлением ею[1].

Встроенное знание*,** которое содержится в системных процедурах[2]. Рассмотрение встроенного знания предполагает анализ взаимоотношений субъектов и материальных ресурсов. Встроенное знание может анализироваться в системных терминах, например взаимоотношения между технологиями, ролями, формальными процедурами и стихийными процессами. Связанная с этим классификация была предложена Хендерсоном и Кларком (1990)[3]. Она предполагает различать знание специализированных элементов в организации («знание компонентов***») и знание того, как такие элементы взаимодействуют («***знание архитектуры***»); знание архитектуры скрыто в глубине не подвергаемых сомнению организационных процедур и взаимодействий, но, тем не менее, остается центральным для понимания сильных и слабых сторон организации.

---

[1] См.: ***Шейн Э.*** Организационная культуры и лидерство: построение, эволюция, совершенствование. – СПб: «Питер», 2002, с. 31-32.

[2] *Понятие «встроенности» было введено Грановеттером (1985), предложивший теорию экономических действий, которая, как он предполагал, не будет сильно зависеть ни от понятия культуры (то есть будет «надсоциальной»), ни от теорий рынка (то есть будет «субсоциальной»). Его идея состояла в том, что экономическое поведение близко связано с социальными и институциональными соглашениями.*

[3] См.: Managing Knowledge in an organizational context. /OBS, «Managing knowledge», 1999, unit 4, p.22.

Закодированное знание, передаваемое через знаки и символы. К традиционным формам закодированного знания, таким как книги, инструкции и описания действий, добавилась информация, электронно-кодируемая и передаваемая. Информация, закодированная деконтекстуализованными, абстрактными символами, неизбежно будет в большей степени избирательной в тех представлениях, которые она может передать.

Классификация Блеклера позволяет сделать ряд выводов, весьма значимых как для научного осмысления роли знания в организационном контексте, так и для практики управления знаниями в современных организациях[1].

Седьмым, заслуживающим внимания подходом к трактовке знаний в управленческом контексте, является типология организаций на основе ключевого для них типа знаний. В основе рассматриваемой типологии организаций лежит различие между организациями, которые: сфокусированы на знакомых или рутинных проблемах; в основном сталкиваются с незнакомыми и нерутинными проблемами; сильно зависят от вклада ключевых исполнителей и теми, которые воплощают коллективные усилия.

Образование, в том числе высшее, приумножает уровень теоретических знаний, но, как правило, не готовит человека к практической профессиональной деятельности. Профессиональная квалификация характеризует действия, осуществляемые человеком на рабочем месте. В качестве примера оценки квалификации можно привести принятый в Великобритании Национальный классификатор профессиональной квалификации (НКПК). В соответствии с НКПК действует пять уровней компетентности в зависимости от уровня профессиональных задач: способность решать стандартные и предсказуемые задачи; способность решать широкий круг разных задач в различном контексте (дополнительно требуется умение сотрудничать с членами группы); способность решать сложные задачи, требующие значительной ответственности и автономии индивида (требуется умение осуществлять контроль или руководство другими людьми); способность

[1] См.: ***Жаворонкова Н.М.*** Управление знаниями в системе бизнес-образования. Дис. …канд. экон. наук: (08.00.05)-М.:РГБ:, 2006 – с. 36.

решать широкий круг технических и профессиональных проблем в самом широком контексте (задачи подразумевают значительную ответственность и автономию, в т.ч. ответственность за других лиц и распределение ресурсов); способность к применению фундаментальных принципов и комплексных методик в широком и часто непредсказуемом контексте.

Знания, связанные с работой являются следствием исполнения и понимания выполняемой человеком работы в определенной области. Эти знания включают три типа знаний:

1) *явные знания,* которые легко фиксируются письменно, хорошо структурированы и могут быть отражены в книгах, отчетах, инструкциях и т.п.;

2) *подразумеваемые,* которые трудно описать устно или письменно;

3) скрытые – знания, «размытые» по рабочим операциям, методам работы и корпоративной культуре. Новичок испытывает трудности с обнаружением и постижением скрытых знаний. Такими знаниями обладают эксперты, которые часто не в состоянии объяснить, почему выбранный метод решения проблемы работает.

Профессиональные наклонности и психометрические характеристики, которые определяются с помощью тестов, выявляющих профессиональную предрасположенность к определенному типу деятельности, а также психометрические характеристики и тип личности. Например**,** имеются инструменты, которые позволяют выявить наклонности индивида к саморазвитию, к критическому мышлению, к работе с информационными технологиями, к общению с клиентами, к работе с персоналом, к инженерной деятельности, к делопроизводству, к торговой деятельности, к технической работе, к работе «руками», к иностранным языкам. При определении типа личности уделяется внимание мотивации (базовым потребностям), роли в команде, внушаемости и подверженности чужому влиянию, степени критичности мышления, инициативности, упорству, настойчивости, стилю мышления и работы и другим характеристикам.

Связанные с работой умения – это наиболее ценные для работодателя человеческие активы, которые приобретаются в конкретной организации и специально для данной организации. Для организации и индивида важно совместить

знания, связанные с выполняемой им работой, тип личности индивида с бизнесом конкретной компании (задачами конкретной социальной группы). Эти умения являются следствием способности людей к постоянному самообразованию и мгновенной реакции на возникшую производственную ситуацию. В этом смысле такого рода умения являются компетентностями. Примеры: умение оценивать активы компании N; умение «справляться» с оборудованием компании N; умение хорошо работать в команде компании N; умение обучить кого-либо чему-либо в компании N; умение продавать продукт компании N. Чрезвычайно важно научиться диагностировать эти умения и брать именно их за основу при оценке работников и в процессе формирования эффективных команд.

Другой подход к оценке человеческого капитала предложен Карлом Виигом[1]. По его мнению, для оценки человеческого капитала конкретного работника в организации необходимо диагностировать его уровень обладания знаниями, принадлежащими к определенным группам разновидностей: *знания о цели* (идеалистические знания), включающие систему понятий, цели, мировоззрение; *систематические знания* – теоретические знания систем, схем, методов (знания об общих принципах и стратегиях); *практические знания* – умения принимать решения, выполнять конкретную работу; *автоматические знания* – применяются для выполнения «привычных» – рутинных – задач, не требующих осознания проблем.

К *интеллектуальным способностям* личности Карл Виг относит следующие характеристики: *эффективные черты* (способность принятия ответственности, делегирования полномочий, гибкость, способность к самокоррекции и др.); *общая профессиональная подготовка* (способность приобретать знания из разных источников, понимание окружающего мира, планирование деятельности, информированность и др.); *тактические способности* (координация действий и выбор уместных действий); *решение проблем* (способность к творчеству, использованию всех релевантных знаний); *выполнение принимаемых решений* (готовность к риску, установление приоритетов).

---

[1]См.: ***Wiig Karl.*** Knowledge Management Foundations: How People and Organizations Create, Represent and Use Knowledge – Schema Press, Arlington, TX, USA, 1993.

В такой интерпретации подразумевается необходимость введения специальных интегративных показателей качества образования, характеризующих готовность к выполнению действий. Это своего рода заказ работодателей профессиональному образованию.

Выживание компании в конкурентной среде зависит от сформированной ключевой (стержневой) компетенции организации. Ключевая (основная) компетенция – это комплекс навыков и технологий, позволяющих компании предоставлять потребителям определенные ценности. По мнению авторов концепции о ключевой компетенции Г. Хэмэла, К.К. Прахалада, ключевая компетенция обладает тремя основными свойствами: во-первых, она дает потенциальный доступ к широкому спектру рынков; во-вторых, добавляет значительную потребительную стоимость конечному продукту, воспринимаемую покупателем; в-третьих, требуются большие затраты и усилия для того, чтобы скопировать ключевую компетенцию конкурента[1].

Очевидно, что формирование ключевых компетенций является длительным процессом и зависит, в свою очередь, от того, как организованы процессы внутриорганизационного обучения, использования, распространения, создания и поддержания знаний. Все эти процессы исследуются в управлении знаниями – научной дисциплине, предметом которой являются условия для формирования интеллектуального капитала и способы извлечения прибыли из знаний, которыми обладают работники организации и сама организация в процессе её деятельности[2].

В понимании структуры человеческого капитала доминирует образовательный фактор, то есть объем знаний, навыков, умений и способности к их восприятию и периодическому обновлению – все то, что закладывает в человеке система формального образования. Сфера образования создает наиболее мощный кумулятивный эффект в повышении будущих заработков индивидуума.

---

[1] См.: ***Hamel G., Prahalad C.K.*** The Core Competence of the Corporation // Harvard Business Review, 1990, vol.68, № 3, p. 79-91.

[2] См.: ***Нонака И., Такеучи Х.*** Компания – создатель знания. Зарождение и развитие инноваций в японских фирмах /Пер с англ. – М.: ЗАО "Олимп-Бизнес", 2003. – 384 с.

Категория «знание» является основным содержанием структуры нематериальных активов в форме человеческого, интеллектуального и научного капитала в общественном производстве. Несколько наиболее распространенных трактовок этого понятия: доказанное истинное убеждение (Нонака И., Такеучи Х.); динамический субъективный процесс проверки соответствия личного мнения истине (Нонака И., Такеучи Х.); продукт наших целенаправленных усилий в окружающем мире («мы знаем больше, чем можем сказать» – Полани М.); целенаправленное координированное действие (Желены М.); накопленные предпосылки для действия (Витцель М.); то, что помогает интерпретировать информацию, передаваемую фактами – данными; знание – свойство воспринимающих субъектов (Боасо М.); то, что состоит из истин, представлений, точек зрения, концепций, суждений, предположений, методологий, ноу-хау (Вииг К.); концентрированная и общественно апробированная информация, орудие, инструмент и средство управления, а также важнейший экономический ресурс и элемент основных факторов общественного производства (Клейнер Г.Б.).

Приведенные суждения фокусируют внимание исследователей в области управления знаниями в системе профессионального образования на такой интерпретации знания, которая востребована в постиндустриальном обществе социальными партнерами системы образования. Было бы неправильно, ориентируясь на потребности только системы образования, выстраивать стратегию её развития, в частности определять модели и механизмы её развития на основе процессов управления знаниями, включая формирование критериев качества профессионального образования.

5.3.2. Формирование системы знаний, умений и приобретаемых навыков обучающимися с позиций квалиметрии образования

Для создания средств измерения (тестов) наиболее важными являются процессы операционализации планируемых результатов обучения[1]. Операционали-

---

[1] В разделе использованы материалы **Л.А.Сысоевой** (РГГУ), включенные в главу 4 «**Корпоративные образовательные стандарты и регламенты использования электронного обучения в образовательных учреждениях**» (п.р 4.3.3.) учебника «**Дистанционное образование и электронное обучение.** /Учебник для студентов высших учебных заведений, учреждений до-

зация планируемых результатов заключается в описании учебных целей в виде ожидаемых результатов определенной учебной деятельности.

Основные этапы операционализации планируемых результатов обучения

Этап 1. Формирование требований в терминах внешней деятельности в соответствии с выделенными уровнями подготовки учащихся в обобщенных терминах.

Этап 2. Переход от планируемых результатов обучения к реально контролируемым результатам, т.е. определение системы ЗУН, которые можно отобразить в тесте. На этом этапе выполняется моделирование и наложение дерева целей и дерева структуры дисциплины, что влечет за собой выполнение операций реструктуризации (расчленения, укрупнения, уточнения, детализации) содержания дисциплины для его отображения в содержании теста.

Этап 3. Моделирование содержания теста в соответствии с реально контролируемыми результатами. Определение списка целей, которые должны быть отображены в тесте, т.к. далеко не весь набор целей обучения можно отобразить в содержании теста.

Формирование цели обучения в общих терминах. Существуют различные подходы к формированию цели обучения в общих терминах.

А. Таксономия Блума. Построение системы целей, выполненной Б.С. Блумом, основано на классификации видов знаний, среди которых автор выделяет следующие: знание названий, имен, фактов; фактуальные знания; знание определений и понимание их смысла; сравнительные, сопоставительные знания; классификационные знания; знание противоположностей, противоречий, синонимичных и антонимичных объектов; ассоциативные знания; причинные знания; алгоритмические, процедурные знания; обобщенные, системные знания; оценочные знания; процессуальные знания; абстрактные знания; структурные знания; методологические знания.

полнительного и послевузовского образования в двух частях. /Составители В.Е.Бочков, В.И Солдаткин; отв. ред. В.Е.Бочков. – М.: МГИУ.- 2008. – Ч.1-708 с.; Ч.2 – 647 с.»

Выделяемые категории учебных целей: Знание, Понимание, Применение, Анализ, Синтез, Оценка.

Б. СОЛО-таксономия. В соответствии с этим подходом для каждого задания теста определяется познавательная деятельность, которая необходима для его выполнения. В таком случае все тестовые задания можно легко расположить на шкале познавательной деятельности. В начале шкалы находятся задания, требующие выполнения одного шага деятельности (одноуровневые задания), на другом конце шкалы – задания, включающие большое разнообразие интеллектуальных и практических умений.

В. Уровневый системный подход описания достижений обучающихся. Уровневый системный подход описания достижений учащихся (И.Я. Лернер, В.П. Беспалько и др.) основан на группировке результатов обучения в соответствии с уровнями учебной деятельности.

Уровень усвоения учебного материала: Воспроизведение, Понимание и применение знаний в знакомой ситуации, Применение знаний в измененной или незнакомой ситуации.

Г. Трехмерная модель оценки результатов. Трехмерная модель оценки результатов образовательного процесса строится на базе трех компонентов.

1. Содержание – обеспечивает содержательную валидность теста, его соответствие учебным программам.
2. Техника измерения – вариативность типов заданий, тестовых форм.
3. Познавательная деятельность, на оценку которой направлено измерение. В традиционном подходе на основе таксономии Блума уровень мыслительной деятельности, необходимый обучающемуся для ответа на задание, определялся экспертом. В данной модели уровни познавательной деятельности планируются в концептуальной модели теста.

Результатами этапа целеполагания являются: формирование уровней усвоения учебного материала; требования к достижениям учащихся в соответствии с выделенными уровнями подготовки учащихся в обобщенных терминах.

Таблица 5.2

Структуризация уровней усвоения учебного материала

№	Обобщенная учебная цель	Категория учебной цели	Содержание категории	Деятельность испытуемого
1	Знания на уровне запоминания и воспроизведения	Знание	Запоминание и воспроизведение изучаемого материала	Репродуктивный уровень
2	Знания на уровне понимания	Понимание	Преобразование, интерпретация, сравнение, противопоставление, установление порядка, предвидение последствий	
3	Умения по применению знаний в известной ситуации	Применение	Применение понятий, правил, методов, законов, принципов, теорий в некоторой известной ситуации	
4	Умения по применению знаний в незнакомой ситуации	Анализ Синтез	Применение известных правил, методов, законов, принципов, теорий в некоторой незнакомой ситуации	Продуктивный уровень
5	Умения применять знания для оценочных суждений	Применение Анализ Синтез Оценка	Умение оценивать объект, событие, действие для конкретной цели на основе определенных критериев.	

Планирование. Планирование содержания теста включает следующие этапы: разработка плана теста; разработка спецификации теста.

Этап 1. *Разработка плана теста по курсу (дисциплине)*

При разработке плана выполняется раскладка процентного соотношения содержания разделов и определяется необходимое число заданий по каждому раз-

делу дисциплины исходя из важности раздела и числа часов, отведенных на его изучение в программе.

Раскладку начинают с подсчета планируемого исходного числа заданий в тесте, которое в процессе работы над тестом будет неоднократно меняться либо в сторону увеличения, либо в сторону уменьшения.

Таблица 5.3

План теста по курсу (дисциплине)

№ п/п	Контролируемое содержание	Возможное число заданий
1.	*Тема 1.*	*6*
2.	*Тема 2.*	*14*
3.	*Тема 3.*	*10*

Этап 2. *Разработка спецификации теста*

Спецификация теста включает: описание структуры; содержание проверки; процентное соотношение заданий в тесте.

Подход 1. Структурно-знаниевый подход к формированию спецификации теста (Челышкова М.Б.):

Шаг 1. Определение априорного количества заданий в тесте. Например, 30.

Шаг 2. Описание структуры теста. Составление классификации планируемых к проверке знаний, умений и навыков:

- A – знание понятий, определений, терминов, фактов.
- B – знание законов, формул, методов.
- C – умение применять законы и формулы в стандартных ситуациях.
- D – умение применять законы, формулы, методы в незнакомых ситуациях.
- E – умение проводить оценочные суждения.

