

ISSN 2072-8395



Вестник

МОСКОВСКОГО
ГОСУДАРСТВЕННОГО
ОБЛАСТНОГО
УНИВЕРСИТЕТА

Серия

Педагогика

ОБЕСПЕЧЕНИЕ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ
В КОНТЕКСТЕ МЕЖДУНАРОДНОЙ
ИНТЕГРАЦИИ

ВЕБИНАРЫ КАК ИННОВАЦИОННОЕ
СРЕДСТВО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО
ПРОЦЕССА

ПРОФИЛАКТИКА ИНТЕРНЕТ-ЗАВИСИМОСТИ
ПОДРОСТКОВ КАК ПРОБЛЕМА ИЗМЕНЯЮЩЕЙСЯ
ТЕОРИИ ВОСПИТАНИЯ



2014/ №4

ВЕСТНИК
МОСКОВСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО
ОБЛАСТНОГО УНИВЕРСИТЕТА

ISSN 2072-8395

Серия

2014 / № 4

ПЕДАГОГИКА

Научный журнал основан в 1998 г.

«Вестник Московского государственного областного университета» (все его серии) включен в «Перечень ведущих рецензируемых научных журналов и изданий, в которых должны быть опубликованы основные научные результаты диссертации на соискание ученой степени доктора и кандидата наук» Высшей аттестационной комиссии при Министерстве образования и науки Российской Федерации (См.: Список журналов на сайте ВАК при Минобрнауки России) по наукам, соответствующим названию серии.

The academic journal is established in 1998

«Bulletin of Moscow State Regional University» (all its series) is included by the Supreme Certifying Commission of the Ministry of Education and Science of the Russian Federation into "the List of leading reviewed academic journals and periodicals recommended for publishing in corresponding series basic research thesis results for a Ph.D. Candidate or Doctorate Degree" (See: the online List of journals at the site of the Supreme Certifying Commission of the Ministry of Education and Science of the Russian Federation).

2014 / № 4

Series

ISSN 2072-8395

PEDAGOGICS

BULLETIN OF THE MOSCOW STATE
REGIONAL UNIVERSITY

Учредитель журнала «Вестник МГОУ»: Московский государственный областной университет

Выходит 4 раза в год

Редакционно-издательский совет «Вестника МГОУ»

Хроменков П.Н. — к.филол.н., проф., ректор Московского государственного областного университета (председатель совета)

Ефремова Е.С. — к. филол. н., и.о. проректора по научной работе Московского государственного областного университета (зам. председателя)

Клычников В.М. — к.ю.н., к.и.н., проф., проректор по учебной работе и международному сотрудничеству Московского государственного областного университета (зам. председателя)

Антонова Л.Н. — д.пед.н., проф., академик РАО, Комитет Совета Федерации по науке, образованию и культуре

Асмолов А.Г. — д.псих.н., проф., академик РАО, директор Федерального института развития образования

Климов С.Н. — д.ф.н., проф., Московский государственный университет путей сообщения (МИИТ)

Клобуков Е.В. — д. филол. н., проф., МГУ им. М.В. Ломоносова

Манойло А.В. — д.пол.н., проф., МГУ им. М.В. Ломоносова

Новоселов А.Л. — д.э.н., проф., Российский экономический университет им. Г.В. Плеханова

Пасечник В.В. — д.пед.н., проф., Московский государственный областной университет

Поляков Ю.М. — к. филол. н., главный редактор «Литературной газеты»

Рюмцев Е.И. — д.ф.-м.н., проф., Санкт-Петербургский государственный университет

Хухуни Г.Т. — д.филол.н., проф., Московский государственный областной университет

Чистякова С.Н. — д. пед. н., проф., член-корр. РАО

ISSN 2072-8395

Вестник Московского государственного областного университета. Серия «Педагогика». 2014. № 4. М.: ИИУ МГОУ. 234 с.

Журнал «Вестник МГОУ» серия «Педагогика» зарегистрирован в Федеральной службе по надзору за соблюдением законодательства в сфере массовых коммуникаций и охране культурного наследия. Регистрационное свидетельство ПИ № ФС77-26138.

Индекс серии «Педагогика»

по Объединенному каталогу "Пресса России" 40715

© МГОУ, 2014.

© ИИУ МГОУ, 2014.

Редакционная коллегия серии «Педагогика»

Ответственный редактор серии:

Крившенко Л.П. — д.пед.н., проф., МГОУ

Зам. отв. редактора:

Сморчкова В.П. — д.пед.н., доц., проф., МГОУ

Ответственный секретарь:

Юркина Л.В. — к.пед.н., доц. МГОУ

Члены ред. коллегии:

Шевченко Л.Л. — д.пед.н, проф., МГОУ

Касаткина Н.Э. — д.пед.н, проф., Кемеровский государственный университет

Пичугина Г.В. — д.пед.н, проф., Институт содержания и методов обучения РАО (г. Москва)

Кючуков Х.С. — д.пед.н, проф., Свободный университет (Германия)

Нагель Б. — доктор педагогики и психологии, проф., Государственный институт ранней педагогики (Германия)

Журнал включен в базу данных Российского индекса научного цитирования (РИНЦ), имеет полнотекстовую сетевую версию в Интернете на платформе Научной электронной библиотеки (www.elibrary.ru), а также на сайте Московского государственного областного университета (www.vestnik-mgou.ru)

При цитировании ссылка на конкретную серию «Вестника МГОУ» обязательна. Воспроизведение материалов в печатных, электронных или иных изданиях без разрешения редакции запрещено. Опубликованные в журнале материалы могут использоваться только в некоммерческих целях. Ответственность за содержание статей несут авторы. Мнение редколлегии серии может не совпадать с точкой зрения автора. Рукописи не возвращаются.

**Адрес Отдела по изданию научного журнала
«Вестник МГОУ»**

г. Москва, ул. Радио, д.10а, офис 98

тел. (499) 261-43-41; (495) 723-56-31;

e-mail: vest_mgou@mail.ru; сайт: www.vestnik-mgou.ru

The founder of journal «Bulletin of the MSRU»: Moscow State Regional University

————— Issued 4 times a year —————

Series editorial board «Pedagogics»

Editor-in-chief:

L.P. Krivshenko – Doctor of Pedagogics, Professor, MSRU

Deputy Editor-in-chief:

V.P. Smorchkova – Doctor of Pedagogics, Associate Professor, MSRU

Executive secretary of the series:

L.V. Yurkina – Ph.D. in Pedagogical Sciences, Associate Professor, MSRU

Members of Editorial Board:

L.I. Shevchenko – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, MSRU

N.E. Kasatkina – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Kemerovo State University

G.V. Pichugina – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Institute of Educational Content and Methods of the RAE

H.S. Kyuchukov – Doctor of Pedagogics, Professor, Free University (Germany)

Nagel B. – Doctor of Pedagogics and Psychology, Professor, State Institute Of Early Childhood Research (Germany)

The journal is included into the database of the Russian Science Citation Index, has a full text network version on the Internet on the platform of Scientific Electronic Library (www.elibrary.ru), as well as at the site of the Moscow State Regional University (www.vestnik-mgou.ru)

At citing the reference to a particular series of «Bulletin of the Moscow State Regional University» is obligatory. The reproduction of materials in printed, electronic or other editions without the Editorial Board permission, is forbidden. The materials published in the journal are for non-commercial use only. The authors bear all responsibility for the content of their papers. The opinion of the Editorial Board of the series does not necessarily coincide with that of the author Manuscripts are not returned.

The Editorial Board address:

Moscow State Regional University

10a Radio st., office 98, Moscow, Russia

Phones: (499) 261-43-41; (495) 723-56-31

e-mail: vest_mgou@mail.ru; site: www.vestnik-mgou.ru

Publishing council «Bulletin of the MSRU»

P.N. Khromenkov – Ph. D. in Philology, Professor, Principal of MSRU (Chairman of the Council)

E.S. Yefremova – Ph. D. in Philology, Acting Vice-Principal for scientific work of MSRU (Vice-Chairman of the Council)

V.M. Klychnikov – Ph.D. in Law, Ph. D. in History, Professor, Vice-Principal for academic work and international cooperation of MSRU (Vice-Chairman of the Council)

L.N. Antonova – Doctor of Pedagogics, Professor, Member of the Russian Academy of Education, The Council of the Federation Committee on Science, Education and Culture

A.G. Asmolov – Doctor of Psychology, Professor, Member of the Russian Academy of Education, Principal of the Federal Institute of Development of Education

S.N. Klimov – Doctor of Philosophy, Professor, Moscow State University of Railway Engineering

E.V. Klobukov – Doctor of Philology, Professor, Lomonosov Moscow State University

A.V. Manoylo – Doctor of Political Science, Professor, Lomonosov Moscow State University

A.L. Novosjolov – Doctor of Economics, Professor, Plekhanov Russian University of Economics

V.V. Pasechnik – Doctor of Pedagogics, Professor, MSRU

Yu. M. Polyakov – Ph.D. in Philology, Editor-in-chief of «Literaturnaya Gazeta»

E.I. Rjuntsev – Doctor of Physics and Mathematics, Professor, Saint Petersburg State University

G. T. Khukhuni – Doctor of Philology, Professor, MSRU

S.N. Chistyakova – Doctor of Pedagogics, Professor, Corresponding Member of the Russian Academy of Education

ISSN 2072-8395

Bulletin of the Moscow State Regional University. Series «Pedagogics». 2014. № 4. M.: MSRU Publishing house. 234 p.

The series «Pedagogics» of the Bulletin of the Moscow State Regional University is registered in Federal service on supervision of legislation observance in sphere of mass communications and cultural heritage protection. The registration certificate ПИ № 0077-26138.

Index series «Pedagogics» according to the Union catalog «Press of Russia» 40715

© MSRU, 2014.

© MSRU Publishing house, 2014.

СОДЕРЖАНИЕ

РАЗДЕЛ I.

ОБЩАЯ ПЕДАГОГИКА, ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ

<i>Муравьева А.А., Аксенова Н.М.</i> ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ С СУБЪЕКТАМИ СФЕРЫ ТРУДА – ВЫЗОВЫ И ВЗАИМНЫЕ ВЫГОДЫ.....	8
<i>Горбашко Е.А., Васильева Е.В., Крастынь В.В.</i> ОБЕСПЕЧЕНИЕ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ В КОНТЕКСТЕ МЕЖДУНАРОДНОЙ ИНТЕГРАЦИИ.....	16
<i>Горылев А.И., Грудзинская Е.Ю., Марико В.В.</i> ОПЫТ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ РЕЗУЛЬТАТОВ МЕЖДУНАРОДНОГО ПРОЕКТА ПРОГРАММЫ TEMPUS «TUNING RUSSIA».....	26
<i>Заботкина В.И., Круглякова В. А., Судакова О.Н.</i> ОПЫТ ПОСТРОЕНИЯ МОДУЛЯ «СПЕЦИАЛЬНЫЙ ПЕРЕВОД» В РАМКАХ ПРОЕКТА TEMPUS TUNING RUSSIA.....	35
<i>Каклаускас А., Синяк Н.Г., Печуре Л.</i> SENEAST – ВИРТУАЛЬНЫЙ МЕЖУНИВЕРСИТЕТСКИЙ СЕТЕВОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ ЦЕНТР	43
<i>Пилявский В.П., Смирнова И.А.</i> ИНТЕГРАЦИЯ ТУРИСТСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ РОССИИ В ЕВРОПЕЙСКОЕ ПРОСТРАНСТВО: СОСТОЯНИЕ И ПРОБЛЕМЫ ПОДГОТОВКИ КАДРОВ ДЛЯ ТУРИНДУСТРИИ РОССИИ.....	55
<i>Скоробогатова В.И.</i> ПРИЗНАНИЕ ИНОСТРАННЫХ ДИПЛОМОВ В КОНТЕКСТЕ АДАПТАЦИИ И ИНТЕГРАЦИИ ИММИГРАНТОВ В РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ	61
<i>Трегубова Т.М.</i> БЕЗОПАСНОСТЬ И СОЦИАЛЬНАЯ ПОДДЕРЖКА СТУДЕНТОВ В УСЛОВИЯХ ГЛОБАЛИЗАЦИИ И ИНТЕРНАЦИОНАЛИЗАЦИИ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ.....	69
<i>Шاپовалов В.К., Алиева Л.Р., Симен-Северская О.В., Пушкарёва Е.А.</i> РАЗРАБОТКА САМОСТОЯТЕЛЬНО УСТАНОВЛИВАЕМЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СТАНДАРТОВ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ МЕТОДОЛОГИИ “TUNING”	75

РАЗДЕЛ II.

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ

<i>Беляева А.В., Штакк Е.А.</i> ПРОФИЛАКТИКА ИНТЕРНЕТ-ЗАВИСИМОСТИ ПОДРОСТКОВ КАК ПРОБЛЕМА ИЗМЕНЯЮЩЕЙСЯ ТЕОРИИ ВОСПИТАНИЯ	82
<i>Казначеева Т.А.</i> ПРОБЛЕМА РАЗРАБОТКИ МЕТОДИКИ ИЗУЧЕНИЯ ЕСТЕСТВЕННОНАУЧНОГО МЕТОДА ПОЗНАНИЯ ПРИРОДЫ В ПРОПЕДЕВТИЧЕСКОМ КУРСЕ ФИЗИКИ	88
<i>Леонова С.В.</i> ОСОБЕННОСТИ АКТУАЛИЗАЦИИ ЛЕКСИЧЕСКИХ СРЕДСТВ ЯЗЫКА У ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ.....	95
<i>Ошемкова С.А.</i> О КОНЦЕПЦИИ ИНТЕГРИРОВАННОГО ПРОПЕДЕВТИЧЕСКОГО КУРСА ФИЗИКИ «МАТЕМАТИКА И МЕХАНИКА»	101
<i>Тупикин Е.И., Матвеева Э.Ф., Васильева П.Д.</i> ВЕБИНАРЫ КАК ИННОВАЦИОННОЕ СРЕДСТВО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА.....	109
<i>Ушакова Э.Б.</i> ОСОБЕННОСТИ ЭТАЛОННОЙ ФУНКЦИИ ПРЕЦЕДЕНТНОГО ИМЕНИ В АСПЕКТЕ ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО	117
<i>Хижнякова Л.С.</i> МЕТОДЫ НАУЧНОГО ПОЗНАНИЯ И МЕТОДЫ ИССЛЕДОВАНИЯ В СОДЕРЖАНИИ СРЕДНЕГО ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ ПО ФИЗИКЕ	123

РАЗДЕЛ III. ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Ватин Н.И., Белей В.Ф., Сафонов А.Л. РЕФОРМИРОВАНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРОГРАММ ВЫСШЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В СФЕРЕ ЗАСТРОЕННОЙ ОКРУЖАЮЩЕЙ СРЕДЫ НА ПРОСТРАНСТВЕ ВОСТОЧНОГО СОСЕДСТВА.....	133
Дигтяр О.Ю., Таницура Т.А. ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЛЕКСИКО-ТЕМАТИЧЕСКИХ КАРТ ПРИ ФОРМИРОВАНИИ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТОВ	141
Елонова Ю.С., Елонова А.Я. ВОЗМОЖНОСТИ СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В СФЕРЕ ОРГАНИЗАЦИИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ПОТЕНЦИАЛЬНО ТАЛАНТЛИВОЙ МОЛОДЕЖИ	149
Зарипова В.М., Петрова И.Ю. ВНЕДРЕНИЕ МЕЖДУНАРОДНЫХ ИНИЦИАТИВ В РОССИЙСКОМ РЕГИОНАЛЬНОМ УНИВЕРСИТЕТЕ – СЛОЖНОСТИ И ПЕРСПЕКТИВЫ.....	155
Игнатенко А.А. ВНЕДРЕНИЕ ТЕХНОЛОГИИ ОЦЕНИВАНИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ ПРОЦЕСС.....	165
Мизова М.Х. ПОСЛЕДИПЛОМНАЯ ПОДГОТОВКА РУКОВОДИТЕЛЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ С ПОЗИЦИИ ГУМАНИТАРИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ.....	176
Мирончук Е.В. МЕЖДИСЦИПЛИНАРНАЯ СВЯЗЬ ПЕДАГОГИКИ ШКОЛЫ И ТЕАТРАЛЬНОЙ ПЕДАГОГИКИ В ПРОЦЕССЕ ПОДГОТОВКИ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-КОМПЕТЕНТНЫХ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА.....	185
Олейникова О.Н. ВКЛАД ПРОГРАММЫ ТЕМПУС В ПРОЦЕССЫ ИНТЕРНАЦИОНАЛИЗАЦИИ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ	191
Пасечник В.В. ПРОБЛЕМЫ ПОДГОТОВКИ УЧИТЕЛЯ В УСЛОВИЯХ БАКАЛАВРИАТА НА СОВРЕМЕННОМ ЭТАПЕ	199
Стымковский В.И. ИНФОРМАЦИОННО-ТЕХНОЛОГИЧЕСКАЯ РЕСУРСНОСТЬ КАК УСЛОВИЕ ПОВЫШЕНИЯ ЭФФЕКТИВНОСТИ И КАЧЕСТВА СИСТЕМЫ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ МГТУ ИМ. Н.Э. БАУМАНА	206
Творогова С.В., Буркель Н., Шендерова С.В. ПРИОТКРЫВАЯ ЗАНАВЕС: МНОГООБРАЗИЕ СОВМЕСТНЫХ ПРОГРАММ И ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ МЕЖДУНАРОДНОГО СОТРУДНИЧЕСТВА ВУЗОВ.....	210
Юдина Н.В., Наумова Н.А. МЕЖДУНАРОДНЫЙ НАУЧНЫЙ ОПЫТ КАК ИМПЕРАТИВ ИНТЕРНАЦИОНАЛИЗАЦИИ В СФЕРЕ ВЫСШЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	221

CONTENTS

SECTION I. GENERAL PEDAGOGY, HISTORY OF PEDAGOGY AND EDUCATION

<i>A. Muraveva, N. Aksenova.</i> UNIVERSITY-ENTERPRISE COOPERATION – CHALLENGES AND BENEFITS	8
<i>E. Gorbashko, E. Vassilieva, V. Krastyn.</i> ENSURING QUALITY OF EDUCATION IN THE CONTEXT OF INTERNATIONAL INTEGRATION	16
<i>A. Gorylev, E. Grudzinskaya, V. Mariko.</i> EXPERIENCE IN IMPLEMENTATION OF OUTCOMES OF THE TEMPUS “TUNING RUSSIA” INTERNATIONAL PROJECT	26
<i>V. Zabolotkina, V. Kruglyakova, O. Sudakova.</i> DESIGNING MODULE STRUCTURE IN TRANSLATION STUDIES- A CASE OF TEMPUS PROJECT TUNING-RUSSIA	35
<i>A. Kaklauskas, N. Siniak, L. Peciure.</i> THE CENEAST EDUCATIONAL CENTER OF VIRTUAL INTERUNIVERSITY NETWORK	43
<i>V. Pilavsky, I. Smirnova.</i> RUSSIAN TOURISM EDUCATION INTEGRATION INTO THE EUROPEAN EDUCATIONAL SPACE: THE PROBLEM OF STAFF TRAINING FOR RUSSIAN TOURIST INDUSTRY	55
<i>V. Skorobogatova.</i> RECOGNITION OF FOREIGN DIPLOMAS IN THE CONTEXT OF ADAPTATION AND INTEGRATION OF IMMIGRANTS IN THE RUSSIAN FEDERATION	61
<i>T. Tregubova.</i> UNIVERSITY STUDENTS’ SAFETY AND SOCIAL SUPPORT IN THE CONDITIONS OF GLOBALIZATION AND INTERNATIONALIZATION OF HIGHER EDUCATION	69
<i>V. Shapovalov, L. Aliyeva, O. Simen-Severskaya, E. Pushkareva.</i> DESIGN OF EDUCATIONAL STANDARDS USING THE TUNING METHODOLOGY	75

SECTION II. THEORY AND METHODS OF TEACHING AND EDUCATION

<i>V. Belyaeva, E. Shtakk.</i> PREVENTION OF ADOLESCENTS’ INTERNET ADDICTION AS A PROBLEM OF THE CHANGING THEORY OF EDUCATION*	82
<i>T. Kaznacheeva.</i> THE PROBLEM OF DEVELOPING METHODOLOGICAL STUDY OF A SCIENTIFIC METHOD OF LEARNING NATURE IN THE PROPAEDEUTIC COURSE OF PHYSICS	88
<i>S. Leonova.</i> THE FEATURES OF LEXICAL UNITS ACTUALIZATION OF PRESCHOOL CHILDREN WITH GENERAL UNDERDEVELOPMENT OF SPEECH	95
<i>S. Oshemkova.</i> ON THE CONCEPT OF AN INTEGRATED INTRODUCTORY COURSE OF PHYSICS «MATHEMATICS AND MECHANICS»	101
<i>E. Tupikin, E. Matveeva, P. Vasilyeva.</i> WEBINARS AS INNOVATIVE MEANS OF EDUCATIONAL PROCESS	109
<i>E. Ushakova.</i> PARTICULAR FEATURES OF REFERENCE FUNCTION OF PRECEDENT NAMES IN THE ASPECT OF TEACHING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE	117
<i>L. Khizhnyakova.</i> METHODS OF SCIENTIFIC KNOWLEDGE AND RESEARCH IN THE CONTENT OF SECONDARY EDUCATION ON PHYSICS	123

SECTION III. THEORY AND METHODS OF PROFESSIONAL EDUCATION

N. Vatin, V. Beley, A. Safonov. REFORMATION OF EDUCATIONAL PROGRAMS FOR HIGHER PROFESSIONAL EDUCATION IN THE SPHERE OF BUILT-UP ENVIRONMENT IN THE AREA OF EASTERN NEIGHBORING.....	133
O. Digtyar, T. Tantsura. USING LEXICAL AND THEMATIC CARDS DURING THE FORMATION OF STUDENTS' FOREIGN LANGUAGE COMMUNICATIVE COMPETENCE	141
Yu. Yelonova1, A. Yelonova. POSSIBILITIES OF SECONDARY VOCATIONAL TRAINING IN ORGANIZING PEDAGOGIC SUPPORT TO POTENTIALLY GIFTED YOUTH	149
V. Zaripova, I. Petrova. INTRODUCTION OF THE INTERNATIONAL INITIATIVES IN THE RUSSIAN REGIONAL UNIVERSITY – CHALLENGES AND PROSPECTS.....	155
A. Ignatenko. INTRODUCING THE TECHNOLOGY OF ASSESSING COMMUNICATIVE COMPETENCES OF STUDENTS-FUTURE TEACHERS INTO EDUCATIONAL PROCESS.....	165
M. Mizova. POSTGRADUATE TRAINING OF A HEAD OF AN EDUCATIONAL ORGANIZATION THROUGH EDUCATION HUMANITARIZATION.....	176
E. Mironchuk. INTERDISCIPLINARY RELATION OF SCHOOL PEDAGOGY AND THEATRE PEDAGOGY IN THE PROCESS OF PREPARING PROFESSIONALLY COMPETENT STUDENTS OF A PEDAGOGICAL UNIVERSITY	185
O. Oleynikova. IMPACT OF THE TEMPUS PROGRAMME ON INTERNATIONALISATION OF HIGHER EDUCATION	191
V. Pasechnik. QUESTIONS OF TEACHER TRAINING AT THE BACCALAUREATE AT PRESENT.....	199
V. Stymkovski. INFORMATION-TECHNOLOGICAL POTENTIAL AS A CONDITION FOR INCREASING THE EFFICIENCY AND QUALITY OF SUPPLEMENTARY EDUCATION SYSTEM AT BAUMAN MOSCOW STATE TECHNICAL UNIVERSITY....	206
S. Tvorogova, N. Burquel, S. Shenderova. OPENING THE CURTAIN: DIVERSITY OF JOINT PROGRAMMES AND THE DEVELOPMENT PERSPECTIVES FOR INTERNATIONAL COOPERATION BETWEEN UNIVERSITIES.....	210
N. Yudina, N. Naumova. INTERNATIONAL SCIENTIFIC EXPERIENCE AS AN IMPERATIVE OF INTERNATIONALISATION OF HIGHER PROFESSIONAL EDUCATION	221
Our authors	230

РАЗДЕЛ I. ОБЩАЯ ПЕДАГОГИКА, ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 378

Муравьева А.А., Аксенова Н.М.

Национальный офис программы Erasmus+ (Tempus) в России (г. Москва)

ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ С СУБЪЕКТАМИ СФЕРЫ ТРУДА – ВЫЗОВЫ И ВЗАИМНЫЕ ВЫГОДЫ

Аннотация. Настоящая статья посвящена развитию взаимодействия сферы труда и системы высшего образования как фактору обеспечения качества образовательных программ и формирования востребованных работодателями компетенций выпускников вузов. Вопросы развития сотрудничества между заинтересованными сторонами являются приоритетными для программы “Tempus” во всех типах проектов. Также в рамках программы проводятся исследования такого взаимодействия и его результативности и различные международные мероприятия по данной тематике. Усиление сотрудничества вузов с субъектами сферы труда вызвано переосмыслением роли и места университетов в постиндустриальном обществе, основанном на знаниях, и связанного с этим изменением цикла производства инноваций, что требует формирования механизмов трансляции информации об инновациях, возникших за рамками вуза, в образовательные программы.

Ключевые слова: сотрудничество, сфера труда, компетенции, высшее образование, программа Европейского Союза Tempus.

A. Muraveva, N. Aksenova

National Erasmus+ (Tempus) Office in the Russian Federation, Moscow

UNIVERSITY-ENTERPRISE COOPERATION – CHALLENGES AND BENEFITS

Abstract. The given article describes the developments in the field of university-enterprise cooperation as a factor of ensuring quality of curricula and university graduates' competences in line with the labour market demand. Issues of cooperation between all stakeholders are a priority for the Tempus Programme in all types of its projects. Besides, under the Programme there have been undertaken research efforts to analyze this cooperation and its efficiency, as well as international events were organized to address this theme. Enhancement of university-enterprise cooperation largely owns itself to the overhaul of the role of universities in the postindustrial world that is knowledge-based and requires new channels for the transfer of innovations emerging outside universities to the content of curricula.

© Муравьева А.А., Аксенова Н.М., 2014.

Key words: cooperation, labour market, competences, higher education, the European Union's programme Tempus.

Сотрудничество между университетами и предприятиями является ключевым инструментом как повышения качества образования, так и более эффективного использования знаний в сфере труда (на предприятиях).

В программе “Tempus” вопросы этого сотрудничества занимают приоритетное место как в рамках реализуемых проектов всех типов, так и в тематике проводимых международных мероприятий и исследований [5; 6].

Как показывают исследования, в настоящее время глобальная экономика требует инвестирования не только в материальные средства, но и в нематериальные активы, такие как: лидерство, инновации и культура предпринимательства, рисковый капитал и сетевое взаимодействие, что относится непосредственно к сфере взаимодействия вузов и предприятий [4].

Как известно, в современных условиях теряет актуальность традиционный линейный подход (линейная модель инновации): фундаментальные исследования → прикладные исследования → разработка и внедрение. В открытой инновационной модели «инновация» зависит от конкретного взаимодействия технических, социологических, конструкторских и других творческих элементов в целостной системе. Таким образом, инновация в настоящее время не рассматривается как продукт исключительного научного исследования или технологии. Сегодня результат инновационной деятельности зависит от организационных, социальных, экономических и других факторов, поскольку природа иннова-

ции изменяется, как и сама экономика, претендующая на статус экономики знаний [1]. Инновации зачастую возникают на производстве и в вузах.

В этой связи принципиально важно готовить соответствующих специалистов, ориентированных на эффективную практическую деятельность, начиная с первого цикла высшего образования. При этом современная формула подготовки выпускников гласит: «Одна профессия – множество карьерных возможностей», – а это означает, что выпускник должен быть подготовлен таким образом, чтобы он мог не только заниматься научными исследованиями, но и эффективно работать на предприятиях и в организациях [3].

Притом, что вряд ли кто-нибудь ставит под сомнение важность взаимодействия вузов с предприятиями, потенциал такого взаимодействия продолжает оставаться недоиспользованным. Это объясняется, в том числе, недостаточным предпринимательским характером самих вузов и их традиционной замкнутостью на самих себе и на академических вопросах.

Да и предприятия не всегда осознают выгоды сотрудничества с вузами, особенно при «перепроизводстве» кадров системой высшего образования, когда работодатели имеют некую свободу выбора работников. Помимо этого большинство предприятий ориентированы на «короткий» результат, быструю прибыль и быстрые решения.

Тем не менее в последние годы наблюдается рост понимания обеими сторонами того факта, что экономический рост и повышение конкуренто-

способности могут быть достигнуты только посредством инноваций, что в свою очередь требует высококлассных специалистов, которые могут формироваться только если обе заинтересованные стороны участвуют в активном и продуктивном диалоге. В этой связи повышается важность создания среды, способствующей развитию сотрудничества вузов с предприятиями, которое должно стать обязательной частью их системной деятельности и стратегии развития.

В целом современное общество определяет новый социальный статус и роль университетов как систем переноса знаний в интересах экономики и общества. Для выполнения своей новой роли университету следует:

- проявлять инициативу (а не ждать встречных шагов от предприятий и организаций по организационно-финансовой поддержке), осознавая свою ответственность перед обществом;

- совершенствовать свой «административный потенциал»: разрабатывать бизнес-планы, основанные на конкурентных преимуществах университета, определять направления и разрабатывать конкретные механизмы продвижения результатов своей деятельности в реальный сектор экономики;

- предпринимать системные действия по созданию инфраструктуры, обеспечивающей эффективность сотрудничества с реальным сектором экономики;

- повышать уровень управленческих и предпринимательских компетенций профессорско-преподавательского состава для обеспечения устойчивого сотрудничества «университет – субъект хозяйствования»;

- осуществлять конкретные действия по формированию внутренней предпринимательской культуры и соответствующей инфраструктуры.

