

РАЗДЕЛ 4. МОДЕРНИЗАЦИЯ СИСТЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ В РОССИИ

УДК 37.025

Айнутдинова И. Н., Айнутдинова К. А.
Казанский (Приволжский) федеральный университет,
г. Казань

Реформирование системы высшего образования в современной России: этапы и перспективы развития

Аннотация. Актуальность исследования обусловлена запросом общества на реформирование высшего образования (ВО) с целью повышения его качества. Цель исследования – проанализировать современное состояние ВО России; выявить характерные черты, дать оценку каждому из этапов его реформирования с 1992 г. по настоящее время. Результаты исследования состоят в конкретизации понятийного аппарата, периодизации этапов реформирования ВО, вычленении позитивных и негативных последствий преобразований, систематизации индивидуальных особенностей студентов поколения Z, описании инновационных драйверов и стартапов, повышающих качество ВО.

Ключевые слова: высшее образование, реформирование, адаптация, модернизация, интенсификация, технологизация, поколение Z, драйвер, стартап.

Российское высшее профессиональное образование находится в состоянии реформирования уже длительное время и сопровождается значительными структурными и содержательными изменениями, при этом в научной литературе по данной проблематике нет единства, как в отношении терминологического аппарата, так и чётко сформулированной периодизации стадий или этапов данного процесса. Мы придерживаемся точки зрения Н.А. Лунёвой и считаем, что реформирование высшего образования преодолело к сегодняшнему дню несколько этапов, а именно адаптации (1992–2005 гг.), модернизации (2005–2012 гг.) и интенсификации (с 2012 года – по настоящее время) [6]. Преобразования, осуществляемые в русле образовательной парадигмы и политики государства, характеризуются релевантными для определенного отрезка времени целями, задачами, структурой и содержанием, положительными и отрицательными, спорными и однозначно поддерживаемыми наукой и обществом результатами.

Этап адаптации прежней советской модели образования к новым реалиям отражал переходный характер и основные структурные черты экономических, политических, социальных и духовно-культурных процессов, происходящих в стране и обществе. Это закономерно породило такие позитивные изменения в системе высшего образования как его демократизация, популяризация и доступность, расширение ака-

демических свобод; децентрализация аппарата управления, диверсификация учебных планов и программ обучения, структуры вузов и источников их финансирования; формирование законодательной и нормативно-правовой базы. Увеличение спроса на рынке труда на специалистов с высшим образованием при этом привело и к целому ряду негативных последствий, таких как появление множества новых сомнительных вузов; излишняя коммерциализация на фоне сокращения бюджетного финансирования; массовость в противовес элитарности, что не стало эквивалентом доступности образования для лучших, а превратило знания в привилегированное достояние богатых; ухудшение качества образования в целом при слабом законодательном и нормативно-правовом регулировании и др. [5].

В период модернизации произошли значительные сдвиги в обновлении, как самой системы, так и содержания отечественного высшего образования. Этот период был отмечен, во-первых, переходом в рамках Болонского процесса на двух, а затем и трехуровневую систему высшего образования (бакалавриат-магистратура-аспирантура), созданием балльно-рейтинговой системы (БРС) как универсального критерия учета успеваемости и оценки знаний студентов и многими другими дополнительными новациями с сопутствующей интеграцией международных стандартов в образовательную деятельность российских вузов [7]. Во-вторых, с 2011 года обучение студентов повсеместно начало проводиться по новым федеральным государственным образовательным стандартам (ФГОС) с ориентацией на общекультурные и профессиональные компетенции студентов – будущих профессионалов [3].

Следует отметить, что периодическое изменение содержания подготовки в вузах осуществлялось всегда. Ранее раз в пять лет менялись типовые учебные планы и программы подготовки специалистов, затем появились ГОС первого (1994 г.) и второго (2000 г.) поколений. Однако ФГОС ВПО принципиально отличались от своих предшественников тем, что в них, прежде всего, были четко определены требования к результатам освоения основных образовательных программ (ООП), к которым относятся не только соответствующие знания, умения и навыки, но в первую очередь компетенции будущего выпускника вуза, то есть его/её способность применять эти знания, умения и навыки на практике, а также демонстрировать личностные качества значимые для успешной деятельности в определенной профессиональной области. Если ГОС ВПО были ориентированы на так называемую дисциплинарно-временную модель обучения, где основное внимание уделялось содержанию дисциплины, а результаты обучения занимали в ней незначительное место, то ФГОС ВПО были нацелены именно на результат, что и послужило толчком к развитию компетент-

