

Онокой Л.С.

Открытое образование: российский и зарубежный опыт

ОНОКОЙ Людмила Сергеевна – кандидат социологических наук, доцент кафедры информатики Московского государственного социального университета.

В XXI век человечество вступило, отягощенное грузом глобальных, по своим масштабам, политических, экономических, экологических, геополитических, информационных и других проблем. Решение этих проблем требует от различных стран и народов особой степени открытости, взаимопонимания и целенаправленного взаимодействия с целью самосохранения, выживания и развития человечества. Реализация идеи открытости в общественном развитии порождает необходимость формирования **открытого образования**, которое динамично реагирует на все изменения, происходящие в обществе, и потому в полной мере соответствует современным социальным реалиям.

Необходимо отметить, что само понятие «открытость» не имеет универсального определения, оно употребляется очень широко и экстраполируется на многие жизненные явления и процессы, поэтому разнообразны и имеющиеся подходы к реализации идеи открытости в образовании. Широкое распространение в работах современных ученых получил информационный подход¹ к открытости в образовании. Сторонники этого подхода рассматривают открытое образование как новую ступень развития дистанционного обучения, базирующуюся на современных достижениях информатики.

Известно, что «дистанционное обучение обеспечивается применением совокупности образовательных технологий, при которых целенаправленное опосредованное или не полностью опосредованное взаимодействие обучающегося и преподавателя осуществляется независимо от места их нахождения и распределения во времени, на основе педагогически

¹ См.: Открытое образование - стратегия XXI века для России // Под общ. ред. В.М.Филиппова, В.П.Тихомирова. - М.: Изд-во МЭСИ, 2000; Российский портал открытого образования: обучение, опыт, организация//Отв. ред. В.И. Солдаткин. – М.: МГИУ, 2003.

организованных информационных технологий, прежде всего с использованием средств телекоммуникации»².

Открытость дистанционного обучения обеспечивается его доступностью для территориально удаленных от учебного заведения учащихся, возможностью совмещения учащимися работы и учебы, доступностью образования для лиц с ограниченными возможностями.

Открытое образование является, по сути, преемником дистанционного обучения, где информационные образовательные технологии получили свое дальнейшее развитие, нашедшее свое выражение в идее создания единой информационно-образовательной среды открытого доступа, включающей базы данных учебно-методических ресурсов образовательных учреждений и профессорско-преподавательского состава. Информационная образовательная среда открытого образования - это программно-телекоммуникационная, педагогическая система с едиными технологическими средствами ведения учебного процесса, его информационной поддержкой и документированием в среде Интернет любому числу учебных заведений, независимо от их профессиональной специализации (уровня предлагаемого образования), организационно-правовой формы и формы собственности.³

Таким образом, в открытом образовании кроме характерных особенностей дистанционного обучения предусмотрены дополнительные возможности выбора альтернативных курсов и преподавателей, что обеспечивается путем интеграции учебно-методического и кадрового обеспечения образовательных учреждений в единые базы данных, доступные по сети Интернет.

По мнению автора, информационный подход отражает технологическую составляющую открытого образования, в то время как наиболее полное его

² См.: Методика применения дистанционных образовательных технологий (дистанционного обучения) в образовательных учреждениях высшего, среднего и дополнительного профессионального образования Российской Федерации (Утверждена приказом Министра образования РФ от 18.12.2002 №4452).

³ См.: Российский портал открытого образования: обучение, опыт, организация// Отв. ред. В.И. Солдаткин. – М.: МГИУ, 2003. С. 11.

толкование проявляется через **открытость мировой культуре, социуму и человеку**⁴.

Открытость образования мировой культуре является результатом включенности образования в современные международные интеграционные процессы, охватившие все сферы общественного развития. Открытое мировой культуре образование базируется на единении культурного и педагогического наследия народов мира, которое возможно в силу целостности культурно-исторического развития человечества и наличия сходных принципов функционирования культур разных народов.