На практическом уровне взаимодействие должно быть основано на трех основных элементах, представляющих собой краеугольный камень развития:

- создании организационных структур и механизмов (институциональный уровень),

- разработке образовательных программ и реализации научно-исследовательских проектов (программный уровень),

- мобильности (коммуникационный уровень).

Как указывалось ранее, глобализация, развитие технологий и развитие общества знаний означает рост спроса на выпускников вузов, обладающих компетенциями высокого уровня [2]. Одновременно их трудоустройство непосредственно связано с востребованностью имеющих у них знаний и умений, а следовательно, с тем, насколько хорошо вузы понимают требования работодателей. Это, в свою очередь, диктует необходимость в проведении постоянного мониторинга потребностей рынка труда вузами. Эта потребность становится все более актуальной в контексте быстрых и не всегда предсказуемых технологических изменений, который требуют непрерывного и оперативного профессионального развития работников, что создает новые рынки для вузов.

Следует подчеркнуть, что, как показывает международный опыт, инициативы в развитии сотрудничества, как правило, должны исходить от вузов, которые несут ответственность

за успешное трудоустройство своих выпускников. Именно вузы должны разъяснять и демонстрировать предприятиям выгоды сотрудничества и их совместную роль в подготовке кадров.

Как показывают проведенные в рамках проектов «Tempus» опросы, современные требования работодателей к выпускникам сводятся к следующему:

- высокий общий уровень развития и хорошие базовые знания;
- способность системно мыслить, умение обрабатывать большие объемы информации и вычленять главное;
- умение применять на практике полученные знания, умение работать в команде, умение и желание постоянно учиться;
- нацеленность на карьеру, целеустремленность, адекватность самооценки как специалиста.

Очевидно, что это тот комплекс компетенций, который определяет, в первую очередь, способность выпускника быстро приобрести недостающие для работы знания и умения, включиться в производственную жизнь.

При этом даже в том случае, если они не проявляют видимого интереса к взаимодействию с университетами, работодатели убеждены, что вуз самостоятельно не может развивать у студентов практические умения, в том числе – без существенного компонента обучения на рабочем месте, роль которого постоянно повышается в свете усложнения и удорожания технологий. Поэтому неудивителен интерес международных организаций, таких как ОЭСР, СЕДЕФОП, Европейская Комиссия к анализу опыта в области организации обучения на рабочем месте. В ближайшие годы планируется

проведение целого ряда исследовательских проектов в этой области.

Давно уже стало трюизмом, что требования к выпускникам должны формулироваться работодателями совместно с представителями академического сообщества, т. е. работодатели должны быть привлечены к определению содержания этих требований, а также к предоставлению условий и среды для их формирования.

Важно подчеркнуть, что современная экономика и рынок труда становятся все более междисциплинарными, жесткие границы между отраслями размываются новыми технологиями, многие технические вопросы, например, решаются на стыках нанoeлектроники, микроэлектроники, нанотехнологии, оптотехнологии и биотехнологии. Вот почему необходим специалист, способный решать проблемы, используя знания и умения из разных профессиональных областей, эффективно взаимодействовать со специалистами в других областях, сочетая должным образом технологические и бизнес-аспекты совместной деятельности.

Одновременно необходимо формировать среду сотрудничества между исследователями и менеджерами, приводящую к созданию инноваций. В связи с этим университет должен не просто проводить исследования и публиковать их результаты, а использовать их в самом университете и «продвигать» их во внешнюю среду, тем самым способствуя развитию предприятий и организаций и демонстрируя свою пользу и важность для них.

Следовательно, в обществе, основанном на знаниях, взаимодействие университета с предприятиями приобретает особое место в политике и в

планах университета, который должен стать стратегическим субъектом национального и регионального развития благодаря своей роли в повышении квалификации рабочей силы и развитии инноваций посредством переноса технологий.

Такая позиция, помимо всего прочего, помогает университету сформировать каналы внебюджетного финансирования, что немаловажно в условиях ограниченности бюджетного финансирования, с одной стороны, и демографического старения населения – с другой, когда происходит становление новых целевых групп, т. е. потребителей услуг высшего образования.

Формирование новой модели университета не просто укрепляет его позицию и конкурентоспособность на рынке образовательных услуг, а усиливает позиции университета и работодателей в их совместном диалоге с государством по вопросам финансовой поддержки такого сотрудничества.

В свете указанного выше современная стратегия университетов в части развития взаимодействия со сферой труда должна предусматривать следующие элементы:

– *в рамках цели* – вклад в повышение экономической конкурентоспособности на региональном и национальном уровнях;

– *в рамках видения на перспективу* – партнерство с предприятиями для модернизации образовательных программ и переноса технологий и знаний;

– *в рамках задач для подразделений* – определение для каждого задач в области:

1) разработки образовательных программ, включая программы непре-

рывного образования, и обеспечение мобильности преподавателей;

2) совместного проведения прикладных исследований.

Все три направления в итоге способствуют формированию новой культуры взаимопонимания и взаимодействия, которая является важнейшим фактором эффективности диалога между университетом и субъектами внешней среды, представленными предприятиями.

В реализации стратегии важную роль играют организационные/институциональные структуры, которые необходимо сформировать в вузе и которые включают в себя управленческие структуры и платформы взаимодействия. К управленческим структурам относятся отделы по сотрудничеству с предприятиями как на уровне университета, так и факультетов, поскольку в случае наличия большого количества факультетов, охватывающих самые различные области и направления подготовки, децентрализация управления сотрудничеством является необходимой с точки зрения отражения в этом сотрудничестве интересов и задач каждого факультета.

Для развития институционального взаимодействия целесообразно обращать особое внимание на совместные проекты по изучению международного опыта сотрудничества вузов и предприятий для разработки рекомендаций по развитию сотрудничества и обучать сотрудников предприятий и университета основам эффективного сотрудничества, в том числе и в области проектного менеджмента.

Платформы взаимодействия включают в себя:

- технологические парки и бизнес-инкубаторы;

- центры переноса технологий / центры научных исследований, представляющие собой структуры, занимающиеся научными исследованиями, переносом технологий и обучением, поддержкой стратегии создания инновационной продукции и процессов, а также организацией международного сотрудничества и сетевого взаимодействия малых и средних предприятий;

- центры непрерывного обучения для предприятий и организаций;

- центры профессиональной ориентации;

- студенческие службы в университете по развитию контактов с предприятиями;

- центры развития предпринимательства в университете в рамках реализации стратегии, направленной на развитие науки и технологий в интересах бизнеса;

- консалтинговые службы/центры, предоставляющие консультации по вопросам инноваций и технологий (как правило, такие службы создаются при наличии отлаженных связей с предприятиями);

- фонды развития малых и средних предприятий.

На программном уровне подтверждают свою эффективность следующие формы сотрудничества с предприятиями:

- реализация совместных исследовательских проектов, представляющих интерес для предприятий;

- совместная разработка образовательных программ с включенным компонентом формирования умений, необходимых для трудоустройства,

и учет задач предприятий в тематике курсовых и дипломных работ;

- совместное участие в оценке образовательных программ и компетенций выпускников;

- проведение совместных мероприятий, включая ежегодные конференции;

- разработка и реализация мероприятий по развитию обучения в течение всей жизни (программы повышения квалификации для работников предприятий, программы повышения квалификации для преподавателей университета).

Как демонстрируют проекты “Tempus”, важным вопросом сотрудничества вузов с предприятиями в рамках программного направления является вопрос прав на интеллектуальную собственность. По мнению европейских университетов, фактором успешного переноса знаний в промышленность является сохранение прав интеллектуальной собственности за вузовскими лабораториями. Как известно, законы по защите интеллектуальной собственности везде разные, однако в их рамках важно предусмотреть компенсацию вузам за предоставление ресурсов для проведения исследований в интересах предприятий.

Не менее важным для устойчивого диалога вузов и предприятий является так называемый коммуникационный уровень, предполагающий следующие формы и форматы реализации:

- привлечение работников предприятий к чтению лекций и к проведению семинаров в университете;

- стажировки преподавателей на предприятиях;

- участие представителей университета в работе правлений предпри-

ятий и представителей предприятий в попечительских или иных советах университета;

- участие вуза в работе кадровых служб предприятий, в том числе, консультирование предприятий по вопросам управления персоналом;

- стажировки студентов на предприятиях (производственная практика, обучение на рабочем месте);

- сотрудничество в области профессиональной ориентации и консультирования по вопросам развития карьеры;

- сотрудничество в области переноса знаний и технологий в рамках бизнес-инкубаторов, технопарков и т. д., созданных на базе университета или в регионе;

- разработка программ обучения предпринимательству для студентов и преподавателей университета и предоставление консультационных услуг для начинающих предпринимателей;

- создание или содействие созданию новых совместных предприятий (малого и среднего бизнеса);

- предоставление предприятиями материальных стимулов для преподавателей, участвующих в совместных проектах с предприятиями.

На стыке программных и коммуникационных механизмов находится мониторинг потребностей предприятий в знаниях и умениях (компетенциях) работников/выпускников, который осуществляется в формате опросов. Эти опросы предприятий, получившие название *анализ потребности в умениях*, являются очень важным инструментом для формирования образовательных программ и планирования обучения на рабочем месте. Основная задача анализа *потребности в умениях*

состоит в выяснении понимания предприятием/организацией тех функций, которые выполняют работники, и как производную от этих функций тех знаний и умений, которые необходимы для их качественного выполнения.

Благодаря этому анализу осуществляется корректировка содержания программ и требований к достижениям выпускников, что, в свою очередь, делает выпускников более востребованными на рынке труда и содействует эффективному развитию каналов коммуникации между университетом и потребителями его продукции.

В идеале анализ потребностей в умениях должен стать неотъемлемой и обязательной частью деятельности университета в рамках его стратегии обеспечения качества. Однако для этого должны быть четко сформулированы и поняты всем коллективом не только цели и задачи этого анализа, но и освоен механизм его осуществления.

Механизм анализа потребности в умениях состоит из двух основных элементов:

- анкетирования работодателей;
- анализа данных анкетирования.

Таким образом, в общем виде взаимодействие университета с предприятиями могут включать в себя целый ряд направлений. Прежде всего, у каждой стороны взаимодействия должна быть четкая стратегия, направленная на повышение собственной конкурентоспособности (что становится актуальным не только для предприятий, но и для университета, в связи с развитием рынка частного и глобального высшего образования). И здесь крайне важен обоснованный выбор стратегических партнеров исходя из собственных конкурентных преимуществ и уникальных

ресурсов, способствующих устойчивому продвижению на рынке.

В заключение следует отдельно подчеркнуть важность организации мобильности в формате сетевого взаимодействия, а именно долгосрочных и краткосрочных стажировок преподавателей на предприятиях и участие работников предприятий в преподавательской деятельности, а также совместное участие в международных программах и проектах (таких как программа “Erasmus+”, которая приходит на смену программы “Tempus”, 7-ая Рамочная программа и другие).

ЛИТЕРАТУРА:

1. Исследование Tempus в области сотрудничества между университетами и предприятиями [2006]. [Электронный ресурс]. URL: http://www.nepfoiskola.hu/eaee/EAEE_ru/downloads/programmi_pazvitija/studyexe06_ru.pdf (дата обращения: 20.10.2014).
2. Future skills supply and demand in Europe Forecast 2012, Luxembourg: Publications Office of the European Union, 2012, Cedefop. 114 p.
3. Linking the world of work and education through Tempus. Luxembourg, Office for Official Publications of the European Communities, 2007. 64 p.
4. On the edge: securing a sustainable future for higher education. Report of the OECD/IMHE-HEFCE project on financial management and governance of higher education institutions, OECD, [2004]. [Электронный ресурс]. URL: <http://www.oecd.org/edu/imhe/33642717.pdf> (дата обращения: 20.10.2014).
5. Responsible partnering – joining forces in a world of open innovation. A guide to better practices for collaborative research between science and industry, ProTon, EUA, EIRMA and EARTO with European Commission support [2005] [Электронный ресурс]. URL: https://www.fh-muenster.de/science-marketing/downloads/responsible_partnering_engl.pdf (дата обращения: 20.10.2014).
6. The Bonn Declaration on University-Enterprise cooperation in the context of lifelong learning [Электронный ресурс]. URL: http://www.eua.be/fileadmin/user_upload/files/newsletter/Bonn_Declaration.pdf (дата обращения: 20.10.2014).

УДК 378.1

Горбашко Е.А., Васильева Е.В., Крастынь В.В.*Санкт-Петербургский государственный экономический университет*

ОБЕСПЕЧЕНИЕ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ В КОНТЕКСТЕ МЕЖДУНАРОДНОЙ ИНТЕГРАЦИИ

Аннотация. В статье рассматриваются общие тенденции обеспечения качества образования в европейских странах и особенности их реализации в национальных системах образования с учетом потенциала их использования в целях развития и совершенствования качества высшего образования в России. В основу статьи легло исследование, проведенное авторами в рамках проекта TEMPUS «Независимая модель обеспечения качества образовательных программ в России». По результатам проведенного исследования авторами была разработана методология оценки образовательных программ, сформулированы выводы и предложены рекомендации по совершенствованию модели обеспечения качества образования в университетах на основе разработки отраслевой версии стандарта ISO 9001.

Ключевые слова: обеспечение качества высшего образования, международная интеграция, системы менеджмента качества.

E. Gorbashko, E. Vassilieva, V. Krastyn*Saint-Petersburg State University of Economics*

ENSURING QUALITY OF EDUCATION IN THE CONTEXT OF INTERNATIONAL INTEGRATION

Abstract. The article deals with the general trends of ensuring quality of education in European countries and the peculiarities of their implementation in national education systems with regard to their potential use in the development and improvement of the quality of higher education in Russia. This article is based on a study conducted by the authors in the framework of the Tempus project "Independent Model of Ensuring Quality of Curricula in Russia." According to the results of the study the authors have developed a methodology for curricula assessment, have formulated conclusions and have provided recommendations for improving the model of ensuring quality of education at universities through the development of a branch version of the ISO 9001 standard for educational institutions with regard to their specificity.

Key words: to ensure quality of higher education, international integration, systems of quality management.

В условиях глобализации экономики и международной интеграции вопросы обеспечения качества образования приобретают все большую

актуальность. Международный рынок труда предъявляет все более жесткие требования к выпускникам вузов, компетенции которых должны соответствовать как возрастающим потребностям профессиональной среды,

© Горбашко Е.А., Васильева Е.В., Крастынь В.В., 2014.

так и единым требованиям к профессиональной деятельности, ориентированным на единый уровень качества труда, независимо от страны нахождения предприятия (организации).

В рамках Болонского процесса европейские страны демонстрируют возможности сближения образовательных систем на основе определенных структурных преобразований и подходов к обеспечению качества образования.

В последние годы в обеспечении качества в европейском пространстве высшего образования наблюдаются определенные тенденции.

Во-первых, активизация деятельности агентств или ассоциаций по оценке качества образования в рамках институциональной и программной аккредитации и включение университетов в данную оценку. Изначально в основе этого процесса лежала идея постепенного повышения качества образования через процедуры оценки. Однако с самого начала результаты такой оценки использовались по-разному. Так, например, в Англии результаты напрямую связывались с государственным распределением ресурсов, в то время как в других странах (например, Франции, Испании, Финляндии, России) внешняя оценка в основном была ориентирована на процесс саморегулирования деятельности университетов на основе результатов оценки.

Во-вторых, развитие университетских систем обеспечения качества, где процессы обеспечения качества формируются уже самими университетами и проходят параллельно институциональной аккредитации, как это происходит в Швейцарии, Норве-

гии, Финляндии, Дании, Франции, Австрии, России и др.

В-третьих, гармонизация основных принципов и процедур внутренних систем обеспечения качества европейских университетов. Для этого существует несколько причин: разработка стандартов и рекомендаций Европейской Ассоциации Гарантии Качества в высшем образовании (ENQA) [2] и рекомендаций их применения странам-участникам Болонского процесса; очевидно, что аккредитация отдельных образовательных программ внешними агентствами является достаточно дорогостоящей и становится недоступной в долгосрочной перспективе с учетом процедур повторной аккредитации; комплексная аккредитация, сочетающая в себе институциональную и программную оценку, открыла многим университетам путь к разработке их собственных систем обеспечения качества. Помимо всего прочего, в университетах возникла потребность в такой системе обеспечения качества, которая могла бы служить нормативной базой для внутреннего контроля и разрешения внутренних конфликтов и сочетать в себе компетенции в сфере обеспечения качества и инновационного развития образования.

Несмотря на наличие общих тенденций развития и формирования международной интеграции, в национальных системах образования и университетах Европы сохраняются свои особенности, изучение которых представляет несомненный интерес и открывает широкие перспективы обмена лучшими практиками.

Исследование общих тенденций обеспечения качества образования в

европейских странах и особенностей их реализации в национальных системах образования демонстрирует интересные подходы, которые могут быть использованы для развития и совершенствования качества высшего образования в России. Передача опыта возможна благодаря различным программам взаимодействия между университетами, в числе которых приоритетное значение для России имеет программа TEMPUS. В течение многих лет поддерживаемые программой TEMPUS проекты способствуют развитию как национальной системы образования, так и отдельных университетов, давая стартовые возможности для дальнейшего качественного роста, открывая возможности вхождения в европейское образовательное пространство и способствуя международной интеграции вузов на основе качества образования.

В рамках приоритетного направления обеспечения качества образования с 2012 года в России реализуется проект TEMPUS, направленный на формирование независимой модели обеспечения качества образовательных программ в России (530838-TEMPUS-1-2012-1-RU-TEMPUS-SMGR). Партнерами проекта являются Министерство образования и науки РФ, шесть российских университетов (Московский государственный университет геодезии и картографии, Санкт-Петербургский государственный экономический университет, Санкт-Петербургский государственный университет телекоммуникаций им. проф. М.А. Бонч-Бруевича, НИУ Нижегородский государственный университет им. Н.И. Лобачевского, Российский государственный гуманитарный универси-

тет, Северо-Кавказский федеральный университет), АНО «Болонский клуб», пять европейских университетов партнеров: Лондонский Метрополитен университет, Великобритания (LMU); Афинский технологический университет, Греция (TEI); Вильнюсский Технический университет им. Гедиминаса, Литва (VSTU); Краковский сельскохозяйственный университет, Польша (UA); Политехнический университет г. Коимбра, Португалия (IPC), Агентство по обеспечению качества образования, Германия (ASIIN).

Целью проекта является обеспечение устойчивого развития российского высшего образования на основе обеспечения качества образовательных программ.

Для реализации цели проекта решаются следующие задачи:

- разработка методологии оценки качества образовательных программ на основе европейских принципов и подходов;
- разработка информационной платформы;
- подготовка экспертов по оценке качества образовательных программ в соответствии с разработанной методологией;
- проведение оценки образовательных программ, руководствуясь установленной методологией;
- распространение результатов проекта.

В рамках проекта проведено исследование моделей обеспечения качества образовательных программ, используемых в различных европейских странах, в том числе принципов, подходов и методик самооценки и внешней аккредитационной оценки качества образовательных программ.

Исследование проводилось на основе анкетирования университетов-участников проекта TEMPUS. Структура анкеты в области обеспечения качества образования в высших учебных заведениях включала ряд вопросов, сгруппированных в соответствии со следующими разделами:

- I. Общие вопросы
- II. Самооценка
- III. Оценка образовательных программ: области и критерии
- IV. Анализ образовательных программ (программная аккредитация)
- V. Внешний анализ образователь-

ных организаций (институциональная оценка).

Принципиальным вопросом была терминология, поскольку, как показали проведенные исследования, даже само понятие обеспечение качества (quality assurance) определяется по-разному (табл. 1). Российские университеты дали общее определение качества образования и его обеспечения, поскольку эти позиции закреплены в Федеральном Законе об образовании [3]. Вместе с тем, как видно из представленных в таблице 1 понятий, ни одно из них не соответствует терми-

Таблица 1

Понятия обеспечения качества образования

Университет/ Организация	Понятие обеспечения качества
LMU	Системы и процессы, которые используются для обеспечения качества и соответствия академическим стандартам.
IPC	Средства обеспечения защиты потребителей и улучшения качества в вузах на основе самых высоких международных стандартов.
ASIN	Обеспечение качества подтверждает, что образовательное учреждение гарантирует удовлетворение потребностей потребителей.
VSTU	Обеспечение качества определяется как непрерывный процесс оценки и повышения качества высшего учебного заведения, программы или модуля.
UA	Обеспечение качества образования в Польше базируется на национальной рамке квалификаций.
TEI	Обеспечение качества представляет «систематическую, документированную и детальную оценку, описание и критический анализ работы вузов с использованием объективных критериев».
Российские университеты	Качество образования – комплексная характеристика образовательной деятельности и подготовки обучающегося, выражающая степень их соответствия федеральным государственным образовательным стандартам, образовательным стандартам, федеральным государственным требованиям и (или) потребностям физического или юридического лица, в интересах которого осуществляется образовательная деятельность, в том числе степень достижения планируемых результатов образовательной программы. Основывается на мониторинге, оценке программ и квалификаций, уровня знаний учащихся, компетентности профессорско-преподавательского состава.

ну обеспечения качества, используемому в международном стандарте ISO 9000:2008, в котором обеспечение качества определяется как «часть менеджмента качества, направленная на создание уверенности, что требования к качеству будут выполнены» [4].

Проведенное исследование взаимосвязи политики в области качества университетов-участников проекта TEMPUS и политик обеспечения качества на национальном (государственном) уровне показало, что в большинстве европейских университетов данная взаимосвязь существует, но вузы имеют значительную свободу в

выборе средств и методов обеспечения качества образовательных программ для формирования внутренних систем обеспечения качества, а также в выборе агентств по обеспечению качества образования (табл. 2).

Что же касается российских университетов, взаимосвязь политики в области качества отечественных вузов и политики обеспечения качества на государственном уровне – более жесткая. В соответствии с законодательством высшие учебные заведения, имеющие право выдавать дипломы государственного образца, должны проходить государственную аккредита-

Таблица 2

Взаимосвязь политики в области качества университетов и политик обеспечения качества на национальном (государственном) уровне

Университет/ Организация	Как политика в области качества университетов связана с государственной политикой по обеспечению качества образования в Вашей стране?
LMU	Политика университета напрямую не зависит от государственной политики в области обеспечения качества.
IPC Coimbra	Политика регламентирует обеспечение качества разработки и реализации образовательных программ.
ASIIN	Вуз сам определяет результаты обучения в рамках программы и методы менеджмента качества в преподавании и обучении. Вуз несет ответственность перед обществом за качество образования.
VSTU	В соответствии с законом о высшем образовании Литвы (30 апреля 2009 г. № XI-242), высшие учебные заведения и научно-исследовательские учреждения несут ответственность за качество образовательных программ.
UA Krakow	Обеспечение качества образования в Польше базируется на национальной политике в области образования.
TEI	На основе результатов оценки вузы и государство принимают необходимые меры для обеспечения и улучшения качества с учетом их миссии по обеспечению высокого качества высшего образования.
Российские университеты	Миссия и политика университета в области качества соответствует государственной политике и может выходить за рамки законодательно предписанных процедур путем использования не только государственной аккредитации, но и общественно-профессиональной оценки, внешней оценки российскими и иностранными экспертами.

цию. Подобная практика наблюдается также в Польше и в некоторой степени в Литве, где университеты несут ответственность перед государством за качество предоставляемых образовательных программ.

В рамках исследования были проанализированы особенности проведения самооценки, внутренней оценки образовательных программ, программной и институциональной аккредитации.

Во всех рассматриваемых университетах проводится регулярная внутренняя оценка образовательных программ с периодичностью от 1 года (в российских и немецких вузах) до 6 лет (в Литве). Следует различать оценку образовательных программ для внутренних целей совершенствования программы и самооценку, проводимую для внешней программной или институциональной аккредитации. В большинстве стран для этих двух целей будут подготавливаться различные отчеты, один, менее развернутый – для руководства программы и университета, второй – для внешнего использования в соответствии с требованиями аккредитационного органа.

Поэтому очевидно, что структура отчета будет варьировать от страны к стране и от университета к университету. Тем не менее традиционно при внутренней оценке программы особое внимание уделяется академическим стандартам, ресурсам, доступным для реализации программы, преподавательскому составу, менеджменту программы, механизмам обратной связи и улучшения программы.

В рамках методологии обеспечения качества образовательных программ сформирован алгоритм оценки обра-

зовательных программ и содержательно интерпретированы его этапы.

Алгоритм оценки образовательных программ включает: подачу заявки образовательным учреждением в аккредитационное агентство, предоставление отчета о самооценке, экспертную оценку предоставленной информации, в случае положительной оценки отчета – визит экспертов, составление отчета об оценке по итогам визита, внесение в отчет дополнений и комментариев от вуза, при необходимости – окончательную публикацию отчета, предоставление вузу плана работ для совершенствования программы и регулярные повторные визиты для отслеживания текущего состояния программы.

Для программной оценки в рамках проекта была разработана методика, которая включает девять критериев:

1. Цели и результаты обучения (7 показателей). Например: результаты обучения четко и ясно сформулированы; информация о результатах обучения доступна заинтересованным сторонам; результаты обучения соответствуют требованиям работодателей и т. д.

2. Учебный план (9 показателей): структура учебного плана обеспечивает достижение заявленных результатов обучения; состав и содержание учебных курсов/модулей соответствует уровню и профилю/направлению обучения; содержание программы отражает современный уровень развития дисциплины и т. д.

3. Профессорско-преподавательский состав (5 показателей), в том числе: профессорско-преподавательский состав имеет квалификацию и опыт, соответствующий достижению заплани-

рованных результатов обучения; члены профессорско-преподавательского состава вовлечены в научно-исследовательскую деятельность; преподаватели имеют возможность совершенствоваться (имеют доступ к курсам повышения квалификации и т. д.).

4. Ресурсы (9 показателей): количество доступных учебных аудиторий достаточно для нужд программы; учебные материалы (учебники, статьи в периодической литературе, электронные базы данных) доступны в достаточном количестве; студенты обеспечены местами практики и т. д.

5. Оценка образовательного процесса и успеваемости студентов (9 показателей): требования к поступлению на программу обеспечивают всем студентам равные возможности для поступления; требования к поступлению на программу разработаны таким образом, чтобы облегчить достижение результатов обучения; в учебном плане предусмотрено достаточное количество предметов по выбору; студенты имеют возможность участвовать в программах академической мобильности и т. д.

6. Управление образовательной программой (9 показателей): эффективность в управлении материальными и финансовыми ресурсами; наличие адекватных методов и инструментов обеспечения качества программы; наличие свидетельств того, что результаты внутренних и внешних оценок используются для изменения и совершенствования программы и т. д.

7. Расписание занятий (4 показателя): расписание составлено удобно для преподавателей и студентов; модули распределены равномерно и рационально и т. д.

8. Качество исследований (для магистерских программ) (7 показателей), в том числе: участие студентов в научно-исследовательской работе; оригинальность научно-исследовательских разработок; продвижение научно-исследовательских проектов и др.

9. Другие.

Разработанная методология в настоящее время проходит апробацию в российских вузах-участниках проекта TEMPUS. В дальнейшем она может быть использована в рамках независимой общественно-профессиональной аккредитации образовательных программ в России.

Между тем оценка качества образовательных программ является лишь составной частью обеспечения качества образования. В рамках проекта TEMPUS было проанализировано, какая модель обеспечения качества используется в университетах-партнерах. В результате опроса выяснили, что все университеты используют стандарты и рекомендации Европейской Ассоциации Гарантии Качества в высшем образовании.

Это вполне естественно, так как одним из требований в европейских университетах стран-участниц Болонского процесса в обеспечении качества образования используются стандарты и рекомендации ENQA. Однако, на наш взгляд, этот документ дает лишь общие представления о требованиях, определяющие процессы самооценки качества образования в вузах и внешней оценки качества в образовательных учреждениях со стороны аккредитационных агентств. С одной стороны, такой подход можно приветствовать, поскольку он ориентирован на определенную свободу учебным заведениям

в выборе средств и методов обеспечения качества образования, а с другой стороны, данный подход не дает представления о том, эффективны ли выбранные учебным заведением средства и методы обеспечения качества. Институциональная и программная международная аккредитация в определенной мере позволяет решить эту проблему, однако такую аккредитацию могут позволить себе далеко не все вузы.

По нашему мнению, в перспективе данная проблема может быть решена на основе привлечения к разработке международных стандартов обеспечения качества образования таких авторитетных органов по стандартизации как CEN (Европейский комитет по стандартизации) и ISO (международная организация по стандартизации).

Проведенный опрос в рамках проекта TEMPUS показал, что стандарт ISO 9001 используется в университетах России и Германии. Ниша дальнейшие исследования практики использования МС ISO 9001 в университетах других стран Европы (например, Франции, Финляндии, Австрии, Швеции) показывают также недостаточно активное использование данных стандартов для обеспечения качества образования [1].

Среди основных проблем в использовании стандартов ISO серии 9000 в образовательной и научной деятельности университетов можно выделить следующие:

1. Стандарты носят универсальный характер и не учитывают особенности образовательной и научно-исследовательской деятельности.

2. Сложный язык и стиль изложения.

3. Стандарты ориентированы на управление университетом, а не на обеспечение качества образовательных и научно-исследовательских программ.

4. Слабая мотивация и психологические трудности внедрения стандартов в университете.