ностной модели обучения [2]. ФГОС ВПО также предписывали вузам разработку своих компетентностно-ориентированных образовательных и учебных программ, результатом освоения которых как раз и должно было стать формирование у обучающихся требуемых компетенций. В частности, и это важно, реализация ООП предполагала внедрение в учебный процесс инновационных образовательных технологий, методик и ресурсов, так как ФГОС ВПО предусматривали ограничение лекционных часов в пользу широкого использования активных и интерактивных форм учебных занятий [3].

Все эти меры были направлены на решение крайне важных задач, а именно повышение качества подготовки квалифицированных специалистов для нужд растущей инновационной экономики страны, усиление позиций и конкурентоспособности высшего образования России на международных рынках труда и образовательных услуг, обеспечение доступности именно качественного высшего образования для всех групп населения и во всех регионах. Для оптимизации региональных образовательных структур и укрепления связей вузов с экономикой и социальной сферой федеральных округов в регионах начали формироваться образовательные «точки роста», которые впоследствии стали основой для организации нового вида вузов – федеральных университетов. Первым федеральным университетом в России стал в 2006 году Сибирский федеральный университет (СФУ), а далее были образованы ещё 9 университетов, в том числе Казанский (Приволжский) федеральный университет (2010 г.). Стратегия модернизации системы образования была окончательно закреплена в новом законе «Об образовании в Российской Федерации» № 273-ФЗ 2012 г. [1]

В настоящее время академическое сообщество вступило в следующий более сложный этап реформирования высшего образования России, известный как интенсификация или рационализация структуры и функций субъектов системы образования, когда для повышения качества и эффективности образования вузам предстоит максимально использовать свои внутренние резервы и ресурсы. При этом следует учитывать, что сегодня система российского высшего образования функционирует в условиях, опосредованных процессами глобализации, интеграции, информатизации, технологизации, и, как следствие, испытывает трудности и вызовы, принципиально отличные от ситуации предшествующих лет [4].

Если цели и задачи высшего образования по-прежнему направлены на подготовку высококвалифицированных работников соответствующего уровня и профиля, конкурентоспособных на рынке труда, компетентных, свободно владеющих своей профессией и одним или более иностранных языков, легко ориентирующихся в смежных областях деятельности, готовых к постоянному профессиональному росту,

социальной и профессиональной мобильности, то методы и средства их достижения кардинально меняются.

Интенсификация – в данном контексте подразумевает, в первую очередь, введение новых, более эффективных образовательных программ и инновационных методов и технологий, обеспечивающих удовлетворение разнообразных потребностей и стилей обучения современных студентов, которых многие аналитики относят к так называемому поколению Z (Generation Z или Gen Z). Согласно исследованиям, проведенным экспертами из Центра изучения статики и динамики поколений (The Center for Generational Kinetics) в Остине (штат Техас, США), большинство нынешних студентов являются представителями именно данной генерации [11]. Это поколение молодых людей, рожденных в конце 1990-х – начале 2000-х годов, имеет дело с цифровыми технологиями практически с момента своего рождения. Они четко разделили свою жизнь, включая общение и получение образования, на оффлайн и онлайн режимы. Они регулярно используют Интернет, привычно взаимодействуют и обмениваются информацией посредством синхронных (в режиме реального времени) и асинхронных (с задержкой во времени) инструментов коммуникации, при этом значительная часть их общения происходит на сайтах социальных сетей. Более того, это первое поколение, которое практически выросло на смартфонах и планшетах, поэтому они привыкли получать доступ к информации и анализировать её в более быстром и достаточно простом режиме [9], отдавая предпочтение таким приложениям, как Snapchat, Vine, Instagram и т.д.

