

---

---

# ОБРАЗОВАНИЕ В МИРЕ

*Е. П. Богомолова, Т. А. Ратникова, Э. Р. Ратникова*

## **Практика обучения по магистерским программам в российских и западных университетах**

В статье представлено сравнение систем образования в магистратурах зарубежных высших учебных заведений. За основу взяты отзывы российских студентов, которым выпала возможность получить образование в вузах европейских стран в рамках магистерских программ. Сравниваются различные аспекты, начиная с условий приема и предоставляемых университетом возможностей и заканчивая формами отчетности и возможностью применения полученных знаний на российской почве. Особое внимание уделено методам преподавания и процессу обучения.

**Ключевые слова:** магистратура, технология обучения, образовательные стандарты, самостоятельная работа.

Современное общество уже утвердилось в понимании, что основным продуктом образования являются «не только и даже не столько хорошо обученные кадры, сколько новые знания, технологии и компетенции, “посаженные” на людей» [12. С. 28]. Решающее значение имеет способность человека отбирать, создавать, применять и адаптировать знания как для развития общества в целом, так и для извлечения прибыли для конкретного человека. «Развивающемуся обществу нужны образованные, нравственные, предприимчивые люди, которые могут самостоятельно принимать решения в ситуации выбора, способны к сотрудничеству, отличаются мобильностью, динамизмом, конструктивностью, готовы к межкультурному взаимодействию, обладают чувством ответственности за судьбу страны» [2. С. 37].

Находясь на перепутье, наше образование сейчас демонстрирует противоречивые черты. С одной стороны, консервативное педагогическое сообщество справедливо пытается удержать все лучшее, наработанное веками практики русской образовательной системы. С другой стороны, преподаватели вынуждены адаптировать свои методики к требованиям образовательных стандартов ФГОС ВПО третьего поколения, базирующихся на непривычном российскому педагогу компетентностном подходе. С одной стороны, нам хотелось бы изжить традиционные пороки, как то: слабую приспособленность студентов к самостоятельному труду, творческий инфантилизм, выработанную еще в школе привычку к списыванию во имя получения формально высоких результатов без глубокого понимания и твердого знания (см.: [4. С. 56]). С другой стороны, бездумное и формальное внедрение в образовательный процесс зарубежных моделей обучения не может принести желаемой пользы. Эти модели, возможно, и лишены указанных недостатков, но основаны на западной системе ценностей и жизненных установок, слабо коррелирующих со многими российскими традициями и устоями (см.: [2. С. 33, 37]).

Разобраться с настоящим положением вещей мы попытались, взяв за основу как свой многолетний опыт преподавания в вузе, так и отзывы российских студентов, получивших образование в университетах западных

стран в рамках магистерских программ. Мы использовали интервью со студентами, которые имели опыт обучения в одном из вузов с европейской системой образования: Эльвирой (*University of Bristol, Англия*); Ксенией (*Oxford Brookes University, Англия*); Ириной (*Технический университет Мюнхена, Германия*); Александром (*IFP School, Франция*); Василием (*Istanbul Bilgi Universitesi, Турция*); Ксенией (*University of Melbourne, Австралия*); Нелей (*Humboldt University of Berlin, Германия*); Елизаветой (*Оксфордский университет, Англия*); Анастасией (*Free University of Bolzano, Италия*); Федором (*London University, Англия*). Сравнили различные аспекты, начиная с условий приема и предоставляемых вузами возможностей и заканчивая формами отчетности и перспективами применения полученных знаний на российской почве.