Открытость социуму подразумевает расширение всесторонних связей образования с другими социальными институтами с целью своевременного реагирования на быстро меняющиеся социально-экономические и социально-политические реалии, а также учет национальных и культурных особенностей и традиций народа, населяющего соответствующую территорию.

Открытость образования человеку предполагает общедоступность в получении знаний. Общедоступность в открытом образовании обеспечивают следующие его свойства:

- **вариативность**, которая подразумевает создание многообразной, многомодельной системы образования;
- **индивидуализация образования**, путем обеспечения учащемуся большей свободы при планировании образовательной программы, выборе места, времени и темпа обучения;
- **непрерывность**, т.е. предоставление возможности учиться в течение всей жизни.

По мнению автора, открытое образование следует дифференцировать в соответствии с различным уровнем решаемых задач.

⁴ См.: Педагогика открытости и диалога культур /Под ред. М.И. Певзнера, В.О. Букетова, О.М. Зайченко. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2000.

Открытое образование на макроуровне – это интеграция государственных образовательных систем в единое образовательное пространство. В эту задачу входит решение проблемы выработки единых общемировых требований к каждой ступени образовательного процесса. Не посягая на разрушение национальной составляющей, открытое образование должно стать основой для формирования «человека мира», готового ответить за будущее всей планеты.

Открытое образование на мезоуровне – это создание учебных заведений, готовых работать на принципах открытости, обеспечивая доступность образования, индивидуализацию, вариативность, непрерывность, тем самым, отвечая на социальный заказ общества на качественные образовательные услуги, ориентированные на наиболее полное удовлетворение потребностей рынка труда в квалифицированных специалистах.

Открытое образование на микроуровне – это включение индивида в открытый образовательный процесс, построенный в соответствии с его индивидуальными требованиями к планированию, выбору места, времени и темпа обучения. Основу образовательного процесса в открытом образовании составляет целенаправленная, контролируемая, интенсивная самостоятельная работа учащегося, который может учиться в удобном для себя месте, по индивидуальному расписанию, имея при себе комплект специальных средств обучения и согласованную возможность контакта с преподавателем по телефону, факсу, электронной или обычной почте, а также личного контакта. Учащийся в открытом образовании не объект управления, а сознательный субъект, который сам находит себя в этом мире и несет ответственность за свою судьбу.

Начиная с 90-х годов XX века, ведущие страны мира вступили на путь преобразования своих образовательных систем. Общая тенденция этих преобразований – придание государственным системам образования свойств открытости. Наиболее впечатляющие и широкомасштабные изменения происходят на Европейском континенте, где в сфере образования рушатся

государственные границы и формируется **общевропейская интегральная система образования**.

Так, Маастрихский договор, действующий с ноября 1993 года, установил, что Европейское Сообщество намерено развивать «европейское измерение в образовании», которое ставит своей целью формирование гражданина и профессионала европейского типа: человека, исповедующего терпимость, плюрализм, ценящего культурное наследие сообщества, сознательного участника процесса европейской интеграции, осознающего европейское сходство и воплощающего в себе «наследие прошлого, осуществление настоящего, изображение будущего»⁵. В этом направлении предстоит решить такие задачи, как стирание языковых барьеров, расширение взаимобмена учащимися и педагогами, взаимное признание дипломов и периодов обучения, постоянный обмен опытом и информацией о текущих проблемах в образовательных системах стран Европы.

Дальнейшее развитие положения, закрепленные Маастрихским договором, получили в Болонской декларации, которая была принята двадцатью девятью европейскими государствами (позже к ним присоединились еще четыре страны) в 1999 году. Болонская декларация ознаменовала вступление Европы в эпоху глубоких и всеобщих преобразований систем образования. Преследуя своей целью, создание единого общевропейского образовательного пространства, Болонская декларация провозгласила: сокращение нормативных сроков обучения и переход национальных систем образования на близкие или совпадающие двухуровневые программы и квалификации высшего образования (условно Бакалавр/Магистр); унификацию структуры и организации докторских программ (отмена сохранившейся в некоторых странах двухуровневой структуры научных степеней); введение новых преимущественно децентрализованных

⁵ Нейматов Я.М. Образование в XXI веке: тенденции и прогнозы. – М.: Алгоритм, 2002. с.126.