Шаг 3. Определение содержания проверки.

Формирование списка тем и определение объемов материала, изучаемого по каждой теме.

Шаг 4. Определение процентных соотношений заданий в тесте осуществляется в форме таблицы 5.4.

Таблица 5.4

№ п/п	Планируемые к проверке знания, умения, навыки	% соотношение заданий	Содержание проверки			Суммарное число заданий по каждому пункту
			Тема 1	Тема 2	Тема 3	
			20%	40%	40%	
1	A	10%				
2	B	20%				
3	C	30%				
4	D	30%				
5	E	10%				
	Итого	**100%**				**30**

***<u>Подход 2</u>*.** Содержательный подход к формированию спецификации теста (ИОСО РАО)

Шаг 1. Определение априорного количества заданий в тесте. Например, 30.

Шаг 2. Определение содержания проверки.

Формирование списка тем и определение объемов материала, изучаемого по каждой теме.

Шаг 3. Описание структуры теста. Составление классификации планируемых к проверке знаний, умений и навыков:

- A – знание понятий, определений, терминов, фактов, законов, формул, методов.
- B – умение применять законы и формулы в стандартных ситуациях.
- C – умение применять законы, формулы, методы в незнакомых ситуациях.

Шаг 4. Определение процентных соотношений заданий в тесте и представление их, например, в форме таблицы 5.5.

Таблица 5.5

Содержание предмета			Предполагаемая деятельность испытуемого		
			Репродуктивный уровень		**Продуктивный уровень**
Темы, разделы	**Объем материала**	**Кол-во заданий**	знание понятий, определений, терминов, фактов, законов, формул, методов	умение применять законы и формулы в стандартных ситуациях	умение применять законы, формулы, методы в незнакомых ситуациях
			20%	60%	20%
Тема 1	*30%*				
Тема 2	*40%*				
Тема 3	*30%*				
	100%	***30***			

Этап 3. *Оценка качества содержания теста*

Оценка качества заключается в выявлении ключевых знаний, без которых невозможно проведение качественной проверки результатов обучения. Оценка качества проводится группой экспертов, состоящей, как минимум, из 3 человек. При проведении экспертизы заполняется таблица 5.6. [*М.Б. Челышкова*].

Таблица 5.6

	№ задания	1	2	3
	№ правильного ответа			
	№ требования (одного или нескольких)			
	Уровень базовости (Б/П/С)			
	Значимость содержания задания (0, 1, 2, 3)			
	Ожидаемый процент выполнения испытуемыми с удовлетворительной подготовкой			
	Ожидаемый процент выполнения испытуемыми выборки			
	Ожидаемое время выполнения задания, мин.			
	Неудачные задания			
	Комментарии о качестве заданий			

1. Номер задания – это номер задания в тесте.
2. Номер правильного ответа. Указывается для закрытых типов заданий. Для открытых типов заданий ответы приводятся на отдельных листах.
3. Номер требования (одного или нескольких).

Составление классификации планируемых к проверке знаний, умений и навыков:

- A – знание понятий, определений, терминов, фактов.
- B – знание законов, формул, методов.
- C – умение применять законы и формулы в стандартных ситуациях.
- D – умение применять законы, формулы, методы в незнакомых ситуациях.
- E – умение проводить оценочные суждения.

4. Уровень базовости.

Дифференциация заданий по уровням:

Б – задание проверяет степень достижений на минимальном уровне, достаточном для выставлении оценки «удовлетворительно».

П – задания, правильное выполнение которых позволяет выставить ученику хорошие и отличные оценки. Знания, которые находятся в пределах минимума содержания образования по данной дисциплине.

С – задания, выходящие за пределы минимума содержания и требований к уровню подготовки выпускников.

5.4. Проблемы регламентации и практика оценки знаний обучающихся при электронном обучении в дистанционном образовании

Проблема разработки адекватных требований к уровню освоения необходимых знаний, умений и навыков, обеспечивающих формирование у обучающихся необходимых компетенций при практико-ориентированной подготовке специалистов и систем оценивания знаний обучающихся при электронном обучении в значительной степени взаимосвязана не только с подготовкой и практической реализации процесса оценки знаний, сопряженного с разработкой содержания и форм представления тестовых заданий, но и с проблемами гармонизации образо-

вательных и профессиональных стандартов и разработкой компетентностно – ориентированных стандартов профессионального образования.

Динамичность развития экономики предъявляет жесткие требования к профессиональной структуре рынка квалифицированного труда и к базовым компетенциям трудовых ресурсов. В экономически развитых странах огромное внимание уделяется систематизации и тщательному описанию всего многообразия профессий, что и фиксируется в профессиональных стандартах. Профессиональный стандарт (ПС) – это нормативный документ, отражающий минимальные требования к профессии по квалификационным уровням и компетенциям с учетом продуктивности и безопасности выполняемых работ.

5.4.1. Проблема гармонизации образовательных и профессиональных стандартов[1]

По поручению Правительства (от 25 мая 2005 г. №АЖ-П44-2534) в Российской Федерации предусматривается проведение широкомасштабной работы по разработке и внедрению в первом полугодии 2008 года системы профессиональных стандартов с учетом международного и российского опыта. Таким образом, перед системой образования возникает вполне естественная задача сквозного сопряжения стандартов профессионального образования всех уровней. Решение этой задачи станет важным практическим шагом на пути реализации стратегии обучения на протяжении всей жизни и обеспечения конкурентоспособности отечественной квалифицированной рабочей силы.

Комплексная стандартизация – главное условие гарантированного качества образования. Системное решение проблемы гарантированного качества образования видится на институциональном уровне. Комплексная стандартизация описания образовательной системы создаст условия для обеспечения высокого каче-

---

[1] *В данном разделе использованы материалы* ***Коваленко А.А., Митько К.А., Ожгихиной А.А., Рубина Ю.Б., Семкиной Т.А.*** *(МФПА),* включенные в главу 4 «**Корпоративные образовательные стандарты и регламенты использования электронного обучения в образовательных учреждениях**» (п/р 4.3.4.1 – 4.3.4.3.) учебника межвузовского коллектива авторов «**Дистанционное образование и электронное обучение.** /Учебник для студентов высших учебных заведений, учреждений дополнительного и послевузовского образования в двух частях. /Составители В.Е.Бочков, В.И Солдаткин; отв. ред. В.Е.Бочков. – М.: МГИУ.- 2008. – Ч.1-708 с.; Ч.2 – 647 с.»

ства образовательной деятельности любого учебного заведения в России или за рубежом. При этом система образовательных стандартов предполагает обязательное сопряжение требований стандартов всех уровней образования.

Единая система национальных образовательных стандартов должна охватывать все области деятельности современного университета, а именно: содержание образовательной деятельности; применяемые в учебном процессе образовательные технологии; организация процессов и направлений образовательной деятельности; академический менеджмент.

Основными целями создания и внедрения единой системы стандартов на институциональном уровне являются: информирование всех заинтересованных субъектов о гарантированном высоком уровне качества образовательных услуг, предлагаемых высшим учебным заведением; информирование общественности о гарантированной эффективности образовательной деятельности учреждения и соответствии ее принятым в международном обществе образовательным стандартам.

Задачи стандартизации на институциональном уровне: способствовать обеспечению высокого уровня качества преподавания; способствовать достижению результатов образовательной деятельности соответствующих поставленным обществом целям; определять пути улучшения качества образовательных услуг при выявлении недостатков; обеспечить доступ широких слоев общественности, в том числе мировому сообществу, к надежной и прозрачной информации о степени соответствия высшего учебного заведения общепринятым стандартам и заданному или требуемому уровню качества.

5.4.2. Компетентностный подход к стандартизации описания содержания учебного процесса

Очевидно, что качество подготовки специалистов обеспечивается, прежде всего, четким представлением о целях обучения (отображение профессиональных компетенций в требованиях образовательных программ и стандартов), о показателях и критериях качества подготовки специалиста, достаточными условиями и содержанием обучения, а также организацией на этой основе регулярного мониторинга учебного процесса.

В связи с этим к числу первоочередных забот при разработке образовательных стандартов следует отнести уточнение способов унифицированного описания целей обучения. Одним из перспективных способов решения этой задачи в настоящее время представляется реализация компетентностного подхода к описанию модели специалиста и содержания учебного процесса. Компетенция – это личная способность специалиста решать определенный класс профессиональных задач. Компетентность – совокупность компетенций, наличие знаний и опыта, необходимых для эффективной деятельности в заданной предметной области.

Мировое экономическое сообщество во все времена следовало принципу «спрос-предложение». Именно спрос рынка на специалистов с четким перечнем компетенций должен формировать требования образовательных стандартов. При устройстве специалиста на работу важно не только то, что человек будет делать, но и как он будет это делать, какие качества (помимо профессиональных знаний) ему потребуются для выполнения той или иной работы. На аналогичных позициях в разных организациях это могут быть разные качества: например, для руководителя компании, которая только начинает развивать свой бизнес, важны лидерство в предвидении, стратегический подход, предпринимательская инициатива, мотивация достижения и мотивирование сотрудников, уверенность в принятии решений; а руководителю, чья фирма твердо стоит на ногах, помимо организаторского таланта, необходимо в первую очередь умение работать в команде, делегировать полномочия, развивать подчиненных и т.д.

Учебно-познавательная компетенция. Это совокупность умений и навыков познавательной деятельности. Владение механизмами целеполагания, планирования, анализа, рефлексии, самооценки успешности собственной деятельности. Владение приемами действий в нестандартных ситуациях, эвристическими методами решения проблем. Владение измерительными навыками, использование статистических и иных методов познания.

Информационная компетенция. Это способность при помощи имеющихся средств информационных технологий (телевизор, компьютер, телефон, Интернет

и т.д.) самостоятельно искать, анализировать, отбирать, обрабатывать и передавать необходимую информацию.

Коммуникативная компетенция. Это владение навыками взаимодействия с окружающими людьми, умение работы в группе. Знакомство с различными социальными ролями.

Социально-трудовая компетенция. Данная компетенция означает владение знаниями и опытом в гражданско-общественной деятельности (роль гражданина, избирателя, представителя). В социально-трудовой сфере – права потребителя, покупателя, клиента, производителя. К этой компетенции относятся умения анализировать ситуацию на рынке труда, действовать в соответствии с личной и общественной выгодой, владеть этикой трудовых и гражданских взаимоотношений.

Компетенция личностного самосовершенствования. Это владение способами деятельности в собственных интересах и возможностях, что выражается в непрерывном самопознании, развитии необходимых современному человеку личностных качеств.

Названные компетенции многофункциональны и обеспечивают эффективное решение проблем из разных сфер жизни. Они способствуют становлению разносторонне развитой личности человека и определяют стартовые возможности в успешности его деятельности в дальнейшей жизни.

Сопоставляя перечень компетенций, необходимых специалисту в конкретной предметной области (модель специалиста), с перечнем планируемых компетенций выпускника вуза по специальности в той же предметной области (модель выпускника), система образования сможет целенаправленно готовить специалистов, удовлетворяющих требованиям рынка труда.

5.4.3. Структура компетентностно ориентированных стандартов профессионального образования

В России и в тех зарубежных странах, где действуют государственные образовательные стандарты (например в странах СНГ), образовательные программы по направлениям подготовки (специальностям), по существу, представляют со-

бой лишь перечни изучаемых дисциплин. А в каждом учебном заведении на базе ГОС ВПО создаются свои учебные программы.

Приняв компетентностную концепцию формирования стандартов нового поколения за базовую, структуру стандарта можно представить как логически упорядоченное множество требований к компетентности специалиста. В простейшем случае для этой цели может использоваться родо-видовое отношение компетенций. При этом каждой компетенции ставится в соответствие тематическая сеть – логически упорядоченная совокупность дидактических единиц. В свою очередь, каждой дидактической единице должны соответствовать учебные объекты (информационные ресурсы информационного образовательного пространства).

В этом случае для сравнения компетентностных образовательных стандартов можно использовать формализованные процедуры сравнения стандартов на логическом уровне (качественная оценка содержательной ценности учебного модуля) и на физическом уровне (количественная оценка ценности учебного модуля).

Следует заметить, что результаты сравнения компетентностных образовательных стандартов, например среднего специального и высшего образования одной специальности, – различие компетенций – могут служить основой для уточнения образовательной программы по этой специальности. Эффективность такого метода проявляется, прежде всего, в исключении повторного изучения дидактических единиц, а также при работе с более крупными, чем дидактические единицы, логическими объектами – компетенциями.

Использование унифицированного компетентностного подхода для описания результатов обучения как в России, так и в европейских государствах, безусловно, положительно скажется на возможности сравнения дипломов и степеней, выдаваемых отечественными и зарубежными вузами.

Таким образом, для подготовки конкурентноспособных специалистов как на внутренний, так и на мировой рынок труда России необходимо выработать пакет соглашений о содержании образования, однозначно понимаемый всеми заинте-

ресованными сторонами. Для достижения этих целей желательно иметь прогностическую модель выпускника описанную в четких терминах компетенций. Сопоставив требования потребителей к результатам образования выпускника, и выразив полученные решения в компетенциях, мы придем к возможности построения компетентностных образовательных стандартов высшего образования по принципу: «спрос-предложение»[1].

От общего перейдём к частному: рассмотрим выдержку из проекта документа, регламентирующего деятельность филиалов заочного обучения вуза, в которой говорится о том, что практически все такие филиалы сейчас переходят на электронное и смешанное обучение. Качество подготовки специалистов на основе электронного обучения в дистанционном образовании обеспечивается вузом за счет:

– единого распределенного образовательного пространства вуза, в котором реализуются единые образовательные программы на основе единых технологий и методик обучения, обеспеченные учебно-методическими комплексами, разработанными профессорско-преподавательским составом вуза,

– создания условий реализации профессиональных образовательных программ, основанных на сертифицированной внутривузовской системе управления качеством, регламентирующей деятельность вуза в области организации, координации, планирования, мотивации и контроля, в том числе:

- использование технологий и методик реализации учебного процесса на основе дистанционного образования, учитывающих разнообразие общемировых тенденций развития образовательных технологий, включая электронное обучение, а также наличие признанных в мире эталонов в сфере применения образовательных технологий в процессе обучения;
- организация систематического обучения преподавателей используемым в вузе образовательным технологиям на специализированных курсах с обязательным сертифицированием по окончании обучения;

[1] См.: ***Ильченко О. А., Леднев В. А., Семкина Т. А.*** Стандартизация образовательных технологий – эффективный способ повышения качества образования в вузе

- введение в учебный план специальности специализированных курсов по обучению учащихся используемым в вузе образовательным технологиям;
- обеспечение доступа каждого преподавателя и учащихся к единым образовательно-информационным ресурсам вуза, включающим в себя также электронную библиотеку;
- осуществление систематического текущего контроля успеваемости и промежуточной аттестации обучающихся путем применения балльно-рейтинговой системы оценки знаний обучающихся, в том числе с использованием дистанционных образовательных технологий (ДОТ) для обеспечения стимуляции (мотивации) обучающихся;
- наличие единого репозитария (архива) данных преподавателей и обучающихся;
- координация вузом учебного процесса на основе электронного обучения путем оказания консультативной помощи в учебно-методической и технической части преподавателям и обучающимся сотрудниками вуза, в том числе посредством использования дистанционных образовательных технологий (ДОТ);
- проведение процедуры идентификации преподавателей и обучающихся.

При проведении систематического текущего контроля успеваемости и промежуточной аттестации, в соответствии с положениями Болонской декларации, должна использоваться балльно-рейтинговая система оценки знаний: по 100-балльной и 5-балльной шкале, а также международная (буквенная) ECTS система оценок[1].

Перечень итоговых аттестационных мероприятий устанавливается вузом в соответствии с государственным образовательным стандартом по специальности (направлению подготовки).

Мероприятия итоговой аттестации могут реализовываться одним из следующих образом:

---

[1] См.: ***Ильченко О. А., Семкина Т.А.*** Задача академической мобильности: личностно-ориентированный подход к ее решению в МФПА

1) Итоговые аттестационные мероприятия проводятся непосредственно в вузе или в филиале специального типа в порядке, установленном нормативно-правовой базой

2) Итоговые аттестационные мероприятия проводятся посредством видеоконференции. Вуз должен обеспечить условия для проведения видеоконференции в соответствующем территориально обособленном подразделении таких, как наличие необходимой аппаратуры, методик и технологий. Для обеспечения дополнительного контроля за соблюдением процедуры идентификации личности студента и регламента работы аттестационной комиссии в территориально-обособленное подразделение направляется ответственный сотрудник вуза.