Почему многие российские выпускники специалитета, бакалавриата и даже магистратуры стремятся продолжить обучение в западных университетах? Опрошенные называли различные причины своего обучения в зарубежном вузе и собственные критерии выбора учебного заведения. Большинство студентов выбирают вуз в соответствии с заинтересовавшей их программой, с прицелом на получение определенной специальности, в рамках которой они намерены развиваться в будущем. «Давно мечтала поучиться в Англии: университет, в который я поступила, считается самым сильным по интересовавшей меня специальности “Издательское дело”; курсы, предлагаемые здесь, мне лучше всего подходили» (Ксения, Англия). «Я тщательно выбирала программу по изучению менеджмента в Англии — в основном в английских вузах идет упор на финансы и кредит, а мне же были более интересны маркетинговые и управленческие дисциплины» (Эльвира, Англия). «Я искал за границей вузы, которые бы плотно занимались востоковедением. Набрел на SOAS (School of Oriental and African Studies) и нашел там подходящую программу по политологии южно-азиатского региона. SOAS является одной из лидирующих школ в мире по востоковедению» (Федор, Англия). «Цель — изучить европейское и американское право, довести свои навыки до международного уровня. Университет выбирала по принципу узкой специальной направленности на интеллектуальную собственность, поскольку этому практически нигде нормально не учат» (Ирина, Германия). «Главный критерий — работа в нефтегазовой сфере. IFP — один из лучших вузов в нефтянке с мировым именем» (Александр, Франция). «Главным критерием для меня было обучение на английском языке, а не на турецком. Также меня интересовал профиль “Финансы и банковское дело”. Это прекрасный международный опыт, практика языка, получение специальности» (Василий, Турция).

Мы видим, что студенты-магистранты (молодые ученые) своим выбором образовательных траекторий на практике подтверждают тезис об одновременном усилении тенденций дифференциации и интеграции в науке (см.: [9. С. 10]). Научные направления дифференцируются на узкие области специализации. При этом на границе междисциплинарных областей исследования формируются новые науки и каждый из процессов диктует содержание подготовки магистров и аспирантов. Западные университеты с их вариативностью и мобильностью образовательных программ легко вписываются в современные обстоятельства. Российские же вузы страдают от недостаточной гибкости образовательных программ относительно потребностей рынка, неразвитости активных форм обучения, невнятности описания компетенций, необходимых выпускнику для решения задач в его профессиональной сфере (см.: [8. С. 4]).

Российские студенты в вузах получают более разностороннее и фундаментальное образование — они изучают не только дисциплины, имеющие отношение к выбранной ими специальности, но и общеобразовательные предметы. Из-за этого бакалаврская программа в России длиннее на год, но это дает свои преимущества: российские студенты более эрудированны, обладают широким кругозором. Подобный подход учит мыслить по всем направлениям и приводит к хорошей обучаемости. Наши студенты с такой школой могут приспособиться к любым условиям и требованиям. На наш взгляд, именно широта знаний и отличает российского студента. В то же время переход на новые образовательные стандарты подразумевает в первую очередь готовность студентов к самообразованию в условиях стремительно меняющегося образовательного пространства, а практика показывает, что приходящие в вуз вчерашние школьники имеют в лучшем случае примитивный, но никак не высокоинтеллектуальный навык самостоятельной работы (см.: [3. С. 23]).

Практически все опрошенные нами сходятся во мнении, что обучение на Западе — это бесценный опыт, который можно приобрести как в области получения образования, так и в становлении жизненных ориентиров. «Всегда мечтала сюда попасть. Это и карьерные перспективы, и желание пожить новой жизнью, и возможность начать изучать новый предмет» (Елизавета, Англия). «Желание приобрести полноценное экономическое образование и пожить в Европе являлось одной из причин моего обучения здесь» (Неля, Германия). «Это ни с чем не сравнимая возможность не только получить узкую специальность, применимую на практике, но и взглянуть на мир шире» (Эльвира, Англия). «Я выбрала этот университет, потому что обучение ведется на трех языках — итальянском, немецком и английском, а также было желание получить диплом иностранного вуза, потому что наш специалитет не во всех странах котируется как магистратура» (Анастасия, Италия).