механизмов и процедур обеспечения качества образования; информатизация образования и развитие дистанционных технологий обучения.⁶

Все положения Болонской декларации обязательны для подписавших ее стран и должны быть реализованы в течение 10-летнего периода.

В настоящее время положения, закрепленные в Болонской декларации, уже имеют свое практическое воплощение. Так, на встрече в Саламанке (2001г.) было принято решение о создании Европейской ассоциации университетов (EUA), объединившей более 700 высших учебных заведений различных государств Европы. Европейская ассоциация университетов призвана сыграть консолидированную роль в организации участия высших учебных заведений в работе по созданию общеевропейского образовательного пространства.

Основной целью встречи в Саламанке было обсуждение проекта конвенции о механизмах преобразования европейской системы образования. По мнению участников встречи, основополагающим принципом в интеграции национальных образовательных систем в единое европейское образовательное пространство должен быть принцип «организуемой диверсификации». Он предполагает, с одной стороны, бережное отношение к существующему разнообразию национальных систем, типов учебных заведений, направлений и видов подготовки, содержания учебных программ. С другой стороны, существующее разнообразие не должно быть препятствием на пути интеграционных процессов. Таким образом, необходимо выработать такие механизмы, которые позволят легко устанавливать сопоставимость квалификаций разных стран при наличии существующих различий в национальных образовательных системах.

Весной 2001 г. в Праге состоялась встреча, которая стала, как сказано в Пражском коммюнике, символом стремления вовлечь все европейские

⁶ См.: Ван дер Марик К. Болонская декларация: расширение доступности и повышение конкурентоспособности высшего образования в Европе. Транснациональное образование: возможность доступа или создание препятствий. 2000, №3, Т. XXV.
– http://www.aha.ru/~moscow64/educational_book/educational.../honeck.th.

страны в интеграционные процессы. Характерно, что в этой встрече принимали участие не только министры высшего образования европейских стран, но и академическое сообщество, представленное членами только что образованной Ассоциации европейских университетов (EUA), а также студенты, представители Национальных студенческих союзов Европы (ESIB).

В Пражском коммюнике министры отметили удовлетворенность ходом развития Болонского процесса, активное участие в нем большинства стран-участниц Болонской декларации, воздали должное усилиям, предпринятым для достижения основных целей Болонской декларации, и дополнили их следующими положениями: признание важности обучения в течение всей жизни, как основного аспекта Европейской измерения в образовании; организация образовательного процесса таким образом, чтобы высшие учебные заведения и студенческие организации выступали в нем как компетентные, активные и равноправные партнеры; всемерное повышение привлекательности европейского высшего образования за счет предложения программ различного профиля, разработанных разными странами совместно, и развития транснационального образования.

Очередная встреча министров образования стран-участниц Болонского процесса проходила в сентябре 2003 г. в Берлине. Она стала новым шагом в единении национальных образовательных систем на пути создания общеевропейского образовательного пространства.

Таким образом, реформирование образования в европейских странах осуществляется по следующим основным направлениям: придание свойств открытости к другим ступеням образования, социальному окружению, контактам и связям; расширение партнерства (формирование «образовательного сообщества»); повышение качества образования с учетом международных критериев оценки и т.д. Все это ведет к развитию межкультурного взаимодействия в образовании, формированию единого европейского

образовательного пространства, повышению конкурентоспособности европейского образования.

Российское образование также не осталось в стороне от общеевропейских интеграционных процессов. Одной из приоритетных задач реформирования российского образования является «развитие образования как открытой государственно-общественной системы»⁷. Практически с момента опубликования Декларации Болонский процесс оказывал значительное влияние на направление проводимых в российском образовании реформ. В сентябре 2003 года Россия официально закрепила свое участие в Болонском процессе.