5.5. Подбор педагогического состава для реализации дистанционного образования на основе электронного обучения

Реальная практика и многочисленные исследования показали, что попытки прямого внедрения электронного обучения оказываются малоэффективными[1]. Подавляющее большинство преподавателей не способно переосмыслить сущность учебного процесса в контексте технологических инноваций[2].

В традиционных моделях организации учебного процесса главным звеном обеспечения высокой эффективности образовательного процесса является преподаватель. Остался ли преподаватель ключевой фигурой в дистанционном учебном процессе? Изменились ли роль преподавателя и его функции при реализации различных моделей дистанционного обучения?

5.5.1. Функциональное наполнение деятельности преподавателя в дистанционном образовании

К традиционным требованиям, определяющим функциональное наполнение деятельности преподавателя относятся: *Предметные* (профессиональные знания

---

[1] *В данном разделе использованы материалы МГИУ (В.Е.Бочков).*

[2] См.: ***Долгоруков А.М.*** Научно-методическая разработка и учебно-методическое обеспечение образовательных программ базовой подготовки и повышения квалификации преподавателей-тьюторов для системы открытого и дистанционного образования на уровне СПО./ Отчет по НИР в рамках ФЦНТП «Научное, научно-методическое, материально-техническое и информационное обеспечение системы образования» (Код проекта: 1.1.2.3.(299). 428) /Под рук. А.М Долгорукова.- М: ИПР СПО – 2001., 81 с., с. 6-17.

предметной области, в которой осуществляется преподавательская деятельность); *Дидактические* (конкретные умения подобрать и подготовить учебный материал, лабораторное оборудование; умения доступно, ясно, выразительно, убедительно и последовательно излагать учебный материал; стимулировать познавательные и духовные потребности обучающихся); *Организаторские* (планирование учебной работы, формирование учебного коллектива и т.д.); *Научно-познавательные* (способность усвоения научных знаний в предметной области преподавания); *Исследовательские* (умение познавать и объективно оценивать педагогические ситуации и процессы); *Коммуникативные* (умение устанавливать педагогически целесообразные отношения с обучающимися, их родителями, коллегами по работе, руководителями образовательного учреждения); *Перцептивные* (умение объективно оценивать эмоциональное состояние обучающихся, выявлять особенности их психики); *Суггестивные* (умение оказывать эмоционально-волевое влияние на обучающихся)[1].

При анализе специфических требований к профессиональным качествам преподавателя, работающего в системе дистанционного образования, были рассмотрены два принципиально различных, исторически сложившихся подхода к дистанционному обучению. Эти подходы лежат в основе практически всех современных моделей организации дистанционного обучения[2].

Первый, ранее сформировавшийся подход, изначально был ориентирован на самостоятельное обучение студентов с использованием специализированных (интерактивных) учебно-методических комплектов и поддержкой специально подготовленных преподавателей (тьюторов).

---

[1] См.: Основы открытого образования/Андреев А.А., Каплан С.Л., Краснова Г.А., Лобачев С.Л., Лупанов К.Ю., Поляков А.А., Скамницкий А.А., Солдаткин В.И. /Отв.ред В.И.Солдаткин. – Т 1. – РГИОО. – М.: НИИЦ РАО, 2002. – 676 с.

[2] См.: ***Андреев А.А., Вербицкий А.А., Густырь А.В., Краюхина М.А., Монахов В.М., Овсянников В.И., Троян Г.М.*** Разработка учебного плана и программ повышения квалификации преподавателей вузов для работы в системе открытого образования по технологиям дистанционного обучения /Отчет по НИР в рамках ФЦНТП «Научное, научно-методическое, материально-техническое и информационное обеспечение системы образования» (Код проекта: 1.1.2.3. (357).255) /Под рук. В.И Овсянникова.- М: МГОПУ – 2001., 232 с. – с. 14-16.

Поскольку при дистанционном обучении, основанном на этом подходе, учебный материал и педагогические технологии должны компенсировать (в максимально возможной степени) снижение продолжительности непосредственного контакта студента с преподавателем, специально разработанные интерактивные учебно-методические материалы приобретают большое значение. Интерактивность учебного материала при создании учебных образовательных ресурсов в виде продукции полиграфического производства обеспечивается благодаря ряду подходов и принципов: практико-ориентированные подходы к созданию учебно-методических материалов, применение принципа «кейса» (случай, ситуация) для решения дидактических задач, принципа самодостаточности материалов для самопроверки и проведения самоаттестации обучающихся, который реализуется благодаря насыщенности учебно-тренировочными тестами, вопросами всех разделов курса; принципа мониторинга качества усвоения учебных материалов обучающимися, который реализуется за счет различных контрольных заданий, разработанных на основе применения таких обще дидактических методов обучения, как проблемное изложение, эвристический или исследовательский методы[1].

В соответствии с этими подходами обучающиеся выполняют по разработанным графикам освоения дисциплины контрольные задания и высылают или передают с использованием средств телекоммуникации для рецензирования преподавателю.

Второй подход был сформирован на основе применения средств телекоммуникации, аудио- и видеозаписи в очном образовании, что позволило, с развитием технологий телекоммуникации и аудио- и видеозаписи, транслировать очные занятия в удалённые аудитории и обеспечить образовательную коммуникацию на расстоянии посредством трансляции. Этот подход (к нему относится трансляционная, или синхронная, групповая модель обучения) сложился в результате практики американских университетов по использованию сначала теле-

[1] См.: ***Бочков В.Е., Калабин С.М., Крекотень С.П.*** Функциональное наполнение деятельности преподавателей и требования к ним в различных моделях организации дистанционного обучения. Качество дистанционного образования: концепции, проблемы, решения. Труды Международной научно-практической конференции EDQ-2003. (8 декабря 2003 , г. Москва) – М: МГИУ, -2004, 460 с.

видения, а затем и цифровой видеосвязи для трансляции аудиторных занятий в сеть филиалов. В основе этого подхода лежит реализация дистанционного обучения в форме очного образования, при котором непосредственный аудиовизуальный контакт преподавателя с обучающимися заменен телекоммуникацией, обеспеченной техническими каналами и средствами связи. В этом случае отличительные особенности дистанционного обучения от традиционного обучения заключаются, прежде всего, в использовании современных телекоммуникационных технологий, не меняющих, по существу, суть организации учебного процесса, которая остается в основном аудиторной. Правда, в этом случае аудитория становится удаленной или она может оказаться индивидуализированной для обучающегося. Поскольку доля самостоятельной работы обучающихся при этом сопоставима с долей аналогичных учебных занятий в традиционных моделях организации обучения, учебно-методические материалы, создаваемые для реализации трансляционного подхода в моделях организации учебного процесса, практически могут не отличаться от аналогичных материалов, используемых для очного обучения. При реализации этого подхода отсутствует также характерный для первого подхода специфический институт тьюторов. Групповые занятия в удаленной от базового вуза аудитории проводятся под руководством инструкторов, которые в основном решают организационно-технические проблемы учебного процесса. Качество образования обеспечивается главным образом за счет использования высококачественной интерактивной телекоммуникации между базовым образовательным учреждением и удаленными аудиториями, а также за счет организации работы и уровня технического оборудования.

В этом случае квалификационные требования к преподавательскому составу, который проводит видеолекции, сетевые семинары, практические занятия и т.д., должны в основном соответствовать требованиям для традиционной очной формы обучения, которые должны обеспечивать выполнение преподавателем следующих функций: ориентировать обучающегося (давать ясную, логическую структуру предмета); мотивировать его (показать значение проблемы, вызвать и поддержать интерес); представить материал (ввести новые знания в ранее усво-

енный контекст); объяснить (привести примеры и дать необходимые пояснения) и развить (дать дополнительный материал для более детального ознакомления вопросом); закрепить (дать возможность потренироваться и проверить понимание материала); подтвердить адекватность достигнутого знания и его соответствие требуемому уровню; организовать учебное сотрудничество обучающихся (поддерживать дискуссии, выступать в качестве катализатора общения, обеспечивать быструю обратную связь, учитывать разнообразие способностей и стилей обучения); уделять внимание развитию не только интеллектуальных, но и моральных качеств.

Функции преподавателя-инструктора в территориально обособленном структурном подразделении образовательного учреждения, где непосредственно проводятся отдельные элементы учебного процесса, сводятся к проведению организационных мероприятий (проверка готовности учебного оборудования, контроль студентов во время учебных занятий, раздача печатных и других материалов и т.д.).

По существу, главным дополнительным требованием к различным категориям преподавательского состава является условие владения современными информационными и коммуникационными технологиями для работы в распределенной информационно-образовательной среде, используемой в системе «образовательное учреждение» – «территориально обособленное подразделение». В связи с этим все преподаватели, привлекаемые для реализации учебного процесса в различных моделях его организации на основе трансляционного подхода, должны иметь документ установленного образца об освоении курса повышения квалификации (в объеме не менее 72 часов) или профессиональной переподготовки, которые направлены на изучение специальных методов обучения в новой информационно-образовательной среде. Специальные педагогические методы и приемы работы в новой информационно-образовательной среде должны при этом учитывать принятую образовательным учреждением методику реализации образовательного процесса. Для подобного подхода к построению моделей организации дистанционного обучения вполне логично, что требования к наличию

ученых степеней у преподавателей, проводящих учебный процесс, должны быть такими же, как и в традиционной очной форме обучения.

Перечень основных функций тьютора[1]:

Целеполагающая функция. Постановка целей является исходным моментом любой рациональной деятельности, в том числе и для образовательной.

Диагностическая функция. Заключается в изучении и анализе личности обучающихся, их знаний, умений и навыков, мотивационных оснований и возможных проблем. Результаты диагностики могут способствовать более эффективному взаимодействию с обучающимися, позволяют выбрать адекватные формы и методы учебной работы.

Мотивационная функция. Преподаватель формирует установку на учебно-познавательную деятельность, оказывает помощь обучающимся в выявлении своих потребностей и мотивационных оснований, своевременную поддержку, дает необходимые рекомендации.

Функция проектирования и конструирования учебного процесса. Включает в себя предвидение результатов собственных действий, их последовательность в процессе обучения, формирование стратегии и тактики образовательной деятельности, разработку или выбор адекватных технологии и формы обучения.

Консультационно-поддерживающая функция. Включает в себя консультирование обучающихся по вопросам самообразования и самоорганизации обучения, оказание им помощи и индивидуальной поддержки в реализации учебной программы.

Информационно-обучающая функция. Состоит в том, что преподаватель способствует восприятию и осмысливанию обучающимися теоретического и информационного содержания образовательной программы. Необходимо отметить, что значение этой функции в дистанционном обучении несколько ниже, чем в традиционном очном обучении из-за акцента на самообразование дистанционно обучающихся.

---

[1] См.: ***Сергеев С.А., Теслинов А.Г., Чернявская А.Г., Щенников С.А., Щенникова О.А.*** Опыт разработки и реализации модели открытого образования в МИМ ЛИНК./Отчет по НИР /Под рук. С.А.Щенникова – Жуковский: МИМ ЛИНК – 2001, 212 с. – с. 33.

Организационная функция. Заключается в общей организации учебно-педагогической деятельности.

Коммуникабельная функция. Помогает установлению деловых, партнерских и дружественных взаимоотношений обучающихся с преподавателем и между собой, что способствует более эффективному достижению целей обучения.

Рефлексивная функция. Обязывает преподавателя не только информировать обучающихся о своей оценке их деятельности и прогресса, но и развивать у них навыки самоанализа, совместно с ними вырабатывать рекомендации по их дальнейшему развитию.

Функция контроля. Включает в себя проверку и оценку качества новых знаний, умений и навыков обучающихся на протяжении всего учебного процесса.

Набор требований, которыми преподаватели должны в той или иной мере обладать: владеть профессиональными знаниями в соответствующих предметных областях и осуществлять все виды учебных занятий реализуемой образовательной программы; использовать в учебном процессе современные информационно-коммуникационные технологии в объеме традиционных или продвинутых пользователей; знать и уметь использовать интерактивные учебно-методические материалы; уметь подготовить и провести групповые занятия (как аудиторные, так и виртуальные) с использованием игровых, тренинговых и других технологий проведения активных групповых занятий; уметь создавать эффективно функционирующие учебные группы (команды) и обеспечивать единство учебной, социально-коммуникативной и профессиональной сред; обладать специальными знаниями и умениями в области организации учебного процесса, мониторинга качества знания, проверки, рецензирования, руководства написанием контрольных и курсовых работ, в том числе проектных и исследовательских, выполняемых группой удаленных друг от друга и от преподавателя студентов; владеть техникой (методами и приёмами) индивидуальных учебных консультаций, включая консультации через Интернет; уметь обеспечивать процесс эффективного педагогического планирования, конструирования и производства учебных курсов или модулей образовательных программ с применением ДОТ; уметь ана-

лизировать образовательные потребности и поддерживать мотивацию обучающихся.

Специфика роли преподавателя-тьютора состоит в обеспечении единства учебной, социальной и профессиональной сред и организации на их основе особого развивающего практико-ориентированного образовательного пространства. Преподаватели этой категории должны быть погружены в профессиональную среду, связанную с преподаваемыми дисциплинами, они должны иметь особые знания и навыки в области социальных коммуникаций, уверенно владеть учебными материалами и иметь специальную методическую подготовку. Логика организации знаний и навыков преподавателей-тьюторов – это не логика учебной дисциплины, а междисциплинарная логика самой практической деятельности. Поэтому их специальная методическая подготовка должна обеспечивать возможность организации дистанционного образовательного процесса, который включает особые комплексные виды занятий, построенные на основе развивающего и деятельностно-ориентированного подходов. В связи с этими предпосылками требования наличия ученой степени или звания у преподавателя-тьютора не являются обязательными в силу особенностей их функций, решаемых задач и осуществляемой деятельности при реализации учебного процесса с использованием дистанционных образовательных технологий[1].

Ключевым фактором, влияющим на качество обучения, является профессиональная компетентность специалистов образовательных учреждений – преподавателей, методистов, авторов и разработчиков программных средств учебного назначения и курсов дистанционного обучения.

5.5.2. Требования к уровню компетентности преподавателя системы дистанционного образования

В процессе формирования требований к преподавателю (тьютору) системы дистанционного образования используется андрагогический подход, являющий-

[1] См.: Изменения и дополнения к нормативным актам по аккредитационным требованиям и лицензионным нормам обеспечения реализации дистанционных образовательных технологий: Дайджест по материалам предложений рабочей группы участников творческого трудового коллектива МГИУ- МИМ «ЛИНК»/В.Е.Бочков, М.С.Антропов, Ю.Н.Демин, С.А.Сергеев, Н.Г.Хохлов, С.А. Щенников. /Под ред. В.Е.Бочкова – М.: МГИУ, 2003 – 52 с.

ся одним из базовых подходов в профессиональном дистанционном образовании, реализуемом на принципах открытости, и предполагающий, что обучающийся является не пассивным объектом воздействия преподавателя, а активным субъектом, имеющим осознанные потребности и мотивы, руководствуясь которыми он формирует цели своего обучения[1].

Основные заинтересованные стороны, определяющие требования к преподавателю (тьютору).

Тьютор, являющийся субъектом в процессе проектирования и осуществления образовательной деятельности, формирует ее цели, вовлекая в процесс целеполагания обучающегося как равноправного субъекта этой деятельности с его потребностями и целями.

Еще одним отличием процесса целеполагания, осуществляемого тьютором, от целеполагания в рамках других образовательных моделей, является то, что тьютор – элемент образовательной сети, члены которой включены в систему социальной кооперации и реализуют единую технологию деятельности. При этом деятельность всех звеньев цепочки ориентирована на потребителя образовательных услуг и строится на всех уровнях исходя из прогнозируемых потребностей конечных потребителей образовательных услуг. Это означает, что тьютор осуществляет свою деятельность в некотором «целевом поле», задаваемом еще рядом субъектов (рис. 5.14). Можно сказать, что разработчики программы также являются субъектами целеполагания (опосредованно), формирующими цели программы, отражающие потребности некоего «усредненного» потребителя образовательных услуг на основе выявления и прогнозирования потребностей целевого сегмента потребителей. При этом учитываются запросы общества в виде государственных и профессиональных стандартов, а также цели и стратегии самой

---

[1] В данном разделе использованы материалы ***Бендовой Л.В., Дубровина А.А., Курсаковой А.В., Лебсака В.А., Орехова В.Д., Сергеева С.А., Теслинова А.Г., Чернявской А.Г., Щенникова С.А***. (МИМ ЛИНК), включенные в главу 4 «**Корпоративные образовательные стандарты и регламенты использования электронного обучения в образовательных учреждениях**» (п/р 4.4.2-4.4.3) учебника межвузовского коллектива авторов «**Дистанционное образование и электронное обучение.** / Учебник для студентов высших учебных заведений, учреждений дополнительного и послевузовского образования в двух частях. / Составители В.Е.Бочков, В.И Солдаткин; отв. ред. В.Е.Бочков. – М.: МГИУ.- 2008. – Ч.1-708 с.; Ч.2 – 647 с.»