Следует отметить, что в настоящее время ISO /TC 176 разрабатывается ISO /WD 21001 «Quality management systems – Requirements for the application of ISO 9001:2008 educational organizations» (Системы менеджмента качества. Руководящие указания по применению ISO 9001:2008 в образовательных учреждениях). За его разработку отвечает Канада, и документ находится на стадии рабочего проекта. Было бы целесообразно в процессе разработки ознакомить представителей университетов различных стран с проектом данного документа. Это поможет избежать ошибок, допущенных при разработке ISO /IWA 2:2007, содержащих дополнительные комментарии по внедрению ISO 9001 в образовательных учреждениях.

С позиций университетов – потребителей стандартов менеджмента качества (ISO серии 9000) необходимо разработать отраслевую версию стандарта 9001 для образовательных учреждений с учетом их специфики, руководствуясь принципом «Проще, быстрее, лучше». В стандартах необходимо использовать более простой и понятный пользователям язык и стиль изложения. Этим принципом нужно руководствоваться при разработке стандартов версии 2015 г.

Ознакомление с проектом новой версии ISO 9001, которая планируется к введению в 2015 г. [5], показывает,

что данный международный стандарт определяет требования к системе менеджмента качества для тех случаев, когда организация нуждается в демонстрации своей способности неизменно поставлять товары и услуги, отвечающие требованиям потребителя и применимым законодательным и иным нормативным требованиям, и нацелена на рост удовлетворенности потребителя посредством результативного применения системы, включая процессы для непрерывного улучшения системы и гарантии соответствия требованиям потребителя и применимым законодательным и иным нормативным требованиям.

Проект ISO 9001:2015 показывает, что он значительно в большей мере приспособлен для использования в управлении качеством деятельности вузов. Прежде всего, исходя из следующих позиций:

- стандарт в большей мере приспособлен для использования в сфере услуг;
- стандарт ориентирован на понимание и удовлетворение потребностей и ожиданий заинтересованных сторон;
- стандарт предусматривает раздел, формулирующий особые требования к «предупреждающим действиям». Эти требования предполагают необходимость определения рисков и возможностей, связанных с гарантией того, что система менеджмента качества может обеспечить ожидаемый результат, предотвратить или уменьшить нежелательные эффекты, обеспечить улучшение деятельности.

В соответствии с требованиями ISO 9001:2015 организация должна определить внешние и внутренние проблемы, которые существенны для достижения

ее целей. Выявить стратегическое направление, которое влияет на способность системы менеджмента качества организации достигать ожидаемых результатов. При этом особое внимание необходимо уделять изменениям и тенденциям, способным оказать влияние на достижение целей организации; взаимоотношениям с соответствующими заинтересованными сторонами, их восприятию и ценностям; государственным задачам и стратегическим приоритетам, внутренней политике и обязательствам организации, доступности ресурсов и технологическим изменениям.

Значительное внимание уделяется в стандарте необходимости определения заинтересованных сторон, которые значимы в рамках системы менеджмента качества, и их требованиям.

Представляется целесообразным при разработке отраслевой версии стандарта 9001 для образовательных учреждений учитывать стандарты ENQA. У ISO есть достаточный опыт использования достижений разных стран в области менеджмента качества. В свое время это сделало возможным разработку и реализацию международных стандартов ISO серии 9000.

В свою очередь необходимо определить роль менеджмента качества в процессах обеспечения качества в университетах.

Проблема гармонизации подходов к обеспечению качества на уровне образовательных и исследовательских программ в вузах также может решаться на основе применения международных и европейских стандартов. Так, например, в области дистанционного обучения использование ISO/IEC 19796-1:2005 «Информационные

технологии. Обучение, образование и подготовка. Менеджмент качества, обеспечение качества и метрика» [6] позволяет ориентировать образовательную деятельность на процессный подход в обеспечении качества процессов обучения и электронных образовательных ресурсов.

В настоящее время стандартизация получила распространение практически во всех отраслях и сферах экономики, включая образовательную сферу. Федеральные государственные образовательные стандарты разработаны в России, государственные образовательные стандарты есть в Польше, ряде стран СНГ. Большинство же европейских стран идут по пути разработки для образовательных систем Национальных рамок квалификаций и профессиональных стандартов, компетенции которых лежат в основе образовательных программ. Эти проблемы стоят и перед российской системой образования.

Использование профессиональных стандартов и национальной рамки квалификаций, гармонизированной с европейскими и международными требованиями, будет способствовать повышению конкурентоспособности выпускников на рынке труда.

Для поддержки изучения стандартов в университетах и продвижения лучших международных практик целесообразно создание корпоративного информационного портала «Международные стандарты в университетском образовании» (в форме проекта с поддержкой по международной программе). На этом портале, в частности, возможно было бы размещать статистику о

сертификации SMK в образовательных учреждениях различных стран на соответствие ISO 9001, лучшие практики использования стандартов ISO серии 9000 в образовательной и научно-исследовательской деятельности университетов, что будет способствовать обеспечению качества образования на основе международной интеграции.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Инновационное обеспечение качества образования в условиях международной интеграции: монография / И.А. Максимцев, Е.А. Горбашко, Ю.А. Антохина. СПб., 2012. 138 с.
2. Стандарты и рекомендации Европейской Ассоциации Гарантии Качества в высшем образовании (ENQA) [Электронный ресурс]. URL: <http://www.enqa.eu/> (дата обращения: 06.03.2014)
3. Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ (ред. от 21.07.2014) «Об образовании в Российской Федерации» [Электронный ресурс] / Доступ из справ.-правовой системы «КонсультантПлюс».
4. ISO 9000:2008 «Системы менеджмента качества. Требования» [Электронный ресурс]. URL: <http://www.iso.org/> (дата обращения: 06.03.2014)
5. ISO 9001:2015 Проект стандарта, проект подкомитета SC2 «Системы качества» технического комитета ISO/TC176 «Менеджмент и контроль качества» [Электронный ресурс]. URL: <http://www.iso.org/> (дата обращения: 06.03.2014)
6. ISO/IEC 19796-1:2005 «Информационные технологии. Обучение, образование и подготовка. Менеджмент качества, обеспечение качества и метрика» [Электронный ресурс]. URL: <http://www.iso.org/> (дата обращения: 06.03.2014)

УДК 378.00

Горылев А.И., Грудзинская Е.Ю., Марики В.В.*Нижегородский государственный университет им. Н.И. Лобачевского*

ОПЫТ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ РЕЗУЛЬТАТОВ МЕЖДУНАРОДНОГО ПРОЕКТА ПРОГРАММЫ TEMPUS «TUNING RUSSIA»

Аннотация. Проанализировано участие ННГУ им. Н.И. Лобачевского в международном проекте TEMPUS “Tuning Russia”. Показано, как цели, заложенные в проекте, реализуются после его окончания в образовательном процессе ННГУ. Отмечается, что использование методологии “Tuning” позволяет реформировать образовательные программы в соответствии с требованиями ФГОС третьего поколения. Подчеркивается необходимость повышения квалификации профессорско-преподавательского состава в области проектирования собственной педагогической деятельности и использования компетентностно-ориентированных методов и технологий. Показано, как данные задачи решаются в ННГУ в рамках разработки программ повышения квалификации профессорско-преподавательского состава российских вузов, основанных на методологии “Tuning”.

Ключевые слова: проект «Tuning Russia», методология, компетенции, образовательные программы, повышение квалификации.

A. Gorylev, E. Grudzinskaya, V. Mariko*Lobachevsky State University of Nizhny Novgorod*

EXPERIENCE IN IMPLEMENTATION OF OUTCOMES OF THE TEMPUS “TUNING RUSSIA” INTERNATIONAL PROJECT

Abstract. The article analyses the participation of Lobachevski State University of Nizhny Novgorod (UNN) in the Tempus “Tuning Russia” international project. It is shown that the project aims are realized in the UNN academic process. It is pointed out that the use of the Tuning methodology allows to improve curricula according to the requirements of the third generation of the Federal State Education Standards. The article stresses upon the need of organizing teaching and academic staff upskilling programs in the field of implementation of competence-oriented methods and technologies, as well as planning of personal teaching activities. It is described how these challenges are met at UNN in the framework of the development of programs for the academic staff upskilling based on the Tuning methodology.

Key words: project “Tuning Russia”, methodology, competences, curricula, advanced training.

Проект “Tuning”: основные идеи

В сентябре 2003 г. на Берлинской встрече министров образования европейских стран произошло присоединение России к Болонскому про-

цессу, и в настоящее время Россия принимает непосредственное участие в создании единого европейского пространства высшего образования, в котором реализуется потребность в международной мобильности студентов и признании их квалификации

© Горылев А.И., Грудзинская Е.Ю., Марики В.В., 2014.

работодателями европейских стран. Участие российских вузов в совместных с европейскими университетами образовательных проектах, в частности, проектах программы TEMPUS (с 2014 г. Эразмус плюс), способствует созданию учебных программ в системе высшего образования, направленных на сближение национальных образовательных систем государств Европейского Союза и России [2].

Международный проект программы TEMPUS “Tuning Russia” реализовывался с 2010 по 2013 годы и объединил 4 европейских университета – Университет Деусто (Бильбао, Испания) – координатор проекта; Университет Гронингена (Гронинген, Нидерланды); Тринити Колледж, Университет Дублина (Дублин, Ирландия); Падуанский Университет (Падуа, Италия), а также 13 российских университетов¹.

Проект был направлен на освоение методологии “Tuning” российскими участниками и применение ее в образовательной философии и практике российских университетов. Основная

идея методологии “Tuning” заключается в том, что «университеты должны стремиться не к единообразию программ или единым, определенным, “предписанным” учебным планам, но к согласованным параметрам, способствующими сближению и общему пониманию образовательных программ» [6, с. 12]. Такими согласованными параметрами в рамках проекта являются общие и профессиональные компетенции выпускников, т. е. способность и готовность студентов к предстоящей профессиональной деятельности. Именно в категориях компетенций формулируются цели образовательной программы на языке, понятном работодателю, так как именно по этим показателям работодатель в Европе судят о полученной выпускниками квалификации.

Компетенции не могут быть сформированы в рамках одной дисциплины, их становление происходит циклично и достигается усилиями всех участников образовательного процесса за счет освоения предметного содержания и применения современных образовательных технологий. Уровни становления компетенций оцениваются путем наблюдений за работой студентов в рамках различных дисциплин образовательной программы на всех этапах обучения. Однако компетенцию сложно измерить. Поэтому в проекте выделяют понятие «результаты обучения», которые «формулируются преподавателями как ожидаемые и измеряемые “составляющие” компетенций: знания, практические умения, опыт деятельности, которые должен получить и уметь продемонстрировать обучающийся после освоения элемента образовательной программы» [6,

¹ Астраханский государственный университет, Донской государственный технический университет, Московская государственная академия делового администрирования, Московский государственный областной университет, Московский государственный университет им. М.В. Ломоносова, Московский государственный университет путей сообщения, Национальный исследовательский Нижегородский государственный университет им. Н.И. Лобачевского, Новгородский государственный университет им. Ярослава Мудрого, Российский государственный гуманитарный университет, Северо-Кавказский федеральный университет, Тверской государственный университет, Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н. Толстого, Удмуртский государственный университет и Ассоциацию классических университетов России (АКУР).

с. 28]. При этом результаты обучения могут формулироваться как для всей программы в целом, так и для каждого модуля в отдельности.

Зафиксированные в соответствии с критериями оценки результаты обучения являются основанием для присвоения зачетных единиц студенту и индикаторами достижения определенного уровня компетенции.

Перечни компетенций, определенных участниками проекта по результатам опроса работодателей, преподавателей, студентов старших курсов и выпускников по различным предметным областям, и соответствующие им обобщенные результаты обучения содержатся на сайте проекта "Tuning" [7]. Компетенции и соответствующие им обобщенные результаты обучения разнесены по разным уровням образования, отличаясь по степени сложности и степени самостоятельности выполнения этих задач. Там же представлены результаты работы по определению показателей уровня становления компетенций для каждого цикла обучения. В проекте были определены подходы к обучению, преподаванию и оценке для реализации компетентностно-ориентированного обучения. Итоги работы российских участников проекта отражены в серии публикаций под общим названием «Ключевые ориентиры для разработки и реализации образовательных программ» для разных предметных областей, ознакомиться с которыми можно на сайте проекта программы TEMPUS "Tuning Russia" [8].

Проектирование образовательных программ в методологии "Tuning"

В соответствии с методологией "Tuning" проектирование образовательных программ для обучаемых различного уровня подготовки – бакалавров, магистров, аспирантов – должно состоять из следующих этапов:

1. Определение потребности в реализации программы (на основе консультаций с заинтересованными лицами: обучающимися, преподавателями, работодателями, выпускниками).

2. Анализ результатов консультаций для определения перечня общих и профессиональных компетенций, а также уровня их развития у бакалавров, магистров, аспирантов.

3. Описание программы:

3.1. определение возможных сфер деятельности выпускника;

3.2. предварительное описание содержания программы для развития общих и профессиональных компетенций;

3.3. разработка содержания компетенций, на развитие которых будет направлена создаваемая программа.

4. Формулирование результатов обучения по программе.

5. Разработка учебно-тематического плана.

6. Определение компетенций и результатов обучения для каждой темы.

7. Подбор средств и способов для развития и оценивания компетенций.

8. Анализ соответствия содержания программы развитию компетенций.

Общий подход к созданию программы может быть представлен в виде таблицы (табл. 1).

Таблица 1

Проект учебной программы

№	Модуль/ тема	Компетенции	Способы развития	Результаты обучения	Способы оценки	Способы коррекции

Очерчивая круг компетенций, выстраивая содержание курса, продумывая занятия, преподаватель должен на каждом этапе задавать себе вопросы, помогающие избежать формального подхода и повысить эффективность процесса обучения для студентов:

1. Что означает эта компетенция для ваших студентов?

2. Каким образом используемые вами методы преподавания способствуют овладению студентами этой компетенцией?

3. Какие учебные задания выполнят ваши студенты в целях развития этой компетенции?

4. Как вы оцениваете, в какой степени овладели студенты этой компетенцией?

5. Каким образом ваши студенты узнают, в какой степени они овладели этой компетенцией, а если нет – то почему они ею не овладели?

Алгоритм разработки содержания и развития компетенции

По итогам работы участниками проекта “Tuning Russia” Нижегородского государственного университета им. Н.И. Лобачевского предложен адаптированный к российским условиям алгоритм разработки содержания и развития выбранных компетенций:

1. Необходимо выбрать компетенцию, которая важна в данной предметной области и которая будет фор-

мироваться. При выборе компетенции возможно обращение к формулировкам Федеральных государственных образовательных стандартов (ФГОС), при необходимости внося дополнения и изменения.

2. Проектирование развития компетенции в учебном курсе:

2.1. описание того, что означает компетенция, как связана с другими компетенциями;

2.2. определение системы признаков состояния данной компетенции (индикатор или обобщенный результат освоения) – выражается с использованием существительных;

2.3. проверка соответствия индикаторов выбранной компетенции;

2.4. распределение индикаторов по уровням (только бакалавр, только магистр, бакалавр и магистр);

2.5. формулирование результатов обучения в конкретных действиях в динамике по каждому индикатору (дескрипторы) – выражаются при помощи глаголов;

2.6. проверка соответствия описанных действий сущности индикатора и отражение ими динамики развития выбранной компетенции.

3. Подбор средств развития выбранной компетенции. Средствами развития компетенции являются как содержание предметной области, так и образовательные технологии. Для раз-

Таблица 2

**Описание компетенции, уровни владения, индикаторы
(результаты обучения) и дескрипторы (критерии оценивания)**

КОМПЕТЕНЦИЯ: _____							
Определение: _____							

Владение компетенцией означает _____							

Уровни владения:		1. Бакалавр		2. Магистр		3. Аспирант	
Индикаторы:							
1. _____							
2. _____							
3. _____							
4. _____							
5. _____							
Уровни владения компетенцией	Индикаторы (обобщенные результаты обучения)	Дескрипторы (динамика результатов обучения, выраженных в конкретных действиях)					
		1	2	3	4	5	
Бакалавр							
Магистр							
Аспирант							

вития компетенций наряду с традиционными технологиями необходимо использование технологий, обеспечивающих активное обучение: технология развития критического мышления [3; 5], технология проектной деятельности [1] и др.

4. Подбор средств отслеживания результатов (оценки). Обычно средства развития компетенций становятся и средствами отслеживания результатов [4]. Однако есть и специфические средства аутентичной оценки, например, портфолио [5, с. 264–279].

Следование данному алгоритму на практике означает последовательное заполнение следующей таблицы (табл. 2).

Ниже приведен пример описания профессиональной компетенции в терминах индикаторов и дескрипторов, выполненного участниками предметной группы «Экология» в рамках проекта “Tuning Russia” (табл. 3).

Участниками проекта “Tuning Russia” в ННГУ разработан учебный модуль по проектированию развития компетенций, который включен в программу курсов повышения квалификации профессорско-преподавательского состава.

Представленный алгоритм работы с компетенциями используется при проектировании учебных курсов по математике, механике, химии, юриспруденции, риторике, страховому делу и истории. Электронные публикации участников проекта “Tuning Russia”, в которых представлены результаты практического применения методологии “Tuning” педагогами ННГУ при создании учебных курсов, находятся в свободном доступе на сайте ННГУ в разделе «Фонд образовательных электронных ресурсов» [9].

Получены положительные отзывы участников программ повышения квалификации ППС вузов, реализуемых факультетом повышения квалификации ННГУ. Преподаватели отмечают, что использование методологии “Tuning” позволяет интегрироваться в процессы реформирования программ собственных курсов в соответствии с требованиями ФГОС третьего поколения. Однако для того, чтобы воспользоваться предлагаемыми алгоритмами действий, преподаватель должен быть способен выполнить каждый из перечисленных шагов. Это требует повышения квалификации в области компетентностно-ориентированных методов и технологий, а также в области проектирования собственной педагогической деятельности.

Проектирование программ повышения квалификации профессорско-преподавательского состава вузов

Осознание необходимости реформирования программ повышения квалификации привело к организации научно-практического семинара, который был разработан совместными усилиями сотрудников Центра “Tuning”, кафедры развития непрерывного профессионального образования и факультета повышения квалификации ННГУ. Цель семинара – создание проекта программ повышения квалификации профессорско-преподавательского состава вузов, основанных на методологии проекта “Tuning Russia” и направленных на реформирование образовательных (учебных) программ.

В рамках семинара были достигнуты следующие результаты:

Таблица 3

Пример описания компетенции «Способность к независимому анализу материалов по загрязнению окружающей среды в полевых условиях и лаборатории, способность обсуждать, описывать, документировать и представлять результаты исследования» (бакалавриат)

Уровни владения компетенцией	Индикаторы	Дескрипторы			
		1	2	3	4
1-ый уровень: Способен анализировать материалы	Умение пользоваться имеющейся информацией и систематизировать ее	Не видит необходимость поиска дополнительной информации	Способен найти только очевидные ключевые моменты текста	Не способен учитывать все факторы, выделять главное	Умеет извлекать всю необходимую информацию, выделять главное
	Умение собирать необходимую дополнительную информацию для осуществления всестороннего анализа	Не может найти различные источники информации	Способен найти только разрозненные факты	Понимает необходимость привлечения дополнительных источников для сопоставления, но не может их определить	Способен классифицировать информацию из различных источников
	Способность сопоставлять данные и делать выводы	Не может сопоставить отдельные факты	Способен сопоставить отдельные факты, но не может делать выводы	Способен сопоставлять информацию, но не умеет делать обоснованные выводы	Умеет оценивать информацию по степени значимости, делает адекватные выводы
2-ой уровень: Способен обсуждать и описывать результаты	Умение презентовать информацию	Не умеет собирать необходимую информацию для презентации	Представляет разрозненные факты	Делает попытки системно изложить информацию	Представляет информацию в полном объеме, системно
	Умение обсуждать и отвечать на вопросы	Не может отвечать на вопросы	Отвечает на простые вопросы	Отвечает на вопросы, но не детально	Умеет полно отвечать на вопросы и поддерживать дискуссию
	Умение аргументировано доказать свою точку зрения	Не формулирует свою позицию	Делает попытки сформулировать свою точку зрения, но не может доказать ее	Способен найти несколько доказательств своей позиции	Умеет ясно излагать
3-ий уровень: Способен анализировать практически оценивать, документировать и отчитываться о результатах.	Способность оценивать результаты работы	Не может оценить результаты своей работы	Способен оценить только отдельные пункты	Способен оценить своей работы, но не может улучшить их	Способен полностью оценить результаты своей работы и улучшить их
	Способность вести документацию по экологическим вопросам	Не понимает необходимость следования правилам и стандартам при ведении документации	Пытается вести документацию правильно	Способен вести документацию, но регулярно допускает ошибки	Может вести документацию согласно правилам и стандартам
	Способность отчитываться по результатам работы	Не способен подготовить отчет	Способен подготовить отчет по отдельным фактам	Способен отчитываться о результатах работы, но лишь частично	Может подготовить полный отчет по результатам работы

1. Проанализированы существующие программы повышения квалификации, реализуемые в ННГУ, и актуальные направления в развитии системы повышения квалификации педагогов вузов, а также требования к качеству учебного процесса.

2. Определены приоритеты в содержании и организации программ повышения квалификации для разных категорий участников.

3. Сформулированы цели различных программ, спроектировано модульное наполнение программ, а также сформулированы цели и результаты для каждого модуля в отдельности.

4. Спроектировано содержательное наполнение отдельных модулей различных программ.

5. Спроектированы две версии программы, состоящей из всех модулей.

6. Сформулированы предложения по включению отдельных модулей в другие программы повышения квалификации преподавателей.

Результаты семинара легли в основу разработки программы обучения современным подходам к проектированию образовательных программ для профессорско-преподавательского состава. В настоящее время в целях методического обеспечения данной программы повышения квалификации разрабатывается руководство по применению методологии "Tuning" в проектировании образовательных программ.

ЛИТЕРАТУРА:

- Борисова И.И., Горылев А.И., Грудзинская Е.Ф. и др. Руководство по внедрению проектно-ориентированных методов в образование (Handbook on the Project-Oriented Methods (PO's) in education): Учебно-методич. материалы / Под ред. Д. Инфанте, Ю.А. Кузнецова, А.К. Любимова. Н. Новгород, 2007. 124 с.
- Горылев А.И., Грудзинская Е.Ю. Международные образовательные проекты как средство внедрения инновационных педагогических технологий в российские университеты (на примере проекта Tempus «Проектно-ориентированные методы обучения в российских университетах») // Alma Mater Вестник высшей школы. 2010. № 9. С. 28–31.
- Грудзинская Е.Ю., Марико В.В. Активные методы обучения в высшей школе : Учебно-методич. материалы по программе повышения квалификации «Современные педагогические и информационные технологии» [Электронный ресурс]. Н. Новгород, 2007. 182 с. URL: http://www.unn.ru/pages/aids_journals/2007/88.pdf (дата обращения: 16.10.2014).
- Грудзинская Е.Ю., Марико В.В. Обоснование выбора компетенций для реализации учебных программ: Электронное методическое пособие. Н. Новгород, 2012. 55 с. [Электронный ресурс] URL: <http://www.unn.ru/e-learning/> (дата обращения: 16.10.2014).
- Загашев И.О., Заир-Бек С.И. Критическое мышление: технология развития. СПб., 2003. 284 с.
- Костин И., Чионова Н., Телешова И. и др. Ключевые ориентиры для разработки и реализации образовательных программ в предметной области «Экономика и менеджмент» (Менеджмент) / Под. ред. И. Дюкарева, Е. Караваевой, Е. Ковтун. Бильбао, 2013. 64 с.
- Официальный сайт проекта TUNING [Электронный ресурс]. URL: <http://www.unideusto.org/tuningeu/subject-areas.html> (дата обращения: 16.10.2014).
- Официальный сайт проекта программы ТЕМПУС «TUNING RUSSIA» [Электронный ресурс]. URL: http://www.tuningrussia.org/index.php?option=com_con

- tent&view=article&id=77&Itemid=98&lang=ru (дата обращения: 16.10.2014).
9. Фонд образовательных электронных ресурсов // Официальный сайт Нижегородского государственного университета им. Н.И. Лобачевского [Электронный ресурс]. URL: <http://www.unn.ru/books/> (дата обращения: 16.10.2014).

УДК 378.147

Заботкина В.И., Круглякова В. А., Судакова О.Н.*Российский государственный гуманитарный университет (г. Москва)*

ОПЫТ ПОСТРОЕНИЯ МОДУЛЯ «СПЕЦИАЛЬНЫЙ ПЕРЕВОД» В РАМКАХ ПРОЕКТА TEMPUS TUNING RUSSIA

Аннотация. В статье представлены основные этапы работы при проектировании модуля «Специальный перевод» на основе методологии “Tuning”, разработанной в рамках проекта TEMPUS “Tuning Russia”. Основное внимание уделяется компетенциям, на формирование которых направлен модуль. Статья обосновывает необходимость студентоцентрированного подхода, направленного на достижение студентами конечных результатов обучения при освоении определенного модуля. Внутри цельной учебной программы рассматривается роль модуля, позволяющего студентам формировать свою собственную учебную траекторию.

Ключевые слова: модуль, результаты обучения, матрица, компетенции.

V. Zabotkina, V. Kruglyakova, O. Sudakova*Russian State University for the Humanities, Moscow*

DESIGNING MODULE STRUCTURE IN TRANSLATION STUDIES- A CASE OF TEMPUS PROJECT TUNING-RUSSIA

Abstract. The paper presents the algorithm of designing a module in “Special Translation Studies” on the basis of “Tuning” competence-based methodology developed within the project TEMPUS “Tuning Russia”. Main attention is paid to forming the competences which are designated by the module. The article gives grounds for the importance of student-centered approach aimed at achieving learning outcomes/competences on the completion by a student of a certain module of the curriculum. Inside the educational program as a whole the author studies the role of a module as a means of forming a student’s individual learning trajectory.

Key words: module, learning outcome, competence, competence matrix.

В настоящее время передовые образовательные программы высшего профессионального образования все чаще строятся по модульному принципу. Принципы и процедуры построения модульных программ были изложены в работах О.Н. Олейниковой и А.А. Муравьевой [2]. В этих публикациях анализируется переход к обществу, основанному на знаниях, на разви-

тии профессионального образования, обобщаются аспекты, связанные с распространением в международной практике технологии модульного обучения.

Использование модулей – групп родственных дисциплин, объединенных по тематическому принципу – обеспечивает стройность и логичность учебного плана в целом, ведь при таком подходе каждая дисциплина поддерживается близкими предметами, направленными на достижение

общих результатов обучения, необходимых для успешного овладения профессией. С другой стороны, автономность модуля внутри цельной учебной программы позволяет обучающимся формировать индивидуальную учебную траекторию и, что самое важное, увеличивает возможности студентов проводить часть периода обучения в партнерских вузах и упрощает систему перезачета дисциплин благодаря тому, что трудоемкость каждого модуля выражается в зачетных единицах ECTS.

В данной статье предлагается опыт конструирования модуля «Специальный перевод» для программы бакалавриата по направлению подготовки «Лингвистика» (Профиль «Перевод и переводоведение»), разработанного на основе методологии Tuning [1, с. 47]. Кроме того, в своей работе мы опирались на такие источники, как «Десять шагов для разработки/улучшения новых учебных программ (или совершенствования старых)» и «Руководство по Тюнингу для составления учебных программ (включая компетенции и результаты обучения)» [3].

Выбор данного модуля из 10 входящих в указанную программу (наряду с такими модулями, как «Теория языка», «Переводоведение», «Страноведение» и др.) определяется его центральной ролью в профессиональной подготовке переводчика-специалиста в области письменного перевода. **Цель** модуля – дать студенту знания и умения, необходимые ему для осуществления его профессиональной деятельности в области письменного перевода текстов, относящихся к различным функциональным стилям, регистрам и жанрам. Для освоения данного модуля в качестве **входящего требования** пред-

полагается владение иностранным (английским) языком на уровне C1 согласно Европейской шкале уровней владения языками (Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment).

Согласно методологии «Tuning», на первом этапе создания образовательной программы необходимо определить общий перечень компетенций, необходимых выпускнику. Среди компетенций выделяются как общие (Generic), так и предметно-ориентированные (Subject Specific). Затем определяются связанные между собой компетенции, которые могут быть развиты в рамках одного модуля. В нашем случае в основе модуля «Специальный перевод» лежат следующие **компетенции**:

– Общекультурная компетенция:

G 2 Способность находить, обрабатывать и анализировать информацию из разных источников.

– Профессионально-ориентированные компетенции:

SS 1 Компетенция письменного перевода: умение переводить и локализовывать все основные виды текстов, предоставлять необходимые комментарии;

SS 5 Компетенция прагматической и стилистической адаптации: способность передачи исходного текста с помощью стилистических адаптаций различного вида в целевом языке, а также с помощью адаптационной стратегии, ориентированной на читателя целевого текста, в соответствии с нормами целевого языка и критериями адекватного перевода;

SS 9 Компетенция по информационным технологиям: владение средствами автоматизированного перевода, использование информационно-ком-

муникационных технологий для специалистов по устному/письменному переводу, умения терминологического поиска.

Полный список компетенций предметной области «Переводоведение» предоставлен в публикации [1, с. 29]. Таким образом, в одном модуле развивается от 3 до 5 компетенций. Важно отметить то, что не обязательно должно быть однозначное и однонаправленное соответствие между компетенцией и модулем: не предполагается, что каждая компетенция реализуется только в одном модуле, несколько модулей могут работать на формирование одной и той же компетенции.

На основе компетенций, которые должны быть сформированы у студента в результате освоения модуля, определяется **список** дисциплин, входящих в этот модуль, названных структурными единицами модуля. Наш модуль включает 6 обязательных единиц (дисциплин): введение в перевод, перевод публицистических текстов, перевод

официально-деловых текстов, перевод научных текстов, перевод финансово-экономических текстов и перевод художественных текстов.