Какие проблемы объективного и субъективного характера существуют в российском образовании на пути модернизации с целью придания ему свойств открытости и интеграции в мировое образовательное пространство? Какой отклик у образовательного сообщества находят происходящие в рамках Болонского процесса реформы российского образования?

Ответить на эти вопросы помогут результаты социологического исследования, проведенного автором в феврале 2003 года. В опросе приняли участие 300 студентов старших курсов (3-5 курсы) и 100 преподавателей московских высших учебных заведений гуманитарного и технического профиля.

Одним из направлений реформирования международной системы высшего образования является тенденция к **сокращению нормативных сроков обучения**. Несомненный интерес представляет анализ суждений российских преподавателей и студентов по этому вопросу. По результатам социологического опроса только 7% опрошенных преподавателей считают, что сроки обучения должны быть сокращены, 46% респондентов высказались отрицательно, у остальных (47%) этот вопрос вызвал затруднение.

⁷ См.: Концепция модернизации российского образования на период до 2010 г.
<http://www/government.ru:8080/government/za>.

Интересным является тот факт, что ни один из опрошенных преподавателей технических и естественнонаучных дисциплин не дал на этот вопрос утвердительного ответа, а 25% преподавателей экономических и 33% преподавателей юридических дисциплин ответили на этот вопрос положительно. Такие результаты опроса могут быть истолкованы как отражение существующего дисбаланса как в программах подготовки специалистов технического, экономического и юридического профиля, так и в программах отдельных дисциплин различных направлений.

Среди преподавателей с педагогическим стажем, превышающим 10 лет, сторонников сокращения сроков обучения не оказалось вовсе. Положительно ответили на вопрос о сокращении сроков обучения 12,5% опрошенных преподавателей с педагогическим стажем менее 3-х лет и 13,5% - со стажем работы от трех до десяти лет.

Мнения студентов о сокращении сроков обучения распределились следующим образом: 2,1% респондентов считают, что сроки обучения должны быть сокращены, 31,9% - отрицают такую возможность, остальные затрудняются с ответом.

Таким образом, результаты социологического опроса свидетельствуют о том, что идея сокращения сроков обучения пока не имеет достаточной поддержки среди преподавателей и студентов. Тем не менее, Министерство образования РФ уже разослало в высшие учебные заведения письмо с рекомендациями о сокращении сроков обучения.

Сторонники сокращения сроков обучения из профессорско-преподавательского состава видят решение этой проблемы за счет распространения системы подготовки по программе бакалавриата (43% респондентов); увеличения доли самостоятельной работы в общем объеме часов (43%); организации более напряженного учебного процесса без изменения количества аудиторных часов (14%).

Проблема перехода к близким или совпадающим двухуровневым программам и квалификациям высшего образования решается непросто,

в первую очередь, из-за существующих несовпадений в квалификационных структурах разных стран мира. В странах Европы различных квалификаций высшего образования насчитывается более 1000. Если ограничить рассмотрение только основными, наиболее распространенными квалификациями, которые приняты в каждой стране в качестве стандартных для уровней подготовки, близких к указанным в Болонской декларации (3-4 и 5 лет обучения), то этот список сократится до 100 квалификаций (в среднем по 3 или 4 для каждой европейской страны)⁸. В России квалификационная структура выглядит следующим образом: бакалавр, магистр, дипломированный специалист; в США и Великобритании: бакалавр, магистр; в Германии традиционные квалификации: дипломированный специалист и магистр по гуманитарным направлениям. Правда, в последнее время происходят изменения в сторону унификации квалификационных структур стран-участниц Болонского процесса. Но, как показывает практика, вводимые квалификации, предписанные Декларацией, не заменяют собой давно существующих и зарекомендовавших себя квалификаций. По-видимому, предстоит длительный период сосуществования старых и новых квалификаций, как это имеет место, например, в Германии. Другое решение этой проблемы европейское образовательное сообщество видит в разработке механизмов сопоставимости существующих в национальных образовательных системах квалификаций и квалификаций, предписанных Декларацией.