образовательной организации. Таким образом, в процессе формирования требований к ОДО участвуют множество субъектов, которые, прямо или опосредовано, формируют требования к тьютору, создавая «целевое поле» (рис. 5.14).

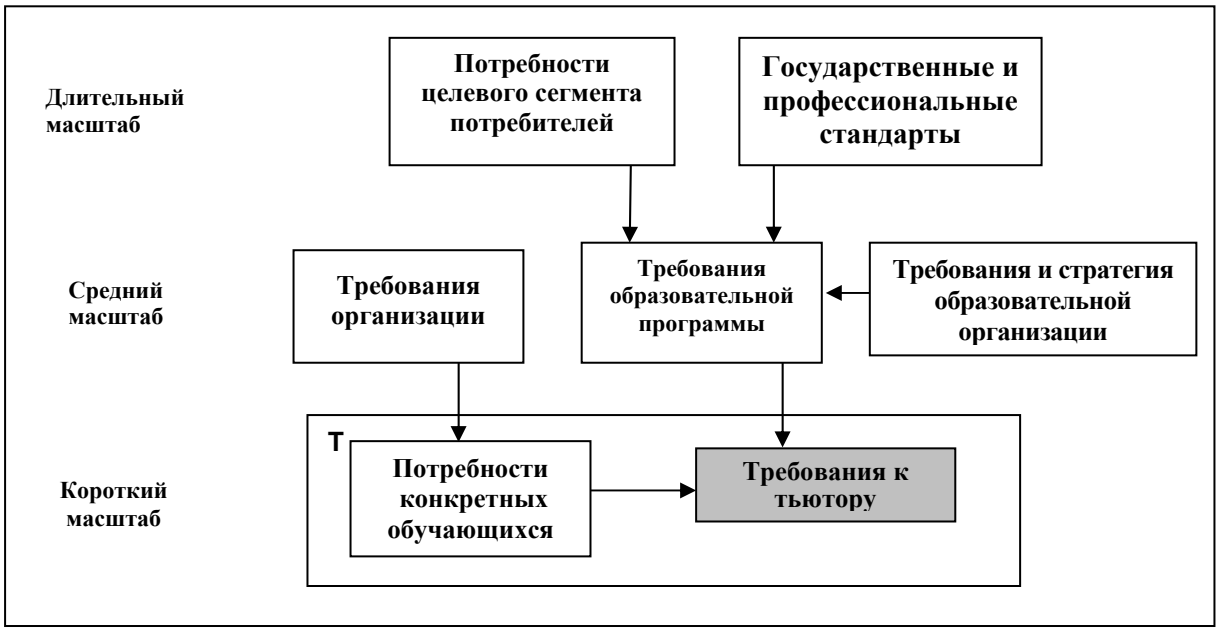

Рис. 5.14. *Заинтересованные стороны, формирующие требования к тьютору*

Одними из ключевых заинтересованных сторон, определяющих как цели, так и содержание программ обучения являются потребители образовательных услуг – обучающийся и организация, которая в большинстве случаев направляет его на обучение.

Организации, находящиеся в ситуации все более ускоряющихся изменений и растущей конкуренции, заинтересованы в наращивании человеческого капитала, ставшего к началу XXI века основным источником конкурентных преимуществ. С точки зрения современного подхода к менеджменту, обучение становится необходимым условием выживания организации, а сам процесс обучения становится основой ее развития и изменения. Таким образом, измененный взгляд на обучение предполагает, что организации ожидают от программ обучения не просто развитие персонала посредством повышения его квалификации, а решение наиболее острых проблем организации. Работники, в свою очередь, заинтересованы в приобретении знаний и навыков, которые не просто позволяют ре-

шать практические проблемы на своем рабочем месте, а повысят их ценность для работодателей и, следовательно, степень свободы индивидуума как внутри организации, так и за ее пределами. Жизненно важной становится необходимость развития способности менеджеров, а следовательно, и самой организации, к изменениям. Эти изменения предполагают критическую переоценку менеджерами существующих и порождение новых знаний и способов деятельности, а зачастую, и переопределение рамок деятельности, изменение отношения к себе и к миру.

Стоит отметить, что потребность развивать способность к изменениям и человека, и организации с тем, чтобы не просто адаптироваться, а быть проактивными по отношению к внешней среде, не всегда может быть осознана менеджерами и организациями до начала обучения. Носителями этого понимания может быть команда высококвалифицированных разработчиков программы, как правило, включающая одних из лучших представителей теории и практики менеджмента и профессионального образования. Участники этой команды, находясь в мета-позиции по отношению к исследуемой области деятельности в роли исследователей, как правило, способны раньше других осознать и спрогнозировать тенденции не только с точки зрения сегодняшнего, но и будущего развития деятельности и потребностей субъектов этой деятельности. Представление об этих будущих потребностях отражается в целях, содержании, формах и методах обучения.

Таким образом, совокупность требований к тьютору является синтезом требований обучающихся, обладающих собственными целями, разработчиков ОП, организаций-работодателей, образовательной организации, государства и профессиональных ассоциаций.

Особенности дистанционного образования, определяющие требования к педагогической деятельности тьютора.

Рассмотрим ряд особенностей, которые в наибольшей степени определяют содержание педагогической деятельности тьютора (ПДТ).

1. Философия ориентации на потребителя является основой организационной культуры образовательной организации профессионального дистанционного образования (ПДО). Тьютор, являясь элементом системы, находится на «переднем крае» взаимодействия с потребителем, предоставляя услугу в виде образовательной программы. Особенность ПДО – уникальность образовательной услуги, которую получает обучающийся в виде индивидуальной образовательной программы развития собственной компетентности. Здесь возникает особая педагогическая задача – помочь обучающемуся в осознании индивидуальных зон некомпетентности и построении подобной программы. Решая эту педагогическую задачу, тьютор в системе ОПДО создает условия для постепенного перевода обучающегося из позиции потребителя образовательных услуг в позицию субъекта учебной деятельности, целеполагающего относительно развития желаемого уровня компетентности.

2. Отличительной особенностью модели ПДО является ее высокая технологичность, а следовательно, возможность массового воспроизводства результата с заданным уровнем качества. Технологичность системы ПДО позволяет совмещать и успешно реализовывать две функции: функционирование системы за счет обеспечения однородного качества во всей сети образовательных учреждений; развитие самой системы, а главное – развитие компетентности обучающихся взрослых и за счет этого развитие организаций, общества и государства в целом. ПДО представляет собой сложную технологическую систему, построенную по типу профессионально-социальной кооперации и основанной на принципе разделения труда на основе специализированных компетентностей. Тьютор оказывается включенным в цепочку кооперации – «цепочку создания ценности». Каждое из звеньев цепочки выполняет специализированную деятельность, а затем передает продукт своей деятельности для дальнейшего преобразования («наращивания ценности») следующему звену. Тьютор должен осознавать себя как звено единой цепочки создания ценности, понимая, какой вклад он может внести в создание максимальной ценности для конечного потребителя образовательной услуги. Здесь также появляются новые педагогические задачи.

Адекватное самоопределение тьютора в составе команды по проектированию и реализации образовательной программы (ОП), понимание своих функций, задач и ролей. Способность к реконструированию замысла (концепция, цели, технологии), заложенного разработчиками ОП и разработка комплексного проекта реализации ОП. Особенность ПДТ при решении этой задачи проявляется в том, что он жестко ориентирован не только на образовательный стандарт, но и на заданные ОП содержание и технологию его усвоения. Освоение и принятие норм (технологий, процедур, критериев) совместной деятельности и взаимоотношений со всеми членами команды ОП.

3. Принципиальная ориентация системы ПДО состоит в нацеленности на развитие компетентности работающих специалистов, открытость образовательного пространства за счет встроенности образовательного процесса в профессиональную и социальную среды, что создает возможность для обучающихся в качестве предмета обучения рассматривать не усвоение предметного содержания, а развитие собственной компетентности. Изменение предмета и продукта педагогической деятельности влечет за собой постановку новых педагогических задач, расширение и новое наполнение реализуемых тьютором функций. Так, тьютор оказывает поддержку и помощь обучающемуся в осознании исходного уровня развития собственной компетентности и зоны ближайшего развития. Для этого тьютор должен иметь системную ориентировку и опыт осуществления данной профессиональной деятельности, знать аттестационные требования, предъявляемые к специалистам на рабочих местах. Отличительной особенностью ОП в ОДО является их ориентация на стандарт компетентности; прохождение студентом ОП гарантирует достижение им стандартного уровня развития компетентности. При этом задачей тьютора является адаптация и привязка этой программы к индивидуальным особенностям и уровню развития компетентности каждого конкретного обучающегося, следствием чего становится индивидуальная программа обучения.

4. Синтез несоединимых ранее вне системы ПДО подходов: технологического подхода к обучению с развивающим, исследовательским подходом, в ко-

тором реализуется личностно-ориентированная методология. Тьютор является элементом технологической цепочки, к которому предъявляются требования реализации технологии, основанной на жестких стандартах (отчужденных от авторов). Авторами задается некая «технологическая матрица», определяющая цели, структуру процесса, формы обучения по программе, что позволяет гарантированно обеспечить минимально необходимые стандарты и результаты учебной деятельности. За тьютором остается возможность наполнять ячейки «технологической матрицы» творческим содержанием деятельности, которое определяется конкретной ситуацией, обеспечивая тем самым гибкость и адаптивность к запросам обучающихся и требованиям контекста. Таким образом, в ПДТ как обязательное условие присутствует как «жесткая», так и «мягкая» компонента.

5. ПДО представляет собой целостность, построенную на интеграции образовательной, профессиональной и социальной сред. В ПДО образовательный процесс не ограничивается рамками специально организованного обучения, а носит средовый характер, что расширяет пространство деятельности тьютора по сравнению с пространством деятельности традиционного преподавателя. В связи с этим появляются новые педагогические задачи, реализуемые в ПДО тьютором:

Основная задача – ориентироваться не на логику предметного содержания, а на актуальные проблемы студента и на этой основе – создавать условия для освоения им целостной профессиональной деятельностью. Для решения этой задачи тьютор должен обладать умением работать с конкретной ситуацией, осуществлять наставническую функцию как концентрированное преобразование опыта, быть способным организовать деятельность обучающихся в профессиональной, социальной и учебной средах и др.

6. Андрагогический подход предполагает, прежде всего, что студент учится сам, тьютор выступает в качестве поддерживающего процесс самостоятельного обучения. В связи с данной особенностью ПДО расширяются педагогические задачи, возлагаемые в ПДО на тьютора: тьютор должен создавать условия для непрерывного роста обучающегося как субъекта собственной учебной деятельно-

сти, знающего, зачем он учится (цели), как осуществляется учебная деятельность (способы и средства) и имеющего способности к ее осуществлению.

Особенности систем дистанционного образования как инновационных сетевых структур инфраструктуры профессионального образования.

Выделим несколько существенных особенностей ОДО как сетевой структуры, определяющих особенности деятельности тьютора.

1. *Сетевой принцип организации ПДО позволяет выделить важную особенность ПДО как сетевой структуры – наличие в сети ПДО единого стандарта качества образовательных услуг* (единые процедуры, технологии).

2. *Условием успешности деятельности сетевой образовательной организации является интеграция деятельности всех субъектов сети с целью обеспечения однородного качества обучения в каждой точке сети*. Тьютор является ключевым элементом сети, поскольку именно он предоставляет образовательную услугу, в создание которой вносят вклад все остальные участники сети. Тьютор включен в сеть связей, поэтому от него требуется диагностировать потребности и удовлетворять требованиям большого числа заинтересованных сторон. Как следствие, он должен формулировать цели своей деятельности на пересечении совокупности этих требований. Наиболее значимыми «заинтересованными сторонами», имеющими свои запросы по отношению к тьютору, являются: обучающиеся, администраторы РЦ, административный отдел и другие функциональные отделы, команда программы (директор, мониторы, методисты), команда разработчиков образовательной программы, другие тьюторы.

3. *Достижение единого стандарта качества образовательной услуги предполагает как обязательное условие использование тьютором единых сетевых технологий управления качеством*. Эти технологии включают в себя стандарты качества, распространяемые не только на результаты образовательной деятельности, но и на технологии и процедуры организации деятельности всех субъектов образовательной сети, мониторинга, контроля и критерии оценивания результатов. В связи с сетевой организацией ПДО место тьютора и содержание его деятельности наполняются новыми смыслами и значениями: Тьютор является

стандартизированным элементом сети ПДО, используя наряду с педагогическими и информационными, сетевые технологии управления качеством образовательных услуг; Тьютор включен в сеть связей, что делает необходимым для него диагностировать и удовлетворять требования большого числа заинтересованных сторон, формулируя цели своей деятельности на пересечении совокупности этих требований; Тьютор должен уметь организовывать эффективную коммуникацию (по поводу сетевых технологий, процедур и критериев) не только со студентами, но и со всеми субъектами сети (заинтересованными лицами), отвечающими за достижение единого стандарта качества.

4. *Сочетание комплекса различных технологий деятельности:* информационных, педагогических, организационных (сетевых) и коммуникационных технологий.

Сетевой характер организации ПДО предполагает в качестве обязательного условия комплексное использование тьютором трех технологий: педагогических, обеспечивающих достижение заданного ОП уровня развития компетентности; информационно-коммуникационных, создающих возможность для обучения на расстоянии и придающих среде ПДО свойство «прозрачности», актуализируя требование однородности качества образовательных услуг в каждой точке сети; сетевых, обеспечивающих достижение единого стандарта качества образовательных услуг в сети.

Анализ сетевых организационных моделей образовательных учреждений как дидактических систем.

Анализ ПДО как дидактической системы, построенной на синтезе андрагогического, контекстного и развивающего подходов, позволил выделить третью группу особенностей ПДТ:

1. Особенности целеполагания. Целеполагание в ПДТ является сложным процессом, в который вовлечены в качестве субъектов обучающиеся, обладающие собственными целями, а также разработчики ОП, транслирующие через нее цели целевого сегмента потребителей образовательных услуг. Учебные цели включают в себя не только освоение обучающимися профессиональной компе-

тентности, но и способности, позволяющие развивать эти компетентности, изменяя их под изменяющийся контекст, а также способности изменять подходы к профессиональной деятельности.

Фокусом внимания тьютора является целостная личность обучающегося, включающая когнитивный, деятельностный, эмоциональный аспекты личности. Тьютор должен обеспечивать постоянную поддержку мотивации обучающихся и их вовлеченность за счет формирования позитивных эмоциональных эффектов и придания образовательному процессу свойства событийности.

2. Особенности организации учебной деятельности. Организация обучения на основе опыта, предполагающая прохождение обучающимися всех этапов цикла обучения взрослых (опыт – рефлексия – теории – эксперимент). Интеграция учебного процесса с профессиональной деятельностью обучающихся и осуществление при этом в режиме реального времени развития как профессиональной деятельности обучающихся, так и учебной. Интеграция учебной деятельности с социальной средой, дополняющей и развивающей специально организованную образовательную деятельность, позволяющая обучающимся удовлетворять социальные потребности. Организация разнопредметной рефлексии для последовательного перехода студентов от понимания концепций модуля как знаний о деятельности к использованию этих концепций как инструментов (средств) для решения проблем в собственной профессиональной деятельности и, далее, к критическому переосмыслению целостной профессиональной деятельности. Формирование информационно-образовательной среды, позволяющей обучающемуся получать и осваивать учебную информацию в любом месте и в любое время.

3. Особенности содержания образования. Ориентация не на логику предметного содержания, а на актуальные проблемы и опыт студентов, и на этой основе – создание условий для освоения ими целостной профессиональной деятельности. Вовлечение в содержание образования опыта практической деятельности обучающихся как источника неформальных знаний. Обеспечение взаимотрансформации результатов социально-профессиональной и учебной деятельности.