При поступлении в магистратуру российских вузов абитуриент обязан сдать несколько вступительных экзаменов по специальности, которую он намерен изучать в рамках выбранной программы. Кроме того, вся процедура зачисления требует его личного присутствия. При поступлении же в зарубежные университеты зачисление абитуриента происходит при помощи Интернета в рамках онлайн-регистрации. Заметим, что чаще всего специальность, получаемая в магистратуре, является новой для студента и имеет мало отношения к его бакалаврскому прошлому. Помимо диплома зарубежные вузы запрашивают подтверждение того, что поступающий способен обучаться на языке, на котором осуществляется преподавание в рамках выбранной программы, — международные сертификаты о владении языком: IELTS, TOEFL, TestDaF. Также при выборе математических или экономических дисциплин абитуриент иногда обязан пройти дополнительно международный тест GRE или GMAT. Как правило, требуются еще рекомендательные и мотивационные письма. Весь пакет документов загружается через онлайн-систему на официальном сайте университета. Абитуриент именно благодаря Интернету может узнать всю необходимую информацию об университете и поступить в вуз, при этом ни разу не посетив страну своего будущего обучения.

Российское образование по праву может быть названо фундаментальным, ведь в процессе обучения студенты изучают не только предметы, которые имеют отношение к получаемой ими специальности, но и так называемые общеобразовательные предметы, которые преподают во всех вузах на

младших курсах вне зависимости от профиля. С одной стороны, это развивает в студентах эрудированность, способность к всестороннему мышлению, умение быть «универсальным солдатом» и легкую обучаемость по всем направлениям. Это дает широкий кругозор и энциклопедические знания. Но наше, российское, представление об образованном человеке радикально отличается с представлениями о том, что есть «образованный человек» на Западе. Весь учебный процесс в зарубежных вузах направлен на создание специалиста в узкой области, на приобретение студентом практических навыков, которые впоследствии найдут применение в будущей профессии и помогут ему в карьере. В результате на выходе из российских вузов мы имеем выпускников, которые зачастую плохо представляют себе, в какой сфере они будут работать. Напротив, студенты зарубежных вузов, глубоко погружаясь в узкий набор предметов, получают помимо теоретических знаний практически навыки, которые определяют их дальнейшую сферу узкопрофессионального развития, что позволяет им на старте карьеры не терять времени на обучение, а сразу же применять свои навыки и знания в конкретной работе. При необходимости сменить сферу деятельности они выберут для себя учебу по новой профессиональной программе. И так может продолжаться всю жизнь. Наши же выпускники (речь, несомненно, идет о тех, кто учится «на совесть») имеют представление о многих отраслях знаний, смежных с их узкой специализацией, готовы самостоятельно осваивать новые программы, умеют выделить главное и выстроить связи. Это подтверждается тем, что многие российские бакалавры сознательно выбирают обучение в магистратуре не по своей первой специальности и добиваются там успехов. Правда, на переобучение или на практическое освоение своей основной профессии российские выпускники вузов затрачивают больше времени и усилий, но это окупается потенциальным расширением их профессиональных перспектив.

В зависимости от выбранной программы длительность обучения в западной магистратуре составляет 1—2 года. Первые два семестра проводятся аудиторные занятия: чаще всего студенты изучают от двух до четырех дисциплин, которые преподаются им в форме семинаров и лекций. Безусловно, существуют базовые обязательные дисциплины, которыми студент должен овладеть в рамках выбранной программы, но большинство дисциплин студенты выбирают сами на основе собственных пожеланий и предпочтений, по сути выстраивая собственную образовательную траекторию. В связи с небольшим количеством дисциплин занятия могут проводиться не каждый день. Студент с помощью специального внутреннего портала вуза может дистанционно получать любую информацию о своем университете, вплоть до расписания, домашних заданий, материалов лекций и оценок.

Разумеется, в каждом вузе студенты сталкивались со своими особенностями организации учебного процесса. «Выбор дисциплин там был действительно велик — я выбрал “Политологию” и “Антропологию Южной Азии”, а мог выбрать “Кино в Болливуде” или “Санскритские мантры”. Спектр по научной тематике объясняется тем, что на выходе тебе дают диплом South Asian Area Studies, а как ты его насытишь — это твоё дело» (Федор, Англия). «Моя программа была рассчитана на 2 года, но можно закончить ее и быстрее, и медленнее, поскольку нет четкой регламентации того, сколько и какие предметы надо сдавать в каждом семестре» (Неля, Германия). «Особенность этой программы в том, что профессора, которые ведут занятия, приезжают из разных стран всего мира, ведут предмет буквально

несколько дней и уезжают, поэтому курсы, как правило, непродолжительные, но очень насыщенные» (Ирина, Германия). «У меня была вечерняя программа, поэтому все занятия проходили по вечерам пять дней в неделю и всю субботу» (Василий, Турция).