Российская квалификационная структура не лишена серьезных недостатков: в ней отсутствует необходимая преемственность между различными уровнями подготовки, до сих пор не выработана полноценная концепция бакалавриата.

Существующие сегодня бакалаврские образовательные программы из-за сокращенных сроков обучения могут лишь ориентировать выпускника на тот

⁸ См.: Сенашенко В., Ткач Т. Болонский процесс: о сопоставимости квалификаций//Высшее образование в России. №3 – М. 2003. С. 25-34.

или иной вид профессиональной деятельности. С целью получения профессиональных знаний бакалавр после получения диплома вынужден продолжать образование либо по программе магистра, либо по программе дипломированного специалиста. Таким образом, первые 4 года будущие специалисты и магистры обучаются вместе по единой бакалаврской образовательной программе, что неизбежно ведет к потере качества образования, поскольку подготовка специалиста должна иметь практическую направленность, а подготовка магистра ориентирована на предстоящую научно-исследовательскую деятельность. Кроме того, в этом случае бакалаврская образовательная программа становится промежуточной ступенью при получении высшего профессионального образования и теряет свой самостоятельный образовательный статус.

Поскольку в отраслях народного хозяйства в квалификационном плане не определены статусы бакалавра и магистра, то утрачивается и мотивационный аспект в этих формах обучения. Как показал проведенный экспертный опрос среди выпускников, работников деканатов и преподавателей высших учебных заведений, российский рынок труда оказался не готовым к трудоустройству бакалавров и магистров. Из-за укороченного срока обучения работодатели при приеме на работу бакалавров выражали сомнение в их профессиональной подготовке. С другой стороны магистры котировались на рынке труда практически также как и специалисты, что не оправдано с точки зрения их более длительного срока обучения.

Ответы преподавателей на вопрос о целесообразности внедрения в высшем учебном заведении двухуровневой системы подготовки распределились следующим образом: 18% респондентов высказались положительно, 12% - отрицательно, остальные (70%) не имели определенного мнения. Приведенные результаты свидетельствуют о том, что для образовательного сообщества двухуровневая система подготовки является недостаточно понятной и прозрачной. Интересным является тот факт, что затруднение этот вопрос вызвал не только у молодых преподавателей с небольшим стажем

работы, но и у опытных преподавателей с педагогическим стажем более 10 лет: 62% из них не имели четкого мнения.

Анализ результатов социологического опроса в разрезе области знаний, в которой работают опрошенные преподаватели, показывает, что наибольшие затруднения при ответе на вопрос о двухуровневой системе подготовки испытывают преподаватели технических дисциплин, наименьшие – юридических дисциплин. Это еще раз подтверждает, что двухуровневая система обучения уже принята на уровне правовых документов, но не популяризирована среди образовательного сообщества и всего населения.

Таким образом, существующая ныне «двухуровневая структура высшего профессионального образования оказалась невостребованной существующими экономическими и государственными структурами страны, более того, оказалась отторгнутой значительной частью образовательного сообщества.»⁹

Следующая проблема – это существенные различия в содержании и структуре профессиональных образовательных программ схожих специальностей России и ведущих зарубежных стран. Из данных, приведенных в таблице 1¹⁰, легко прослеживаются различия как в общем объеме часов, так и в аудиторных часах, а также в распределении часов по отдельным блокам дисциплин.

⁹ См.: Сенашенко В. Многоуровневая структура: проблемы совершенствования //Высшее образование в России. №2 – М. 2002. С. 26-34.

¹⁰ См.: Цейкович К.Н., Соловьев В.П., Ворожейкина О.Л., Тарасюк Л.Н. Сравнение требований к подготовке выпускников ВУЗов России, США, Германии, Великобритании/Монография. – Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2002.