4. Особенности использования технологий. ПДТ как обязательное условие предполагает использование тьютором развивающих педагогических технологий (обеспечивающих достижение заданного ОП уровня развития компетентности) и информационно-коммуникационных технологий (создающих возможность для обучения на расстоянии и придающих среде ПДО свойства «прозрачности» и однородности качества образовательных услуг в каждой точке сети), комплексное использование которых в сочетании с сетевыми технологиями обеспечивает синергетический эффект.

5.5.3. Модель педагогической деятельности тьютора в дистанционном образовании

Интегрируя всю совокупность требований к тьютору, выявленных особенностей модели ПДО, ее дидактической модели, особенностей ОП и особенностей и требований основных заинтересованных сторон, сформулируем предназначение тьютора, очерчивающее его миссию и задающую его место и роль в системе ПДО.

Предназначение и цели педагогической деятельности тьютора.

Предназначение тьютора – актуализация поддерживающей образовательной (учебно-социально-профессиональной) среды, позволяющей обучающимся в удобном для них режиме достигнуть целей развития собственной компетентности благодаря осуществлению синтеза педагогических, информационных и организационных технологий, обеспечивая при этом единые для всей сети стандарты качества (рис. 5.15).

Рис. 5.15. *Иерархия целей в рамках предназначения тьютора в дистанционном образовании*

В общем виде цели тьютора могут быть сформулированы следующим образом – создание условий для становления обучающихся как: субъектов собственной учебной деятельности по развитию желаемого уровня

компетентности; субъектов, развивающих собственную профессиональную деятельность.

В свою очередь, цели тьютора могут быть сконкретизированы в виде функций и функциональных задач, в формулировках которых «скрыты» способы достижения тьютором собственных целей.

Функции тьютора в дистанционном образовании.

Перейдем к следующему уровню конкретизации модели ПДТ, рассмотрев реализуемые тьютором функции. Рассматривая перечень функций, которые осуществляет тьютор в процессе обучения, мы будем понимать под функцией повторяющиеся (перманентные) действия, необходимые для реализации целей и задач тьютора и получения результатов. Эти действия являются «сквозными», так как осуществляются в течение всего образовательного процесса.

Основные функции тьютора:

1) Контрольно-диагностическая функция. Эта функция является чрезвычайно важной для деятельности тьютора, в основе которой лежит принцип ориентации на потребителя и личностно-ориентированный подход. Обучающиеся в ПДО могут существенно различаться по уровню образования, рабочему опыту, навыкам и стилям обучения. Для выбора адекватной тьюторской стратегии при проектировании и реализации образовательного процесса тьютору важно выявить различия, которые существуют среди обучающихся в конкретной группе, и сформировать «портрет группы».

На предварительной стадии при проектировании деятельности по модулю важно выявление таких параметров, как социально-демографические характеристики: возраст, социальное положение, семейные обстоятельства, вид профессиональной деятельности, положение в организации.

В начале обучения при первом взаимодействии с обучающимися тьютор выявляет предшествующий опыт обучения, опыт профессиональной деятельности, которые станет как основой для обучения, так и ресурсом для других студентов, тип личности и стили обучения. Одним из выявляемых тьюторов параметров является наличие навыков обучения (в группе, в Интернет, письменной

коммуникации, самостоятельной работы с комплексом учебных материалов). Это необходимо, чтобы спроектировать деятельность по компенсации выявленного дефицита навыков, согласовать цели и ожидания тьютора и группы, а также заключить «учебный контракт», определяющий ответственность обучающегося за процесс и результаты обучения.

На основной (организационно-деятельностной) стадии процесса обучения, при переходе от одного цикла обучения к другому, тьютору важно диагностировать динамику изменений в обучающемся, с точки зрения приобретенных знаний и навыков, уровня мотивации, а также динамику изменяющихся в процессе обучения целей и потребностей с тем, чтобы вносить коррективы в проекты каждого образовательного события. Кроме этого, своевременно диагностировать затруднения и ограничения, препятствующие обучению с тем, чтобы оказывать своевременную поддержку каждому обучающемуся.

На завершающей стадии тьютор диагностирует состояние обучающегося с точки зрения полноты полученных знаний и навыков, целостности освоения изучаемых видов (социальной, профессиональной, учебной) деятельности с тем, чтобы внести коррективы на этапе подготовки к экзамену и завершения обучения.

В рамках поддерживающей стадии тьютор диагностирует долгосрочные цели и потребности в дальнейшем развитии обучающегося.

Задачи контроля и оценивания результатов обучения являются частью диагностической функции. Для реализации стратегии внутренней мотивации требуется совершенно иная система контроля, нежели традиционный внешний контроль, используемый в большинстве форм обучения, связанный с вознаграждением либо наказанием. Зачастую в его основе лежит «карающая» парадигма, а основным его результатом является выставление оценки как некоего «приговора». Кроме того, типы желаемых результатов обучения и компетентностный подход к обучению в ПДО делают невозможным использование традиционных методов контроля, предназначенных в основном для оценивания знаний.

Тьютор осуществляет оценивание интегрально проявляемых в различных формах деятельности навыков и умений, делая акцент не на количественном оценивании, а на предоставлении обучающемуся интенсивных и развернутых обратных связей в виде письменных или устных комментариев на разных этапах и уровнях процесса обучения. Мониторинг деятельности обучающихся, оценивание и коррекция осуществляется постоянно в течение всего обучения: в процессе и по итогам дискуссий на тьюториалах, воскресных школах, в Интернет-конференции группы, по итогам выполнения практических работ, на экзамене. Для формального количественного оценивания по результатам выполнения практических работ и проектов, а также написания экзамена тьютор использует 100-балльную шкалу, предоставляющую достаточно гибкости для оценки личного прогресса каждого обучающегося. Однако основной целью контрольно – корректировочной деятельности тьютора является помощь обучающемуся в осознании разрыва между желаемым и существующим на момент оценивания состоянием знаний, навыков и способностей. Таким образом, контрольно-корректировочная деятельность тьютора нацелена на придание учебной деятельности обучающегося импульса, направленного в будущее, открывающего обучающемуся возможности для дальнейшего развития, как в процессе, так и по итогам обучения.

Особенностью диагностической деятельности тьютора является большее, по сравнению с традиционной формой обучения, внимание, которое уделяется получению обратной связи от обучающихся на выходе каждого этапа и каждого цикла обучения. Предметом такой «расширенной» диагностики становится не только состояние обучающихся с точки зрения развития их компетентности, но и уровень удовлетворенности процессом и результатами обучения, являющийся индикатором того, насколько полно удается тьютору осуществлять адаптацию стандартной технологии обучения к потребностям конкретной учебной группы и каждого обучающегося. При этом диагностика «сливается» с процессом оценивания «выходов» обучения по каждому из этапов, являясь, фактически, циклически непрерывной. Другой особенностью является то, что тьютор является орга-

низатором деятельности по самодиагностике, в процессе которой обучающиеся сами осуществляют оценивание полученных навыков и выявление собственных затруднений в деятельности на «выходе» каждого из циклов и этапов. Основой для самодиагностики являются результаты рефлексии и обратная связь от тьютора в форме комментарий результатов деятельности и качественного и количественного их оценивания. Тьютор при этом осуществляет как бы двойную диагностику – диагностику уровня самодиагностики обучающихся или, иначе говоря, мониторинг самодиагностики. Результаты самодиагностики являются основой для формулировки и переформулировки обучающимися собственных целей обучения. По мере продвижения по процессу обучения, сопровождающемуся ростом учебных навыков и самостоятельности обучающихся, доля самодиагностики в общем объеме диагностической деятельности и ее значение увеличиваются.

2) Функция проектирования. Функция проектирования включает деятельность по целеполаганию и разработку проекта программы/модуля/микромодуля/занятия как описания совокупности целей, содержания, методов и средств деятельности, а также поэтапного процесса деятельности, развернутого во времени. Проект позволяет связать описание деятельности как тьютора, так и обучающихся, которая должна быть осуществлена, с желаемыми результатами, которые должны быть достигнуты. Процесс проектирования, реализуемый тьютором, включает в себя четыре уровня: целевое, модульное, локальное и ситуационное проектирование (ОП/модуля/микромодуля).

В рамках целевого проектирования тьютор проектирует цели ОП применительно к реальной учебной группе, осуществляя синтез целей различных субъектов (обучающихся, разработчиков ОП, образовательной организации и пр.).

В рамках модульного проектирования в режиме реального времени и применительно к реальной учебной группе тьютор разрабатывает проекты учебных модулей, включающие в себя инвариантную и вариативную составляющие, а также целевую, содержательную, деятельностную, мотивационную и рефлексивную линии проектирования.

Разрабатывая проекты учебных занятий (локальное проектирование), тьютор осуществляет методическое наполнение инвариантной и вариативной составляющих, а также целевой, содержательной, деятельностной, мотивационной и рефлексивной линий проектирования, заложенных при модульном проектировании.

В рамках конкретного учебного занятия тьютор реализует ситуационное проектирование, адаптируя локальный проект к контексту «здесь и теперь». Уточнение вариативной части проектов учебных занятий происходит благодаря активности обучающихся, влияющих на содержание учебных целей и выбор способов их достижения.

Таким образом, необходимо отметить, что проектировочная функция тьютора не ограничивается проектированием только знаниевой компоненты процесса и результатов обучения. Кроме того, эта деятельность не является только лишь программированием обучения на основе жестко заданных в стандартах результатов деятельности и технологии их достижения. Проектировочная деятельность тьютора представляет собой синтез технологического и ситуационного проектирования, позволяющего обеспечивать единые стандарты качества обучения и одновременно адаптироваться к потребностям обучающегося.

Выделим еще несколько специфических особенностей проектировочной функции тьютора. Эта деятельность реализуется тьютором в составе сетевой проектной команды, где проектировочную функцию реализуют и другие члены команды. Поэтому тьютор должен четко понимать свою роль и место в составе команды и типы проектирования. Тьютор осуществляет ситуационное проектирование с опорой на конкретный опыт профессиональной деятельности обучающихся. Партнером по ситуационному проектированию выступает сам обучающийся.

3) Информационно-содержательная функция. Тьютор обеспечивает освоение обучающимися нового для них содержания деятельности в рамках ОП, помогая сформировать в процессе обучения «среду знаний». При этом в совокуп-

ность знаний (в широком смысле этого слова), формирующих эту среду, входят различные типы знаний как формализованных, так и неформализованных:

- Формализованные знания, представляемые в виде теорий и концепций в учебных материалах курса, а также тьютором.
- Неформализованные практические знания, представленные в виде фактов о деятельности людей и организаций, источниками которых могут являться описание практических ситуаций в учебных материалах, практический опыт обучающихся, практический опыт и /или знания о нем тьютора.
- Неформализованные практические знания, проявляющиеся в деятельности участников образовательного процесса.
- Знания, порождаемые «здесь и теперь», в том числе как продукт рефлексии.

Реализуя эту функцию, тьютор является источником информации, обладая экспертными знаниями в определенной области знаний и практики (например менеджмента или маркетинга). Поскольку в системе ПДО основными источниками информации для обучающегося являются книги, Интернет, мультимедиа, тьютор является не столько носителем теоретических знаний о деятельности, сколько знаний самой деятельности, т.е. является носителем неформализованных знаний, полученных благодаря наличию опыта деятельности в данной области, которые включают как знание фактографические, так и знания типа «ноу хау» (способов деятельности). Однако это не означает, что он транслирует этот опыт как единственно верный. Это означает, что он, находясь в позиции «равного», способен обсуждать и понимать различные представления обучающихся об управленческой деятельности, «говоря на одном языке» с обучающимися, владея не только знаниями теории, но и неформализованными знаниями о практике управления и бизнеса, профессиональным словарем, пониманием профессиональной субкультуры, что облегчает снятие защитных барьеров и принятие его обучающимися «как равного».

Необходимо отметить, что тьютор в весьма ограниченном объеме использует свои экспертные знания для прямой трансляции обучающимся (как правило, в режиме 15-20 минутных мини-лекций), чаще он использует их для корректиров-

ки знаний и понимания обучающимися содержания изучаемого предмета либо для предоставления обратной связи и комментирования результатов их самостоятельной работы.

В задачи тьютора входит помощь обучающимся в трансформации полученных теоретических знаний и практических навыков в реальную профессиональную деятельность не по завершении, а в процессе обучения, что происходит благодаря применению обучающимися изученных теорий для решения практических проблем в данной области.

Чаще тьютор должен выступать не как транслятор, а как «выращиватель» знаний:

- помогать обучающимся систематизировать знания и понимание, сформировать свое целостное понимание изучаемой области деятельности, через понимание совокупности элементов деятельности и их взаимосвязей выявить смыслы, лежащие в основе самой деятельности,
- способствовать порождению новых знаний, проблематизируя имеющиеся знания и опыт обучающихся, помогая переводить знания из неявных в явные на основе рефлексии опыта и творческого порождения идей.

При этом при продвижении по этапам процесса обучения и росту самостоятельности обучающихся акцент в реализации тьютором информационно-содержательной функции все сильнее смещается с задач трансляции знаний к задачам «выращивания» знаний. По Ноулзу, тьютор обеспечивает «не передачу знаний, а, скорее, отбор, синтез, открытие и диалог». При этом тип деятельности тьютора меняется от монолога к диалогу, от лекции к вопрошанию как «прокладыванию пути», что находит свое отражение в содержании следующей функции – организационно-деятельностной.

4) Организационно-деятельностная функция. Освоение знаний происходит в процессе совместной деятельности тьютора и обучающихся и обучающихся друг с другом. Организуя пространство индивидуальной и групповой деятельности, тьютор вводит нормы группового взаимодействия, управляет групповой динамикой, предоставляет и получает обратную связь. Совместная деятельность в

этом пространстве реализуется через коммуникацию различной интенсивности и сложности: от простой (монологической) коммуникации до сложной, полисубъектной.

Тьютор использует одностороннюю форму коммуникации крайне ограниченно (как правило, на вводном этапе во время презентации программы). При этом ее использование ограничивается весьма сжатыми временными периодами.

В задачи тьютора входит организация многосторонней коммуникации обучающихся с тьютором и между собой. При этом как более эффективный используется недирективный (поддерживающий) подход, в рамках которого тьютор действует как фасилитатор. Этот термин был введен и описан К. Роджерсом. Важными задачами для тьютора в этом качестве становятся построение группового взаимодействия на основе диалога и дискуссии, обеспечение высокой интенсивности интеракций, что стимулирует «открытую» коммуникацию и вовлечение каждого обучающегося, обеспечивающие выработку личностного отношения обучающегося к работе с идеями курса. При этом тьютор использует активные методы работы, основанные на интенсивной многосторонней коммуникации: дискуссии в малых группах, «кейс-стади», ролевые игры.

Еще одной особенностью коммуникативной деятельности тьютора является использование большого разнообразия форм и средств коммуникации для включения обучающегося в многосторонние коммуникации с различными субъектами: Очные на тьюториалах и воскресных школах (ВШ), Виртуальные в конференции группы, в конференции курса, По электронной почте и телефону, Письменные.

При этом обучающийся участвует в коммуникации со своим тьютором, студентами своей группы, более широким сообществом студентов программы, сообществом тьюторов, сообществом выпускников, командой ОП, административной командой и др. Тьютор оказывает содействие в организации взаимного обучения, когда один обучающийся выступает в роли источника опыта и консультанта по отношению к другому обучающемуся (collaborative learning).

Помимо формальных коммуникаций, тьютор оказывает содействие в организации неформальных коммуникаций, способствующих формированию социальной среды не только в рамках перечисленных форм, но также и в рамках дополняющих их: групп взаимопомощи (очных), Интернет-форумов ассоциации студентов, семинаров, конференций, церемоний, организуемых обучающимися и для обучающихся.

Совокупность большого разнообразия форм, субъектов и средств коммуникации позволяет тьютору формировать интерактивную обучающую среду. Таким образом, тьютор выступает как организатор сложной коммуникации. Роль обучающегося в процессе обучения меняется от пассивной роли воспринимающего на вводном этапе до активного участника интенсивной многосторонней коммуникации. При этом все участники коммуникации могут занимать позиции автора, понимающего, критика и даже организатора коммуникации. Другими словами, к концу обучения обучающийся превращается в активный элемент образовательной среды.

Помимо этого, в задачи тьютора входит организация физического пространства деятельности, в котором становятся возможны эти сложные формы коммуникации (работа в режиме круглого стола, работа в малых группах, межгрупповые дискуссии) и средств коммуникации (плакаты, флип-чарты, компьютерные проекторы для демонстрации слайдов, видеопроекторы).