Предполагается, что все дисциплины осваиваются последовательно с 3 по 8 семестр, такой график обучения позволяет логично наращивать уровень владения компетенциями (об уровнях компетенций см. ниже) к концу обучения. Дисциплины имеют равную **трудоемкость** в 3 ECTS или 108 часов, что в общей сложности составляет 18 зачетных единиц (ECTS) или 648 часов. Эти часы – общее время, необходимое студенту для освоения дисциплин, развития и закрепления тренируемых умений. Практическая направленность модуля предусматривает значительное количество самостоятельной работы студента, поэтому только 50 % часов являются аудиторными.

Таким образом, общая структура модуля «Специальный перевод» может быть представлена в следующей таблице:

Таблица 1

Структура модуля «Специальный перевод»

Дисциплина	ECTS	Семестр	Часы всего	Часы, ауд.
Введение в перевод (первый иностранный язык)	3	3	108	54
Перевод публицистических текстов	3	4	108	54
Перевод официально-деловых текстов	3	5	108	54
Перевод научных текстов	3	6	108	54
Перевод финансово-экономических текстов	3	7	108	54
Перевод художественных текстов	3	8	108	54

На следующем этапе необходимо ответить на вопрос о том, каким образом будут формироваться компетенции и каким образом могут быть достигнуты соответствующие результаты обучения. Иными словами, необходимо определить виды работ и методов обучения которыми будет достигаться формирование вышеуказанных компетенций в рамках дисциплин модуля. Среди основных видов и **форм обучения** выделяются следующие:

1. Лекции. Несмотря на то, что в целом модуль является практически-ориентированным, он предполагает получение студентами и теоретических знаний, относящихся к методикам работы с текстами разных типов, основным этапам перевода и редактирования текста, работы с источниками и вспомогательными переводческими инструментами. Дисциплина «Введение в перевод» является более теоретической по сравнению с остальными предметами модуля, для которых удельный вес лекционных занятий рекомендуется принять за 15 %.

2. Практические занятия занимают большую часть аудиторных часов и ориентированы на развитие у обучающихся умений письменного перевода. В процессе обучения студенты выполняют переводческие задачи, приближенные к тем, с которыми они будут сталкиваться в трудовой деятельности. Помимо выполнения переводов и переводческих упражнений с использованием специализированного программного обеспечения (системы памяти переводов типа Trados) и профессиональных инструментов (баз данных, терминологических словарей и пр.) могут применяться групповые обсуждения, направленные на анализ

текстов оригинала и предложение оптимальных стратегий перевода, сравнение переводов, разбор удачных и неудачных переводческих образцов, учитывающий, в частности, этап редактирования текста перевода с учетом стилистических и прагматических норм. На этот блок деятельности студента рекомендуется отвести не менее 35 % аудиторного времени.

3. Самостоятельной работе студента отводится 50 % общей трудоемкости блока, так как основную практическую деятельность по выполнению письменных переводов и закреплению умений информационного поиска и использования специализированных инструментов и онлайн-ресурсов целесообразно выполнять в индивидуальном порядке. Вместе с тем это не исключает выполнение студентами групповых проектов. Наиболее интересным это может оказаться для перевода финансово-экономических или технических текстов, на которых можно отработать все этапы работы с переводом, начиная от оценки объема и методов работы с предложенным документом, необходимых ресурсов и сроков выполнения и заканчивая презентацией и передачей заказчику готового перевода.

С тем, чтобы оценить освоение дисциплин и достижение определенного уровня владения компетенциями, развиваемыми в модуле, используются следующие **инструменты оценки**: индивидуальные задания по переводу на материале текстов различных стилей и жанров, групповые переводческие проекты, презентации, представляющие анализ и сравнение существующих переводов, редактирование готовых переводов, устные экзамены или

тестирование по теоретической части.

Для оценки уровня владения компетенцией используется следующая **оценочная шкала**:

Итоговая оценка «отлично» соответствует 91–100 баллам, которые включают:

- 30 баллов (максимум) за отличное выполнение итоговой (экзаменационной) работы;
- 40 баллов (максимум) за отличное выполнение текущих переводов;
- 25 баллов (максимум) за активную работу на аудиторных занятиях;
- 5 баллов за регулярную посещаемость.

Оценка «хорошо» соответствует 75–90 баллам, оценка «удовлетворительно» – 60–74 баллам, оценка «неудовлетворительно» – ниже 74 баллов.

Важным моментом в методологии “Tuning” является использование результатов обучения в качестве критерия для измерения уровня овладения компетенцией. Наиболее удобно представлять соотношение компетенции и результатов обучения в виде матрицы, где представлены как уровни овладения компетенцией и индикаторы, соответствующие результатам обучения по каждому уровню овладения (по вертикали), так и дискрипторы, представляющие собой оценочные измерения компетенции (по горизонтали). В качестве примера приведем такую матрицу (таб. 2), где представлен первый уровень овладения компетенцией письменного перевода, являющейся ключевой в разрабатываемом модуле (см. с. 40).

Помимо приведенного первого уровня, в матрице содержатся еще два уровня овладения компетенцией письменного перевода. Индикаторы

соответствуют результатам обучения, которые должны быть достигнуты на данном уровне. Как видно из таблицы, 1-й уровень овладения компетенцией предполагает достижение следующих результатов обучения:

- студент распознает функциональный стиль и тип текста-источника, находит оптимальную стратегию при переводе с первого и второго иностранного языка на русский;
- студент выполняет предпереводческий анализ и поиск необходимой сопутствующей справочной информации при переводе с первого и второго иностранного языка на русский;
- студент локализует текст-источник в местный культурный код/терминологию при переводе информативных текстов с первого и второго иностранного языка на русский;
- студент обеспечивает переводческий комментарий;
- студент достигает лексической, грамматической, синтаксической и стилистической эквивалентности при переводе информативных текстов с первого и второго иностранного языка на русский.

На втором уровне идет углубление полученных умений:

- студент распознает функциональный стиль и тип текста-источника, находит оптимальную стратегию при переводе как с первого и второго иностранного языка на русский, так и с русского языка на оба иностранных;
- студент выполняет предпереводческий анализ и поиск необходимой сопутствующей справочной информации при переводе информативных и экспрессивных текстов с первого и второго иностранного языка на русский и с русского языка на два ино-

Таблица 2

Матрица компетентности
компетенция письменного перевода: умение переводить и локализовать информативные/экспрессивные/апеллятивные тексты

УРОВЕНЬ ВЛАДЕНИЯ	ИНДИКАТОРЫ	ДЕСКРИПТОРЫ				
	Студент	1	2	3	4	5
1й уровень: перевод базовых информативных текстов с двух иностранных языков на родной язык, с подготовкой	Распознает функциональный стиль и тип текста-источника, находит оптимальную стратегию при переводе В, С → А	Не обладает адекватным знанием стилистической и жанровой системы языка-источника и целевого языка, не может распознать характеристики текста	Обладает некоторым знанием стилистической и жанровой системы языка-источника, но не может применить это знание в выборе стратегии перевода	Обладает удовлетворительным уровнем знания стилистической и жанровой системы языка-источника, но не может эффективно применить эти знания при выборе стратегии перевода	Обладает хорошим уровнем знания стилистической и жанровой системы языка-источника, может адекватно, но с некоторыми ошибками, применить эти знания в выборе стратегии перевода	Обладает отличным уровнем знания стилистической и жанровой системы языка-источника, может адекватно применить эти знания в выборе стратегии перевода
	*Примечание: А – родной язык, В – первый иностранный, С – второй иностранный.	Выполняет предпереводческий анализ и поиск необходимой сопутствующей/справочной информации при переводе типа В, С → А	Не может сделать необходимый предпереводческий анализ, а также найти те части текста, которые требуют поиска сопутствующей информации	Делает несистематический предпереводческий анализ и не может найти те части текста, которые требуют поиска сопутствующей информации	Делает частичный предпереводческий анализ и проводит поиск сопутствующей информации, но не может использовать эти результаты в дальнейшей работе	Делает в основном верный предпереводческий анализ и проводит поиск сопутствующей информации, удовлетворительно включая результаты в работу

странных при переводе информативных текстов;

- студент локализует текст-источник в местный культурный код/терминологию при переводе информативных и экспрессивных текстов с первого и второго иностранного языка на русский и с русского языка на два иностранных при переводе информативных текстов;

- студент достигает лексической, грамматической, синтаксической и стилистической эквивалентности при переводе информативных и экспрессивных текстов с первого и второго иностранного языка на русский и с русского языка на два иностранных при переводе информативных текстов;

- распознает имплицитную экстралингвистическую информацию и (при необходимости) передает ее при переводе с иностранного языка на русский.

На 3-м уровне результаты обучения демонстрируют максимальное овладение компетенцией:

- студент выполняет предпереводческий анализ и поиск необходимой сопутствующей справочной информации при переводе *всех типов текстов* с первого и второго иностранных языков на русский и с русского языка на два иностранных;

- студент локализует текст-источник в местный культурный код/терминологию при переводе *всех типов текстов* как с первого и второго иностранных языков на русский, так и с русского языка на два иностранных;

- студент достигает лексической, грамматической, синтаксической и стилистической эквивалентности при переводе всех типов текстов как с первого и второго иностранных языков на

русский, так и с русского языка на два иностранных;

- распознает имплицитную экстралингвистическую информацию и (при необходимости) передает ее при переводе как с первого и второго иностранных языков на русский, так и с русского языка на два иностранных;

- автоматически производит выбор переводческой стратегии при переводе как с первого и второго иностранных языков на русский, так и с русского языка на два иностранных.

Как видно из приведенных выше индикаторов, владение компетенцией появляется не сразу, освоение проходит поэтапно по мере роста и закрепления соответствующих умений (в нашем случае – умений письменного перевода). Максимально полное освоение компетенции происходит по окончании всего модуля, однако уже для каждой отдельной дисциплины можно указать, какого уровня владения компетенцией достигли обучающиеся, освоив эту структурную единицу модуля. Уровни овладения компетенцией письменного перевода в рамках модуля «Специальный перевод», представлены в таблице 3.

Таким образом, мы продемонстрировали основные этапы работы при проектировании модуля: определение перечня компетенций, на формирование которых будет направлен модуль; формулировка результатов обучения, которые должны быть достигнуты при успешном освоении модуля; определение трудоемкости, содержательной и календарной структуры модуля; составление перечня образующих его дисциплин; описание образовательных технологий и методик обучения; разработка инструментов и критериев

Таблица 3

Уровни овладения компетенцией письменного перевода

<i>Дисциплина</i>	<i>GC2</i>	<i>SS1</i>	<i>SS5</i>	<i>SS9</i>
Введение в перевод (первый иностранный язык)	1,2	1		1
Перевод публицистических текстов			1	1
Перевод официально-деловых текстов			2	2
Перевод научных текстов		2		2
Перевод финансово-экономических текстов	3	3		3
Перевод художественных текстов			3	3

оценки сформированности компетенций. Представленный модуль является наглядным примером, достаточным для демонстрации применения методологии “Tuning”.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Ключевые ориентиры для разработки и реализации образовательных программ в предметной области «Иностранные языки (Перевод и переводоведение)» / В.И. Заботкина и др. Бильбао, 2013. 68 с.
2. Модульные технологии и разработка образовательных программ : учеб. пособие / О.Н. Олейникова и др. Изд. 2-е перераб. и доп. М., 2010. 256 с.
3. Asier Altuna. Development and modernization of study programmes in the framework of ECTS &- where to start? Lithuania, Vilnius, 2011.

УДК 004

Каклаускас А.¹, Синяк Н.Г.², Печуре Л.¹¹*Вильнюсский технический университет им. Гедиминаса (Литва)*²*Белорусский государственный технологический университет (г. Минск)***CENEAST – ВИРТУАЛЬНЫЙ МЕЖУНИВЕРСИТЕТСКИЙ
СЕТЕВОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ ЦЕНТР**

Аннотация. TEMPUS проект CENEAST ставит своей целью разработку инновационного виртуального междуниверситетского сетевого образовательного центра. Кроме того, CENEAST центр открывает возможности для реализации непрерывного образования и его внедрения в общество, делая учебный материал доступным за пределами привычной учебной аудитории для различных групп населения, начиная со студентов, учителей и заканчивая врачами и политиками. Центр CENEAST обеспечит не только прямую связь с пользователями, но также и обратную связь от пользователей. Ожидается, что будет создан спиральный эффект для реализации непрерывного совершенствования центра.

Ключевые слова: реформирование программ, застроенная окружающая среда, устойчивость, энергетика, экология, интеллектуальная библиотека, интеллектуальные системы.

A. Kaklauskas¹, N. Siniak², L. Peciore¹¹*Vilnius Gediminas Technical University, Lithuania*²*Belarusian State Technological University, Minsk***THE CENEAST EDUCATIONAL CENTER
OF VIRTUAL INTERUNIVERSITY NETWORK**

Abstract. TEMPUS project of the CENEAST aims at developing an innovative virtual interuniversity networked educational center. In addition the CENEAST center will enable and promote lifelong learning at large within the society by making learning materials accessible outside the traditional classroom environment to various parties within the society from students and teachers to practitioners and policy-makers. The CENEAST center will ensure not only the feed-forward but also feedback (from beneficiaries to the center). It is expected that a spiral effect will be created to ensure a continuous improvement of the center.

Key words: reformation of the curricula, built up environment, sustainability, power engineering, ecology, intelligent library, intelligent systems.

В ходе реализации TEMPUS проекта «Реформирование программ в сфере застроенной окружающей среды на пространстве Восточного соседства» (CENEAST) разработан виртуальный междуниверситетский сетевой образовательный центр (интеллектуальная библиотека, интеллектуальная система

обучения, интеллектуальная система оценки знаний) (рис. 1). Он включает в себя базы данных модулей, модель студента, модель оценки знаний преподавателя и студента, подсистему многовариантной разработки модуля, критерии анализа, электронное портфолио и графический интерфейс.

© Каклаускас А., Синяк Н.Г., Печуре Л., 2014.

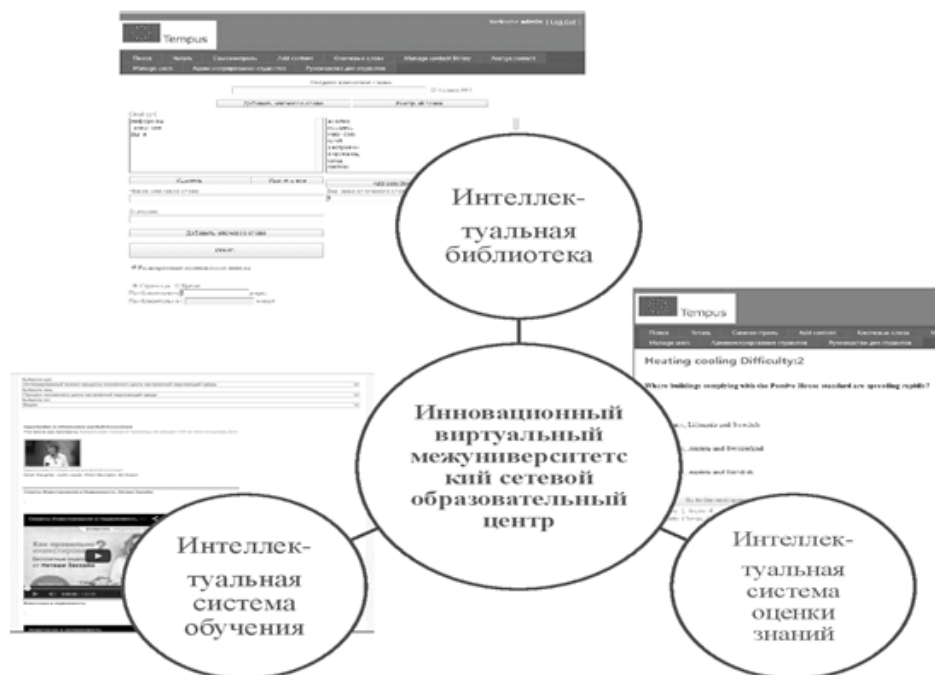


Рис. 1. Виртуальный межуниверситетский сетевой образовательный центр

Интеллектуальная библиотека

Анализ текста и прогнозирующая аналитика в настоящее время является одним из самых прогрессивных направлений научных исследований [1]. Мировые ученые [2; 3; 4; 5; 6; 7; 8] в данных направлениях работают очень активно.

Электронные библиотеки в последнее время становятся все более популярными, а хранящая в них информация постоянно увеличивается. При увеличении объема хранимой информации становится все труднее обнаружить желаемый материал, т. е.

сталкиваемся с проблемой эффективности поиска. Современные наиболее прогрессивные электронные библиотеки используют системы автоматического поиска, аналогичные системе Google. Система Google основывается на патентируемой в настоящее время сложной технологии PageRank™, обеспечивающей демонстрацию в первую очередь наиболее важных результатов. PageRank™ объективно оценивает значимость страниц интернета. Данный показатель рассчитывается путем решения уравнения с 500 миллионами переменных и более чем 2 миллиарда-

ми членов. PageRank™ использует широкую структуру ссылок интернета в качестве средства организации.

Известные системы интеллектуальных и электронных библиотек не осуществляют изъятия наиболее значимой для потребителя информации (разделов, подразделов, абзацев) из конкретного электронного текста, не интегрируют ее в создаваемые для потребителя альтернативы информационного материала (при сохранении связи с оригинальным текстом), не выбирают новой альтернативы интегрированного и наиболее рационального информационного материала, сформированного из различных информационных источников, т. е. не осуществляется автоматизированное установление рациональных разделов/параграфов/абзацев отдельных информационных источников, создание альтернатив интегрированного суммарного текстового материала, многокритериальный анализ и установление наиболее рациональных альтернатив. Таким образом, известные системы не являются гибкими при проведении поиска, так как у них нет возможности применить отобранную информацию для конкретного потребителя как по целям и потребностям потребителя, так и по объему информации. Данные функции выполняет созданная в рамках проекта TEMPUS интеллектуальная библиотека (ИБ), краткое описание которой приводится ниже.

При осуществлении отбора и индексирования информации в базе данных размещаются все необходимые электронные книги. Потребитель посредством корреляции вводит важные для него ключевые слова и указывает значимость каждого. Ключевые слова

можно выбрать также из базы данных поиска ключевых слов, в которой содержатся наиболее часто используемые ключевые слова с указанием их значимости. Посредством корреляции введения ограничений потребитель также может указать уровень сложности искомого материала и его значимость. Оценка уровня сложности искомого материала осуществляется по десятибалльной шкале. Например, разделы модулей математической ориентации (математические методы, используемые для установления рыночной и инвестиционной стоимости) для некоторых потребителей являются довольно сложными. При установлении наиболее рационального искомого материала уровень его сложности и его значимость оцениваются совместно с прочими критериями комплексно. Установление наиболее рациональной информации осуществляется в модуле путем индексации и популярности текста.

Начальные требования к поиску ИБ. В начале поиска пользователь должен представить следующие требования к поиску:

- Пользователь должен указать цель или цели поиска: какие он желает получить сведения – научные, практические или познавательные. При выполнении поиска пользователь должен отметить интересующие его предметы: научная литература (книги, научные статьи и т. п.), практическая литература, популярная литература.

- Пользователь должен записать или подобрать ключевые слова поиска (их синонимы) и установить их приоритеты.

- Пользователь должен установить различные ограничения (объем иско-

мого материала в страницах, время в минутах для чтения желаемого доклада/лекции и т. д.).

Уточнение начальных требований к поиску. Подсистема анализа накапливает информацию о пользователе и сохраняет его индивидуальные данные. Эта информация может быть явной (дата рождения или дата окончания университета) или неявной. Основные умения пользователя являются неявными. Они состоят из неформальных и незарегистрированных знаний, практики и умений. Эти сведения очень важны, так как они характеризуют опыт пользователей. В подсистеме слежения/анализа накапливается информация об имеющемся у пользователя образовании, потребностях и т. п.

Система, проводя анализ поиска исторической информации, может уточнить начальные требования пользователя к поиску. В данном случае система проводит анализ поведения пользователя, например, следит, какие документы пользователь подбирает для просмотра, а какие отбрасывает, как часто и в течение какого времени он просматривает документ, а также анализ использования функции прокрутки. Подсистема анализа накапливает в матричной форме статистическую информацию о ранее выполненных пользователем поисках, включающую в себя: ключевые слова поиска, их синонимы и приоритеты (значимость); результаты поиска; количество модификаций начального поиска пользователем до получения удовлетворяющих пользователя результатов; наиболее популярные источники и интернет-ссылки, используемые пользователем; количество прочтений подобранного материала и период времени, в течение

которого пользователь знакомился с этим материалом.

Таким способом поиск автоматически персонализируется с применением исторической информации, собранной подсистемой слежения/анализа: уточняются ключевые слова поиска, их синонимы и приоритеты; учитывается информация об образовании пользователя, его трудовом опыте, потребностях поиска; наиболее часто используемые пользователем источники и интернет-ссылки, читаемые авторы; мнение пользователя о значении документов, полученных в результате поиска.

Подбор рационального текста. ИБ устанавливает рациональный текст в соответствии со следующими факторами: популярность текста (индекс цитирования, число посещаемости читателей, продолжительность чтения); репутация документов; латентно-семантическое индексирование; вспомогательные фразы; название документа и его содержание; плотность ключевых слов.

Возвратная реакция ИБ на соответствие найденного документа (изображения). Пользователь может остаться неудовлетворенным первоначальными результатами поиска и может принять решение о дополнительном поиске. Это может быть обусловлено несколькими причинами. Например, может случиться, что пользователь во время первоначального поиска согласно заданным критериям поиска (синонимам), их приоритетам, различным ограничениям не находит документы, соответствующие минимальной плотности ключевых слов. В таком случае в целях совершенствования поиска (т. е. пополнения крите-

риями поиска (синонимами), их приоритетами, разными ограничениями) выполняется модифицированный поиск.

Информационно-поисковая система направлена на максимальное соответствие отображенного текста (изображения) потребностям пользователя. Иногда соответствие, полезность, взаимосвязь и аналогичные понятия ученые пытаются разделить или пытаются выделить виды соответствия, такие как соответствие теме или пользователю (утверждается, что документ может соответствовать теме, подходить для нее, но пользователь не может или не хочет его использовать: возможно, документ представлен на незнакомом для пользователя языке, или такой документ уже имеется у пользователя, или это слишком сложный для восприятия пользователя документ и т. п.).

Возвратная реакция на соответствие найденного документа (изображения) связана с методами, позволяющими откорректировать запрос поиска так, как сам пользователь оценивает предварительное соответствие найденного документа (изображения). Обычно первоначальный поиск выполняется по представленным пользователем ключевым словам (синонимам) и их приоритетам. Результаты такого первоначального поиска предоставляются пользователю вместе с анкетой оценки, в которой можно представить предварительные оценки соответствия найденных документов (изображений) потребностям пользователя. Тогда система, используя ответы пользователя, корректирует параметры начального поиска (например, более успешно использованным терминам присваивает большую значи-

мость, а значимость менее подходящих терминов снижает или вообще удаляет их), и выполняется вторичный поиск. Такая взаимосвязь может продолжаться только до тех пор, пока этого хочет сам пользователь.

Суть возвратной реакции на соответствие найденного документа (изображения) – взяв представленные по запросу начальные результаты и используя информацию о соответствии результатов, сформировать новый запрос. В методе и системе используется функция возвратной реакции – это функция электронного интеллектуального анализа.

Пополнив параметры запроса (возвратной реакции на соответствие найденного документа (изображения)), система во время поиска найдет необходимые документы, которые были пропущены во время первоначального поиска, таким образом, общая эффективность повысится. Конечно, воздействие такой возвратной реакции в значительной степени зависит от выбранных дополнительных терминов и качества присвоенных им приоритетов (значений). Кроме этого, если к первоначальному запросу добавлены слова, не связанные с запрашиваемой темой, или им присвоены ненадлежащие значения, качество поиска может ухудшиться, и наоборот.

У пользователя, ознакомившегося с результатами поиска, могут возникнуть новые мысли, идеи, как улучшить настоящий поиск. Такую информацию (желаемый автор, источник литературы и интернет-ссылки; ключевые слова, их синонимы и приоритеты) он должен предоставить системе.

Соответствие найденного документа (изображения) пользователи могут

непосредственно указать, используя систему баллов полезности. Полезность оценивается определенным баллом из шкалы (например, 0 баллов – «не соответствует», 4 балла – «минимально соответствует», 6 баллов – «соответствует» или 10 баллов – «максимально соответствует»). Чтобы поиск работал эффективно, необходимо информацию о реакции на соответствие ввести в начальный запрос.

Интеллектуальная система обучения и оценки знаний

Интеллектуальная обучающая система для студентов. Интеллектуальная обучающая система для студентов состоит из шести подсистем: модель предметной области, модель студента, модель обучения и тестирования, база данных компьютерных обучающих систем, подсистема поддержки решений и графический интерфейс. Все эти подсистемы описаны ниже.

Модель предметной области содержит информацию и знания в данной предметной области. После регистрации студенты отмечают в электронных анкетах те разделы модулей, которые они хотят изучать. Система также предлагает учебные материалы для студентов на основе повторяющихся ключевых слов в разных выбираемых ими модулях. Возможно также использование смешанного подхода. Полученная информация используется для составления «учебных планов», т. е. «мини-планов», которыми должен руководствоваться обучаемый/студент.

В ходе многовариантной разработки и многокритериального анализа модуля необходимо было обработать и оценить большой объем данных. Количество допустимых альтернатив

может достигать 100 000. Проблема в том, как осуществить компьютерную разработку альтернативных вариантов модуля, имея такое огромное количество информации. Для решения этой проблемы авторами были разработаны новые методы многовариантной разработки и многокритериального анализа. Разработка и многокритериальный анализ модуля осуществляется в ходе 5 этапов: формирование таблицы кодов альтернативных параграфов модуля; отсортировка неэффективных версий; компьютерная разработка вариантов модуля на основе кодов альтернативных параграфов; разработка версий модуля; разработка суммарной таблицы принятия решений по всем полученным версиям модуля; многокритериальный анализ разработанных версий модуля; определение приоритетности и полезности альтернатив.

Модель студента хранит информацию индивидуально по каждому студенту. Модель студента используется для сбора следующей информации: образование студента, его образовательные потребности, график подготовки, результаты предыдущего тестирования и результаты обучения. Следовательно, модель студента содержит и формирует полную историю обучения студента. Модель студента начинает формироваться с оценки уже имеющихся у студента знаний по предмету. Эти данные используются для описания знаний студента и процесса обучения, а также оценки знаний студента относительно экспертных знаний в данной области. На основе данной оценки решается, какой модуль программы, раздел (или подраздел) модуля должен изучаться и в какой форме он должен быть представлен

(текст, мультимедиа, компьютерная обучающая система и т. д.). Поскольку целью модели студента является предоставление данных для модели преподавателя, все содержащиеся в нем данные должны быть представлены таким образом, чтобы их можно было использовать в модели преподавателя.

Рекомендательная система использует следующие базы данных: мотивации, научной преимущества (постоянного обучения), теории социального обучения и практики лучшего опыта. На основании таких баз будет создаваться рекомендательный материал студентам в целях повышения эффективности обучения. Теория социального обучения опирается на взаимозависимость трех моделей связи – индивидуальную модель, (т. е. чувства и понимание), модель поведения (т. е. стратегии обучения) и аспект окружения (т. е. университетское или семейное окружение) – которая определяет основные моменты, как формируется личность, опираясь на социальный и иной опыт.

– *Индивидуальное измерение* включает в себя мотивацию, самостоятельную эффективность и ожидаемые результаты. Самостоятельная эффективность связана с уверенностью личности в том, что она способна выполнить определенное задание.

– *Измерение поведения* включает в себя саморегуляцию учебного процесса.

– *Измерение окружения* включает в себя опыт социализации, влияние культуры/этики и роли полов.

При создании базы данных Наилучшего опыта (мотивация, непрерывность обучения (постоянное обучение) и социальное усвоение), основанной на мотивационной теории, теории непре-

рывности обучения и социального усвоения, наибольшее внимание необходимо уделять устранению препятствий, которые оказывают непосредственное влияние на плохую академическую успеваемость студентов:

– социальные факторы (т. е. посещаемость лекций, комплексность задания, семейный статус, социально-экономический статус, имеющиеся финансовые ресурсы);

– физические факторы (питание, зарядка, здоровье, возраст, пол, наследственность);

– психологические, эмоциональные факторы и факторы окружающей среды (самостоятельная эффективность, мотивация и отношение к процессу обучения, академические навыки, академические цели, ощущаемая социальная поддержка, черты личности (лень, зависимость от компьютерных игр) институциональные обязательства, учебная обстановка в университете, используемые преподавателями методы обучения, учебный материал).

На основании созданных баз данных Наилучшего опыта центр CENEAST, с учетом имеющихся у студента знаний и темпа обучения, поможет ему более рационально осваивать знания; даст рекомендации, как можно улучшить эффективность и продуктивность обучения; адаптирует студента в зависимости от сложности, заинтересованности обучения и уровня стресса (с учетом опыта обучения).

Рекомендательная подсистема, созданная в виртуальном пространстве межуниверситетского обучения, с учетом имеющихся у студента знаний и темпа обучения, помогает ему рационально освоить знания, дает рекомен-

дации, как можно повысить эффективность и продуктивность обучения, в зависимости от уровня заинтересованности, сложности и стресса (с учетом опыта обучения), рационально адаптирует процесс обучения и тестирования для студента.