**Сравнительный анализ подготовки бакалавров машиностроительного профиля в
России, США и Великобритании**

Наименование блока дисциплин	Россия		США		Страдклайдский ун-т, Великобритания	
	Час.	%	Час.	%	Час.	%
ГСЭ	1800	24,5	1344	22,2	0	0
ЕН	1921	26,2	1680	27,7	2219	27,3
ОПД + СД	3623	49,3	3042	50,1	5913	72,7
Всего	7344	100	6066	100	8132	100
Аудиторные занятия	3672	50	2022	33,3	3532	43,4

Примечание:

ГСЭ - блок гуманитарных и социально-экономических дисциплин.

ЕН - блок естественно-научных дисциплин.

ОПД+СД - блоки общих профессиональных и специальных дисциплин.

Одним из необходимых условий интеграции является **отсутствие языковых барьеров** в образовательном пространстве. Нелишне вспомнить, что университетское образование во всем мире начиналось с преподавания всех предметов на латыни, обеспечивая студентам необходимую свободу в выборе учебного заведения, а ученым - международный язык общения. В западных странах специалисты и ученые свободно владеют английским языком. Изучение иностранных языков (главным образом, английского, немецкого или французского) в российской высшей школе осуществляется в соответствии с Государственным образовательным стандартом в течение шести семестров (в объеме 340 часов). Программа обучения ориентирована на усвоение студентами навыков перевода профессионально ориентированного текста. Таким образом, студенты не овладевают, в полной мере, знаниями разговорного языка, что ограничивает возможности взаимодействия учащимися и педагогами.

Результаты социологического опроса (Таблица 2) свидетельствуют о том, что только 8,9% опрошенных студентов хорошо знают английский язык, показатели по другим иностранным языкам еще хуже.

Одним из основных направлений реформирования российского образования является **информатизация и внедрение дистанционных технологий обучения**, которые лежат в основе открытого образования.

Таблица 2

Распределение ответов на вопрос: «Знаете ли Вы иностранные языки?», %

Варианты	Английский язык	Немецкий язык	Французский язык	Испанский язык
Не знаю	24,8	76,6	91,6	97,3
Немного знаю	56,3	19,7	6,5	1,7
Хорошо знаю	8,9	3,6	1,9	1

Необходимо отметить, что дистанционные технологии получили широкое распространение во всем мире. Так в 2001 году в развитых странах мира дистанционным обучением было охвачено 17 миллионов человек, только в США в системе дистанционного обучения в настоящее время учится около 1 миллиона человек¹¹.

В России более ста различных высших учебных заведений используют дистанционные образовательные технологии. Правофланговым в области открытого образования России является Московский экономико-статистический институт (МЭСИ). В рамках Системы открытого образования МЭСИ создана сеть региональных партнеров (138), филиалов (10) и представительств (21) (всего около 170), охватывающая практически все субъекты РФ и зарубежные страны. Общая численность слушателей в этой сети превышает 70000 студентов¹².

Для определения предпочтительной формы организации учебного процесса преподавателям и студентам был предложен соответствующий вопрос (Таблица 3). Ответы на него показали, что 5% опрошенных преподавателей оказались приверженцами традиционной системы обучения с жестким расписанием занятий; 70% высказались за более свободную форму; 25% оказались сторонниками дистанционного Интернет-обучения. Показательно, что наибольший процент приверженцев дистанционного обучения оказался среди преподавателей с педагогическим стажем работы более 10 лет (34%).

Данные опроса свидетельствуют о том, что популярность дистанционных технологий обучения среди студентов год от года возрастает, в то время как традиционная жестко нормированная форма обучения постепенно теряет своих приверженцев.

¹¹ См.: Психология и педагогика. Учебное пособие / Под редакцией А.А. Бодалева, В.И. Жукова, Л.Г. Лаптева, В.А. Сластенко. – М.: Изд-во Института Психотерапии, 2002. с. 414.