Помимо организации пространства, для непосредственного взаимодействия тьютор организует виртуальное пространство, выполняя задачи структурирования коммуникации в Интернет-конференции группы путем создания тематических разделов, вовлечения обучающихся во взаимодействие, поддержания дискуссии и пр.

5) Рефлексивная функция. Типы учебных целей в ПДО включают цели освоения обучающимися новых способов деятельности. Г.П. Щедровицкий отмечал, что новые средства и способы деятельности могут появиться у человека, если сама деятельность становится предметом специальной обработки, чтобы на нее направилась бы новая вторичная деятельность, т.е. должна появиться реф-

лексия по отношению к исходной деятельности. В контур учебной деятельности должен быть включен элемент рефлексии, что позволяет обучающемуся становиться «рефлексирующим практиком» (Шон).

В задачу тьютора входит организация рефлексивной деятельности на каждом из этапов обучения, с тем чтобы помочь обучающемуся осознать результаты своей учебной деятельности, соотнеся их с целями, а также осознать способы деятельности, с помощью которых были получены эти результаты. Помимо этого, тьютор оказывает содействие обучающемуся в освоении рефлексивных навыков. Объектом для рефлексии является опыт, полученный обучающимся в своей профессиональной деятельности, либо полученный «здесь и теперь» – в процессе учебной деятельности. При этом рефлексия может фокусироваться на поведении, мышлении, чувствах и эмоциях, процессе взаимодействия с другими. Результатом рефлексии могут являться: осознание затруднений в деятельности и необходимости поиска способов преодоления этих затруднений, выявление успешных образцов деятельности, осознание наличия или недостаточности имеющихся знаний и навыков.

Следует особо отметить, что рефлексивная фаза является обязательной в структуре учебной деятельности взрослых в системе ПДО, в то время как в традиционных моделях обучения она может присутствовать ситуативно. За счет наличия в структуре деятельности рефлексивной фазы и реализации тьютором соответствуюшей функции воплощаются следующие идеи ПДО: интеграция социальной, профессиональной и учебной деятельности в единую образовательную среду; взаимотрансформация результатов социально-профессиональной и учебной деятельности.

Организуя процесс разнофокусной рефлексии, тьютор постепенно смещает предмет рефлексии от содержания к способам, средствам как социально-профессиональной, так и учебной деятельности и, наконец, – к рефлексии самоизменений. За счет специально организованной тьютором рефлексии решается одна из ведущих задач тьютора – организация процесса последовательного перехода студентов от понимания концепций модуля как знаний о деятельности к ис-

пользованию этих концепций как инструментов (средств) для решения проблем в собственной профессиональной деятельности. Таким образом, тьютор выступает в роли организатора рефлексии.

6) Технологическая функция. Технологическая функция появляется в связи с необходимостью для тьютора реализовать целый комплекс технологий: открытых педагогических технологий, информационно-коммуникационных в совокупности с сетевыми (управленческими). Реализация этих технологий обеспечивает, прежде всего, соответствие процесса и результатов деятельности тьютора единым стандартам сети ПДО. В отличие от моделей обучения, в которых преподаватель самостоятельно разрабатывает программу и реализует авторскую методику, как правило, неотчуждаемую от автора, тьютор, выступая в роли технолога, является частью цепочки социальной кооперации. Он реализует технологию, созданную командой высококвалифицированных разработчиков, формализованную и представленную в пакете учебно-методических материалов для обучающихся, а также в комплексе материалов для тьютора, составляющих «методическую оболочку» ОП.

До начала процесса обучения тьютор реконструирует замысел авторов курса, выявляя образовательные стратегии, заложенные в совокупность УММ, которые будут реализовываться в процессе самостоятельной работы обучающегося, с тем чтобы интегрировать их в целостную образовательную стратегию работы с конкретной группой обучающихся. При этом для эффективной реализации замысла ОП является важным понимание тьютором педагогического потенциала технологий и способность интегрировать эти технологии в образовательные стратегии.

На основном этапе тьютор осуществляет последовательно представленную в УММ и методической оболочке технологию обучения, выстраивая все ее элементы в единую технологическую цепочку. При этом он связывает между собой различные взаимодополняющие друг друга элементы, включающие учебные материалы на различных носителях, формы обучения, профессиональную и социальную среды, в которые обучающийся включен в процессе обучения, с тем что-

бы они как элементы мозаики составили целостную образовательную среду в рамках конкретного учебного цикла (микромодуля) и модуля в целом. Чтобы помочь обучающимся сориентироваться в большом количестве разнообразных средств обучения и технологий их использования, тьютор помогает им технологизировать учебную деятельность через осознание предназначения каждого элемента и освоение его эффективного использования. В задачи тьютора входит содействие в формировании взаимосвязей между отдельными элементами обучения и помощь обучающимся в интеграции этих элементов в единую образовательную среду.

Реализуя технологию, задаваемую разработчиками, тьютор осуществляет «жесткую» компоненту в своей деятельности.

Однако еще одной важной особенностью ПДО, влияющей на содержание технологической функции тьютора, является ориентация на предоставление образовательной услуги, удовлетворяющей потребности разнообразных по своим характеристикам обучающихся. В связи с этим в технологической функции тьютора появляется «мягкая компонента», позволяющая, наряду с обеспечением единого минимально необходимого сетевого стандарта качества, адаптировать содержание и формы деятельности под потребности конкретного обучающегося. Для этого, реализуя «жесткую» технологическую матрицу, представляющую собой совокупность типовых целей, форм, методов, их последовательности и взаимосвязей между ними, в «ячейках» этой матрицы тьютор формирует пространства «открытого» обучения, в которых образовательная деятельность строится на индивидуальном содержании практической деятельности обучающихся либо содержании, порождаемом «здесь и теперь». В этом случае в качестве технологической нормы определен тип деятельности тьютора и обучающихся и тип результата, но содержание этой деятельности и конкретное содержание получаемых результатов ситуативно. Стандартизация деятельности тьютора в «мягких» компонентах деятельности обеспечивается за счет владения им на требуемом уровне техникой работы с ситуациями неопределенности (творческое решение проблем, проблематизация и рефлексия, организация «открытых» групповых ме-

тодов работы). Наличие «мягкой» составляющей технологической деятельности тьютора отличает ее от деятельности преподавателей, работающих в технологических (программируемых) формах обучения, способной обеспечивать прогнозируемые результаты, но не содержащей развивающие элементы деятельности.

Таким образом, выполняя технологическую функцию, тьютор реализует технологию, сочетающую программируемые («жесткие») элементы и развивающие, поисковые («мягкие») элементы.

7) Мотивационная функция. От уровня мотивации обучающихся зависит успешность достижения учебных целей. Реализуя мотивационную функцию, тьютор не должен делать акцент на использовании методов внешней мотивации, которые основаны на предположении о том, что поведение обучающегося во многом мотивируется преимущественно внешними вознаграждениями или «наказаниями» в виде, например, оценки за практические работы или экзамен. Эти методы могут использоваться тьютором лишь в весьма ограниченном диапазоне в комплексе с другими подходами к мотивации.

Преобладающим должен быть подход к мотивации, основанный на предположении о том, что обучающихся мотивируют чувство достижения, ощущение признания и самоуважения, удовлетворенность, порождаемые успешным выполнением учебных и профессиональных задач.

Чем менее директивный подход в процессе взаимодействия реализует тьютор, тем более обучающийся движим внутренней мотивацией, формирующейся, благодаря осознанию обучающимся возможностей, связанных с удовлетворением его потребностей и достижением личных целей. В задачи тьютора входит: выявление мотивов и потребностей, вовлечение обучающихся в процесс целеполагания, позитивное подкрепление обучающихся, формирование и поддержание мотивации обучающихся через помощь в осознании личностно-значимых достижений в течение всего процесса обучения на основе формирования адекватной самооценки.

Одним из условий, способствующих формированию внутренней мотивации, является необходимость создания психологически комфортной, дружественной

среды, поскольку эмоциональное состояние обучающихся может как способствовать, так и препятствовать обучению. В задачу тьютора входит формировать и поддерживать эмоционально – психологическое состояние каждого обучающегося в процессе социального взаимодействия в группе (как в очной, так и в виртуальных формах коммуникации), которое способствовало бы отказу от защитных реакций и открытости к изменениям в знаниях, навыках, установках и ценностях. В то же время тьютору необходимо поддерживать определенный продуктивный уровень эмоционального напряжения, сопутствующего творческому напряжению.

Тьютор должен вносить весомый вклад в развитие позитивной установки «Я могу!». Для этого тьютор должен осуществлять взаимодействие в позиции «взрослый-взрослый» (в терминах трансактного анализа Э.Берна), побуждая обучающихся действовать в их «взрослом» эго-состоянии. Управление эмоционально-психологическим состоянием обучающихся в направлении повышения эффективности обучения будет возможным, если тьютор будет взаимодействовать с обучающимся как с целостными личностями, делая предметом своего внимания разнообразные аспекты их деятельности помимо когнитивного. В задачи тьютора входит гарантировать благополучие и психологическую безопасность для каждого члена группы, формировать в группе комфортный психологический климат, в котором становится возможным уменьшение защитных реакций и готовность к изменениям себя и своей деятельности. Тьютору необходимо предлагать группе нормы поведения и демонстрировать их на собственном примере: открытость, эмпатия, поддержка.

8) Консультационная функция. Ряд особенностей обучения в системе ОДО, таких как: большой разброс в различиях среди обучающихся, каждый из которых имеет собственные цели профессионального развития, использование целого комплекса технологий в процессе обучения, среда знаний с избыточным объемом информации – все это делает необходимым оказание тьютором индивидуальной консультационной помощи обучающемуся. Основная задача тьютора – помочь обучающемуся максимально эффективно управлять собственным обуче-

нием. Для этого тьютор способствует самоопределению обучающихся, помогает каждому из них сформировать свой индивидуальный маршрут в рамках программы, который будет наиболее полно соответствовать его потребностям, способностям, предпочитаемым стилям обучения, ресурсам и ограничениям. Тьютор консультирует обучающегося в течение всего процесса обучения как по содержанию, так и по способам обучения, помогая обучающемуся решать проблемы профессиональной деятельности в процессе обучения. Выполняя наставническую функцию, тьютор выступает в роли образца, демонстрируя на своем примере поведение и ценности, которые являются знаниями, осваиваемыми обучающимися в неявной форме. Индивидуальное консультирование оказывается тьютором при непосредственном взаимодействии, письменно, по электронной почте.

В табл. 5.14 представлен перечень функциональных задач, которые должен реализовывать тьютор, осуществляя ту или иную функцию.

Таблица 5.14

Функции и функциональные задачи тьютора при реализации педагогической деятельности в дистанционном образовании

Функции/функциональные задачи
Информационно-содержательная
Презентация теоретических и практических знаний. Понимание и корректировка знаний и понимания обучающимися содержания учебных материалов. Демонстрация обучающимся способов работы с содержанием: • способы порождения нового знания, критический анализ, постановка проблемы, поиск способа решения, определение критериев и пр., • установление взаимосвязей между элементами содержания и построение целостного понимания изучаемой области, • применение концепций для решения проблем профессиональной деятельности, • визуализация содержания. Демонстрация способов порождения новых знаний путем перевода знаний из неявных в явные на основе рефлексии опыта и творческого порождения идей.

Продолжение табл. 5.14

Контрольно-диагностическая
Выявление мотивов и потребностей. Выявление характеристик обучающихся и наличия навыков обучения, формирование «портрета группы». Диагностирование динамики изменений в состоянии каждого обучающегося при переходе от одного цикла обучения к другому, с точки зрения полноты достижения заданного уровня компетентности, состояния мотивации, изменяющихся в процессе обучения целей и потребностей. Диагностирование затруднений и ограничений. Диагностирование состояния обучающихся на последнем этапе обучения с точки зрения полноты достижения заданного уровня компетентности. Диагностирование долгосрочных целей и потребностей в дальнейшем развитии обучающихся. Мониторинг деятельности обучающихся в течение всего обучения: в процессе и по итогам дискуссий на тьюториалах, воскресных школах, в Интернет-конференции-группы, по итогам выполнения практических работ, на экзамене. Контроль и оценивание результатов обучения – различных компетенций, интегрально проявляемых в различных формах деятельности. Предоставление обучающимся интенсивной обратной связи в виде письменных или устных комментариев на разных этапах процесса обучения. Оценка уровня удовлетворенности обучающихся процессом и результатами обучения.
Организационно-деятельностная
Организация различных пространств совместной деятельности обучающихся и тьютора, обучающихся между собой: • очных (тьюториалы, воскресные школы, консультации), виртуальных (интернет-конференции, консультации, письменные работы и др.); • коммуникативной, творческой, мыслительной, рефлексивной видов деятельности; • учебной, социальной, профессиональной среды. Проведение установочных сообщений. Введение норм совместной деятельности.

Организация многосторонней коммуникации обучающихся с тьютором и между собой как в очной, так и в дистанционной форме (в форме Интернет-конференций), в том числе: • управление групповой динамикой, • распределение позиций и ролей, • формирование малых групп, • формирование команд, • постановка задач для индивидуальной и групповой работы, • проблематизация имеющихся знаний и опыта обучающихся, • поддержка работы участников малых групп, обеспечивающая вовлечение каждого, • организация межгрупповой дискуссии. Содействие организации взаимного обучения. Содействие в организации неформальных коммуникаций, способствующих формированию социальной среды. Организация физического пространства деятельности – обеспечение возможности работы в режиме круглого стола, работы в малых группах, межгрупповых дискуссий. Использование средств коммуникации: плакаты, флип-чарты, компьютерные проекторы для демонстрации слайдов. Организация виртуального пространства: открытие тем, вовлечение обучающихся во взаимодействие, структурирование дискуссии и пр. Ресурсное обеспечение совместной деятельности: методические и раздаточные материалы, технические средства обучения и пр. Управление временем. Обеспечение достижения результатов совместной деятельности.
Проектная
Согласование цели образовательной программы с целями и ожиданиями обучающихся и образовательной организации, заключение «учебного контракта», определяющего ответственность обучающегося за процесс и результаты обучения. Проектирование целей применительно к реальной учебной группе.

Продолжение табл. 5.14

Разработка проектов учебных модулей, включающих в себя инвариантную и вариативную составляющие, а также целевую, содержательную, деятельностную, мотивационную и рефлексивную линии проектирования. Разработка проектов учебных занятий, содержащих описание совокупности целей, содержания, методов и средств деятельности, а также поэтапного процесса деятельности, развернутого во времени. Методическое наполнение инвариантной и вариативной составляющих, а также целевой, содержательной, деятельностной, мотивационной и рефлексивной линий проектирования, заложенных при модульном проектировании. Ситуационное проектирование в рамках конкретного учебного занятия с опорой на конкретных опыт профессиональной деятельности обучающихся (адаптирование локального проекта к контексту «здесь и теперь»).
Рефлексивная
Организация разнофокусной (полипредметной) рефлексивной деятельности обучающихся на каждом из этапов обучения. Содействие обучающимся в освоении рефлексивных умений.
Технологическая
Реконструирование замысла авторов образовательной программы, выявление заложенных в нее образовательных стратегий и технологий; понимание педагогического потенциала технологий. Интеграция технологий в образовательные стратегии; актуализация и развитие учебно-социально-профессиональной среды. Реализация стандартизированных технологий (педагогических, сетевых, ИКТ), заложенных в образовательную программу. Адаптация стандартизированных технологий под потребности конкретных обучающихся. Синтез стандартизированных технологий, а также – авторских, индивидуализированных технологий, ситуативно ориентированных на индивидуальное содержание практической деятельности конкретных обучающихся.

Окончание табл. 5.14

Использование активных методов обучения: методы малых групп, кейс-стадии, ролевых игр и пр. Помощь обучающимся в осознании предназначения каждого элемента образовательной среды и эффективное самостоятельное использование ими разнообразных средств обучения и технологий.
Мотивационная
Содействие осознанию обучающимся возможностей, связанных с удовлетворением его потребностей и достижением личных целей. Вовлечение обучающихся в процесс целеполагания. Помощь в осознании личностно значимых достижений в течение всего процесса обучения на основе формирования адекватной самооценки. Позитивное подкрепление результативного поведения обучающихся, Ограниченное использование методов внешней мотивации в виде оценки. Создание психологически комфортной, дружественной среды.
Консультационная
Помощь в самоопределении обучающихся. Помощь в освоении навыков обучения. Помощь в формировании своего индивидуального маршрута обучения. Индивидуальное консультирование обучающегося по содержанию, по способам обучения, по решению проблем учебной и профессиональной деятельности в процессе обучения. Помощь обучающемуся в самодиагностике – осознании разрыва между желаемым и существующим на момент оценивания состоянием знаний, навыков и способностей. Наставничество и передача опыта.