Подсистема поддержки решений используется почти во всех компонентах интеллектуальной обучающей системы для студентов (модель предметной области, модель студента, модель обучения и тестирования, база данных компьютерных обучающих систем, подсистема поддержки решений и графический интерфейс), снабжая их определенным уровнем компьютерного интеллекта. Подсистема поддержки решений была разработана с применением методов многокритериального принятия решений, предложенных авторами [9; 10], т. е. метода комплексного определения веса критериев с учетом их количественных и качественных параметров; метода многокритериальной комплексной пропорциональной оценки альтернатив; метода определения полезности и рыночной ценности альтернатив; метода многокритериальной многовариантной разработки альтернатив. Подсистема поддержки решений – это система, которая объединяет информацию из разнообразных источников, помогает организовать и проанализировать информацию и облегчает оценку аксиом, лежащих в основе конкретных моделей. Подсистема поддержки решений включает в себя следующие четыре компонента: данные (база данных и система управления базой данных), модели (база моделей и управление базой), пользовательский интерфейс и систему управления сообщениями.

База данных компьютерных обучающих систем позволяет использовать следующие компьютерные обучающие системы на основе интернет-технологий: строительство, недвижимость, международная торговля, этика, инновации, устойчивое развитие и модернизация зданий, и т. д.

Использование многокритериальных компьютерных обучающих систем для решения различных проблем в ходе подготовки курсовых работ и диссертаций направлено на определение: уровня знаний студентов, приобретенных в университете, общего уровня знаний студента, сообразительности студента, а также его способности быстро и адекватно реагировать на изменение ситуации.

Модель предметной области приспособляется к потребностям студента. *Модель обучения и тестирования* формирует модель учебного процесса и помогает перейти на новый уровень знаний. Например, информация о том, когда провести тестирование, когда ввести новую тему и какую тему выбрать на данном этапе, контролируется этой моделью. Модель обучения и тестирования отражает опыт преподавания, накопленный доцентами и профессорами. Модель студента также предоставляет данные для этого компонента. Таким образом, решения модели обучения и тестирования отражают разные *потребности в темах модуля* каждого студента. «Потребности в темах модуля» определяют желание студента изучить определенные темы, которые необходимы ему для работы, жизни, обучения. Например, при изучении модели «Развитие недвижимости» представителя городского самоуправления будут интересо-

вать одни темы настоящего модуля, а брокера недвижимости – совершенно другие темы, связанные с его конкретной работой. Таким образом, студенты должны 50 % данного предмета изучать по обязательной части конспекта преподавателя, а оставшуюся часть выбирать с помощью интеллектуальной библиотеки.

Модель обучения и тестирования формулирует вопросы различной сложности, определяет дополнительные источники литературы для обучения и помогает выбрать литературу и мультимедиа для дальнейшего обучения, а также подходящую для обучения компьютерную систему. Студент может выбрать уровень сложности обучения. Например, разделы модуля, имеющие математическую направленность, (т. е. использование математических методов для оценки рынка или инвестиций) являются довольно сложными для некоторых студентов. Основной инновационностью предлагаемых систем является персонализация. Это означает, что студенты изучают такие темы, которые им необходимы, более понятны и нравятся. Например, для гуманитариев Интеллектуальная система обучения поможет подобрать материал, который более подходит для студентов гуманитарного обучения, а для студентов технического направления большее внимание может быть уделено техническим вопросам.

Модель обучения и тестирования сравнивает знания, уже имеющиеся у студента (тест перед началом обучения), и знания, полученные студентом в процессе обучения (тест в конце обучения). Затем она проводит диагностику различий. При помощи информации об истории ответов студента

модель обучения и тестирования обеспечивает обратную связь и помогает определить сильные и слабые стороны знаний студента. Знания студента, полученные в процессе обучения, суммируются, и предоставляются рекомендации по организации дальнейшего обучения. После предоставления своих замечаний и предложений система проводит переоценку и обновление модели компетенций студента, и весь цикл повторяется. Поскольку система оценивает имеющиеся знания, она также в состоянии предложить рекомендации относительно необходимых студенту знаний и следующего раздела, рекомендованного к обучению. Также есть возможность выбора следующего вопроса теста, который зависит от правильности ответов на предыдущие вопросы. Правильные ответы повышают сложность следующего вопроса, неправильные – понижают ее.

Полученные знания представляют собой разницу между имеющимися ранее знаниями (тест до начала обучения) и конечными знаниями (тест по завершению обучения). Модель обучения и тестирования также объясняет, почему тот или иной ответ является правильным/неправильным и предлагает дополнительную литературу и мультимедиа по вопросам, на которые были даны неправильные ответы.

База вопросов модели обучения и тестирования накапливает следующую информацию: вопросы по модулям, возможные ответы на вопросы, оценка правильности возможных ответов на вопросы. Неправильный ответ оценивается как «0», правильный – как «1»; промежуточные ответы получают оценку от 0 до 1, сложность вопроса определяется на основе результатов

предыдущих тестов, выполненных другими студентами, ссылки на учебный материал по вопросу и время, отведенное на выполнение теста.

Система предоставляет информацию о процессе тестирования в виде матриц и графиков: информация о правильных и неправильных ответах, время, затраченное на каждый вопрос, сколько раз студент менял ответы на каждый ответ теста и т. д. Представлены также комплексные параметры с оценкой не только правильности ответа, но и времени, затраченного на ответ, и колебания студента при выборе ответа.

Таким образом, созданная база вопросов позволяет генерировать вопросы теста случайным образом; они генерируются индивидуально для каждого студента с учетом количества вопросов, их сложности и соотношения количества вопросов из разных модулей. Возможен также переход от более простых вопросов к более сложным. Таким же образом осуществляется переход от более простых к более сложным темам, а вопросы по еще не до конца освоенным темам встречаются чаще всего.

Будущие исследования

В настоящее время авторы статьи совершенствуют интеллектуальную библиотеку по нескольким направлениям (коллективный поиск, модель поиска пользователя при анализе его положения в отношении проявляющихся мировых тенденций, аналитический сравнительный отчет), описание которых приводится ниже.

Коллективный поиск. Коллективный поиск зачастую является более эффективным по сравнению с инди-

видуальным поиском. Интеллектуальная библиотека может создать условия пользователям получать информацию о коллегах, области поиска которых являются близкими. Подобность моделей поиска пользователей поможет определить рассчитываемый семантический индекс подобия. В таком случае можно было бы поделиться имеющимся опытом и результатами поиска, создать общие группы поиска, разработать эффективную взаимосвязь в области поиска и приобрести больше возможностей в области оптимизированного поиска.

Модель поиска пользователя при анализе его положения в отношении проявляющихся мировых тенденций. В будущем интеллектуальная библиотека, сравнив модель поиска пользователя с основными мировыми тенденциями, предложит возможности ее совершенствования. Например, будет проводиться анализ, отражает ли модель поиска ученого проявляющиеся мировые тенденции в области научных исследований согласно индексу цитирования научных статей («Scopus», «ScienceDirect», «Google Scholar»), популярных статей, журналов импакт-фактор (численный показатель важности научного журнала)), количество читателей. Во время данного анализа будут представлены конкретные предложения о том, как можно усовершенствовать модель поиска пользователя, чтобы она в большей степени соответствовала бы набирающим популярность мировым областям поиска. Кроме этого, Интеллектуальная библиотека представит визуальную информацию о традиционных и набирающих популярность тенденциях мирового поиска конкретного пользо-

вателя, которые не всегда можно заметить при использовании традиционных методов анализа. Таким образом, пользователи смогут выявить свои самые сильные и слабые стороны поиска, совершенствовать персональную модель поиска, контролировать достигнутый на протяжении многих лет прогресс в контексте проявляющихся мировых тенденций и оптимизировать стратегию поиска.

Аналитический сравнительный отчет. В будущем интеллектуальная библиотека наряду с созданным персонализированным рациональным текстом также представит пользователям аналитический сравнительный отчет. Этот отчет вкратце представит динамику конкретной доминирующей области поиска, важнейшие открытия и видения, имеющиеся и будущие тенденции.

Во время осуществления проекта CENEAST создан Виртуальный межуниверситетский сетевой образовательный центр (интеллектуальная библиотека, интеллектуальная система обучения, интеллектуальная система оценки знаний, виртуальная исследовательская среда). Это ориентированный на студентов образовательный центр, интегрирующий такие принципы: обучающийся несет ответственность за свое обучение; для обучения необходимо активное включение и участие, способствующее росту и совершенствованию студентов; преподаватель становится помощником, что в большей мере означает не статус, а соотношение между тем, чему учат и что изучают, а также соотношение между знаниями и пониманием. Настоящий Центр ориентирован на потребности обучающегося, изменения

в программе и расписании обучения, в содержании и интерактивности предметов. Такой подход усиливает заинтересованность студентов, стимулирует групповое общение, укрепляет связь преподаватель – студент, стимулирует открытое активное обучение, ответственность за собственное обучение.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Каклаускас А., Завадскас Э.-К. Биометрическая и интеллектуальная поддержка решений : монография. 2-е изд., испр и доп. Вильнюс, 2013. 412 с.
2. Du H. The Study of Secondary Intelligent Organization Methods of CBT Training Library based on Information Entropy. AASRI Procedia, Volume 3, 2012. P. 277–283.
3. Kaklauskas A., Zavadskas E.K. Intelligent and biometrics decision support. Vilnius, 2010. 343 p.
4. Li N., Yi W., Sun M., Gong G. Development and application of intelligent system modeling and simulation platform. Simulation Modelling Practice and Theory, Volume 29, December 2012. P. 149–162.
5. Li Z., Xiong Z., Zhang Y., Liu C., Li K. Fast text categorization using concise semantic analysis. Pattern Recognition Letters 32 (3), 2011. P. 441–448.
6. Lloret E., Palomar M. Tackling redundancy in text summarization through different levels of language analysis. Computer Standards & Interfaces, In Press, Corrected Proof, Available online 13 September 2012.
7. Loshin D. Business Intelligence. Chapter 20 – Emerging Business Intelligence Trends. Elsevier Inc., 2013. 348 p.
8. Nothman J., Ringland N., Radford W., Murphy T., Curran J.R. Learning multilingual named entity recognition from Wikipedia. Artificial Intelligence 194, 2013. P. 151–175.
9. Ropero J., Gýmez A., Carrasco A., Leyn C. A Fuzzy Logic intelligent agent for In-

- formation Extraction: Introducing a new Fuzzy Logic-based term weighting scheme. Expert Systems with Applications, Volume 39, Issue 4, March 2012. P. 4567–4581.
10. Rowinski D. Near Field Communication & The Trough of Disillusionment: [Электронный ресурс]. URL: <http://readwrite.com/2012/08/20/nfc-and-the-trough-of-disillusionment#awesm=~ovQOJv7azTOxP7> (дата обращения: 30.01.2014).

УДК 378.1

Пилявский В.П., Смирнова И.А.*Балтийская академия туризма и предпринимательства (г. Санкт-Петербург)*

ИНТЕГРАЦИЯ ТУРИСТСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ РОССИИ В ЕВРОПЕЙСКОЕ ПРОСТРАНСТВО: СОСТОЯНИЕ И ПРОБЛЕМЫ ПОДГОТОВКИ КАДРОВ ДЛЯ ТУРИНДУСТРИИ РОССИИ

Аннотация. В статье рассмотрены состояние и основные проблемы развития туристского образования в России. Указана взаимосвязь развития системы подготовки кадров для туриндустрии с модернизацией всей сферы образования в стране под влиянием Болонского процесса и других внешних факторов. Показано влияние европейских проектов TACIS и TEMPUS на развитие туристского образования в России. Выявлена связь между низким качеством отечественных туруслуг, которое во многом определяется качеством персонала туристских предприятий, уровнем его подготовки в высших и средних учебных заведениях и малым объемом въездного турпотока. Сформулированы предложения, направленные на модернизацию туристского образования России с учетом международных требований общества, рынка и работодателей.

Ключевые слова: Болонский процесс, TEMPUS, туриндустрия, модернизация образования, проблемы подготовки кадров, прикладной бакалавриат.

V. Pilavsky, I. Smirnova*Baltic Academy of Tourism and Business, St. Petersburg*

RUSSIAN TOURISM EDUCATION INTEGRATION INTO THE EUROPEAN EDUCATIONAL SPACE: THE PROBLEM O STAFF TRAINING FOR RUSSIAN TOURIST INDUSTRY

Abstract. The article describes the status and basic problems of the development of tourism education in Russia. The relationship of the training system for the tourism industry with the modernization of the entire education sector in the country under the influence of the Bologna process and other external factors is described. The article shows the influence of the European TACIS and TEMPUS projects on the development of tourism education in Russia. The author identifies the relation between low quality of domestic tourism services, which is largely determined by the quality of the staff of the tourist enterprises, and the level of their training at higher and secondary educational institutions, which brings to small volume of tourist arrivals. Proposals to modernize the Russian tourism education in accordance with international requirements of society, market and employers' demands are formulated.

Key words: the Bologna process, TEMPUS, tourism industry, modernization of education, problems of staff training, applied baccalaureate.

В 1999 г. 29 европейских стран подписали декларацию, в которой были

© Пилявский В.П., Смирнова И.А., 2014.

указаны принципы, цели и предпосылки для достижения к 2010 г. когерентной и цельной Системы Европейского

Высшего образования. Это инициирует широкомасштабные реформы в области высшего образования в течение последних десятилетий. Влияние этого процесса сказывается как на расширении самих реформ, так и на растущем числе вовлеченных в него стран. Эти страны вступили в процесс, который перерос в широкую и интенсивную волну изменений. После того, как было подписано Лондонское Коммюнике в мае 2007 г., 46 европейских стран стали членами Болонского процесса. В течение первой фазы Болонского процесса (1999–2003 гг.) механизм его был более или менее однороден. На уровне межправительственных деклараций все заявления были сходны, а именно, были направлены на согласование целей и стратегий.

Однако по мере того, как Болонский процесс выходил на национальный и локальный уровни, росли расхождения в механизмах его реализации. Каждая из стран разработала свое законодательство, чтобы адаптироваться к Болонскому процессу. Сделано это было с учетом различных национальных традиций и различных социальных и политических реалий. Национальные стратегии и скорость достижения цели привнесли новый аспект в высшее образование. Большое значение в адаптации достижений болонского процесса сыграли европейские программы TESIS и TEMPUS.

Это касается и образования в сфере туризма. На развитие образования в этой области в России оказали значительное влияние такие проекты, как проект TESIS “Development of tourism on the North-West of Russia” («Развитие туризма на северо-западе России») и проект TEMPUS “Baltic MICE Tourism

Training Center” («Балтийский учебный центр делового туризма»). Проект TESIS познакомил в рамках курсов повышения квалификации преподавателей вузов северо-запада РФ с теми изменениями в системе туристского образования Европы, которые проходили в рамках Болонского процесса. На базе этого проекта были реформированы образовательные программы по туристскому образованию в ведущих университетах Санкт-Петербурга, ИНЖЭКОН, ФИНАЭК, ГУСЭ, БАТ и П.

В рамках вышеуказанного проекта сформировалась идея, которая нашла свое воплощение в проекте TEMPUS, в ходе которого была разработана принципиально новая магистерская программа в области MICE туризма, которая стала инновационной не только для России, но и для Европы. До этого специалистов MICE туризма в высших учебных заведениях не готовили, предприниматели MICE индустрии сами разрабатывали тренинги для обучения своих сотрудников. Впрочем, не только MICE туризм является молодой областью знания, но и сам туризм совсем недавно стал предметом для исследования.

Образование в области туризма, так же как и индустрия «туризм», достигло определенного статуса во второй половине XX столетия. Несмотря на то, что известны отдельные случаи, когда степени в указанной области присуждались и ранее, еще в тридцатые и сороковые годы, инициативы в направлении формирования специальных программ по туризму приобрели конкретные очертания в шестидесятые и семидесятые годы.

Бум в образовании в этой области пришелся на период зарождения мас-

сового туризма, что также получило название «фордов туризм», и потребность в специалистах в указанной области стала быстро расти в течение десятилетий после Второй мировой войны. Вторым важным фактором, способствующим росту значимости туристского образования, является признание значимости туристской индустрии.

Ряд ключевых изменений в этой области, в области высшего образования и в обществе были необходимы для того, чтобы туризм стал формироваться как конкретная область знания и как предмет изучения с последующей защитой дипломов и диссертаций. Изменения, наблюдавшиеся в шестидесятые годы, заложили основу новой и совершенно независимой области знания и, соответственно, поспособствовали возникновению сообщества ученых, занимающихся ее исследованием. Результатом таких изменений стало резко возросшее число присуждающихся степеней в высших учебных заведениях сначала в Европе. В России в 1990-е гг. туризм стал популярной областью научных исследований, при этом наука о туризме и образование в сфере туризма формировались в эти годы с учетом европейского опыта и – в конце 1990-х – требований Болонского процесса.

Однако следует заметить, что различия между европейскими и российскими традициями все еще существуют. В течение последних двух десятилетий наблюдается устойчивый рост числа специализированных университетов, предлагающих образовательные программы по туризму и гостеприимству в России и Европе. В результате Болонского процесса в России и Европе сегодня сформировалась двухуровневая система подготовки

специалистов в туризме – бакалавриат и магистратура. Однако по-прежнему остается нерешенной проблема стандартизации в университетском образовании в туризме. Это, прежде всего, связано с фрагментарным характером образования в этой области.

Программы по туризму нуждаются в большей однородности и общих ориентирах, они слишком разнообразны и фрагментарны. Это не только европейская специфика, поскольку в целом фрагментарность повсеместно является одним из наиболее проблемных вопросов для образования в сфере туризма. Эта общая проблема объясняется, во-первых, путаницей в существующей международной классификационной схеме, во-вторых, противоречивой трактовкой туризма в статистических ссылках, касающихся занятости в этой области, в-третьих, различиями в программах, ориентированных на бизнес.

Сегодня мы можем говорить, что проблемы подготовки кадров для индустрии туризма в России и Европе и схожи, и несхожи. В России они обусловлены тем, что, во-первых, идет процесс модернизации всего российского образования и интеграции российского высшего образования в европейское образовательное пространство, во-вторых, вступление России в ВТО сказывается и на туриндустрии, которая является неотъемлемым сектором экономики страны, при этом на первый план выходит качество туруслуг.

Кроме того, развитие туриндустрии происходит на фоне ухудшения экономических показателей российского туризма. Так, по данным Центрального банка РФ дефицит платежного баланса постоянно растет и за пять лет фактически утроился по сравнению с 2007 г.:

если в 2007 г. он составлял \$ 10,8 млрд, то в 2012 г. – \$ 30,9 млрд [2].

Это связано с тем, что на одного въезжающего туриста в нашу страну приходится шесть выезжающих, в то время как в Европе нормальной считается ситуация, когда на одного въезжающего приходится один выезжающий. По оценке международных агентств россияне тратят за рубежом сейчас примерно 32 млрд долларов в год – это свыше 1 трлн руб., которые питают чужую экономику.

В частности, это объясняется низким качеством отечественных туруслуг, которое во многом определяется качеством персонала туристских предприятий, уровнем его подготовки в высших и средних учебных заведениях, занимающихся формированием кадрового потенциала туриндустрии страны.

О невысоком качестве обслуживания во всех секторах туристской индустрии вследствие недостатка квалифицированных кадров, о низком, зачастую, качестве подготовки выпускников профильных высших и средних образовательных организаций говорится во всех последних документах и программах по развитию туризма в России: Стратегии развития туризма в Российской Федерации на период до 2015 г., Федеральной целевой программе «Развитие внутреннего и въездного туризма в Российской Федерации» (2011–2018 гг.)» [3], Государственной программе Российской Федерации «Развитие культуры и туризма» на 2013–2020 гг.» [4].

В 2011 г. страна перешла на двухуровневую систему образования: бакалавриат и магистратуру. Для обеспечения этого перехода были разработаны принципиально новые федеральные

государственные образовательные стандарты (ФГОС), предоставляющие вузам академические свободы в разработке основных образовательных программ (ООП).

Теперь не менее 50 % учебного времени в бакалавриате и не менее 70 % в магистратуре отводится на вариативную (вузовскую) часть для создания профильной подготовки бакалавров и магистров. Однако существующие на сегодняшний день профили бакалавриата по направлениям подготовки «Туризм» и «Гостиничное дело» не в полной мере соответствуют современным требованиям, так как представляют собой стандартный перечень основных видов деятельности вне зависимости от потребностей конкретных российских регионов.

Сегодня все без исключения эксперты в области высшего образования (в частности, специалисты по разработке и реализации ФГОС) заявляют о необходимости согласования профилей подготовки, целей, и содержания ООП с объединениями работодателей, об обеспечении востребованности заявленных профилей обучения региональными рынками труда. Данные рекомендации выданы вузам, УМО, разработчикам ФГОС и федеральным органам исполнительной власти для внедрения в практику работы [1].

Решению проблемы профилирования подготовки должно помочь введение (пока в порядке эксперимента) программ прикладного бакалавриата. Ожидается, что выпускники программ прикладного бакалавриата будут отличаться практико-ориентированным характером полученных знаний и умений, обеспечиваемым в том числе увеличенным в 3–4 раза объемом

практик. Как известно, предусмотрена пилотная апробация образовательных программ прикладного бакалавриата в 2013–2014 гг., разработка и утверждение ФГОС по прикладному бакалавриату в 2014–2016 гг. [6].

Анализ перечня вузов, реализующих образовательные программы высшего образования по направлениям подготовки 100400 «Туризм», 101100 «Гостиничное дело» и 034600 «Рекреация и спортивно-оздоровительный туризм», размещенного на сайте Ростуризма, показывает, что подготовку студентов по данным направлениям в стране осуществляют 316 вузов (из 1046-и) и 181 филиал. Только в Москве более ста вузов готовят специалистов для отрасли туризма.

Подавляющее число вузов и их филиалов не являются профильными туристскими учреждениями, а представляют образовательные организации гуманитарного и педагогического профиля, классические университеты, технические, транспортные, сельскохозяйственные и другие вузы.

Кроме того, проблема заключается в том, что в вузах и регионах страны практически не ведется учет потребностей туристского комплекса в кадрах. Например, в 2004 г. в Перми было заявлено о наборе 400 студентов на специальность «Социально-культурный сервис и туризм» [7]. Возникает вопрос, как решалась проблема прохождения практики и, наконец, трудоустройства выпускников.

При такой массовости подготовки кадров для индустрии туризма, к сожалению, невозможно обеспечить ее достойное качество. Необходимость в оптимизации численности вузов, в ужесточении требований к открытию ту-

ристских программ (особенно в непрофильных вузах) давно назрела. Тем более необходимо учитывать и непростую демографическую ситуацию в стране.

С другой стороны, крупные туроператоры, к примеру, остро чувствуют дефицит квалифицированных специалистов в сфере туризма, ведь именно в таких компаниях требования к сотрудникам особенно высоки: это владение одним-двумя иностранными языками, знание систем бронирования, навыки коммерции и понимание принципов реализации турпродукта «оптом». Исходя из этого, каждая крупная туроператорская компания сегодня вынуждена растить способных специалистов в своих недрах.

В связи с реализацией программы «Развитие образования» подготовку кадров для индустрии туризма необходимо сосредоточить в основном в профильных туристских вузах и вузах сервиса [5]. Из ведущих классических и исследовательских университетов эта подготовка должна быть удалена как несоответствующая миссии и целям этих вузов, как имеющая прикладной характер и недостаточную наукоемкость по сравнению с другими ООП, реализуемыми в этих университетах.

Кроме того, необходимо отработать новые механизмы взаимодействия между сферой образования и рынком труда туристической индустрии; снизить дисбаланс между количеством и качеством подготовки кадров и требованиями рынка труда, в том числе и территориального, и обеспечить независимую оценку и сертификацию квалификаций выпускников.

Предложенные меры, безусловно, окажут содействие модернизации туристского образования России с уче-

том требований общества, рынка и работодателей и помогут интегрировать его в европейское образовательное пространства.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Официальный сайт Федерального агентства по туризму Министерства культуры Российской Федерации [Электронный ресурс]. URL: <http://www.russiatourism.ru/rubriki/-1124140208/> (дата обращения: 19.09.2013).
2. Платежный баланс и внешний долг Российской Федерации. 2012. [Электронный ресурс]. URL: <http://www.cbr.ru/> (дата обращения: 16.09.2013).
3. Постановление Правительства РФ от 02.08.2011 № 644 (ред. от 18.09.2012) «О федеральной целевой программе “Развитие внутреннего и въездного туризма в Российской Федерации (2011–2018 годы)”». [Электронный ресурс]. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_135611/ (дата обращения: 11.09.2013).
4. Распоряжение Правительства РФ от 27.12.2012 № 2567-р «Об утверждении государственной программы Российской Федерации “Развитие культуры и туризма” на 2013–2020 годы». [Электронный ресурс]. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140136/?frame=1 (дата обращения: 19.09.2013).
5. Распоряжение Правительства РФ от 15.05.2013 № 792-р «Об утверждении государственной программы Российской Федерации “Развитие образования” на 2013–2020 годы». [Электронный ресурс]. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_146497/?frame=1 (дата обращения: 16.09.2013).
6. Распоряжение правительства РФ № 2620-р от 30.12.2012 г. по утверждению плана мероприятия («дорожной карты») «Изменения в отраслях социальной сферы, направленные на повышение эффективности образования и науки» [Электронный ресурс]. URL: <http://www.rg.ru/2013/01/14/obraz-eff-site-dok.html> (дата обращения: 11.09.2013).
7. Титова Е.А. Туристское образование в России: проблемы и перспективы [Электронный ресурс]. URL: http://tourlib.net/statti_tourism/titova2.htm (дата обращения: 19.09.2013).

УДК 325.14

Скоробогатова В.И.*Главный государственный экспертный центр
оценки образования (г. Москва)*

ПРИЗНАНИЕ ИНОСТРАННЫХ ДИПЛОМОВ В КОНТЕКСТЕ АДАПТАЦИИ И ИНТЕГРАЦИИ ИММИГРАНТОВ В РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ

Аннотация. В статье рассматриваются особенности трудовой и учебной миграции в Россию в контексте проблем адаптации и интеграции иммигрантов в принимающее общество. Выявлена роль процесса признания дипломов иностранных граждан в их адаптации на российском рынке труда. На примере Главэкспертцентра дан подробный анализ динамики признания иностранного образования и (или) иностранной квалификации за период с 2010 по 2013 гг. Даны рекомендации для формирования российской миграционной политики в области адаптации и интеграции в части признания дипломов иностранных граждан.

Ключевые слова: иммиграция, трудовые мигранты, образовательные мигранты, признание дипломов.

V. Skorobogatova*Main Government Expert Centre for Estimation of Education, Moscow*

RECOGNITION OF FOREIGN DIPLOMAS IN THE CONTEXT OF ADAPTATION AND INTEGRATION OF IMMIGRANTS IN THE RUSSIAN FEDERATION

Abstract. The article considers the features of labor and educational migration to Russia in the context of issues relating to the adaptation and integration of immigrants into the accepting society. The article describes the role of the process of recognition of foreign citizens' diplomas as a factor of their adaptation to the Russian labor market. The author presents a detailed analysis of the dynamics of the foreign education recognition in Russia for the period from 2010 to 2014. Recommendations are made for the Russian migration policy in the area of adaptation and integration relating to the recognition of diplomas of foreign citizens.

Key words: immigration, labor migrants, educational migrants, recognition of diplomas.

Проблема адаптации и интеграции мигрантов в принимающее общество приобретает все большую актуальность для России, которая является одной из самых крупных принимающих стран в мире. Можно выделить два наиболее крупных иммиграционных потока в Российскую Федерацию: трудо-

вую и учебную миграцию. По данным ООН, если в 2000 г. в мире насчитывалось 175 млн. мигрантов, в 2005 г. – 200 млн., а по прогнозам Международной организации по миграции в 2050 г. в мире будет около 230 млн. мигрантов [5, с. 273]. В этой связи можно утверждать, что XXI в. является веком

глобальной миграции. Именно на трудовых и учебных мигрантов должны быть направлены основные усилия государства по интеграции и адаптации.

По официальным данным временных трудовых мигрантов в стране около 2,5 млн. человек (данные включают разрешения на работу и патенты).

По приблизительным оценкам численность незарегистрированных трудовых мигрантов может составлять 4–5 млн. человек. В настоящее время иностранная рабочая сила привлекается на российский рынок труда примерно из 130 стран. Крупнейшими поставщиками иностранных рабочих являются Узбекистан, Таджикистан и Кыргызстан в Центральной Азии, Украина и Молдова в Восточной Европе, Турция, Армения и Азербайджан в регионе Южного Кавказа, а также Китай, Вьетнам и КНДР в Восточной и Юго-Восточной Азии. Традиционно считалось, что трудовые мигранты приезжают в Россию на несколько месяцев и затем возвращаются в страну происхождения. Однако сейчас это утверждение спорно, поскольку многие временные трудовые мигранты переходят в статус постоянно проживающего населения, а иногда получают российское гражданство. Постепенно происходит трансформация временной трудовой миграции в постоянную форму проживания в России.