На самом деле, «цифровой» образ жизни и опыт Gen Z не могли не повлиять на их запросы и стили обучения. Однако, несмотря на то, что студенты поколения Z с легкостью «серфингуют» в Интернете и погружаются в виртуальную и 3D среду, большинство из них всё же осознает необходимость получения высшего образования, положительно относится к участию преподавателей в их обучении и признает, что построение учебной деятельности должно быть организованным, управляемым и контролируемым [11].

Обучение средствами Интернета и компьютеров предоставляет некоторую автономию, самостоятельность и персонализацию обучения, при этом, скажем, сетевое взаимодействие, которое предполагает обмен данными и обратную связь, не может строиться без участия других субъектов учебного процесса (преподавателей и других студентов). То есть, казалось бы, возникает противоречие между персонализированным и групповым подходом к обучению, ведь любое взаимодействие, будь оно виртуальным или личным, требует навыка коммуникативного поведения, которое может быть реализовано только в группе или команде. Будучи ревностными адептами глобальной сети

Интернет, некоторые студенты, действительно, считают, что могут автономно заниматься самообразованием при помощи онлайн источников, таких как YouTube или Pinterest [9]. При этом здравый смысл и любознательность подталкивают их заниматься индивидуальными исследованиями или даже самообразованием в привычном для них формате общения в социальных сетях. То есть они хотят получать не просто информацию из Интернета, а обсуждать и дополнять её комментариями, знаниями и опытом преподавателей и одногруппников [12].

Таким образом, при выборе образовательных программ и технологий необходим компромисс между автономным (самостоятельным) и групповым (командным) стилем работы студентов. Преподавателям в своей работе следует искать такие методы и формы обучения, которые могли бы помочь их студентам работать вместе. Таким образом, преподаватель может адаптировать студентов к командной работе, что является нормой в любой рабочей среде, будь она «цифровой» или нет. При этом должно сохраняться уважительное отношение, нельзя умалять стремление студентов к индивидуальности и её проявлениям, самостоятельности в обучении и персонализации достигнутых результатов.

Метод совместного обучения (*collaborative learning*) и метод обучения в сотрудничестве (*cooperative learning*) наряду с новой стартап технологией, известной как краудсорсинг (*crowdsourcing*), являются, вероятно, ключевыми ответами на вышеупомянутую образовательную дилемму [12]. Такие формы коллективной работы позволяют создавать виртуальные университетские сообщества и социальные сетевые платформы, массовые открытые онлайн-курсы (MOOCs) и иные электронные ресурсы для обмена идеями, ссылками или тематически значимыми материалами, представляющими взаимный интерес, которые в противном случае оставались бы без внимания [10].

Студенты Gen Z, по нашим наблюдениям, достаточно целеустремленные, самостоятельные, прагматичные, новаторски мыслящие и креативные. Значит, для эффективного обучения таких студентов в соответствии с их способностями, интересами, мотивами и установками, необходимо, помимо внедрения технологически ориентированных методов и форм преподавания, изменение принципов обучения в сторону гуманизации, демократизации, персонализации, технологизации и сотрудничества. Эти же принципы можно рассматривать и как основные драйверы развития системы высшего образования в целом.

Интенсификация обучения, среди прочего, подразумевает также создание комфортной образовательной среды вуза, более рациональное использование учебного времени за счёт концентрации и четкой

организации учебного материала и учебных действий обучающихся, активизацию функций субъектов образования (как преподавателей, так и студентов) и изменение их роли в учебном процессе; повышает их активность, энергичность и вовлеченность; стимулирует критическое мышление и познавательную деятельность и др. [8]

Иностранный язык, будучи гуманитарной дисциплиной, должен по сути своей гуманизировать и персонализировать процесс обучения в неязыковом вузе, а вкпе с необходимостью формирования диспозиции к профессионально ориентированному общению – развивать профессиональные и общекультурные компетенции будущих специалистов. Таким образом, посредством дисциплины «Иностранный язык» реализуется и далее совершенствуется ранее заявленная компетентностная модель обучения, а также дополнительный фактор интенсификации высшего образования – его интегративная составляющая [2].

Высокое качество подготовки студентов по дисциплине «Иностранный язык», достигнутое в результате интенсивных занятий, упрощает процесс интеграции российского высшего образования в мировую и европейскую систему образования; расширяет возможности интеграции и дифференциации научного знания; открывает путь к сотрудничеству и практическому синтезу различных наук и дисциплин; актуализирует интеграцию профессиональной и иноязычной подготовки конкурентоспособного специалиста – выпускника высшей школы; предопределяет и усиливает конкурентоспособность нашей страны на международной арене [2].