Дополнительные функции тьютора, сопровождающие педагогическую деятельность.

Выше была рассмотрена педагогическая деятельность тьютора в системе «тьютор – студент».

Педагогическая деятельность тьютора в рамках этой системы является основной деятельностью по осуществлению образовательной услуги. Однако педагогическая деятельность тьютора интегрирована в систему более обширной социальной кооперации, обусловливающей продуктивную взаимозависимость всех ее членов, поскольку участники дополняют друг друга, производя единый продукт в совместной деятельности. Это предполагает существование еще ряда деятельностей, носящих обеспечивающий по отношению к основной деятельности характер. Тьютор осуществляет эти деятельности во взаимодействии и взаимозависимости с другими важными для него заинтересованными сторонами: другими тьюторами, командой ОП, управленческо-административной командой. Рассмотрим последовательно эти виды деятельности, чтобы составить целостное впечатление о деятельности тьютора.

1. *Социально-кооперативная функция.* Реализуя эту функцию, тьютор выступает в двух ролях: как член команды, реализующей ОП, и как член тьюторского сообщества (член распределенной команды).

2. *Тьютор как член команды.* Особенностью технологии обучения является работа тьютора в команде с другими тьюторами на отдельных этапах учебного процесса, а также с командой ОП. Тьютор совместно с другими тьюторами принимает участие в проведении воскресной школы. Реагируя на запросы студентов, оказывает поддержку студентам не только своей группы, но и всей программы, принимая участие в студенческой Интернет-конференци. При этом тьютор осуществляет свою деятельность в соответствии с едиными стандартами и этическими нормами.

3. *Тьютор как член тьюторского сообщества*. Сообщество тьюторов является, с одной стороны, мощным ресурсом явных и неявных знаний, которые необходимы тьютору для осуществления и развития педагогической деятельности. С другой стороны, тьюторское сообщество обеспечивает удовлетворение социальных потребностей личности и потребностей в самоактуализации. Находясь на начальном этапе тьюторской карьеры, тьютор в основном «получает» из среды

тьюторов-коллег ресурсы для развития своих знаний и навыков и психологическую поддержку. Становясь опытным тьютором, тьютор становится «отдающим», рефлексируя свой опыт и транслируя его другим тьюторам на школах, семинарах, в Интернет-конференциях, в виде методических пособий и разработок.

Реализуя социально-кооперативную функцию, тьютор действует в соответствии с общим видением и целями.

4. *Менеджерская функция.* Сложность процесса обучения, представляющего собой совокупность тесно связанных между собою форм обучения, наличие разнообразных средств обучения, вовлечение в подготовку и обеспечение учебного процесса целого ряда субъектов требуют усилий по организации и координации действий всех заинтересованных сторон с целью оптимального использования всех имеющихся ресурсов: материальных, людских, временных – для осуществления поставленных целей.

Тьютор реализует управленческую функцию, выступая в качестве менеджера, который координирует процесс индивидуального и группового планирования и организации деятельности. Тьютор оказывает воздействие на поведение обучающихся для решения задач и достижения целей, выступая в качестве лидера. В задачи тьютора входит обеспечить прохождение обучающимися тех или иных этапов деятельности в соответствии с учебным графиком, выполнение обязательных заданий, достижение обучающимися определенного состояния с точки зрения знаний и навыков в определенной точке процесса обучения. При этом он организует имеющиеся ресурсы наиболее эффективным образом: временные, материальные, интеллектуальные и др. Особенностью реализации тьютором этой функции является то, что лидерство тьютора, как правило, осуществляется не через формальную позиционную власть, а должно основываться на других источниках власти, таких как экспертные знания и влияние личности (харизматичность).

Тьютор реализует эту функцию, не только координируя деятельность обучающихся в учебном процессе, но и во взаимодействии с административным и управленческим персоналом сети, а также командой ОП.

5. *Маркетинговая функция*. Ориентация организации, реализующей технологию ПДО, на потребителя воплощается в деятельности тьютора, непосредственно предоставляющего образовательную услугу потребителям. При этом он выступает как маркетолог, что предполагает, прежде всего, наличие у тьютора философии ориентации на потребителя, которая определяет понимание тьютором важности выявления потребностей своих потребителей и других заинтересованных сторон (тьюторов, администраторов, команды курса) и гибкого реагирования на них. В деятельность тьютора должны быть встроены механизмы, обеспечивающие открытость всей системы и адаптацию образовательной услуги к меняющимся потребностям потребителей. Это требует выполнение тьютором таких задач как:

- понимание важности создания механизмов обратных связей от различных заинтересованных сторон о своей деятельности;
- осознание задачи формирования удовлетворенности и лояльности студентов как актуальной для себя;
- управление отношениями с внутренними и внешними потребителями и построение сети связей.

6. *Функция саморазвития*. Ориентация на изменяющиеся потребности обучающихся и требования заинтересованных сторон требует от тьютора практически непрерывных изменений в перечне своих компетентностей и уровне их реализации. Чтобы соответствовать этим требованиям, тьютор должен практически непрерывно находиться в процессе саморазвития. Реализуя развивающую функцию, тьютор выступает как «рефлексирующий практик», осуществляя деятельность по развитию собственной деятельности.

Источниками такого развития являются результаты развернутой обратной связи от обучающихся по поводу деятельности тьютора, а также обратные связи

от других заинтересованных сторон. В задачи тьютора должны входить сбор информации о процессе и результатах деятельности через:

- получение результатов мониторинга его деятельности мониторами из числа опытных тьюторов,
- получение обратной связи от студентов,
- анализ результаты экзаменов,
- обратная связь от администраторов,
- обратная связь от других тьюторов и команды ОП.

Важным механизмом развития является рефлексия тьютором процесса и содержания собственной деятельности, выявление затруднений в ней, выявление дефицита знаний и навыков и перепроектирования собственной деятельности. Ресурсами для такого развития становятся:

- участие в программах подготовки и развития тьюторов,
- тьюторская среда,
- студенческая среда как источник непрерывного обновления знаний тьютора и развития.

Таким образом, педагогическая деятельность тьютора интегрирована в систему более обширной социальной кооперации, участники которой дополняют друг друга, производя единый продукт в совместной деятельности. Это обуславливает необходимость реализации тьютором дополнительных функций, которые являются обеспечивающими по отношению к педагогической деятельности, таких как социально-кооперативная, менеджерская, маркетинговая, развивающая.

* * *

Транснациональное образование – это очевидный вызов национальным системам обеспечения гарантий качества образования. Исходя из позиции обеспечения прав потребителей, к ТГО необходимо применять процедуры лицензирования и оценки качества, проводить мониторинг функционирования его институтов. Быстрое развитие трансграничного образования вызывает необходимость

применения по отношению к этому явлению транснациональных форм и методов регулирования. Процессы развития ТГО могут осуществляться на основе широкого использования информационно-коммуникационных технологий в образовании, в том числе для развития дистанционного образования на основе электронного обучения как инструментария формирования ответов на вызовы времени в связи с глобализацией мировой экономики, интернационализации образования и расширения трансграничного образования.

ОПИСАНИЕ КУРСА И ПРОГРАММА

2.1.Общее описание курса УМК

Цель курса

Познакомить слушателей с категориальным аппаратом, позволяющим описать дистанционное обучение (далее – ДО) и глобализацию образования; познакомить с различными формами трансграничного образования, основными принципами функционирования ДО в трансграничном образовании, основных тенденциях развития ДО; дать представления о современном состоянии ДО, о дистанционных образовательных технологиях, используемых ведущими университетами ДО в мире, основных проблемах при организации ДО.

При изложении курса используются базовые понятия курсов философии, менеджмента, педагогики, ИКТ.

Основные задачи курса

Ввести в круг основных понятий дистанционного обучения, глобализации и трансграничного образования, продемонстрировать возможности различных форм трансграничного образования – франчайзинг, валидация, совместные программы, показать опыт ведущих университетов ДО в освоении новых образовательных рынков с использованием новых форм и технологий обучения; ознакомить с основными тенденциями в области развития ДО в трансграничном образовании, сформировать предпосылки возможной будущей деятельности в области ДО.

Основные знания, умения и навыки

Курс предназначен для того, чтобы дать знание основных понятий дистанционного обучения, глобализации и трансграничного образования, основных тенденций в развития дистанционного обучения в мире, умение

позиционировать различные формы трансграничного образования, использовать знания при организации совместных программ, образовательном франчайзинге, валидации с использованием дистанционных образовательных технологий.

Курс предназначен для дополнительного образования в области международной деятельности и может являться курсом по выбору для следующих направлений или специализаций: международные отношения, международная экономика, менеджмент организаций.

Курс является инновационным по содержанию и включает последние научные достижения в данной области знания.

Организационно-методическое построение курса.

Курс состоит из лекций (24 ч) и практических занятий (семинаров) (24 ч). Лекции проходят с демонстрацией слайдов и другого иллюстративного материала (альбомы, буклеты, открытки и т.п.). Семинар проводится в двух формах: 1) обсуждение ранее прочитанных по заданию преподавателя хрестоматийных источников-текстов по курсу; 2) прослушивание и обсуждение индивидуальных докладов слушателей по темам, предложенным преподавателем. Проводится одна письменная работа в жанре эссе на основе пройденного материала.

2.2. Программа курса УМК

Аннотированное содержание курса

Темы лекционных занятий

Тема 1. Дистанционное обучение на основе использования ИКТ: новая парадигма развития современных образовательных систем.

Проблемы информатизации системы образования и эволюция парадигм в системе профессионального образования. Эволюция дистанционного обучения в мире. Модели организации учебного процесса в дистанционном образовании.

Тема 2. Концептуальные основы системного проектирования элементов сетевой инфраструктуры профессионального дистанционного и трансграничного образования.

Дидактические основы проектирования, формирования и развития эффективных моделей дистанционного образования. Проектирование модели дистанционного обучения. Организационные модели образовательных учреждений, реализующих дистанционное образование на основе различных технологий. Развитие электронного обучения в традиционном, трансграничном и дистанционном образовании. Принципы проектирования и стандартизации электронного обучения в открытом, трансграничном и дистанционном образовании.

Тема 3. Глобализация образования как отражение интернационализации систем образования.

Процесс глобализации и ключевые проблемы образования. Интернационализация образования и международная сертификация преподавателей. Проблемы разрыва между задачами современной экономики и возможностями профессионального образования. Последствия процесса глобализации.

Тема 4. **Межгосударственный рынок образовательных услуг и трансграничное образование**.

Состояние российской экономики и её готовность к переходу на модель развития экономики знаний. Международное образование в глобальном мире. Ценовые политики и стратегии основных участников рынка международного образования. Обучение иностранных граждан в российских вузах по заочной форме на основе дистанционных образовательных технологий. Транснациональное (трансграничное) образование: основные понятия, способы, формы и направления реализации.

Тема 5. **Качество дистанционного образования – деятельностные знания: проблемы формирования, обеспечения и оценки.**

Качество образования как критерий эффективности процесса управления

знаниями индивидов в социуме. Современные подходы к управлению знаниями, научные школы и модели управления. Оценка знаний и навыков обучающихся. Проблемы регламентации и практика оценки знаний обучающихся при электронном обучении в дистанционном образовании. Подбор педагогического состава для реализации дистанционного образования на основе электронного обучения.

Темы практических занятий

Занятие 1. **Дистанционное обучение и традиционное обучение.** Основные различия, преимущества дистанционного обучения и традиционного обучения. Контингенты студентов при ДО и традиционном обучении.

Занятие 2. Разработка комплекта учебно-методических материалов для ДО. Основные требования, комплектность, качество. Электронные библиотеки, порталы.

Занятие 3. Использование ИКТ в учебном процессе ДО. Видеоконференции, чаты, порталы, электронные библиотеки и др. Законы, приказы, инструктивные письма, межгосударственные соглашения и договоры.

Занятие 4. Основные проблемы развития ДО в России

Анализ нормативно-правовых, финансово-экономических, организационных проблем развития ДО в России

Занятие 5. Перспективы развития трансграничного образования с использованием дистанционных образовательных технологий в России

Перспективные экспортоориентированные специальности и направления. Основные страны приема. Основные мероприятия и программы развития ДО.

Занятие 6. Стратегия развития российских вузов в области трансграничного образования с использованием дистанционных образовательных технологий.

Формирование механизмов эффективной реализации международного сотрудничества, набора иностранных студентов. Совместные программы, франчайзинг, филиалы и представительства.

Условия и критерии выставления оценок.

От слушателей требуется посещение лекций и практических занятий, обязательное участие в аттестационных испытаниях. Особо ценится активная работа на семинарах, а также качество письменных эссе.

Для успешной работы в семинаре слушатель должен прочесть указанную преподавателем литературу и активно участвовать в дискуссии, уметь изложить основные идеи прочитанных источников и дать им аргументированную оценку. Именно устные выступления слушателей на семинарах являются главным критерием высокой экзаменационной оценки.

Балльная структура оценки:

Посещение занятий – 15 баллов;

Активная работа на практических занятиях (научные сообщения, самостоятельное изучение и освещение дополнительных вопросов курса) – до 40 баллов;

Работа с первоисточниками (конспектирование, устные выступления с анализом первоисточника) – до 28 баллов;

Итоговое эссе – до 60 баллов;

Всего – мах 143 балла.

Шкала оценок:

A (5+) – 133 – 144 балла;
B (5) - 121- 133;
C (4) – 97 – 121;
D (3+) – 85 – 97;
E (3) – 73 – 85;
FX (2+) – 49 – 73;
F (2) – менее 49.

		Неуд		3		4	5	
Кредит	Сумма Балов	F	FX	E	D	C	B	A
		2	2+	3	3+	4	5	5+
4	143	менее 49	49	73	85	97	121	133

Пояснение оценок:

A – выдающийся ответ

B – очень хороший ответ

C – хороший ответ

D – достаточно удовлетворительный ответ

E – отвечает минимальным требованиям удовлетворительного ответа

FX – означает, что слушатель может добрать баллы только до минимального удовлетворительного ответа

F – неудовлетворительный ответ (либо повтор курса в установленном порядке, либо основание для отчисления).

Правила выполнения письменных эссе

Письменные эссе пишутся по итогам пройденного материала в сроки определенные графиком учебного процесса. Слушатель должен писать работу самостоятельно, «своими словами». Необходимо внимательное отношение к стилю изложения, пунктуации и орфографии, что также влияет на общую оценку. Время, выделяемое на написание эссе – 4 академических часа.

Академическая этика

Все имеющиеся в эссе сноски тщательно выверяются и снабжаются «адресами». Не допустимо включать в свою работу выдержки из работ других авторов без указания на это, пересказывать чужую работу близко к тексту без отсылки к ней, использовать чужие идеи без указания первоисточников. Это касается и источников, найденных в интернете. Необходимо указывать полный адрес сайта. Все случаи плагиата должны быть исключены. В конце работы дается исчерпывающий список всех использованных источников.