Учебная иммиграция также имеет огромное значение для России, хотя ее масштабы на порядок меньше. Имея огромный потенциал системы высшего образования, в 2010–2011 гг. в российских вузах обучалось только 125,5 тыс. иностранных студентов [1, с. 1], что составляет 3 % от мирового рынка образовательных услуг. Как по-

казывают исследования, иностранные студенты приезжают в Россию «по накатанным каналам», которые не имеют отношения к государственной политике: у многих прибывающих студентов в России учились родители, они происходят из смешанных или этнически русских семей, или их родители планируют переехать со временем в Россию. К основным поставщикам иностранных студентов в Россию относятся Китай, Казахстан, Индия, Украина, Вьетнам, Узбекистан и др. Следует отметить, что не стоит надеяться на стабильность этих миграционных потоков. Они могут очень быстро переориентироваться в силу разных обстоятельств на другие регионы и страны мира. Например, если сейчас студенты из стран СНГ едут в Россию из-за сходства систем образования, знания русского языка, наличия родственных связей, то эти притягивающие факторы вскоре будут утрачены в силу сокращения сферы обращения русского языка, все большего расхождения систем образования и активной конкуренции со стороны западных и восточных стран на образовательных рынках стран бывшего СССР. Все активнее в Центральной Азии открываются американские вузы, развивают образовательные программы японские и корейские университеты и фонды; на Украине и Молдавии активно действуют европейские фонды и университеты; в Азербайджане – Турция и страны Ближнего Востока и т. д. Совершенно очевидно, что без кардинального пересмотра своей политики в сфере привлечения иностранных студентов Российская Федерация вскоре может лишиться своих традиционных стран-доноров учебных мигрантов в СНГ [6,

с. 12]. Приезд иностранных студентов в Россию с целью обучения является формой временной миграции, которая имеет тенденцию к трансформации в постоянное проживание. Многие из них работают еще во время обучения в России, хорошо адаптируются к национальному рынку труда и в итоге остаются на постоянное место жительства в стране. Поток иностранных студентов можно рассматривать как самый эффективный вид временной миграции с позиции потенциала трансформации в постоянное проживание. Иностранные студенты – это молодые и образованные иммигранты, хорошо адаптированные к российскому рынку труда и интегрированные в российское общество.

В научной литературе понятия «адаптация» и «интеграция» не являются тождественными. Большинство ученых полагают, что интеграция – это процесс более глубокий, в результате которого иммигранты не только приспособляются к принимающему обществу, но и становятся неотъемлемой его частью, а адаптация – это первоначальный процесс приспособления к новым условиям проживания [4, с. 194]. От того, насколько мигранты успешно будут интегрированы в принимающее общество, будет зависеть самочувствие самих переселенцев и социально-экономическая и политическая обстановка в самом принимающем обществе. Многие государства мира уже поняли это и успешно развивают программы интеграции иммигрантов, вкладывая в это значительные средства. Наибольших успехов интеграционные программы достигли в Австралии и Канаде, где существуют специальные службы, занимающие-

ся данным вопросом, а правительства выделяют средства на специальные программы адаптации и интеграции. Также значительно продвинулись по пути развития программ интеграции США, Германия, Франция, Бразилия и многие другие государства мира.

Для российских государственных структур это сравнительно новая проблема. Только недавно в составе Федеральной миграционной службы было создано специальное управление по адаптации и интеграции мигрантов. Начался эксперимент в Омской и Тамбовской областях по созданию центров адаптации трудовых мигрантов через курсы русского языка. Однако очевидно, что адаптация и интеграция мигрантов – достаточно многогранный процесс, который требует усилий и планомерной работы разных министерств и ведомств, а также государственной поддержки и финансирования. Одним из направлений адаптации и интеграции трудовых и учебных мигрантов является признание дипломов об иностранном образовании. Признание национального образования в России дает возможность человеку получить доступ к своей профессии на рынке труда, возможность получить или продолжить образование на новом уровне, что становится основой его успешной интеграции в российское общество.

В соответствии с законодательством в Российской Федерации автоматически признается иностранное образование и (или) иностранная квалификация, подпадающие под действие международных договоров о взаимном признании [2], а также полученные в наиболее авторитетных иностранных образовательных орга-

низациях высшего образования, перечень которых устанавливается Правительством Российской Федерации [7]. Таких образовательных учреждений 201 в 23 странах, в том числе абсолютное большинство находится в США (68), Великобритании (28) и Канаде (14). Критерии выбора университетов утверждены Постановлением Правительства РФ от 5 августа 2013 г. Согласно им, иностранная образовательная организация должна входить одновременно в первые 300 позиций академического рейтинга университетов мира (Academic Ranking of World Universities), всемирного рейтинга университетов (QS World University Rankings) и рейтинга университетов мира Таймс (The Times Higher Education World University Rankings).

В иных случаях признание иностранного образования и (или) иностранной квалификации осуществляется Рособрнадзором на основе экспертизы, проводимой Главэкспертцентром.

Кроме того, со вступлением с 1 сентября в законную силу нового закона «Об образовании в Российской Федерации» некоторые вузы получили право самостоятельно заниматься признанием в целях приема к себе абитуриентов или работников.

Проводимая Главэкспертцентром экспертиза признания иностранного образования и (или) иностранной квалификации позволяет: определить равноценность прав, предоставляемых обладателю документа в иностранном государстве, и прав, которые предоставляются соответствующим документом в Российской Федерации; сопоставить структуру и объем учебных курсов по иностранному документу

об образовании с соответствующими стандартами Российской Федерации. Таким образом, результаты экспертизы являются основанием для признания Рособрнадзором иностранного образования и (или) иностранной квалификации, в том числе признания иностранного образования в качестве периода обучения по образовательной программе определенного уровня, с правом на продолжение обучения по данной образовательной программе в Российской Федерации, или для отказа в признании иностранного образования и (или) иностранной квалификации.

Согласно мониторингу за период с 2010 по 2013 гг. в Главэкспертцентр поступило около 50 тыс. заявлений с целью признания иностранного образования. Примерно половина всех признаний – 41,6 % (20,8 тыс.) – это признание среднего образования; третья часть – 38 % (19 тыс.) – признание высшего профессионального образования; 19 % (или 9,5 тыс.) – признание среднего профессионального образования и 1 % (или 521 случай) – признание начального профессионального образования.

По количеству поданных заявлений лидируют граждане Узбекистана. С этой страной у России нет соглашения о взаимном признании, так за 2012–2013 гг. из этой страны было подано около 8 тыс. заявлений. На втором месте – Казахстан (2 тыс. заявлений за аналогичный период), на третьем – Украина (1,2 тыс. заявлений). Поскольку признание документов – это шаг либо к продолжению образования, либо условие трудоустройства в Российской Федерации, можно предположить, что многие трудовые и учебные мигранты имеют планы на длительное

пребывание и проживание в стране. Если сравнить эти сведения с данными ФМС по числу выданных разрешений и патентов на работу в России, то легко заметить тесную корреляцию. Например, по данным 2011 г. узбекским гражданам в России было выдано 512 тыс. разрешений на работу и 478 тыс. патентов (первое место), а украинским гражданам – 167 тыс. разрешений на работу и 39 тыс. патентов (4 место в

списке стран-доноров мигрантов) [3, с. 5]. По странам «дальнего зарубежья» такой зависимости мы не обнаруживаем. Наибольшее количество заявителей на признание дипломов были из стран Азии и Африки (среди них лидирующие позиции принадлежат Малайзии, Марокко, Ирану и Ираку). В то время, как среди трудовых мигрантов основной поток происходит из Китая, Вьетнама, Турции и КНДР (рис. 1).



Рис. 1. Количество разрешительных документов, выданных иностранцам на право работы в России в 2010–2011 гг. по странам гражданства, тыс. разрешений

Источник: Федеральная миграционная служба (<http://www.fms.gov.ru>)

Более детальную информацию по социально-демографическому составу мигрантов, получивших документы о признании, Главэкспертцентр имеет за 2013 г. За этот год было выдано 10,6 тыс. свидетельств о признании иностранного образования и (или) иностранной квалификации. Из них большинство заявителей имели среднее образование (44 %) и высшее профес-

сиональное образование (40 %). Среди мигрантов, обладателей дипломов о высшем профессиональном образовании, лидирующие позиции занимают: на уровне бакалавриата – специалисты в области информатики – 10,2 %; экономики – 9,6 %; химии, химической технологии и биотехнологии – 7 %; на уровне специалитета – специалисты с медицинским образованием (лечебное

дело – 25,8 %; стоматология – 11 %; педиатрия – 10,8 %); на уровне магистратуры – специалисты в области менеджмента – 16,5 %; экономики – 9,7 %; филологии – 6,3 %.

Однако нужно признать, что имеются некоторые проблемные аспекты в сфере признания иностранных дипломов о высшем образовании. Прежде всего, они обусловлены различными образовательными стандартами в разных странах. Например, совершенно разный уровень образования и структуру подготовки имеют индийские бакалавры, европейские бакалавры, узбекские выпускники медицинских колледжей. И как их знания соотносятся с российскими условиями, понять достаточно сложно. Прямое признание диплома здесь невозможно и требуется особая экспертиза. При этом понятно, что эти мигранты могут быть полезны России.

Если рассмотреть географию происхождения иностранцев – соискателей признания дипломов о высшем образовании в России, то нужно отметить доминирование среди них выходцев из четырех стран СНГ – Узбекистана, Казахстана, Украины и Таджикистана (рис. 2). Как отмечалось выше, эти страны – ключевые партнеры Российской Федерации в миграционном обмене. Это подтверждает, что мигранты из стран бывшего СССР имеют большие шансы вхождения в российский рынок труда в его высококвалифицированном сегменте. Этому способствует знание ими русского языка и близость систем образования. Если провести анализ по признаваемым специальностям, то преобладающее большинство выходцев из стран СНГ, имеют дипломы по медицинским специальностям –

лечебное дело, педиатрия, стоматология. Очевидно, что миграционный рынок труда реагирует на потребности российского рынка труда в России, на серьезный дефицит квалифицированных медицинских кадров, особенно, в регионах. Так, из 1,9 тыс. дипломов специалистов из Узбекистана – 660 (или 35 %) дипломов были документами об окончании медицинских вузов. Аналогичная ситуация с гражданами Казахстана – из 950 дипломов – 200 (или 21 %) относятся к медицинским специальностям. Известно, что в некоторых регионах России (Поволжье, Сибирь, Урал) власти целенаправленно развивают программы по привлечению медицинских работников из стран СНГ, чтобы обеспечить потребности медицинских учреждений во врачах и среднем медицинском персонале.

Требуется исследования и тот факт, что в первой десятке стран, из которых приезжают в Россию мигранты с высшим образованием из-за пределов бывшего СССР, находятся Иран и Ирак. Если провести анализ по специальностям выходцев из Ирана, приезжающим в Россию, то это преимущественно специалисты гуманитарных направлений, таких как политология, психология, социология, иностранные языки и литература, юриспруденция. Возможно, это обусловлено геополитическими установками и ориентирами Ирана на Россию как стратегического партнера. Аналогичная ситуация по Ираку. А вот в случае с Индией действуют иные факторы – более прагматические. Индийские специалисты и студенты предпочитают получать медицинское образование в российских вузах в силу более удачного соотношения «цена-качество», поскольку на За-

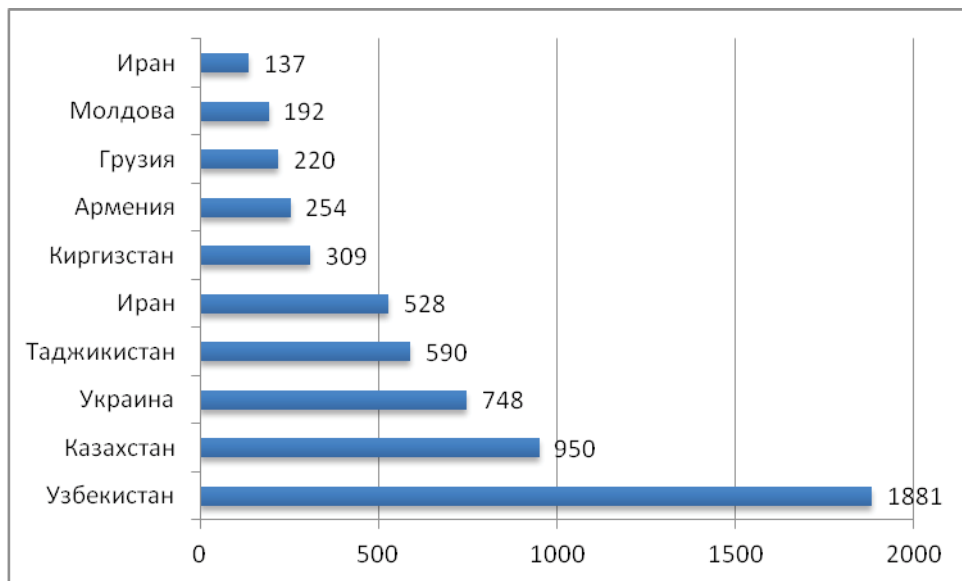


Рис. 2. Количество заявлений на признание дипломов о высшем образовании, поданных иностранными гражданами в России в 2011–2012 гг. по странам гражданства

Источник: Главэкспертцентр (<http://www.glavex.ru>)

паде медицинское образование гораздо дороже, чем в России [6, с. 34].

Проведенное исследование позволяет сделать несколько выводов. Во-первых, процесс признания иностранных дипломов отражает тенденции миграционного взаимодействия между Россией и другими государствами, служит одним из индикаторов успешной адаптации на российском рынке труда иностранных специалистов.

Во-вторых, в России в систему признания иностранного образования наиболее активно включены квалифицированные и высококвалифицированные мигранты.

В-третьих, квалифицированные мигранты имеют большой потенциал для интеграции в российское общество, чем низкоквалифицированные мигранты.

В-четвертых, очевидно, что требуются более активные инструменты

вовлечения в интеграционные программы именно мигрантов низкой квалификации, которые пока остаются за «бортом» системы признания дипломов и интеграционного процесса в России.

В-пятых, необходима разработка более целенаправленной государственной миграционной политики по отношению к странам – основным поставщикам учебных и трудовых мигрантов в Россию – с целью их более тщательной предварительной языковой и профессиональной подготовки до приезда в принимающую страну.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Арефьев А.Л., Шереги Ф.Э. Иностранные студенты в российских вузах. Раздел первый: Россия на международном рынке образования. Раздел второй: Формирование контингента иностранных студентов для российских вузов / Министерство образования и науки

- Российской Федерации. М., 2014. 228 с. 1 CD ROM.
2. Распоряжение Правительства Российской Федерации от 19 сентября 2013 г. № 1694-р // Собрание законодательства РФ, 30.09.2013, № 39, ст. 5007. Опубликовано 25 сентября 2013 г. на Интернет-портале "Российской Газеты". [Электронный ресурс]. URL: <http://rg.ru> (дата обращения: 21.09.2014).
 3. Рязанцев С.В. Трудовая миграция в Россию: старые проблемы и новые подходы к регулированию // Вестник Санкт-Петербургского университета. Серия 5. Выпуск 1. № 1. 2013. С. 3–15.
 4. Рязанцев С.В. Современный демографический и миграционный портрет Северного Кавказа. Ставрополь, 2003. 376 с.
 5. Скоробогатова В.И. Тенденции академической и профессиональной мобильности в аспекте признания иностранного образования и(или) квалификации // Миграционные мосты в Евразии / Материалы V Международной научной конференции «Трудовая миграция в Российской Федерации: предотвращение трудовой эксплуатации, стимулирование социально-экономического развития, совершенствование регулирования» и международной школы для молодых ученых «Междисциплинарные подходы к исследованию миграции» (23–24 октября 2013 г., Москва, ИСПИ РАН). М., 2013. С. 273–278.
 6. Учебная миграция из стран СНГ и Балтии: потенциал и перспективы для России / Под ред. К.А. Гаврилова, Е.Б. Яценко. М., 2012. 210 с.
 7. Федеральный закон от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» // Собрание законодательства РФ, 31.12.2012, № 53 (ч. 1), ст. 7598. Российская газета 31 декабря 2012 г., №5976.

УДК 378.095

Трегубова Т.М.*Институт педагогики и психологии
профессионального образования РАО (г. Казань)***БЕЗОПАСНОСТЬ И СОЦИАЛЬНАЯ ПОДДЕРЖКА СТУДЕНТОВ
В УСЛОВИЯХ ГЛОБАЛИЗАЦИИ И ИНТЕРНАЦИОНАЛИЗАЦИИ
ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ**

Аннотация. В статье рассматриваются вопросы, связанные с реформированием российского профессионального образования и организацией безопасности и поддержки студентов вузов в России и за рубежом в условиях глобализации и интернационализации образования. Выделены причины актуализации исследования международного опыта в этой сфере и разработки собственных российских моделей социальной защиты студенческой молодежи. Охарактеризованы критерии повышения безопасности и привлекательности вуза как первостепенного приоритета и фактора формирования академической мобильности студентов и формирования пространства высшего образования в Европе. Особое внимание уделено поддержке женщин-студентов в европейских вузах.

Ключевые слова: безопасность и поддержка студентов, социально-педагогический сервис, привлекательность вуза, академическая мобильность студентов, рынок образовательных услуг.

T. Tregubova*Institute of Pedagogy and Psychology of Professional Education
of the Russian Academy of Education, Kazan***UNIVERSITY STUDENTS' SAFETY AND SOCIAL SUPPORT
IN THE CONDITIONS OF GLOBALIZATION AND
INTERNATIONALIZATION OF HIGHER EDUCATION**

Abstract. The article reflects the questions connected with the reforming of Russian education system, as well as with the organization of safety conditions and support for students of universities in Russia and abroad in the conditions of globalization and internationalization. The author analyzes the reasons for an enhanced interest to the research of international practices in this sphere and for the development of Russia's own models of students' social protection. Criteria for increasing safety and attractiveness of universities as a priority and as a factor of students' academic mobility are identified, as well as criteria of formation of a common European area of higher education. Special attention is given to the support of female students in European Universities.

Key words: students' safety, assistance, social and pedagogical service, university attractiveness, students' academic mobility, market of education services.

Определение стратегических приоритетов модернизации многоуров-

© Трегубова Т.М., 2014.

невой системы российского профессионального образования и «ее позиционирование в мировом образо-

вательном пространстве стало особенно актуальным после подписания Россией Болонской декларации, которая вывела регулирование систем высшего образования за рамки национальных границ государств и установила целый ряд требований и критериев для реформирования национальных систем как по форме, так и по содержанию» [2, с. 13].

Проблематика реформирования высшего образования в контексте Болонского процесса, активным участником которого Россия является с 2003 г., характеризуется сложностью и неоднозначностью. Однако не вызывает сомнения тот факт, что сегодня национальная обособленность российских университетов повсеместно провоцирует конфликт с последствиями и перспективами глобализации и интернационализации зоны высшего образования в Европе [1; 3]. Это проявляется в непризнании российских университетских дипломов и степеней, в вопросах международной аккредитации российских программ и их аудита и др. Чтобы предложить реальные шаги по преодолению этих несоответствий, необходимо исследовать опыт реформирования европейского высшего образования по канонам Болонского процесса, а также проблемы и перспективы конвергенции образовательных систем в условиях глобализации и интернационализации образования.

В контексте Болонского процесса модернизированная система профессиональной подготовки современного, востребованного рынком труда и конкурентоспособного специалиста должна включать обучение, развитие и социально-профессиональное становление личности как профессио-

нала в течение всей его жизни. После подписания Болонской декларации возможности российской системы высшего образования, несомненно, расширились, но одновременно многое приходится сегодня делать. Специальные меры включают не только прозрачность и адаптацию образовательных программ, сопоставимость степеней и необходимые средства для обеспечения конкурентоспособности и качества обучения, но и развитый «социально-педагогический сервис» для мобильных зарубежных и российских студентов и преподавателей, отвечающий требованиям единого образовательного пространства высшего образования в Европе. Это вызвало необходимость создания в российских вузах эффективной системы безопасности, социальной поддержки и защиты студентов и преподавателей [3; 5]. Чтобы быть конкурентоспособными на международном рынке образовательных услуг, отечественные университеты, в первую очередь, должны стать безопасными и привлекательными для талантливых людей всех континентов, то есть вуз, участвующий в программах академической мобильности, должен иметь «социальное измерение».

В российских университетах должна быть создана специальная социально-педагогическая инфраструктура, которая бы обеспечивала безопасность и предоставляла реальную поддержку и защиту студенческой молодежи в период получения высшего образования.

Помощь в достижении таких целей оказывает целенаправленная национальная социально-образовательная политика, которая, несомненно, отражает национальные особенности госу-

дарства, его традиции и обусловлена целым комплексом экономических, политических, социальных и образовательных проблем. Однако многие из происходящих в ней перемен касаются общечеловеческих интересов и выходят за рамки национальных государств, например, обеспечение доступности получения высшего образования, увеличение социальных гарантий отдельной личности, создание безопасных и комфортных условий получения высшего образования и т. д. Социальная безопасность и защита, питаемые интересами базисного происхождения, в то же время генерируют и общечеловеческие ценности. Следовательно, теоретический конструктивный анализ международного опыта поможет обобщить современные тенденции в организации безопасности и социальной защиты субъектов образовательного процесса в странах-участницах Болонского процесса и найти пути его использования в качестве ресурса и ориентира для реформирования высшего образования в нашей стране с учетом ее особенностей и специфики, а также национальных академических традиций.

Одновременно укажем, что поиск собственных, аутентичных российских моделей обеспечения безопасности студентов и привлекательности вузов должен осуществляться путем творческой адаптации конструктивного международного опыта к социально-экономическим и культурным условиям России и ее регионов, с учетом неповторимости ее академической культуры и образовательных традиций.

Согласно официальным данным, в странах Евросоюза действует свыше

200 государственных и более 500 добровольческих программ поддержки и защиты учащейся молодежи на общенациональном и местном уровнях (в английской терминологии – *scheme, plan, programme*). Осуществление государственных программ контролируется, как правило, лишь в самой общей форме правительством или администрацией округа (муниципалитета), а указанные в них критерии приемлемости весьма расплывчаты.

Однако имеются специальные документы и локальные акты, регулирующие действия, в частности, социальных работников, обеспечивающих социальную безопасность и поддержку различных категорий населения. Так, в Профессиональном кодексе работников социальной сферы, разработанном Советом по социальному обеспечению Северной Ирландии, Шотландским Советом социальных служб и Советом по социальному обеспечению Уэльса в 2001 г., содержатся нормы и правила для социальных работников и организаций сферы социальных услуг, включая этические и практические нормы. Иными словами, социальные работники получили ориентир для своей деятельности и четкое представление, каким этическим нормам они должны следовать, а также инструмент для проверки собственной практической деятельности и выявления областей, подлежащих улучшению.

Также и работодателям стало ясно, какую роль они должны играть в регулировании производительности и мобильности рабочей силы и обеспечении высокого качества социальных услуг. Клиентам социальных служб или представителям гражданского общества Кодекс помогает понять, как

социальный работник должен вести себя по отношению к ним, и как работодатели должны помогать работникам выполнять свои обязанности надлежащим образом [4; 5].

Что касается университетов в странах Евросоюза, система социальной защиты в них в XXI в. – это своего рода *метаинститут*, который включает множество форм, программ и структур оказания социальной поддержки и помощи, направленной на обеспечение безопасности и защиты студентов, прежде всего, на территории университетского городка (кампуса).

Посещение европейских вузов в Потсдаме (Германия), Париже (Франция), Линкольне (Великобритания) и Риме (Италия) в рамках международного проекта программы TEMPUS-4 «Образовательная программа бакалавриата по направлению «Социальная работа» (2009–2011 годы) позволило сделать вывод о том, что в каждом университете есть многочисленные службы, которые эффективно функционируют наряду с большим количеством клубов, ассоциаций и союзов студентов, созданных самими студентами для защиты своих прав и интересов.

Особенно хотелось бы подчеркнуть значимость и эффективность работы служб системы безопасности и социально-психологической поддержки женщин-студенток в вузах стран ЕС.

Эти службы предлагают свои услуги студенткам бесплатно и охватывают этими услугами различные сферы жизнедеятельности обучающихся женщин. В целом женщина-студентка в период своего обучения в университете получает максимальное внимание и окружена особой заботой. Если она задержалась дотемна в библиотеке или

спортивном комплексе, так называемый студенческий «эскорт» (из числа студентов-волонтеров) провожает ее до общежития или до автомобильной парковки. Университетский медицинский центр обеспечивает всех учащих студенток специальной популярной литературой и буклетами / информационными листками по вопросам здоровья женщин; «Детская комната» университета занимается с детьми студенток-мам, пока те сдают зачеты и экзамены, а университетская служба развития карьеры помогает им найти временную (на период каникул) или постоянную работу.

Есть специальные программы для женщин-иностранок или студенток младших курсов, так называемые «Программы выживания», например в Университете Линкольна действует программа «Как выжить женщине-иностранке в Великобритании», которая «включает в себя консультирование по различным вопросам, практические занятия по самообороне, индивидуальный тренинг с психологом по некоторой коррекции характера и взаимоотношений с окружающими, а также знакомство с культурой и традициями различных этнических групп населения Великобритании» [5, с. 52].

Формирование единого образовательного пространства в контексте Болонского процесса актуализировало еще одну задачу перед российскими высшими учебными заведениями – повышение их конкурентоспособности на международном рынке образовательных услуг. С учетом европейского и российского опыта, можно выделить следующие параметры, обеспечивающие данные характеристики: *доступность* и *инвайроментальная*

дружественность (Н. Покровский) – удобное расположение вуза в городе или пригороде, хорошая парковка для студентов и преподавателей, экологичность и комфортность аудиторий (специальные учебные классы или ряды для слабослышащих студентов), разумные цены на питание в столовой (например, в высшей профессиональной школе Потсдама на одно и то же блюдо в университетской столовой – разные цены: для студентов – самые дешевые, чуть дороже – для преподавателей, самые высокие – для гостей университета; наличие торговых точек и индустрии рекреации непосредственно на территории учебного заведения и др.; *полное соответствие образовательных программ требованиям международного и регионального рынков труда*; *наличие в предлагаемом университетом учебном плане определенных спецпредложений*, т. е. особых эксклюзивных предметов («изюминки»), недоступных для студентов других вузов; *«праздничность»* – организация праздников и фестивалей, необременительность аудиторной и внеаудиторной жизни; *развитая инфраструктура «социально-педагогического сервиса»* (социальных служб) в учебном заведении.

Безопасность и «социальное изменение» вуза являются также важными условиями для развития академической мобильности студентов, что наряду с обеспечением качества высшего образования является важным принципом Болонской декларации, ибо позволяет в полной мере реализовать идею объединенной Европы [1, с. 9].

Неслучайно, «развитие академической мобильности студентов и преподавателей в ЧОУ ВПО «Академия

социального образования» (г. Казань), являющимся экспериментальной площадкой ФГНУ «Институт педагогики и психологии профессионального образования» РАО, стало одним из главных направлений реализации проекта «Болонская тетрадь», который стартовал в марте 2009 г. и направлен на совершенствование теории и практики модернизации высшего образования в контексте Болонского процесса» [3, с. 48–49]. Разработке и внедрению этого проекта способствовало получение Академией совместно с Московским государственным областным университетом и Адыгейским государственным университетом в рамках Международной программы TEMPUS Гранта на разработку и внедрение образовательной программы и учебного плана бакалавриата по направлению «Социальная работа» (Грант Tempus Project № 144529 -2008-DE-JPCR).

В ЧОУ ВПО «Академия социального образования» также большое внимание уделяется организации безопасности и социально-педагогической поддержке студентов, основными направлениями которой являются совершенствование воспитательной инфраструктуры в Академии, создание условий для социально-профессионального становления «штучного, конкурентоспособного специалиста», развитие у студенческой молодежи ориентаций на формирование толерантности и лояльности к своей и чужой культуре, установление доверительных партнерских отношений и сотрудничества во взаимодействии с деканатами, кафедрами, всем педагогическим коллективом Академии. В процессе этих отношений и происходит самореализация, саморазвитие и

профессиональное становление личности молодого человека.

В Академии созданы Центр проектирования профессиональной карьеры, аспирантско-студенческое научное общество, активно и очень успешно работают волонтерские отряды «Социальный дозор» и «СОВА», прекрасно проявившие себя во время Всемирных студенческих игр «Универсиада-2013», долгие годы эффективно функционировала социально-юридическая клиника.

В заключение сделаем следующие выводы:

1. Система социальной защиты и поддержки студентов в вузе создает предпосылки для решения имеющихся у них различного рода проблем: личностных, социальных, медицинских и юридических, а также выступает профилактическим средством асоциального поведения молодежи.

2. Развитый социально-педагогический сервис в вузе является условием повышения безопасности и привлекательности вуза на международном рынке образовательных услуг в контексте глобализации и интернационализации образования.

3. Обеспечение безопасности студентов является ведущим фактором развития академической мобильности студентов и преподавателей, реализующей идею формирования единого образовательного пространства в Европе.

4. Использование международно-го опыта обеспечения безопасности и поддержки студентов как наиболее универсального и отвечающего ожиданиям современного гражданского общества позволит отечественным реформаторам избежать ошибок и рисков принятия неэффективных решений по обеспечению безопасности и защиты российских и зарубежных субъектов образовательного процесса в условиях формирования единого образовательного пространства.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Мухаметзянова Г.В. Глобальные и региональные аспекты в социальной работе: размышления после Юбилейного Конгресса МФСР // Социальная работа 2006. № 4. С. 20–25.
2. Олейникова О.Н. Болонский процесс и сопоставимость программ, дипломов и квалификаций высшего образования // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Психологические науки. 2009. № 3. Т. 2. С. 13–25.
3. Трегубова Т.М. Проект «Болонская тетрадь» как инновационный механизм модернизации высшего образования в условиях его глобализации и интернационализации // Вестник Тверского государственного университета. Серия: Педагогика и психология. 2011. Вып. 4. С. 48–56.
4. International Analyses of Social work education / Ed. By P. Gilroy, A.M. Smith. Birmingham, 2006. 102 p.
5. Walker J., Hirsch W.Z. Challenges Facing Higher Education at the Milennium. London, 2010. 95 p.