Как известно, в России любая магистерская программа обязана соответствовать федеральному государственному образовательному стандарту, вуз может вносить изменения только в вариативную часть программы, а обучающийся может выбирать только «предмет по выбору студента». Такой подход фактически снимает с него бремя ответственности за свое образование в его фундаментальной профессиональной части. Это немаловажный фактор, особенно в программах естественно-научного и инженерно-технического образования. Если в сфере гуманитарных и некоторых естественных наук (например, биологии) студент, исходя из своих представлений о жизни, легко может выбрать для углубленного изучения какие-либо предметы, то в сфере точных наук не обладающему специальными знаниями студенту практически невозможно самостоятельно выстроить для себя правильную образовательную траекторию.

Методики преподавания в России и за рубежом в корне отличаются друг от друга. В российских вузах преобладает четкий регламент отчетности перед преподавателем в течение семестра. В процессе обучения преподаватель как бы выстраивает предмет «под себя» — объясняет материал «от и до», создает преувеличенное в подаче определенной позиции материала на основе собственных предпочтений. Предмет подается студенту «как он есть», без каких-либо изменений, дополнений или размышлений над ним со стороны студента, причем для самостоятельного анализа практически не остается места.

Используемая у нас сегодня парадигма центрирована на педагоге. Она строится на преподавании в условиях массового аудиторного обучения, классно-урочной формы организации работы, практикуемой со времен Я. А. Коменского. Студенту не хватает «зоны собственной активности, от него требуется научиться понимать и усваивать материал “среднестатистично”» [10. С. 80]. Адаптировать учебный процесс ко всем категориям обучающихся в рамках методики группового обучения практически невозможно, а переход к технологии проблемно-деятельностного обучения не является общепринятым и только начинает всерьез завоевывать свои позиции (см.: [1. С. 121]). Конечно, проблемное обучение, в отличие от информационного, отнимает много времени. Но если человека постоянно приучать усваивать только готовые знания, можно затормозить развитие его природных творческих способностей, отучить думать самостоятельно (см.: [11. С. 271]). У нас наблюдается дефицит мотивационного и когнитивного компонентов исследовательского потенциала, основные характеристики которых исследованы Н. В. Бордовской и С. Н. Костроминой (см.: [6. С. 126—127]). Нацеленность на новизну, гибкость, критичность, быстроту и оригинальность мышления пока еще не стала сильной стороной большинства наших выпускников. Во многом это является следствием консервативности нашей высшей школы. Но ситуацию можно изменить, если преподаватели вузов будут формировать ту инновационную образовательную среду, в которой осуществляются функции развития и формирования способности к творчеству и саморазвитию, свободы выбора и отстаивания личной позиции в процессе учения (см.: [7. С. 204]).

В зарубежной системе образования огромное внимание уделяется творческой активности и самообразованию. Преподаватель по большей части

не объясняет материал, а как бы направляет студента, указывая, в какую сторону тот должен двигаться и какую дополнительную литературу он должен использовать. Это учит студента доходить до всего самому, анализировать полученную информацию, перерабатывать ее, синтезировать и делать в результате собственные выводы. «Непонятно было, когда преподаватель с тобой соглашается, а когда хочет направить тебя на путь истинный. У нас бы это прозвучало, как “Где же вы этого бреда понабрались! Вас отчислить надо!”, а там: “Очень интересная версия, возможно, стоит потратить время на ее проработку”» (Федор, Англия). «Было интересно взглянуть на образование на Западе, понравилось, что не навязывается единая точка зрения. Это заставляет критически мыслить, и это то, чего абсолютно недостает нашим гуманитарным и экономическим вузам, школам, да и вообще социуму в целом» (Ксения, Австралия).