<u>Список обязательной и дополнительной литературы</u>

Основная

1. Альтбах. Ф. Высшее образование и WTO: безумие глобализации // Alma Mater, 2001, №6
2. Андреев А.А., Солдаткин В.И. Дистанционное обучение: сущность, технология, организация. М.: МЭСИ, 1999.
3. Андреев А.А., Дидактические основы дистанционного обучения в высших учебных заведениях: - М.,1999г.
4. Андреев А.А., Солдаткин В.И., Дистанционное обучение: сущность, организация:-М.,1999 г.
5. Богомолов О.Т. Глобализация - характерная черта нынешнего века: цикл публичных лекций "Академики РАН-студентам ГУУ". - М.: ГУУ, 2004. - 30 с.
6. Болонский процесс и его значение для России = The Bologna process and its implications for Russia: интеграция высш. образования в Европе / В. А. Белов и др. - М.: Аванти, 2005- 195 с.
7. Борисенков В.П. Вызовы современной эпохи и приоритетные задачи педагогической науки // Педагогика. – 2004. – № 1.
8. Бочков В.Е. Открытое дистанционное образование: его роль в экономическом развитии информационного общества и реального сектора национальной экономики. – М.: РИЦ МГИУ. - 198 с.
9. Брандман Э.М. Глобализация: социокультурное измерение образовательного пространства: Монография. – М.: Изд-во ГПИБ России, 2005. – 165 с.
10. Браницкий А.Г. Erit una Europa: история объединения Европы: противоречия, проекты, перспективы. - Нижний Новгород: ОЛИВЕР. - 320 с.
11. Бек У. Что такое глобализация?: Ошибки глобализма — ответы на глобализацию. М., 2001;

12. Борисенков В.П. Вызовы современной эпохи и приоритетные задачи педагогической науки //Педагогика. – 2004. – № 1;
13. Бонько В.К., Кулик С.П. Мышление человека и проблемы компьютеризации. - Минск: Наука и техника, 1992.
14. Василенко И. В. Политическая глобалистика. М.: Логос, 2000;
15. Вержбицкий В.В., Дистанционное образование в России и зарубежом: информационно-аналитический аспект, М.-2001г.
16. Глеков М.А. Проектирование обучения преподавателей высшей школы в системе открытого профессионального образования: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. - Воронеж, 2004. - 21 с.
17. Гленн Р. Джонс. Как перебросить мост от сложных проблем транснационального образования к аккредитации// Высшее образование в Европе. 2001.№1.
18. Глобализация и гендерные отношения: вызовы для постсоветских стран: сборник научных статей. - Самара: Самарский ун-т, 2006 - 207 с.
19. Глобализация и мультикультурализм /Гречко П. К. и др. - М.: Изд-во Рос. ун-та дружбы народов, 2005. - 331 с.
20. Глобализация и образование: Сб. обзоров. - М.: ИНИОН РАН, 2001. - 143 с.
21. Глобализация: проблемы международного сотрудничества и решение общечеловеческих задач = Globalization: Issues of International cooperation and solution of panhuman tasks. - Саратов: Поволж. акад. гос. службы им. П. А. Столыпина, 2005. - 247 с.
22. Глобализация и регионализация в экономике и образовательном процессе : сб. материалов науч.-практ. конф. и заседания учеб.-метод. совета УМО по специальности "Мировая экономика". - Краснодар: ИМСИТ, 2005. - 339 с.
23. Глобализация и столкновение идентичностей. Международная Интернет-конференция 24 февраля – 14 марта 2003/ Сб. материалов; Под ред. А. Журавского, К. Костюка.- М., 2003;

24. Глобализация. Философские, экономические, социальные, технические проблемы: межвуз. сб. науч. ст. - Санкт-Петербург: С.-Петерб. гос. ун-т водных коммуникаций, 2005. - 234 с.
25. Глобалистика: энциклопедия. М., 2003;
26. Глобальные модели, 1977; Мировое будущее: Большие дебаты, 1977;
27. Сухарев И.Р. Влияние глобальной сети Интернет на мировую экономику // Интернет в образовании, экономике, искусстве. Материалы Конгресса по новым информационным технологиям. - М., 2000
28. Горбачев М. С. И др. Грани глобализации: Трудные вопросы современного развития .- М.: Альпина Паблишер, 2003, - 592 с.;
29. Давыдова Л.Н. Система обеспечения качества образования в университете: концепция, интеграция российского и европейского опыта. - Астрахань: Астрах. ун-т, 2004. - 151 с.
30. Диалог цивилизаций: Восток-Запад. Глобализация и мультикультурализм: Россия в современном мире: материалы Шестой межвуз. науч. конф. молодых ученых, Москва, 20 февр. 2006 г. – М.: Изд-во Рос. ун-та дружбы народов, 2006.
31. Дунаева Е.А. Образование молодежи: интеграция или исключение. - Тобольск: ТГПИ им. Д. И. Менделеева, 2005. - 220 с.
32. Евдокимов М.А. Открытое образование как вектор развития современной российской высшей школы. - Самара: Самар. гос. техн. ун-т, 2003. - 104 с.
33. Жуковский И.В. Глобализация: новый мировой порядок в образовании. - М.: РУДН, 2005. – 130 с.
34. Загвязинский В. И. Проектирование региональных образовательных систем// Педагогика.- 1999,- №5;
35. Загладин В. В. Международные отношения // Глобалистика: энциклопедия. - 2003;
36. Загладин В. В., Фролов И. Т. Глобальные проблемы современности. Научный и социальный аспекты. М., 1981;
37. Зиновьев А. А. Глобальное сверхобщество и Россия. Минск; М., 2000;

38. Интернационализация высшего образования и научных исследований в XXI веке: роль технических университетов = Internatiolaisation of education and scientific researches in XXI century: role of technical universities : Материалы Междунар. конф. - СПб.: Нестор, 1999. - 346 с.
39. Кочетов Э. Г. Глобалистика как геоэкономика, как реальность, как мироздание. М., 2001;
40. Краснова Г.А., Беляев М.И., Соловов А.В. Технологии создания электронных обучающих средств. 2-е издание, М., Издательство МГИУ, 2002, 304 стр.
41. Краснова Г.А., Беляев М.И. С чего начать. Информационно-педагогическое обеспечение для дистанционного обучения. М., РУДН. 166 стр.
42. Круглов Ю.Г. Дистанционное образование в России и за рубежом: информационно-аналитический аспект.- М., 2001 г.
43. Каракозов С.Д. Информационная культура в контексте общей культуры личности // Педагогическая информатика, 2000, №12.
44. Краснова Г.А. Открытое образование: цивилизационные подходы и перспективы: Автореф. дис. ... д-ра филос. наук. - М., 2002. - 43 с.
45. Краснова Г.А. Открытое образование. Цивилизационные подходы и перспективы. - М. : Изд-во Рос. ун-та дружбы народов, 2002. - 250 с.
46. Кречетников К.Г. Влияние информационных технологий на интеллектуальную деятельность обучающихся // Материалы Интернет-конференции "Новые инфокоммуникационные технологии в социально-гуманитарных науках и образовании: современное состояние, проблемы, перспективы развития. 15 января-15 марта 2002. http: www.auditorium.ru/ conf.
47. Кузьмин М.Н. Образование в условиях полиэтнической и поликультурной России // Педагогика. – 1999. – № 6;
48. Макуев Р.Х. Современная глобализация: вызовы и трансформации. - Орел: Изд-во ОРАГС, 2006. - 215 с.

49. Малитиков Е.М. Концептуальные основы образования взрослых // Право и образование, 2000, № 2.
50. Нейматов Я.М. Образование в XXI веке: тенденции и прогнозы. - М.: Алгоритм, 2002. - 478 с.
51. Новые вызовы профессиональной подготовке специалистов в России и за рубежом: материалы международной научно-практической конференции и мастер-классов, 17 ноября 2004 г. - Казань: Изд-во Казанского ун-та, 2005. - 277 с.
52. Образование и глобализация = Education and globalization: материалы Байк. междунар. конф., 8-10 сент. 2004 г. - Улан-Удэ: Изд-во Бурят. госуниверситета, 2004. – 216.
53. Образование, наука и экономика в вузах. Интеграция в международное образовательное пространство = Education, Science and Econimy in higher educational establishments. Integration into the International Educational Environment. - М.: Изд-во РУДН, 2004. - 325 с.
54. Основы открытого образования. Коллективная монография. М.: НИИЦ РАО, 2 том,2002, стр.158-201.
55. Открытое партнерство: Механизмы взаимодействия в сфере образования. - М.: СПРОС, 2002. - 29 с.;
56. Открытое образование – стратегия XXI века для России // Под общ. ред. В.М.Филиппова, В.П.Тихомирова. – М.: Изд-во МЭСИ, 2000.
57. Открытое образование: предпосылки, проблемы, тенденции развития / Под общ. ред. В.П.Тихомирова. М.: МЭСИ, 2000.
58. Охлопкова Н.В. Интернационализация рынка труда при переходе к открытой экономике: Дис. ... д-ра экон. наук. - М., 2001. - 358 с.
59. Реальность этноса. Глобализация и национальные традиции образования в контексте Болонского процесса: материалы VII Междунар. науч.-практ. конф., 22-25 марта, 2005 г. - СПб.: Астерион, 2005. - 535 с.
60. Россия и Европа: нации в эпоху глобализации /Афанасьев В. В. и др. – М.: МГПУ, 2006. - 187 с.

61. Сафонова Л.А. Интеграция России в мировое информационное пространство: (проблемы и перспективы). - Новосибирск: СибГУТИ, 2005. - 139 с
62. Семинова А.С. Образовательный франчайзинг: сущность, принципы построения и функционирования сети. Автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата экономических наук. Московский государственный университет экономики, статистики и информатики. М., 2002.
63. Сорокин П. 1992. Человек, цивилизация, общество. М.;
64. Состояние, потребности и перспективы развития дистанционного образования в России и за рубежом. - М.: Минобразования РФ, ЦИАН, 2000.
65. Тагунова И.А. Развитие наднационального образования в контексте мирового образовательного пространства. Автореферат диссертации на соискание ученой степени доктора педагогических наук. Институт теории и истории педагогики РАО. М., 2007.
66. Тайчинов М.Г. Развитие национального образования в поликультурном, многонациональном обществе // Педагогика. – 1999. – № 2;
67. Теория и практика создания образовательных электронных изданий. М., 2003, Изд-во РУДН, 240 стр.
68. Университеты и общество. Сотрудничество университетов на рубеже веков: Материалы Первой междунар. конф. ун-тов стран СНГ и Балтии (МГУ им. М. В. Ломоносова, 23-24 марта 2000 г.). - М.: Изд-во МГУ, 2001. - 767 с.
69. Щенников С.А. Открытое дистанционное образование. – М., 2002 г.
70. Bartelson J. Three Concepts of Globalization // Intern. Sociology. L., 2000. Vol. 15 (2);
71. Globalization and the market in higher education : Quality, accreditation a. qualifications / Intern. assoc. of univ. Intern. univ. bureau. - Paris; London [etc.] : UNESCO ; Economica, Cop. 2002. - VI, 212, c.

72. Globalization and education: Crit. perspectives / Ed. by Nicholas C. Burbules, Carlos Alberto Torres. - М.: РГБ, 2003.

73. Globalization and education: New York, London: Routledge, 2000 376 с.

74. Globalizing practices and university responses: Europ. a. Anglo-Amer. differences / Jan Currie, Richard DeAngelis, Harry de Boer [et al.]. - Westport (Conn.); London : Praeger, 2003. - XIV, 229 с.

75. Higher education in a globalising world : Intern. trends a. mutual observations : A Festschrift in honour of Ulrich Teichler / Ed. by Jürgen Enders a. Oliver Fulton. - Dordrecht [etc.] : Kluwer acad. publ., Cop. 2002. - XVI, 264 с

76. Kamba W. University Autonomy. Academic Freedom and University Autonomy. Ed. CEPES. Papers on Higher education. Bucharest, 1993;

77. Martin W. C., Beittel M. Toward a Global Society: Evaluating Current Conceptions, Methods and Practices // The Sociological Quart. Berkley. 1998. Vol. 39 (1);

Электронные источники

1. www.mesi.ru
2. www.e-joe.ru
3. www.dlnet.unesco.kz
4. www.elenag.feenet.kz
5. www.isis.org.ua
6. www.informika.ru
7. www.ed.gov.ru
8. kleio.dcn-asu.ru
9. www.iite.ru
10. http://hecadem.bsu.ru/tutor/index.htm
11. http://www.resc.ru/analiz.html
12. www.edu.gov.kz
13. www.education.gov.ua/pls/edu

Темы эссе

1. Проблемы качества дистанционного обучения.
2. Мотивация студентов, обучающихся в системе дистанционного обучения.
3. Эффективные методы и технологии ДО.
4. Социологический портрет абитуриента ДО.
5. Опыт зарубежных поставщиков ДО.
6. Сотрудничество российских вузов с ведущими зарубежными поставщиками ДО
7. Перспективы развития трансграничного образования на территории России
8. Зарубежные поставщики трансграничного образования на территории государств-участников СНГ.
9. Эффективные методы и технологии, используемые в трансграничном образовании.
10. Опыт зарубежных поставщиков трансграничного образования.
11. Сотрудничество российских вузов с ведущими зарубежными поставщиками трансграничного образования
12. Эффективные модели построения системы ДО в классическом университете
13. Повышение квалификации ППС, работающих в системе ДО
14. Экономика ДО
15. Роль учебно-методических материалов и электронных учебников в ДО
16. Разработка электронных учебников: проблемы, требования, качество
17. Принципиальные отличия системы открытого дистанционного образования от традиционной системы образования
18. Какие требования необходимо предъявлять к образовательным электронным изданиям?
19. Как уровень и форма образовательного процесса отражаются на системе требований, предъявляемых к образовательным электронным изданиям?
20. Что представляет собой система открытого дистанционного образования?

21. Практические подходы в организации и реализации дистанционных образовательных технологий в России
22. Практическая реализация Интернет - сетевой технологии, кейс – технологии, телекоммуникационной спутниковой технологии ведущими вузами РФ.
23. Организация филиалов и представительств по дистанционному обучению.
24. Технологии создания электронных обучающих средств.

Государственное образовательное учреждение
высшего профессионального образования
«Российский университет дружбы народов»

УЧЕБНО-ТЕМАТИЧЕСКИЙ ПЛАН

СОСТОЯНИЕ, ТЕНДЕНЦИИ, ПРОБЛЕМЫ И РОЛЬ ДО В ТРАНСГРАНИЧНОМ ОБРАЗОВАНИИ

Цель курса повышение квалификации работников образовательных учреждений

Категория слушателей сотрудники международных служб вузов

Срок обучения _____72 часа__

Режим занятий 24_ч. – лекции;__ 24 ч. – практические занятия; 20 ч. – самостоятельная работа, 4 – написание эссе

№ п/п	Наименование разделов	Всего часов	В том числе		
			Лек-ции	Практические занятия	Самостоя-тельная работа
1	2	3	4	6	7
Тема 1	**Дистанционное обучение на основе использования ИКТ: новая парадигма развития современных образовательных систем**		**4**	**4**	**4**
1.1.	Проблемы информатизации системы образования и эволюция парадигм в системе профессионального образования				
1.2.	Эволюция дистанционного обучения в мире				
1.3	Модели организации учебного процесса в дистанционном образовании				

1	2	3	4	6	7
Тема 2	**Концептуальные основы системного проектирования элементов сетевой инфраструктуры профессионального дистанционного и трансграничного образования**		**4**	**6**	4
2.1	Дидактические основы проектирования, формирования и развития эффективных моделей дистанционного образования				
2.2	Проектирование модели дистанционного обучения				
2.3	Организационные модели образовательных учреждений, реализующих дистанционное образование на основе различных технологий				

1	2	3	4	6	7
2.4	Развитие электронного обучения в традиционном, трансграничном и дистанционном образовании				
2.5	Принципы проектирования и стандартизации электронного обучения в открытом, трансграничном и дистанционном образовании				
Тема 3	**Глобализация образования как отражение интернационализации систем образования**		**6**	**4**	4
3.1	Процесс глобализации и ключевые проблемы образования				
3.2	Интернационализация образования и международная сертификация преподавателей				

1	2	3	4	6	7
3.3	Проблемы разрыва между задачами современной экономики и возможностями профессионального образования				
3.4	Последствия процесса глобализации				
Тема 4	**Межгосударственный рынок образовательных услуг и трансграничное образование**		**6**	**4**	2
4.1	Состояние российской экономики и её готовность к переходу на модель развития экономики знаний				
4.2	Международное образование в глобальном мире				
4.3	Ценовые политики и стратегии основных участников рынка международного образования				

1	2	3	4	6	7
4.4	Обучение иностранных граждан в российских вузах по заочной форме на основе дистанционных образовательных технологий				
4.5	Транснациональное (трансграничное) образование: основные понятия, способы, формы и направления реализации				
Тема 5	**Качество дистанционного образования – деятельностные знания: проблемы формирования, обеспечения и оценки**		**4**	**6**	4
5.1	Качество образования как критерий эффективности процесса управления знаниями индивидов в социуме				
5.2	Современные подходы к управлению знаниями, научные школы и модели управления				

1	2	3	4	6	7
5.3	Оценка знаний и навыков обучающихся				
5.4	Проблемы регламентации и практика оценки знаний обучающихся при электронном обучении в дистанционном образовании				
5.5	Подбор педагогического состава для реализации дистанционного образования на основе электронного обучения				
Всего			**24**	**24**	**20**
	Написание эссе		**4**		
Итого		**72**			

Аттестация по курсу осуществляется при условии посещения лекций и практических занятий (семинаров), написанию письменного эссе на основе пройденного материала.