УДК 378

Шаповалов В.К., Алиева Л.Р., Симен-Северская О.В., Пушкарева Е.А.
Северо-Кавказский федеральный университет (г. Ставрополь)

РАЗРАБОТКА САМОСТОЯТЕЛЬНО УСТАНОВЛИВАЕМЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СТАНДАРТОВ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ МЕТОДОЛОГИИ “TUNING”

Аннотация: В статье представлен опыт разработки самостоятельно устанавливаемых стандартов и общих образовательных программ с использованием методологии “Tuning” в Северо-Кавказском федеральном университете. Представлены этапы и результаты деятельности рабочих групп, проанализированы основные трудности при разработке собственных стандартов и новых образовательных программ, описаны особенности использования методологии “Tuning”, приведены результаты внешней экспертизы, рассмотрены перспективы дальнейшего использования методологии “Tuning”.

Ключевые слова: образовательные стандарты образовательные программы, методология Tuning.

V. Shapovalov, L. Aliyeva, O. Simen-Severskaya, E. Pushkareva
North-Caucasus Federal University, Stavropol

DESIGN OF EDUCATIONAL STANDARDS USING THE TUNING METHODOLOGY

Abstract. The article is devoted to the experience of designing educational standards and curricula with the use of the Tuning methodology in the North Caucasus Federal University. The article also focuses on the stages and results of the working groups' activities. It presents the analysis of the main challenges in the design of the educational standards and new curricula. The article describes the features of using the Tuning methodology. It also presents the results of the external expert examination. Finally, this article considers the prospects for further use of the Tuning methodology.

Key words: educational standards, curricula, the Tuning methodology.

С 2006 г. проект “Tuning” начал свою реализацию в России, когда несколько российских вузов включились в освоение методологии “Tuning”. Одним из участников проекта TEMPUS “Tuning Russia” (2010–2013 гг.) стал Северо-Кавказский государственный технический университет (с 2012 г. – Северо-Кавказский федеральный уни-

верситет), сотрудники которого были включены в рабочие группы проекта по разработке и реализации образовательных программ в пяти предметных областях: «Экономика и менеджмент (Менеджмент)», «Инженерная защита окружающей среды», «Социальная работа», «Информационно-коммуникационные технологии» и «Туризм». Деятельность рабочих групп осуществлялась в несколько этапов:

© Шаповалов В.К., Алиева Л.Р., Симен-Северская О.В., Пушкарева Е.А., 2014.

– определение максимального перечня необходимых общекультурных и предметных компетенций по каждому из направлений подготовки студентов (2010 г.);

– сокращение предложенного на начальном этапе перечня до оптимального количества компетенций, описание каждой компетенции по уровням их сформированности с использованием индикаторов и дескрипторов; описание профиля того или иного направления профессиональной подготовки (2011 г.);

– разработка самостоятельно устанавливаемых образовательных стандартов по выше указанным направлениям подготовки (специальностям) (2012 г.).

Результатами деятельности рабочих групп стало:

– повышение квалификации участников проекта в части освоения методологии “Tuning”;

– создание ключевых ориентиров для разработки и реализации образовательных программ в указанных выше предметных областях; их презентация академическому сообществу в виде публикаций, содержащих общие рекомендации;

– публикация аналитических материалов в рецензируемых изданиях о применении методологии “Tuning” в практике разработки и реализации образовательных программ [2];

– создание сети консультационно-методических Tuning-центров в вузах России;

– создание первых в СКФУ самостоятельно устанавливаемых образовательных стандартов.

В 2013 г. в структуре СКФУ был создан Центр проектирования между-

народных образовательных программ (Tuning-центр), главной миссией которого стала реализация в вузах Северо-Кавказского федерального округа идей Болонского процесса и распространение современных подходов к проектированию образовательных программ, в том числе с использованием методологии “Tuning”. Центр поставил перед собой задачи осуществлять образовательную, учебно-методическую и консалтинговую поддержку деятельности вузов Северо-Кавказского федерального округа по разработке программ и внедрению международных подходов, а также координировать взаимодействие вузов региона и зарубежных вузов-партнеров по совершенствованию содержания и структуры образовательных программ и технологий обучения. В целях реализации поставленных задач Tuning-центр возложил на себя ряд функций:

– проведение методических семинаров сотрудников вузов по разработке новых и совершенствованию существующих образовательных программ, в том числе с привлечением российских и европейских экспертов;

– проведение консультаций по настройке образовательных программ в соответствии с современными требованиями международного рынка труда;

– организация мероприятий, направленных на выявление наиболее значимых компетенций, на формирование которых должно быть направлено обучение в рамках тех или иных программ, с привлечением работодателей, выпускников и преподавателей;

– методическая поддержка Европейской системы накопления и перезачета кредитных единиц (ECTS) как

инструмента содействия развитию студенческой мобильности, а также инструмента разработки образовательных программ;

- координация и рационализация требований, предъявляемых в процессе планирования нагрузки студента в образовательном процессе;

- распространение методологических подходов проекта “Tuning” к повышению качества всех компонентов образовательных программ;

- консультации для разработчиков собственных образовательных стандартов;

- координация и оказание методической помощи по внедрению собственных образовательных стандартов.

Созданию Центра проектирования международных образовательных программ (Tuning-центра) способствовал тот факт, что СКФУ как вуз федерального значения имеет право разрабатывать и утверждать самостоятельно устанавливаемые образовательные стандарты согласно ст. 11 п. 10 Федерального закона № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 г. Право СКФУ на самостоятельную разработку образовательных программ закреплено в ст. 12 п. 8 этого же закона: «Образовательные организации высшего образования, имеющие в соответствии с настоящим Федеральным законом право самостоятельно разрабатывать и утверждать образовательные стандарты, разрабатывают соответствующие образовательные программы высшего образования на основе таких образовательных стандартов» [1].

В программе развития Северо-Кавказского федерального университета к

2021 г. запланировано поэтапное внедрение в образовательный процесс 70-ти самостоятельно устанавливаемых образовательных стандартов и такое же число самостоятельно разработанных образовательных программ. Их количество должно увеличиваться на 5–10 единиц ежегодно в указанный период.

В 2012 г. в СКФУ была начата работа по разработке самостоятельно устанавливаемых образовательных стандартов. В первую очередь к разработке приступили участники проекта TEMPUS “Tuning Russia” по направлениям подготовки «Экономика и менеджмент (Менеджмент)», «Инженерная защита окружающей среды», «Социальная работа», «Информационно-коммуникационные технологии» и «Туризм».

В 2013 г. в связи с созданием специализированного подразделения в структуре университета (Tuning-центра) спектр деятельности с использованием методологии “Tuning” расширился и, помимо увеличения количества самостоятельно устанавливаемых образовательных стандартов (если в 2012 г. – 10, то в 2013 г. – уже 16), вуз приступил к разработке 16-ти основных образовательных программ.

При разработке самостоятельно устанавливаемых образовательных стандартов за основу и в качестве ориентира были взяты действующие Федеральные государственные образовательные стандарты по соответствующим направлениям, поскольку, согласно ст. 11 п. 10 Федерального закона № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 г. «требования к условиям реализации и результатам освоения образовательных программ высшего образования,

включенные в такие образовательные стандарты, не могут быть ниже соответствующих требований Федеральных государственных образовательных стандартов» [1].

Для разработки собственных образовательных стандартов СКФУ по каждому направлению была создана рабочая группа, состоящая из преподавателей соответствующих кафедр университета.

Для достижения обозначенных выше целей сотрудниками Центра проектирования международных образовательных программ СКФУ была проведена серия обучающих семинаров, консультативных встреч и индивидуальных консультаций по применению методологии “Tuning”.

Одним из первых шагов по практической реализации основных идей методологии “Tuning” разработчиками собственных образовательных стандартов стало использование инструментария, изначально предложенного “Tuning” Академией и впоследствии апробированного и адаптированного участниками проекта TEMPUS “Tuning Russia” и сотрудниками Tuning-центра СКФУ для российской и региональной образовательной практики. Инструментарий включал анкеты и рекомендации по проведению индивидуальных и групповых интервью, предназначенные для опросов работодателей, принимающих на работу выпускников СКФУ, по направлениям разрабатываемых стандартов; самих выпускников, работающих по специальности и приступивших к трудовой деятельности в последние несколько лет, а также преподавателей, осуществляющих преподавание студентам дисциплин профессионального и

специального циклов. Анкеты были нацелены на определение перечня актуальных для сегодняшней трудовой деятельности компетенций, поскольку их формирование рассматривается в качестве результатов освоения образовательных программ.

Следует отметить, что методология проекта “Tuning” особо подчеркивает важность многообразия, адаптации к контексту, креативного отклика на потребности, принимая во внимание возможности и сильные стороны учреждения, реализующего конкретную образовательную программу. Инструментарий и методика “Tuning” не носят прескриптивного характера, а скорее, направлены на то, чтобы побудить к размышлению и натолкнуть на новый путь [3]. В связи с этим разработчики имели возможность корректировать анкеты, если такая необходимость определялась особенностями направления подготовки, или использовать другие виды опросов (например, интервью или фокус-групп), если это, по их мнению, в большей степени соответствовало задачам исследования или характеристикам респондентов. Определенные трудности наблюдались в адаптации «академических» формулировок вопросов инструментария для их более полного и четкого понимания работодателями. С другой стороны, в ходе опросов работодатели высказывали требования к результатам подготовки выпускника вуза, которые не были отражены в предлагаемых перечнях компетенций. В таких случаях разработчики стандартов «переводили» такие требования работодателей на «академический язык» компетенций.

Проведение экспертных опросов с представителями организаций, уч-

реждений, предприятий, структур, являющихся работодателями, с выпускниками и преподавателями СКФУ, последующий анализ полученной информации позволил определить важные, по мнению респондентов, компетенции, обеспечивающие необходимый для современного производства уровень квалификации сегодняшних студентов и позволяющие им быть конкурентоспособными на рынке труда после завершения обучения в вузе. В результате проведения данного этапа разработки собственных образовательных стандартов участниками рабочих групп были сформулированы компетенции и сформированы сопоставительные таблицы, позволяющие сравнить перечень и содержание компетенций, содержащихся в ФГОС и предложенных разработчиками СКФУ.

Внимание к собственным формулировкам компетенций отнюдь не означает желание создателей самостоятельно устанавливаемых образовательных стандартов охватить весь их перечень, содержащийся в ГОС. Это означает осознание необходимости задуматься над тем, какие из них являются наиболее релевантными с точки зрения работодателей, проводящих собственную политику занятости в конкретном сегменте рынка труда и акцентирующих внимание на наиболее значимых для профессиональной деятельности компетенциях.

На семинарах, проводимых сотрудниками Tuning-центра, разработчики самостоятельно разрабатываемых образовательных стандартов представляли обоснование предлагаемого ими перечня компетенций, доказывая, что он не исключает никаких требований к результатам обучения, отраженных в

перечне компетенций, содержащемся в соответствующем государственном образовательном стандарте. Мы подчеркиваем данный факт потому, что с этого момента начинается экспертное сопоставление уровня подготовки, задаваемого самостоятельно разрабатываемым образовательным стандартом, с уровнем, требуемым ГОС.

Предложенный рабочими группами перечень компетенций по каждому из направлений подготовки позволил дополнить такой раздел образовательного стандарта, как «Требования к структуре и содержанию основных образовательных программ», двумя матрицами: прямой матрицей «Дисциплины – компетенции», указывающей на то, какие именно компетенции формируются при освоении определенных дисциплин учебного плана, и реверсивной матрицей «Компетенции – дисциплины», позволяющей проследить логику формирования той или иной компетенции в процессе усвоения студентами последовательного ряда дисциплин.

После завершения оформления текстов проектов самостоятельно устанавливаемых образовательных стандартов по различным направлениям подготовки каждый из них был проведен через процедуру внутренней экспертизы СКФУ и впоследствии был допущен к прохождению внешней независимой экспертизы. Организацией, проводившей внешнюю независимую экспертизу, стало Некоммерческое партнерство «Гильдия экспертов в сфере профессионального образования». В результате прохождения данной процедуры половина из представленных на экспертизу проектов образовательных стандартов высшего

профессионального образования, самостоятельно устанавливаемых СКФУ, были рекомендованы экспертами к внедрению, вторая половина проектов, согласно заключениям экспертов, готова к утверждению после устранения недостатков.

Таким образом, процесс разработки самостоятельно устанавливаемых образовательных стандартов высшего образования, стартовавший в СКФУ в 2012 г., продолженный в 2013 г. и планирующий в дальнейшем, на данном этапе можно считать вполне успешным.

Что касается разработки новых основных образовательных программ, то здесь в качестве Приложений к ООП участникам рабочих групп, согласно методологии “Tuning”, было предложено составить паспорт каждой компетенции, включающий следующие разделы:

- место и значимость компетенции в результате обучения выпускника вуза;
- структуру компетенции;
- планируемые уровни сформированности компетенции у студентов-выпускников вуза;
- компонентный состав компетенции, содержащий перечень компонентов, технологии их формирования, средства и технологии оценки;
- содержательную структуру компонентов компетенции.

Кроме того, используя методологию “Tuning”, разработчики ООП составили «Таблицы уровней формирования компетенции», в которых каждый из уровней определенной компетенции описывался с помощью индикаторов и дескрипторов. По мнению методологов “Tuning”, очевидно, что «...не-

достаточно определить профиль направления обучения или определить компетенции и их вес в рамках программы. Важно также уметь определить уровни и их индикаторы, чтобы иметь возможность измерения желаемых или ожидаемых результатов обучения. Важно соблюдать прозрачность в плане того, каким образом будут оцениваться результаты...» [3, с. 10].

Следует отметить, что если в предложенной “Tuning” структуре овладения компетенцией представлено три уровня, пять индикаторов и пять дескрипторов, то мы остановились на двух уровнях (базовом и повышенном) формирования каждой конкретной компетенции, трех индикаторах и четырех дескрипторах, что очередной раз подчеркивает возможность гибкого использования взятой за основу методологии.

Проделав серьезную работу и оценив достигнутые результаты, участники рабочих групп признали достоинства методологии “Tuning” как в части разработки самостоятельно устанавливаемых образовательных стандартов профессионального высшего образования, так и в части обновления общих образовательных программ.

Другим важным результатом предложенной в описываемый период работы стал возросший интерес разработчиков самостоятельно устанавливаемых образовательных стандартов к дидактическим и методическим аспектам образовательного процесса в высшей школе. Наши коллеги увидели в этой работе новые возможности совершенствования процесса профессиональной подготовки студентов. Такие возможности состоят в более обоснованном построении и реализации

целостной модели учебного процесса, его логики, целенаправленности и последовательности формирования необходимых компетенций, в разработке четких индикаторов определения уровней их сформированности, что позволяет по-настоящему технологизировать процесс достижения задаваемых самостоятельно устанавливаемыми образовательными стандартами результатов.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Алиева Л.Р., Ткаченко В.С., Шаповалов В.К., Булгакова Е.А. Роль работодателей в решении проблемы разработки профессиональных компетенций в странах Евросоюза и России // Вестник Тверского государственного университета. 2011. № 26. С. 26–32.
2. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» № 273-ФЗ от 29.12.2012 (ред. от 03.02.2014) // СПС «Консультант Плюс».
3. Aurelio Villa Sanches & Manuel Poblete Ruiz Competence-based learning. A proposal for the assessment of generic competences. Bilbao, University of Deusto, 2008. 335 p.

РАЗДЕЛ II. ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ

УДК 1174

Беляева А.В., Штакк Е.А.

Московский государственный областной университет

ПРОФИЛАКТИКА ИНТЕРНЕТ-ЗАВИСИМОСТИ ПОДРОСТКОВ КАК ПРОБЛЕМА ИЗМЕНЯЮЩЕЙСЯ ТЕОРИИ ВОСПИТАНИЯ

Аннотация. Авторами статьи поставлена и охарактеризована проблема минимизации интернет-зависимости подростков в контексте изменяющейся теории воспитания. Концептуально выделены и описаны позитивные и негативные стороны сетевой социализации подростков, воспитательный потенциал Интернета, актуальность системного междисциплинарного взаимодействия педагогов, медиков и психологов образовательных организаций по профилактике патологического образа жизни, обусловленного педагогической запущенностью подростков в сетевой сфере. Отмечено влияние информационной среды на системный характер изменений теории воспитания, предлагаются пути оптимизации усилий специалистов в решении этой научной проблемы.

Ключевые слова: Интернет, сетевой, профилактика, воспитательный потенциал, здоровый образ жизни, социализация, теория воспитания, изменения, жизненные компетенции, компетентность учителя, междисциплинарный подход.

V. Belyaeva, E. Shtakk

Moscow State Regional University

PREVENTION OF ADOLESCENTS' INTERNET ADDICTION AS A PROBLEM OF THE CHANGING THEORY OF EDUCATION*

Abstract. The authors of this article raise a problem of minimization of adolescents' Internet addiction in the context of the changing theory of education. Besides, the authors characterize the problem. The article conceptually identifies and describes positive and negative sides of adolescents' network socialization, of the Internet educational potential, of the actuality of a systemic interdisciplinary collaboration of teachers, doctors and psychologists in educational institutions for preventing pathological way of life caused by the pedagogical neglect of adoles-

© Беляева А.В., Штакк Е.А., 2014.

Работа выполнена при поддержке гранта РГНФ № 14-06-00088а Изменяющаяся теория воспитания: проблемы и перспективы развития.

cents in the network. The impact of the information environment on the systemic changes in the theory of education is noted. The ways to optimize the professionals' efforts in addressing this scientific problem are suggested.

Key words: Internet, network, preventive measures, educational potentials, healthy lifestyle, socialization, theory of education, changes, life skills, teacher's competence, interdisciplinary approach.

Служившая первоначально (с 1969 г.) спецслужбам военно-стратегической и государственной безопасности закрытая служебная сеть компьютеров впоследствии (в 1980-е гг.) превратилась в транснациональное сетевое пространство, объединяющее различные типы соединений и систем, работающих по стандартизированным протоколам, связывающим всевозможные типы компьютеров, став доступной международным исследовательским и учебным группам. С 1983 г. сам термин Internet стал использоваться для обозначения единой сети: MILNET плюс ARPANET. В 1991 г. ARPANET прекратила свое существование, однако сеть Internet стала развиваться в геометрической прогрессии и вскоре объединила множество сетей во всем мире, а ее размеры и смысл далеко превосходили первоначальные цели и задачи. К началу XXI в. и нового тысячелетия всемирная сеть Internet становится социально-политическим, идеологическим, духовным, экономическим, культурным и образовательным фактором повседневной жизни сотен миллионов людей. Архивы свободного доступа к ресурсам Всемирной сети сегодня располагают немислимым прежде банком качественно разноуровневой и полисемантической информации практически по всем известным и активно практикуемым сферам человеческой деятельности. Использование инфраструктуры

Интернета предоставляет уникальные возможности для эффективной и конфиденциальной глобальной коммуникации международных и национальных промышленных, управленческих и социальных структур, юридических и физических лиц, выступающих в принципиально новой социокультурной и социализирующей роли постоянных абонентов Сети.

В настоящее время назрела необходимость провести всестороннюю и комплексную оценку воспитательного потенциала Интернет-ресурсов, прежде всего по национальным доменам, а затем, что представлялось бы крайне желательным, – на уровне ЮНЕСКО и всех заинтересованных международных организаций, как правительственных, так и неправительственных. Необходимо признать – «всемирная паутина» стала исключительно весомым, возможно даже определяющим фактором социализации новых поколений, источником духовно-практической деятельности, ресурсом ключевых жизненных компетенций и одновременно провоцирующим стимулом патологического образа жизни. Необходимо определиться с субъектами международного и национального права, призванными разрабатывать, регулировать и воплощать в жизнь стратегию и практику профилактики различного рода патологий, угроз детскому здоровью в силу бесконтрольной и потенциально опасной

стихийной социализации подрастающего поколения, в силу возраста неспособного самостоятельно оценивать риски и ограничения в использовании Интернет-ресурсов. Это является на сегодняшний день наиболее острой по своему социокультурному и медико-физиологическому резонансу комплексной междисциплинарной проблемой изменяющейся теории воспитания.

Каковы плюсы социализирующего влияния Интернета и возможностей управляющей системы образования подключиться к реальному делу общественного воспитания средствами Интернета? Во-первых, это факторы интенсивной социальной адаптации. Сеть – мощнейший положительный фактор развития ребенка. Это и интерактивная Википедия, и поисковики самых разных и оригинальных типов, бескрайняя в историческом и доисторическом времени и пространстве познавательная Вселенная смыслов цивилизации и культуры, истории, этнографии и этнологии, математики и естествознания, политики и экономики, техники и лингвистики, досуга и спорта. Это новые возможности индивидуального доступа к информационным ресурсам всей планеты, всех стран и народов, ломка стереотипов сознания и культурной ограниченности, новые культурные формы воспитания и безграничное расширение горизонтов познания окружающего мира. Это развитие индивидуальных склонностей и способностей. Это «интернационал» общения и школа выработки навыков интерактивной мультикультурной коммуникации, средство социальной компенсации и интенсивной психологической защиты

и даже реабилитации после различных заболеваний. Это инструментарий наработки ключевых жизненных компетенций, необходимых человеку на его работе, дома, в семье, в общественной жизни [2, с. 7–10].

Но минусы так же серьезны, как и любые факторы окружающей социальной и информационной среды, когда и взрослые, и дети становятся, по словам А.В. Мудрика, «жертвами стихийной социализации» [4]. Это факторы социальной дезадаптации и разрушения здоровья – физического, социального, нравственного, психического. Интернет-зависимость так же опасна, как и прочие зависимости (табачная, алкогольная, наркотическая). В этот тревожный список сегодня все специалисты – медики, психиатры, психологи, а теперь и педагоги, единодушно включают и интернет-зависимость. По свидетельству психиатра Л.О. Пережогина, навязчивая интернет-зависимость как зависимость нехимическая уже не является простой педагогической запущенностью, а квалифицируется как острая психологическая девиация на грани клиники, а в ряде случаев перерастает в психотическое состояние, причем в процентном отношении интернет-зависимость превысила риск наркотизации и злоупотребления психоактивными веществами [5]. По существу, это принципиально новая, острейшая проблема поля изменяющейся теории и практики школьного и общественного воспитания.

Ученые различают следующие риски злоупотребления Сетями: медицинские (педиатрические), психологические (виртуализация реальности в индивидуальном восприятии), социокультурные (расстройства социальной

адаптации). Причина и следствие этих рисков кроются в особом, новом феномене. В связи с бесконтрольно-глубоким и непрерывным (без сна и отдыха!) погружением детей и подростков в виртуальную среду и злополучным приобретением-новообразованием в виде так называемой «интернет-зависимости», возрастает «техногенный» риск ранней дезадаптивности индивида, психофизиологической и социальной. В настоящее время социализация детей и подростков протекает в условиях систематического формирования рефлексов и стереотипов виртуальной действительности. В основе же длительной эволюционной адаптации человека к окружающей среде доминирующим на протяжении десятков тысяч лет был обонятельный анализатор, затем трудовая деятельность и речевая деятельность. В настоящее время мировое сообщество физиологов, школьных гигиенистов и педиатров отмечают у детей и подростков, воспитанных в условиях огромного неконтролируемого информационного потока, преобладание зрительно-слухового восприятия над аналитической, синтетической, интегративной функциями высшей нервной деятельности [1, с. 7–13]. Это приводит к возникновению клипового, мозаичного, хаотичного мышления, не имеющего опоры на действительность. Предельно «зацикленная» виртуализация среды общения на «никах», т. е. общения на псевдонимах (nicknames), на социальных, психологических и культурных имиджах-масках приводит слабые и «недозрелые» психики к социальной беспомощности (дезадаптации), определенной шизоидности (раздвоению личности) и даже к аутизму. В

клиповом мышлении подростка, в его индивидуальном, пока еще социально незрелом сознании затруднено образование объективных причинно-следственных связей, отражающих действительность. В задачу воспитания сегодня входит не допускать бессистемного восприятия информации из Интернета, которая не усваивается, а «рассыпается» на бессвязные фрагменты, причем с уменьшением значения интегративных информационных каналов головного мозга. Речь идет о трудовых, конструктивных, творческих навыках, имеющих непосредственное отношение к социальной и культурной адаптации новых поколений. Многие дети не умеют строить сложноподчиненные предложения, формулировать и развивать свою мысль, доказывать тезисы. В связи с бесконтрольно-глубоким и непрерывным погружением детей и подростков в виртуальную среду возрастает риск ранней психофизиологической и социальной дезадаптивности подростков, вплоть до инвалидности. Тем самым усиливается фактор так называемой инфантилизации, ретардации (задержки) в психическом и социальном развитии личности подростка. Этому сопутствуют провалы в воспитании: болезненный подростковый эгоцентризм с гипертрофией амбициозности и безответственности, презрение к труду, невежество и некомпетентность в простейших бытовых ситуациях, слабая ориентировка в окружающем социальном и культурном пространстве. Предвзятость, примитивизм и бессвязность суждений сочетаются с черствостью и жестокостью по отношению к близким людям и подобными синдромами душевного – психическо-

го и социально-психологического – здоровья [3, с. 85–89]. Таким образом, отсутствие педагогически внятного воспитания на богатейших ресурсах и средствах Интернета, самоустранение взрослых, невмешательство педагогического сообщества в процесс стихийного самопогружения подростков в сетевые миры приводит к удручающим «эффектам» и результатам. Заметно усиливается фактор так называемой инфантилизации, ретардации (задержки) в психическом и социальном развитии личности подростка. Физиологи вынуждены повысить «возрастную планку» подростничества до девятнадцати лет – в то время как даже полвека тому лет назад девятнадцатилетние считались, да и на самом деле, по всем психосоциальным параметрам были уже взрослыми людьми. По наблюдениям европейских, американских и российских физиологов многие из 18–19-летних молодых людей по уму и развитию остаются подростками, психологически это все еще «дети здесь-и-сейчас желаний». Это «кидалты», от англ. *kid* ‘дитя’ + *adult* ‘взрослый’. Другими словами, это «не-совершеннозрелые», лица, все еще думающие и поступающие по-детски, желающие развлекаться, «заниматься любовью», рожать, но не умеющие кормить, ухаживать и воспитывать.

Однако мы полагаем, что некорректно списывать проблемную ситуацию совершенно иной природы на Сеть как источник «зла», плохой социализации и испорченной социальной наследственности. Интернет – орудие НТР, слепок с человеческого общества, слишком человеческого во всех его целеполагающих, конструктивных и деструктивных, позитивных и нега-

тивных содержательных коннотациях и ценностно-смысловых контекстах. Необходим не только намного более внимательный и современный социально-педагогический мониторинг образовательного *контента* (т. е. содержания и социализирующего потенциала) Интернета, но и учет многих, все еще недооцениваемых педагогами психологических факторов, рисков и возможностей особого взаимодействия в Сетях. Этим и призваны заниматься такие, уже достаточно мощные организации, как Европейский и Российский союзы по школьной и университетской медицине (EUSUHM – РО-ШУМЗ). С 2011 г. намечено обширное поле действительно инновационной научно-практической работы педагогов по наполнению понятия готовности и ребенка, и школьника, и студента собственно социальным воспитанием. Последнее невозможно без грамотной постановки и практической системной реализации вопроса о целенаправленном использовании воспитательных возможностей Интернета с позиции школьной и университетской медицины, гигиены и охраны здоровья подростков [1, с. 10–13]. Новые формы, вызовы и риски сетевой социализации влияют на все содержание воспитания, а не только на ее отдельные составляющие, а именно: на теорию коллектива, теорию воспитательных систем, теоретические представления об образовательной среде, воспитательном пространстве, воспитательном процессе, объектах и субъектах воспитания и педагогического взаимодействия. В контексте новых образовательных стандартов, учитывающих требования к информационной культуре педагогического сообщества, ключевые ком-

петенции современного учителя включают в себя не только традиционный набор профессионально-личностных требований к умениям грамотно построить педагогический процесс, выявить его дидактические составляющие. Можно сказать, что интернет-фактор обозначает особые перспективы теории воспитания, предъявляя новые требования к подготовке современного учителя как нового воспитателя, способного вести оздоровительную профилактику интернет-зависимости уже вне ограничений рамками экспериментальных образовательных организаций. Имеется настоятельная необходимость организации масштабного междисциплинарного сотрудничества педагогов средней и высшей школы, медиков и психологов в решении этой актуальной проблемы на государственном уровне.

В программу изменяющейся теории воспитания входит разработка средств, методов и форм корректной оценки этих дидактических составляющих, их воспитательного потенциала в рамках культуры здорового образа жизни на фоне той мировой информационной культуры, воплощением которой, со всеми ее достижениями,

пробелами, провалами и воспитательными возможностями, и является сегодняшний Интернет.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Беляев Г.Ю., Беляева А.В. Связь теории и практики воспитания с понятием здорового образа жизни в системе безопасности образовательного пространства // Вестник Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова. Серия: Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика. 2011. Т. 17(№ 1). С. 10–13.
2. Всемирный доклад по образованию 1998 г. // Учителя, педагогическая деятельность и новые технологии. ЮНЕСКО, 1998. С. 3–10.
3. Материалы II Конгресса Российского общества школьной и университетской медицины и здоровья с международным участием. М., 2010. 708 с.
4. Мудрик А.В. Социализация человека: учеб. пособие. – 3-е изд., испр. и доп. М.; Воронеж, 2010. 624 с.
5. Пережогин Н.Л. Нехимические зависимости в детской психиатрической практике // Психолого-педагогические основания формирования культуры здоровья. Культуры здорового и безопасного образа жизни: Сборник научно-методических материалов / Сост. и науч. ред. Н.Ю. Синягина, Е.Г. Артамонова, Н.В. Зайцева. М., 2013. С. 201–205.