В основном опрошенные студенты оценивают уровень преподавания за границей выше, чем в России. «Гораздо, гораздо выше, интересней, нужно не только тупо учить то, что тебе говорят, как это делают в российских вузах, но и уметь думать» (Елизавета, Англия). «Узкая специализация, нацеленная на будущую профессию, постоянная самостоятельная работа в библиотеке и анализ-анализ-анализ — основные вещи, на которых строится западное образование в отличие от всестороннего российского, загнанного в стандартизированные рамки» (Эльвира, Англия). «Такое ощущение, что в наших вузах в нас воспитывают дисциплину и умение зубрить и воспроизводить зазубренное, а там учат думать самому. Это выражается в том, что у нас мы иногда учим не предмет, а видение предмета определенным преподавателем. А в Англии, наоборот, еще покопаться надо, чтобы понять, что преподаватель сам считает» (Федор, Англия). «Трудно сравнивать, потому что абсолютно другой принцип преподавания. Российская школа строится на том, что все делается из-под палки, как будто преподавателю важнее, чтобы студенты учились. Там же все по-другому — это студенту надо учиться, если хочешь — задаешь вопросы, докапываешься до всего сам, не хочешь — твой выбор. Было трудно перестроиться на то, что в западном вузе тебе не дают готовое знание, как сказал преподаватель, а надо самой думать и решать для себя, что же правда: в итоге создавалось ощущение, что меня ничему не учат в моем привычном представлении» (Ксения, Австралия). «Уровень преподавания несравнимо выше, даже не то чтобы выше, но программы более современные, и заметно, что преподаватели ВСЕГДА приходят на занятия подготовленными» (Неля, Германия). «Уровень преподавания разный, но в основном очень сильный за счет постоянного стремления заинтересовать и дать как можно больше полезной информации» (Ирина, Германия). «Уровень в целом высокий, преподавали — работники компаний. Но это палка о двух концах. У всех огромный опыт, но не все умеют им поделиться» (Александр, Франция). «Уровень образования выше российского: люди, которые преподают, занимаются этим на практике» (Василий, Турция). Справедливости ради заметим, что приведенные отзывы в большинстве своем касались гуманитарного образования, в котором востребованы вариативность и быстрая смена информационных потоков.

Обратим внимание на преподавателей. Е. В. Сивак и М. М. Юдкевич рассматривают положительные и отрицательные стороны приема на преподавательскую работу в вуз собственных выпускников (см.: [13. С. 173]). Такая тактика не только дает университету определенные преимущества, но и порождает серьезные проблемы, особенно в условиях динамичного гло-

бального обмена знаниями. Поэтому и в наших вузах сейчас практикуют прием на работу приглашенных профессоров и ведущих отраслевых специалистов, хотя процесс этот находится еще в зачаточном состоянии.

Можно выделить несколько коренных различий между системами оценок в России и за рубежом. Первое, что бросается в глаза, — система баллов. У каждого университета своя система баллов. Основное, что можно выделить, — это то, что все экзамены должны быть сданы на проходные баллы и по итогам обучения должна быть написана диссертация. Университет может вести учет баллов различными способами. Вот лишь некоторые примеры: «Каждый предмет оценивается по шкале до 100 %, а 50 % является проходным баллом. При получении проходного балла и выше за предмет начисляется 15 условных единиц. Таким образом, в пересчете на нашу российскую систему оценка ниже 50 % равносильна неудовлетворительной оценке, 50—60 % — удовлетворительной, 60—70 % — хорошей, выше 70 % — отличной. Написанная диссертация дает 60 баллов. По 4 предметам в каждом из 2 семестров можно набрать в итоге 120 баллов. Набираешь с учетом диссертации 180 баллов — получаешь диплом» (Эльвира, Англия). «Можно получить либо диплом с отличием, либо просто диплом, оценка за курс состоит из оценки за диссертацию — 60 % и оценок за два эссе (по 20 % каждое). Также на экзаменах нужно получить проходной балл, экзамены проводятся в мае» (Елизавета, Англия). «Оценки за предметы формировались так: два эссе в год и один экзамен. Каждый элемент имел свою определенную ценность. Коэффициенты разнились от кафедры к кафедре. Где-то эссе и экзамены ценились одинаково и составляли 33 %, где-то эссе ценились больше 35 % и 30 % за экзамен, а где-то экзамен ценился в 40 %, а эссе по 30 %» (Федор, Англия). «Чтобы закончить программу, надо набрать определенное количество очков. Всего 120. Каждый предмет — это 3, 6 или 9 очков в зависимости от нагрузки, плюс 18 очков за магистерскую работу. Оценки варьируются от 1.0 (самая высшая) до 4.0 (неудовлетворительно)» (Неля, Германия).