¹² См.: Интервью с ректором МЭСИ академиком Тихомировым В.П./Праздничный выпуск журнала «Открытое образование» и газеты «Студенческая беседа». – М., 2002, с. 7.

Таблица 3

Распределение ответов на вопрос: «Какая форма организации учебного процесса Вас устраивает больше?», %

Ответы	Студенты			Преподаватели
	98-98 уч. год	99-00 уч. год	02-03 уч. год	02-03 уч. год
Традиционная («жесткое» расписание лекций, лабораторных и практических занятий и т.д.)	43	42	38	5
Более свободная и самостоятельная (брошюра или файл с конспектом лекций, контрольными заданиями, списком экзаменационных вопросов в начале семестра, далее – встречи с преподавателями по мере необходимости для консультаций, по расписанию – только лабораторные работы)	49	46	42	70
Дистанционная (по сети Интернет передаются все учебные материалы, осуществляются консультации преподавателей, встречи с преподавателями происходят только на экзамене)	8	12	20	25

Дистанционные технологии обучения успешно используются в дополнительном образовании, которое призвано повысить компетенцию лиц уже имеющих определенное базовое образование, полноправно включенных в систему общественных отношений. Это обусловлено тем, что дистанционные технологии позволяют учиться прямо на рабочем месте, обеспечивая тем самым фактическую реализацию принципов доступности и непрерывности образования, провозглашенных Болонской декларацией.

В настоящее время восстанавливается практически разрушенная в первые годы перестройки российская система переподготовки и повышения квалификации. На 1 сентября 2001 года в Российской Федерации насчитывалось 1225 образовательных учреждений и структурных подразделений повышения квалификации и профессиональной переподготовки специалистов. В 2001 году повысили квалификацию 1039,19 тыс. человек, прошли переподготовку 74,7 тыс. человек.¹³

Таким образом, российскому образованию, как участнику Болонского процесса, предстоят коренные преобразования, которые направлены на формирование открытой системы, что отвечает как международным тенденциям развития образования, так и современным социальным запросам российского общества. Тем не менее, всякие инновации в образовании должны проводиться после тщательной методической, технологической, маркетинговой проработки при наличии нормативной поддержки и только в том случае, когда общество готово их принять.

Известно, что российский социум с большим трудом воспринимает механическое внедрение в социальную реальность зарубежных аналогов. Ректор Московского государственного университета В.А.Садовничий в своем выступлении на заседании Российского союза ректоров предостерегал от слепого копирования зарубежной образовательной парадигмы: «Нам не при каких обстоятельствах нельзя понижать уровень образования в России...

¹³ См.: Статистические данные по системе образования / Материалы к коллегии Минобразования России по итогам деятельности в 2001 году. – М., 2002.

Мы можем не менее настойчиво рекомендовать брать на вооружение наш опыт. Мы должны защитить интересы системы образования России»¹⁴.

Система образования СССР заслуженно считалась лучшей в мире. И сегодня качественный уровень российской высшей школы еще довольно высок. В соответствии с рейтингом Американской ассоциации высших учебных заведений в числе лучших семидесяти четырех неамериканских университетов названы тринадцать российских, причем Московский государственный университет назван вторым после Сорбонны, Санкт-Петербургский госуниверситет – шестым после Оксфордского, Кембриджского, Гейдельбергского и других университетов¹⁵.

Российское образование базируется на культурных и педагогических национальных традициях и приоритетах, имеет глубокие исторические корни и формируется с учетом российской ментальности. Высокая социальная значимость сферы образования не позволяет превращать ее в площадку для необдуманных экспериментов. В этой связи исследования российских социологов должны способствовать принятию взвешенных управленческих решений, направленных на прогрессивное развитие российской системы образования без разрушения национальных, культурных и педагогических традиций.

¹⁴ См.: Садовничий В. Традиции и современность// Высшее образование в России. №2 – М. 2002. С. 7-9.

¹⁵ См.: Калугина Т.А. Новые информационные технологии в сфере образования: методологические проблемы разработки и внедрения /Под ред. проф. Г.В. Дыльнова. Саратов. 2000. С. 153.