Проведенные нами анализ и исследование позволяют утверждать, что на сегодняшний день этап интенсификации является наиболее результативным. Он характеризуется, во-первых, внедрением в практику обучения научно-методического обеспечения на базе инновационных образовательных технологий, что позволяет не только модернизировать, но и оптимизировать процесс обучения в вузе. Во-вторых, разнообразие методически целесообразных интенсивных приемов, методов, форм и средств обучения, используемых с учетом индивидуальных особенностей поколения Z [11], делает возможным адаптировать, персонализировать и технологизировать учебный процесс, что даёт максимальный эффект по сравнению с ранее широко применяемыми традиционными способами. В-третьих, организация и функционирование полиязычной среды вуза, опосредованной бесперебойной работой сети Интернет, доступом к виртуальным библиотекам и иным ресурсам, созданием доброжелательной атмосферы, ориентированной на реализацию идей педагогики сотрудничества, может мотивировать студентов на изучение одного и более иностранных языков в стенах вуза. В-четвертых, рациональность организации учебного времени ведет к меньшим затратам труда преподавателей и сту-

дентов на фоне повышения продуктивности, а значит результативно-сти обучения. И, в-пятых, увеличение объема и скорости усвоения материала, вариативность приемов и методов обучения, плотность общения – вкупе ведут к активизации психологических резервов личности обучаемого, его/ её самовыражению и саморефлексии, и, как следствие, повышают успеваемость и качество обучения.

Список использованной литературы

1. Федеральный закон «Об образовании в РФ» от 29.12.2012 № 273-ФЗ. – URL: <http://zakon-ob-obrazovanii.ru/> (дата обращения: 08.05.2018).
2. Айнутдинова И.Н. Интеграция профессиональной и иноязычной подготовки конкурентоспособного специалиста в высшей школе: дис. ... доктора пед. наук. ИППО РАО, Казань, 2012. ч.1. 297 с.
3. Айнутдинова И.Н., Фахрутдинова А.В. Современные подходы к формированию профессиональной иноязычной коммуникативной компетенции у студентов неязыковых вузов // Ученые записки КГАВМ им. Н.Э. Баумана. Т. 219. Казань, 2014. С. 3-8.
4. Дегтярев А. Н., Дегтярева Л. Р. Современные драйверы развития российского образования в условиях разнонаправленных вызовов // Экономика региона. ФГБУН Институт экономики УрО РАН, 2013. № 4 (36). С. 82-94.
5. Ким И.Н. О проблемах высшего образования в России. Фишньюс, 2017. URL: <http://fishnews.ru/rubric/lichnoe-mnenie/10489> (дата обращения: 05.05.2018).
6. Лунёва Н. А. Этапы реформирования системы высшего образования в России // Территория науки. Воронеж: АНОО ВО «ВЭПИ», 2013. № 5. С.17-20.
7. Ткач Г.Ф., Филиппов В.М., Чистохвалов В.Н. Тенденции развития и реформы образования в мире: Учеб. пособие. М.: РУДН, 2008. 303 с.
8. Brown M.B. & Lippincott J.K. Learning Spaces: More than Meets the Eye. – EDUCAUSE Quarterly, 2003. Vol. 26 (1). pp. 14–16.
9. Jones C. & Hosein A. Profiling University Students` Use of Technology: Where Is the Net Generation Divide? // The International Journal of Technology Knowledge and Society, 2010. 6 (3). Pp. 43-58.
10. Khan V.H. Learning Features in an Open, Flexible and Distributed Environment // AACE Journal, 2005. 3(2). Pp. 137-153.
11. Meet Gen Z: The Generation After Millennials: Generation Z national research statistics and findings // The Center for Generational Kinetics, Austin, Texas, USA, 2017. URL: <http://genhq.com/gen-z/> (дата обращения: 17.04.2018).
12. Wexler M. N. Reconfiguring the sociology of the crowd: exploring crowdsourcing. International Journal of Sociology and Social Policy, 2011. 31(1). Pp. 6-20.