Формы отчетности можно встретить самые разные: экзамены, эссе, доклады, письменные работы, презентации, проекты. Главное отличие от аналогичных форм контроля в России то, что экзамены за рубежом не устные, а письменные, а все письменные работы зашифровываются персональным номером, и преподаватель не знает, чью работу он проверяет, все полностью анонимно. «Также интересно отметить, что на экзамен ты выходишь без точного списка билетов. Есть список тем, а как экзаменатор сформулирует вопрос — это непредсказуемо» (Федор, Англия). Тому, как написано эссе, уделяется очень большое значение. «Надо было учиться писать эссе и все работы по западному образцу, абсолютно отличному от российского. В России, напротив, вообще нет стандарта того, как писать академические тексты» (Ксения, Австралия). «Ты можешь прекрасно разбираться в предмете, активно работать на семинарах и прилично знать язык, но если ты не знаешь стандарты, по которым эссе должно быть написано, едва ли ты получишь что-то выше проходного балла» (Эльвира, Англия). «Насколько я понимаю, здесь отсутствует такая форма отчетности, как зачет. Однако здесь есть возможность посещать предметы, которые не включены в список курсов по выбору, просто так, без последующей сдачи экзамена, это очень ценно» (Ирина, Германия). После сдачи экзаменов студенты приступают к написанию магистерской диссертации, которая необходима для получения диплома об образовании.

Большим недостатком западной системы оценки является то, что обучение в течение целого семестра оценивается одной-единственной работой или экзаменом, и совершенно не учитывается работа студента и его активность на занятиях. В российских вузах, напротив, хорошая успеваемость студента в течение семестра может помочь студенту в получении более объективной оценки на экзамене. «В российских вузах гораздо больше форм контроля, например, всякие промежуточные экзамены — это, пожалуй, плюс российского образования» (Елизавета, Англия). А возможно, и минус. Ведь именно традиционная для России опора на контроль знаний снимает ответственность со студента. В результате наблюдается тенденция снижения самоконтроля и утрачивания опыта самоанализа, что порождает постоянную необходимость обновления контрольно-оценочной системы и самих приемов контроля (см.: [5. С. 43]).

В целом все опрошенные отметили очень высокий уровень преподавания на Западе, подчеркнули полезность полученных знаний. «В плане карьерных перспектив обучение за рубежом, наверное, лучше!» (Елизавета, Англия). «Знания были однозначно полезными. Самое важное — научилась быстро и качественно работать без всяких пауз, выучила многие статистические программы и немецкий язык» (Неля, Германия). Молодые люди подошли к оценке западного образования практическим образом, засвидетельствовав свои карьерные достижения в качестве лучшего показателя результативности своего обучения за рубежом. «Моя оценка подобного образования высокая, т. к. цель обучения была достигнута — сразу по окончании обучения меня взяли в крупную российскую нефтяную компанию» (Александр, Франция). «Это полезные знания, которые дали мне профессию — на данный момент я работаю в консалтинговой компании» (Василий, Турция). Но все-таки образование за рубежом — это не только полученные в университете знания. «Я думаю, главное — это не то, что я получил багаж знаний по Индии и Южной Азии, а то, что я научился общаться с представителями разных культур» (Федор, Англия).