Список литературы:

1. Открытое образование - стратегия XXI века для России // Под общ. ред. В.М.Филиппова, В.П.Тихомирова. - М.: Изд-во МЭСИ, 2000.
2. Российский портал открытого образования: обучение, опыт, организация// Отв. ред. В.И. Солдаткин. – М.: МГИУ, 2003. – 508 с.
3. Методика применения дистанционных образовательных технологий (дистанционного обучения) в образовательных учреждениях высшего, среднего и дополнительного профессионального образования Российской Федерации (Приказ Министра образования РФ от 18.12.2002 №4452)
4. Педагогика открытости и диалога культур /Под ред. М.И. Певзнера, В.О. Букетова, О.М. Зайченко. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2000. – 265 с.
5. Нейматов Я.М. Образование в XXI веке: тенденции и прогнозы. – М.: Алгоритм, 2002.
6. Ван дер Марик К. Болонская декларация: расширение доступности и повышение конкурентоспособности высшего образования в Европе. Транснациональное образование: возможность доступа или создание препятствий. 2000, №3, Т. XXV. http://www.aha.ru/~moscow64/educational_book/educational.../honeck.th.
7. Концепция модернизации российского образования на период до 2010 г. <http://www/government.ru:8080/government/za>.
8. Сенашенко В., Ткач Т. Болонский процесс: о сопоставимости квалификаций//Высшее образование в России. №3 – М. 2003. С. 25-34.
9. Сенашенко В. Многоуровневая структура: проблемы совершенствования //Высшее образование в России. №2 – М. 2002. С. 26-34.
- 10.Цейкович К.Н., Соловьев В.П., Ворожейкина О.Л., Тарасюк Л.Н. Сравнение требований к подготовке выпускников ВУЗов России, США, Германии, Великобритании/Монография. – Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2002.
11. Психология и педагогика. Учебное пособие./ Под редакцией А.А. Бодалева, В.И. Жукова, Л.Г. Лаптева, В.А. Сластенко. – М.: Изд-во Института Психотерапии, 2002.
- 12.Интервью с ректором МЭСИ академиком Тихомировым В.П./Праздничный выпуск журнала «Открытое образование» и газеты «Студенческая беседа». – М., 2002..
- 13.Статистические данные по системе образования / Материалы к коллегии Минобразования России по итогам деятельности в 2001 году. – М., 2002.
- 14.Садовничий В. Традиции и современность// Высшее образование в России. №2 – М. 2002. С. 7-9.
- 15.Калугина Т.А. Новые информационные технологии в сфере образования: методологические проблемы разработки и внедрения /Под ред. проф. Г.В. Дыльнова. Саратов. 2000. 320 С.

Онокой Л.С.

Открытое образование: российский и зарубежный опыт

Автор Онокой Людмила Сергеевна – кандидат социологических наук, доцент кафедры информатики Московского государственного социального университета.

дата рождения 29 июля 1955 г.

паспорт 45 01 №332394 выдан 22.01.2002 ОВД «Северное Бутово» г. Москвы

Пенсионное свидетельство 014-896-574 85

Личный ИНН

Домашний адрес: 117628, Москва, ул. Ратная, д.10, к.2, кв.32

Реквизиты банка

Царицынское №7978/01570 отделение Сбербанка России

р/счет 30301810938000603806

БИК 044525225

к/счет 30101810400000000225

ИНН 7707083893

Личный счет №42301.810.9.3814.0401037 (вклад до востребования)

Онокой Л.С.

Открытое образование: российский и зарубежный опыт

Краткая аннотация

Статья Онокой Л.С. «Открытое образование: российский и зарубежный опыт» посвящена проблеме реформирования образования в России и за рубежом. Общемировая тенденция модернизации образования заключается в придании образованию свойств открытости. В статье рассматриваются существующие социальные проблемы реформирования российского образования с целью интеграции его в международное образовательное пространство