Разумеется, при различиях в системах образования у наших студентов возникают некоторые трудности, но все они, как правило, успешно ими преодолеваются. «Основная трудность — это, конечно, язык, чтобы быть на уровне, его уровень должен быть очень высоким. Но в целом все терпимо, люди с пониманием относятся к тому, что ты не носитель языка» (Елизавета, Англия). «Был языковой барьер, причем это мешало дискутировать на парах, и сложно было читать много научной литературы на английском» (Федор, Англия). Но любые трудности легко преодолеваются, если для этого есть возможности — именно о них рассказывает Ксения (Англия): «О студентах здесь заботятся в разы лучше, по любому поводу найдется человек, готовый помочь, много дополнительных бесплатных услуг, отдельные дополнительные курсы для иностранных студентов в случае, если у них проблемы с английским или просто с учебой. Более дружелюбная, направленная на удовлетворение потребностей учащегося обстановка». В основном студенты делились теми проблемами, которые можно считать довольно естественными при обучении за границей: «...надо было гораздо лучше готовиться к занятиям, чем в России...» (Неля, Германия); «...огромное количество материала, который приходится осваивать за очень короткие сроки...» (Ирина, Германия); «...некоторые занятия проходят не в форме стандартных лекций или семинаров, а в форме работы над проектом, идей...» (Анастасия, Италия); «...трудно было перестроиться: мне было сложно открыто отстаивать



свою точку зрения, т. к. я привык, что это не особо принято...» (Федор, Англия); «...трудности есть всегда, когда осваиваешь абсолютно новую специальность с нуля...» (Александр, Франция).

Образование на Западе имеет и свои минусы. В результате того что оно узкоспециализированное и чаще всего осуществляется в рамках всего лишь одного направления, студенты часто имеют очень ограниченные знания в других областях — смежных с их специальностью, да и просто в области общеобразовательных знаний, таких как история, литература, география, математика, физика. Напротив, в России можно получить всестороннее образование, которое дает более целостное представление о мире и об устройстве общества. Также организация учебного процесса в России воспитывает в своих студентах понятие дисциплинированности: ежедневные занятия обуславливают систематичность усвоения материала, не дают расслабляться и забыть пройденный материал. Большое количество дисциплин всегда держит в тонусе, постоянная всесторонняя работа стимулирует работоспособность и прилежание. Подача материала российскими преподавателями, как правило, всегда ясна, понятна и конкретна: здесь нет размытых рамок того, что верно, а что стоит подвергнуть сомнению, в отличие от условий обучения на Западе, в рамках которого студент должен сам догадываться, что же есть истина в огромном объеме материала и в правильном ли направлении он движется. В рамках форм отчетности не может быть никаких сюрпризов: обычно спрашивается именно то, что изучалось на лекциях и семинарах. Работа студента в течение семестра никогда не будет недооценена: знания, полученные в течение семестра, всегда пригодятся на сессии, а порой формы отчетности и контрольные работы в течение семестра также могут повлиять на оценку за дисциплину в целом. Напротив, на Западе придают крайне мало значения работе в семестре — студент может и вовсе не ходить на занятия, но все сдать на отлично. И наоборот, прилежно работающие и усердно посещающие занятия студенты в течение семестра могут оказаться недооцененными из-за неожиданных заданий на экзамене, поданных под непривычным углом. Это приводит к выставлению несбалансированной и не всегда объективной оценки. Отсутствие информации о критериях оценки и методах написания эссе на Западе может сыграть со студентом злую шутку. Кроме того, превалирование письменных экзаменов над устными, в отличие от экзаменов в России, приводит к тому, что часто мало кто из иностранных студентов умеет выражать свою точку зрения в устной форме.

Критически сравнивая системы обучения, не будем забывать, что обе они призваны обеспечить такую образовательную деятельность, которая протекает в специализированной творческой среде и требует широкой демократизации самой внутривузовской жизни (см.: [8. С. 4]).

The article presents a comparison of education services provided by masters programs in foreign universities. The article is based on the reviews of Russian students who got their master degree in European universities. Various aspects are being compared here: starting with the entering conditions and the opportunities at the universities and finishing with reporting forms and an availability of applying received knowledge in Russia. Special attention is paid to the modes of instruction and education process.

**Keywords:** masters program, education technology, educational standards, self study.

## Литература

1. *Алехин, И. А.* Технологические основы совершенствования образовательного процесса в высшей школе / И. А. Алехин, С. А. Ларионов // Мир образования — образование в мире. — 2010. — № 1. — С. 118–128.
2. *Алехин, И. А.* Безопасность образования. Миф или реальность? / И. А. Алехин // Мир образования — образование в мире. — 2011. — № 1. — С. 32–40.

3. Богомолова, Е. П. Пять тезисов в пользу концептуальной перестройки учебных программ по высшей математике в техническом вузе / Е. П. Богомолова, М. А. Бурковская // Инновации и современные технологии в системе образования : матер. 3-й междунар. науч.-практ. конф. (20—21 февр., 2013 г.). — Прага, 2013. — С. 21—23.
4. Богомолова, Е. П. Проблемы оценивания результатов ЕГЭ по математике / Е. П. Богомолова, О. В. Максимова // Alma Mater : Вестн. высш. шк. — 2014. — № 9. — С. 56—60.
5. Бордовская, Н. В. Психологическая адаптация преподавателей и студентов к новой образовательной модели в контексте Болонского процесса / Н. В. Бордовская // Universum : Вестн. Герцен. ун-та. — 2009. — Вып. 6. — С. 39—47.
6. Бордовская, Н. В. Потенциальная и реальная готовность студента к исследованию / Н. В. Бордовская, С. Н. Костромина // Высшее образование в России. — 2013. — № 10. — С. 125—133.
7. Васильева, Т. В. Передовые образовательные технологии: психолого-педагогический опыт / Т. В. Васильева // Мир образования — образование в мире. — 2014. — № 2. — С. 203—209.
8. Жураковский, В. Модернизация высшего образования: проблемы и пути их решения / В. Жураковский, И. Федоров // Высшее образование в России. — 2006. — № 1. — С. 3—14.
9. Лаптев, В. В. Проблемы совершенствования системы подготовки научных кадров высшей квалификации на современном этапе развития науки и общества / В. В. Лаптев // Изв. Рос. гос. пед. ун-та им. А. И. Герцена. — 2009. — № 83. — С. 7—17.
10. Лаптев, В. В. Профессиональная подготовка в условиях электронной сетевой среды / В. В. Лаптев, Т. Н. Носков // Высшее образование в России. — 2013. — № 2. — С. 79—83.
11. Поздняков, О. Г. Реализация проблемного обучения в образовательном процессе высших учебных заведений / О. Г. Поздняков // Мир образования — образование в мире. — 2014. — № 2. — С. 270—273.
12. Салми, Д. Как государства добиваются международной конкурентоспособности университетов: уроки для России / Д. Салми, И. Д. Фруммин // Вопр. образования. — 2013. — № 1. — С. 25—68.
13. Сивак, Е. В. Академический инбридинг: за и против / Е. В. Сивак, М. М. Юдкевич // Вопр. образования. — 2009. — № 1. — С. 170—188.

*Т. Н. Владимирова*

### **Журналистское образование за рубежом: основные тенденции развития**

В статье рассматривается генезис системы журналистского образования за рубежом, видение подготовки будущих журналистов в европейских странах и США.

**Ключевые слова:** журналистика, журналистское образование за рубежом, тенденции развития журналистского образования.

Современные преобразования, развитие российского общества, появление новых социальных воззрений приобретают сегодня особую значимость. В этой связи необходимо изучать генезис зарубежного опыта в области журналистского образования. В российской науке имеется множество научных работ и монографий, исследующих модели профессиональной подготовки журналистов, формы организации учебного процесса, методику преподавания журналистских дисциплин, практику формирования профессионального инструментария. Данный материал достаточно открытый и не нуждается в его подробном изложении, проведем анализ некоторых известных фактов, которые в значительной степени повлияли на систему становления и развития журналистского образования.

История становления и развития системы зарубежного журналистского образования насчитывает около 180 лет. Однако этому предшествовал период формирования в обществе такого явления, как журналистика. В XVIII в. европейские страны сделали решительный шаг в развитии экономики, культуры, искусства, политики. Эпоха Просвещения совпала с расцветом журналистики. Первыми журналистами были, как правило, политики,