УДК 37.016:53

Казначеева Т.А.*Московский государственный областной университет*

ПРОБЛЕМА РАЗРАБОТКИ МЕТОДИКИ ИЗУЧЕНИЯ ЕСТЕСТВЕННОНАУЧНОГО МЕТОДА ПОЗНАНИЯ ПРИРОДЫ В ПРОПЕДЕВТИЧЕСКОМ КУРСЕ ФИЗИКИ

Аннотация. В статье рассматривается вопрос о методике изучения естественнонаучного метода познания природы в пропедевтическом курсе физики. Он служит основой разработки учебно-методического пособия и рабочей программы учителя. Проводится детальное рассмотрение этапов практических работ и их проведения. Большое внимание уделено развитию творческих способностей обучающихся при выполнении конструкторских заданий.

Ключевые слова: естественнонаучный метод, учебно-методическое пособие, гипотеза, этап, физика, пропедевтический этап.

T. Kaznacheeva*Moscow State Regional University*

THE PROBLEM OF DEVELOPING METHODOLOGICAL STUDY OF A SCIENTIFIC METHOD OF LEARNING NATURE IN THE PROPAEDEUTIC COURSE OF PHYSICS

Abstract. The article studies the research methodology of a scientific method of learning nature in the propaedeutic course of Physics. It serves as a basis for developing a textbook and a working curricula for teachers. A detailed review of practical tasks stages and their implementation is conducted. Much attention is paid to the development of students' creative abilities in the process of performing engineering tasks.

Key words: natural-scientific method, textbook, hypothesis, stage, physics, propaedeutic phase.

Физика является одной из самых развивающихся наук. Изменения, которые происходят за последние десятилетия, связаны, с одной стороны, с появлением новых, мощных теоретических представлений методов в науке, а с другой – развитием методик, основанных на использовании принципиально новых приборов, методов и технологий.

Развитие методики обучения естественнонаучному методу познания на

пропедевтическом курсе охватывает широкий круг вопросов и ставит цели формирования системы физических знаний и умений, развития научного мировоззрения, развития интеллектуальных и творческих способностей. Методы познания природы были определены к XVIII в. Их можно разделить на три вида:

- частные методы познания – индукция, дедукция, гипотезы;
- научный метод познания есте-

© Казначеева Т.А., 2014.

ственных наук: наблюдение фактов, получение следствий, их экспериментальная проверка;

– методы, которые соответствуют определенным физическим теориям [1].

Проблема формирования у обучающихся метода научного познания всегда остается актуальной, так как авторы А.Е. Гуревич, М.Ю. Демидова, А.А. Фадеева, работающие над ней, рассматривают его в разных направлениях. Одно из направлений, которое важно затронуть, это исследование проблемы в «новом ключе» на основе метода познания.

Целью исследования является научное обоснование и экспериментальное подтверждение возможности и целесообразности усиления естественнонаучной направленности образования в младшем подростковом возрасте на основе внедрения пропедевтического курса физики.

В процессе исследования была выдвинута гипотеза. Она состоит в том, что внедрение в учебно-воспитательный процесс разработанной дидактической системы преподавания пропедевтического курса физики позволит повысить роль и значение естественнонаучной составляющей содержания общего образования. Это окажет положительное влияние на развитие творческого мышления и умственных способностей обучающихся, приведет к активизации их познавательной деятельности. Анализ путей и методов физического познания позволил разработать авторскую методику изучения темы. Методы учебного познания физики ставились в прямую зависимость от метода научного познания [10].

Научное познание – особый вид познавательной деятельности, который направлен на выработку объективных и обоснованных знаний о природе [4]. Впервые разработал научный метод опытного познания Галилей. Он доказал, каким образом из опыта должно строиться познание. Он изучал движение тела, исключив трение. Научная абстракция у него выражалась в форме гипотезы. Гипотеза, утверждает он, позволяет предвидеть новые факты и явления на основе выводов из них. Поэтому научная гипотеза становится в дальнейшем руководящей идеей в научных исследованиях. Одновременно проверка выводов и ее следствий и предсказаний превращает гипотезу в научный закон. Таким образом, метод научного познания Галилея состоит в следующем: из наблюдений и опытов формируется предположение – гипотеза, которая и является обобщением опытов, но включает в себя нечто новое, что непосредственно не содержится в каждом конкретном опыте. Гипотеза дает возможность вывести логическим путем определенные следствия, предсказать некоторые новые факты; эти факты можно проверить опытом [9]. Проверка следствий и подтверждает гипотезу – превращает ее в научную теорию или научный закон. Можно сделать вывод, что метод научного познания состоит из следующих частей: наблюдение → гипотеза → следствия → научная теория, закон.

В.В. Мултановский обращает внимание на сложность и увлекательность процесса познания природы, подчеркивает, что за колоссальными успехами физики стоят многие часы мучительных поисков и сомнений, радостей и неудач многих сотен фи-

зиков, постигающих тайны природы ценой большого труда, упорства и научной смелости [3]. По мнению многих ученых, познание природы состоит в выяснении закономерного общего, существенного в ряде казавшихся не связанными друг с другом явлений.

Существенное развитие теории метода научного познания произошло в связи с революцией в физике в начале прошлого века. По мнению С.И. Вавилова, главные изменения касались применения и интерпретация модельных гипотез [6].

Современный метод научного познания в изложении А. Эйнштейна важен для нас не только потому, что раскрывает мыслительный процесс, ведущий от незнания к знанию, связывающий исходные факты из опытов, гипотезу, логические выводы из нее и результаты экспериментальной проверки этих выводов, но и как психологический анализ умственной деятельности [6].

С этого времени проблема естественнонаучного метода познания в истории педагогической науки заняла одно из ведущих мест. Научный метод познания содержит большой образовательный потенциал, поскольку является для учащихся ориентировочной основой для самостоятельных познавательных действий (В.Г. Разумовский) [5]. Результаты анализа педагогической, философской, лингвистической литературы показали, что в литературе бытует чрезвычайное множество определений понятия «метод», при этом мнения разных авторов существенно не расходятся. Так, например, в «Словаре иностранных слов» под методом понимают совокупность приемов и операций познания и прак-

тической деятельности; способ достижений определенных результатов познания в практике.

В педагогике метод предусматривает организацию поисковой познавательной деятельности учащихся путем постановки учителем познавательных и практических задач, требующих самостоятельного творческого решения.

Требованиями стандарта нового поколения метод научного познания рассматривается как инструмент для изучения всех естественнонаучных предметов (физики, химии, биологии): наблюдения, описание, измерение, эксперимент, умение обрабатывать результаты измерений, обнаруживать зависимость между величинами, пояснять полученные результаты и делать выводы [7].

Одним из возможных вариантов решения сложившегося комплекса проблем является возрождение в современной российской школе традиционной системы непрерывного физического образования, в которой большую роль играет пропедевтика, и формирование целостного представления о процессе научного познания может стать задачей пропедевтических курсов. Пропедевтика естественнонаучных знаний в 5–6 классах является дидактическим условием преемственности обучения в системе непрерывного физического образования и реализуется в настоящее время согласно базисному учебному плану в рамках предмета «Естествознание». На этом этапе продолжается начатое в начальной школе знакомство учащихся с основными явлениями природы.

Пропедевтические курсы по физике включают в основное знание, соответствующие эмпирическому ба-

зису науки. На эмпирическом уровне преобладает чувственное познание, живое созерцание, направленное непосредственно на изучаемый объект. Основные методы познания, характерные для эмпирического уровня, – это сбор фактов, их первичное обобщение, описание наблюдаемых экспериментальных данных, их систематизация и классификация. Эффективность пропедевтического курса физики исследовалась в работах А.Е. Гуревича, М.Ю. Демидовой, А.А. Фадеевой [9].

Проблема разработки методики изучения естественнонаучного метода познания природы в пропедевтическом курсе физики была решена, но авторы рассматривают ее на основе материала, который в готовом виде дается обучающимся с последующим решением задач и выполнением практических работ. В исследовании на основе анализа литературы теоретически были обоснованы возможность и целесообразность изучения физики в младшем подростковом возрасте; разработаны научно обоснованные подходы к определению структуры и отбору содержания естественнонаучного метода познания природы в пропедевтическом курсе физики, рассчитанном на младший подростковый возраст; учебно-методическое обеспечение для реализации идеи повышения уровня естественнонаучного образования в младшем подростковом возрасте, на основе пропедевтического курса физики (образовательная программа, учебное пособие и методические рекомендации для учителя); проведена экспериментальная работа по проверке гипотезы исследования.

В ходе исследования использовались такие методы и виды деятельно-

сти, как анализ философской, методической, психолого-педагогической, научно-методической и учебной литературы по проблеме; изучение работ по исследуемой проблеме, нормативной документации; личное преподавание в школе; педагогический эксперимент; обсуждение проведенных анализов результатов исследования на семинарах и конференциях.

Разработанная методика системы обучения на основе метода познания предусматривает определенные этапы. На начальном этапе школьники учатся наблюдать, делать выводы, заключения. На следующем этапе требования усложняются. Обучающиеся работают с приборами, составляют таблицы, строят графики. Последний этап предполагает самостоятельную работу по конструированию приборов и умение работать с ними. В предложенном пособии представлен материал по данной методике, направленный на формирование эмоционально-ценностного отношения к природе, самому себе и друг к другу. В нем выделены следующие параграфы: наблюдение явлений, проведение измерений, построение теоретических моделей, создание конструкторских установок с техническими объектами. В содержании учебно-методического пособия пропедевтического курса на основе естественнонаучного метода познания природы отражено содержание всех физических явлений: тепловые, механические, световые, звуковые и другие. Здесь они не классифицируются в определенном порядке следования, как в учебниках по физике, где им отводятся целые разделы и главы. Акцент поставлен на рассмотрении практически каждого явления, который

отражен в экспериментальной работе исследовательского или конструкторского характера.

В ходе работы осуществляется творческая деятельность по приобретению и закреплению новых знаний; осваиваются новые формы познания, такие как восприятие, мышление; формируется личное убеждение по использованию полученных знаний и навыков.

При выполнении работ у обучающихся формируются экспериментальные умения, которые включают в себя как интеллектуальные умения, так и практические. К первой группе относятся умения: определять цель эксперимента, выдвигать гипотезы, подбирать приборы, планировать эксперимент, вычислять погрешности, анализировать результаты, оформлять отчет о проделанной работе. Ко второй группе относятся умения: собирать экспериментальную установку, наблюдать, измерять, экспериментировать. В построении моделей, рассмотрении их принципов работы обучающиеся изучают те признаки, которые отражает объект-оригинал. Такая структура выбрана не случайно, а потому, что она берет начало и рассматривается у Галилея. Он рассматривал количественный метод измерения при проверке гипотезы.

Кроме того, значение лабораторного эксперимента заключается в том, что при его выполнении, у обучающихся вырабатываются такие важные личностные качества, как аккуратность в работе с приборами; поддержание чистоты и порядка на рабочем месте, в записях, которые он делает во время эксперимента, плановность, настоятельность в получении резуль-

тата. У них формируется определенная культура умственного и физического труда. В учебно-методическом пособии практически все работы носят творческий характер и иногда требуют креативного подхода в их исполнении.

Каждая работа делится на три этапа, на котором представлены свои задачи и конкретный вид деятельности: подготовительный этап, в котором рассматривается объект исследования, выносится на рассмотрение небольшая часть теории, с последующими вопросами и заданиями для закрепления понятию. На основном этапе работы обучающиеся выдвигают гипотезу (здесь представлен порядок выполнения исследовательской работы) фиксируют результаты, на заключительном этапе, в котором делаются выводы, выносятся дополнительные задания, выводы по исследованию и оценка своей деятельности.

В большинстве случаев методика может быть такова, что обучающиеся слушают объяснения учителя, в которых затрагиваются основные положения теоретического материала, ставится цель, формулируется гипотеза, и далее выполняется задание для ее подтверждения. Несмотря на то, что все обучающиеся должны выполнять одни и те же учебные действия, педагогическое воздействие на них со стороны учителя должно производиться дифференцированно, что обусловлено их психологическими особенностями. Очень ярко подчеркнул влияние строгой последовательности действий, известный бихевиарист Джон Б. Уотсон [8] сказав, что «... общество не могло бы существовать, если бы оно не в состоянии было создавать такие ситуации, которые воздействовали на

отдельных индивидов и направляли бы их поступки по строго определенным путям». Обучающему необходимо проделать ряд последовательных операций, выполнение которых, приведет к подтверждению или опровержению гипотезы.

При изложении материала используется изобразительно-логический подход (рисунок является не просто картинкой к тексту, но становится одним из важных носителей информации). Также затрагиваются вопросы астрономии, которым посвящены некоторые практические работы, носящие в основном конструкторский характер с необходимым теоретическим материалом. В процессе развития обучающиеся проявляют живой интерес к особенностям своего организма, исследуя свои силовые возможности или сравнивая их со сверстниками. Использовать этот факт можно при изучении темы «Взаимодействие тел». Также в учебно-методическом пособии представлены темы для изучения отдельных черт жизнедеятельности организма, такие как: определение частоты сердечных сокращений в состоянии покоя и после действия нагрузки [2].

Таким образом, основными достоинствами данной методики познания природы являются: доступность, строгая последовательность выполняемых действий-шагов. Это ускоряет процесс выработки практических навыков и умений, индивидуализирует процесс обучения и делает его интересным и продуктивным. Отбор материала и разработка его структуры основываются на признании именно опыта деятельности в сфере изучаемого предмета, решающим фактором которого

является не только обучение, но и интеллектуальное развитие. Организуя познавательную деятельность на этой основе, учитель актуализирует важнейшие компоненты познавательных и творческих способностей обучающихся.

Разработанный и реализованный авторский подход к исследованию методов познания природы позволяет сделать вывод о том, что учебный материал заданий открывает полноценную картину изучаемых природных явлений и процессов, повышает активность и самостоятельность обучающихся, позволяет повысить уровень подготовки обучающихся по физике, реализует творческий потенциал личности.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Алексеев С.И., Юрина Н.М. Концепция современного естествознания : учеб. пособие. М., 2004. 86 с.
2. Казначеева Т.А. Методика ознакомления учащихся 5-6 классов с исследовательскими методами физики : учеб.-метод. пособие. М., 2013. 98 с.
3. Мултановский В.В. Физические взаимодействия и картина мира в школьном курсе: пособие для учителя. М., 1977. 168 с.
4. Новейший философский словарь / сост. А.А. Грицанов. Мн., 1998. 896 с.
5. Разумовский В.Г. Развитие творческих способностей учащихся в процессе обучения физике. Пособие для учителей. М., 1975. 272 с.
6. Разумовский В.Г. Физика в школе. Научный метод познания и обучения М., 2007. 463 с.
7. Синявина А.А. Методы познания природы как системообразующие факторы конструирования содержания курса физики основной школы (на примере электрического поля) // Вестник Мо-

- сковского государственного областного университета. Серия: Педагогика. 2012. № 2. С. 72–81.
8. Уотсон Дж.Б. Бихевиоризм. Хрестоматия по истории психологии / под ред. П.Я. Гальперина, А.Н. Ждан. М., 1980. 296 с.
9. Фадеева А.А., Хрипкова А.Г. Естествознание : Учебник для 7 кл. общеобразовательных учреждений. – М, 1997. – 224 с.
10. Хижнякова Л.С. Введение в методику преподавания физики. Ч. 1. Предмет и история ее развития. – М., 1998. – 76 с.

УДК 376.37

Леонова С.В.*Московский государственный областной университет*

ОСОБЕННОСТИ АКТУАЛИЗАЦИИ ЛЕКСИЧЕСКИХ СРЕДСТВ ЯЗЫКА У ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

Аннотация. В статье представлены результаты исследования словаря детей с недоразвитием речи. Анализ полученных данных позволил выявить качественные и количественные характеристики лексики данной группы дошкольников. При описании недостаточности лексики дошкольников с речевым недоразвитием отмечаются существенные различия между пассивным и активным словарем. У дошкольников с общим недоразвитием речи обнаружены функциональные характерные особенности смысловой структуры слова, выражающиеся в недостаточной сформированности синтагматических и парадигматических связей слов, в несовершенстве процесса поиска слов.

Ключевые слова: недоразвитие речи, лексика, части речи, семантическая структура слова, актуализация слов, синтагматические и парадигматические связи.

S. Leonova*Moscow State Regional University*

THE FEATURES OF LEXICAL UNITS ACTUALIZATION OF PRESCHOOL CHILDREN WITH GENERAL UNDERDEVELOPMENT OF SPEECH

Abstract. The article presents the results of a study of children with speech underdevelopment. The analysis of the research data allowed to identify qualitative and quantitative differences in the vocabulary of this group of preschoolers. While describing of the insufficiency of the vocabulary of preschool children with speech underdevelopment great differences between passive and active vocabulary are mentioned. Preschoolers with general underdevelopment of speech have functional specific features of the word semantic structure. They are expressed in insufficient forming of syntagmatic and paradigmatic relations between words and imperfection of the process of word searching.

Key words: underdevelopment of speech, vocabulary, parts of speech, word semantic structure, actualization of words, syntagmatic and paradigmatic relations of words.

Являясь базисом речевой организации человека, лексика играет значимую роль в полноценном овладении языком как средством общения, познании окружающего мира, социальной адаптации. Системное недоразвитие речи ограничивает комму-

никативные возможности ребенка, препятствует успешному овладению родным языком и в целом процессу обучения в школьном возрасте. Расхождение в усвоении единства значения и грамматической формы слова, позднее формирование семантических полей у детей с общим недоразвитием

© Леонова С.В., 2014.

ем речи приводят к ограниченному количеству семантических связей между словами, недостаточной организации синтагматических и парадигматических отношений, трудностям поиска языковых единиц, нарушениям адекватного выбора языкового материала и его систематизации. Дети овладевают сначала конкретными значениями слов, в то время как абстрактные понятия им менее доступны [1; 3; 5; 6].

Исходя из вышесказанного было проведено исследование способности актуализации лексических средств языка у дошкольников с общим недоразвитием речи (ОНР), обучающихся в дошкольных образовательных учреждениях комбинированного вида. Программа включала: изучение активизации различных частей речи; способности к нахождению антонимов, синонимов; понимания лексического значения слов; способности активизировать слова в словосочетаниях, предложениях; частотности употребляемых классов слов, преимущественного типа ассоциативной связи слов [2; 4].

Анализ актуализации различных частей речи

У детей обнаружены затруднения при необходимости назвать картинки, со следующими изображениями: линейка, форточка, рукав, шило, плоскогубцы, свекла, труба, троллейбус, рубашка, сарафан, овца, ягоды, насекомые, электроприборы, шьет, вяжет, обувает, рисует, пушистый, кислый, деревянный, стеклянный, металлический, медленно, быстро, темно, светло, холодно, много. Испытуемые использовали ситуативные замены слов: сарафан – юбка, шофер – папа, повар – делает завтрак. Иногда

частное понятие заменялось общим: воробей – птичка, колготки – штаны, читает – смотрит, насекомые – животные и, наоборот, обобщающее слово заменялось частным понятием или перечислением: электроприборы – пылесос, магнитофон, фен и т. д.

Среди замен наблюдались описания ситуации или действия, в которое могло входить предполагаемое слово: шьет – делает вещи, строитель – чинит дом, медленно – на 4-х лапах, покупает – дает деньги, шофер – на машине едет, линейка – измерять сколько. Анализ ответов детей на предъявленный картинный материал по лексике действий и признаков предметов показал, что 63 % детей с ОНР правильно использовали глагол, 54 % – имена прилагательные, 32 % – наречия.

Таким образом, все части речи представлены в активном словаре детей с нарушениями речи неравномерно. Достаточно часто дети употребляли существительные, крайне редко использовали прилагательные и наречия.

Испытуемые допускали следующие ошибки употребления глаголов: замены названия действия с предметами названиями самих предметов (строит – дом, вяжет – носочки, пилит – пилой); неточности использования семантически близких слов (вяжет – шьет, обувает – одевает).

При употреблении прилагательных дошкольники совершали следующие ошибки: в словообразовании признаков предметов (кирпичный – кирпичный, металлический – металльный), в неточности использования семантически близких слов (пушистый – мягкий, кленовый – дубовый). Во время активизации наречий были характерны замены их на соответствующие при-

лагательные (горячо – горячий), упрощения (мало – чуть-чуть, влево – вбок).

Анализ результатов исследования пассивного словаря

Дети с недоразвитием речи правильно выполнили большинство заданий (84 %). Из них существительные были правильно узнаны в 95 % случаев, глаголы – в 89 %, прилагательные – в 71 %, наречия – в 51 %. Наибольшее количество ошибок и отказов наблюдалось при узнавании картинок с изображенными на них наречиями и прилагательными.

Анализ результатов исследования антонимии

Анализируя ошибки детей, можно отметить, что все предлагаемые слова-стимулы вызывали затруднения, которые выражались в длительных паузах перед ответом, в неточном подборе слов-антонимов, заменах слов другой части речи, добавление частицы «не» (горький – сладко, добрый – недобрый). Наибольшее количество ошибок, допускаемых дошкольниками с ОНР, было отмечено: при подборе слова из области значений, близких к антониму (узкий – большой); подборе примитивного антонима (ложь – не ложь); при выражении антонима другой частью речи (мягкий – как сухарь). Для лексики детей с ОНР были также характерны: замены слов, близких по значению (бежать – идти); изменение формы слова-стимула (падает – падаю); подбор антонима на основе синтагматических ассоциаций (здоровье – плохое); подбор слова по ассоциации (огонь – чайник).

Результаты ответов детей свидетельствовали о трудностях выделения существенных признаков, неточном

понимании значений слов. Ошибки употребления грамматических категорий связаны с недостаточной дифференциацией грамматических значений слов, характерной для детей с речевым недоразвитием [5; 7]. На слово-стимул существительное дети воспроизводили глагол (победа – проиграть, работа – чинить); на слово-стимул прилагательное – наречие (грязный – чисто); на стимул глагол – существительное (входит – выход).

Анализ результатов исследования синонимии

Несмотря на сложность предложенного материала, большинство детей поняли поставленную перед ними задачу. Однако количество отказов при выполнении заданий наблюдалось у половины группы испытуемых. Дети ошибались в подборе синонимов к большинству предложенных слов-стимулов. В редких случаях они правильно употребляли только один синоним на слово-стимул. Особые затруднения наблюдались при подборе синонимов к словам: холод, горюет, ароматный, злобно. Вместо синонимов дети подбирали: антоним (большой – небольшой); объяснение слова-стимула (весело – когда, гости приходят); слово, сходное по внешним признакам или по случайной ассоциации (здание – магазин).

Были отмечены стойкие замены слов: обобщающих понятий отдельными предметами (животные – лиса, заяц, тигр; еда – пицца, хлеб); близких по фонетическому сходству слов (пламя – пластмасса); родственных слов или словоформ (рукавицы – рукав); слов, связанных со словом-стимулом синтагматическими связями (здание – школьное); неправильное объяснение слова-стимула (красивый – как слон).

Наличие специфических ошибок в ответах дошкольников с ОНР обусловлено лексической бедностью и трудностями актуализации языковых средств, заторможенностью звуковых ассоциативных связей слова, неумением выделить существенные семантические признаки в структуре значения слова. Ошибочные ответы свидетельствовали о том, что у детей с речевым недоразвитием недостаточно сформированы системные отношения противопоставления между лексическими единицами языка, активность процесса поиска слова, устойчивость парадигматических отношений [6].

Анализ результатов исследования умения объяснять значение слова

При выполнении задания у детей присутствовало 15 % отказов, ошибочных ответов – 35 %, полученные объяснения не соответствовали словарному значению слова (нести – пакет, линейка – писать). Особые затруднения вызвали следующие слова: линейка, инструменты, шить, прыгать, злой, легкий, деревянный, страшно. У детей с ОНР, как и у детей без речевой патологии, при объяснении значения предметов преобладали описания с помощью раскрытия ситуации, составления синтагматических связей с данным словом (доктор – кто лечит, всех лечит, лечит в больнице). Дифференциальные признаки при этом указывались редко (конфета – сладкая еда; птицы – животные, которые летают). Испытуемые объясняли значение слова его функциональным назначением (молоток – им гвозди забивают, стучат; иглолка – ей можно шить), редко давалось объяснение через описание признаков предмета (конфета – сладкая, линейка – длинная, иглолка – острая).

В большинстве случаев дошкольники указывали денотативные признаки предмета (птицы – которые летают, прыгать – на одной ножке). Основным способом объяснения значения обобщающих понятий являлось перечисление отдельных предметов, входящих в общее семантическое поле (птицы – ворона, воробей). Чаще дети указывали функции, реже лексико-семантические признаки предмета (обобщение, конкретизация, соотнесение слова с более глобальным понятием).

Основным способом определения значения прилагательных явилось обозначение его функций (легкий – можно унести, сильный – штангу поднимает), включение его в контекст (легкий – пакет, деревянный – стул). Объяснение значения имени прилагательного с выделением основного дифференциального признака практически не отмечалось в ответах детей с ОНР, что указывает на недостаточную сформированность семантической структуры прилагательных. При определении значения глагола дошкольники включали его в текст (играть с игрушками, читать книгу перед сном, копать землю). Дети очень редко использовали другие способы объяснения глаголов, но встречались единичные случаи: другая форма слова-стимула (нести – несет); синонимизация (прыгать – скакать).

Анализ результатов исследования умения активизировать слова в словосочетаниях

Подбор слов в словосочетаниях выявил, что дошкольники с ОНР не знают многих слов, не понимают их лексического значения, не могут адекватно ответить на поставленный вопрос. Наибольшее количество ошибок

у испытуемых наблюдалось при активизации в словосочетаниях наречий – у 47 % детей (живут *как?* – нормально) и прилагательных – у 43 % (тарелка из стекла *какая?* – круглая, девочка *какая?* (грустная) – красивая), что свидетельствовало о низком уровне знаний об окружающем мире, незнании признаков предметов и действий, недостаточной дифференцированности соответствующих представлений. Встречались ошибки упрощения (строитель – дядя, быстро – ногами, дружно – хорошо), ошибки неправильного понимания лексического значения слова (серая – коричневая, дубовый – кленовый), употребление ошибочной части речи (на каруселях *что делают?* – весело, рисует *кто?* – картину).

Анализ результатов исследования умения дополнять предложения

У всех испытуемых процесс подбора слова к контексту предложения не вызвал значительных затруднений. Среднее количество правильно составленных предложений составило 72 %. Подбор слов характеризовался стереотипностью и шаблонностью по группе в целом, индивидуальной неразличимостью высказываний. В своей речи дети использовали простые нераспространенные предложения, характеризующиеся скудностью информации.

Варианты ошибочных ответов показали неумение употреблять обобщающие слова («Пойдем в среду в зоопарк и будем там смотреть... *льва, зайца, слона* и др.»); незнание слова («Лекарства продают в ... *магазине*»); неточное понимание лексического значения слова из предложения («Платье испачкала, его нужно... *помыть*»;

«Нам подарили котенка. Он родился 10 дней назад и еще очень ...*молодой*»).

Таким образом, полученные результаты подтверждают недостаточную сформированность синтагматических связей вследствие ограниченности лексических средств языка. Наиболее трудной задачей являлся подбор имен прилагательных, связанный с недостаточностью знаний об окружающем мире и недифференцированностью соответствующих представлений [3].

Анализ результатов исследования умения составлять предложения

У дошкольников с ОНР составленные предложения характеризовались бедностью использования лексических средств, фрагментарностью, перечислением существительных и действий. Для активизации прилагательных и наречий требовались дополнительные вопросы. Отмечались длительные необоснованные паузы, повторы, возвращение к началу фразы, что указывает на трудности процесса поиска нужного слова.

Во фразах часто допускались лексические ошибки на основе сближения ситуативной семантики слов, связанные с незнанием значения и трудностями выделения дифференциальных признаков слов (санки – ледянки, бревно – дерево, веник – совок, жадный – злой и т. п.). Дети пользовались жестами при объяснении («Зайчик через дерево...» – взмах рукой), что указывало на трудности актуализации лексических единиц. При составлении рассказов встречались лексические ошибки в употреблении глаголов: срезают – собирают, перепрыгивает – прыгает и т. п.

Таким образом, низкий уровень актуализации лексических средств языка

у детей с общим недоразвитием речи выявляется не только в словах и словосочетаниях, но и в монологической речи. Это выражается в использовании простых нераспространенных предложений, в большом количестве повторов, однообразии употребляемых существительных и глаголов, в замене существительных местоимениями, отсутствии прилагательных и наречий во фразе, неточном или ошибочном употреблении необходимого слова, длительном поиске нужного слова.

Анализ изучения частотности употребляемых классов слов, преимущественного типа ассоциативной связи слов. Полученные результаты показали, что количество парадигматических и синтагматических связей неоднородно, что позволяет сделать вывод о темпах и характере овладения речевыми навыками, поскольку известно, что синтагматические связи преобладают у ребенка в норме до пяти лет. В возрасте 5,5-6 лет нарастают парадигматические связи.

Анализ грамматических классов в речи детей с общим недоразвитием речи позволил сделать вывод о том, что наиболее частотные грамматические классы, употребляемые детьми – существительные. Такие грамматические классы, как прилагательное и наречие, являются наименее употребляемыми в речи детей, преимущественными видами связи у детей с общим недоразвитием речи являлись синтагматические.

Таким образом, полученные данные позволили выделить количественные и качественные характеристики лексики дошкольников с общим недораз-

витием речи, значительное отличие от нормы процесса актуализации лексикона глаголов, прилагательных и наречий, что указывает на необходимость проведения коррекционной работы по следующим основным направлениям: расширение объема и уточнение структуры значений глагольной лексики, прилагательных и наречий; развитие лексической системности и семантических полей; формирование синтагматических и парадигматических отношений, грамматических значений слов [6].

ЛИТЕРАТУРА:

1. Бабина Г.В., Силантьева С.Н. Модель формирования структурно-семантического анализа предложений у старших дошкольников с общим недоразвитием речи // Школьный логопед. 2012. № 4–5. С. 66–70.
2. Воробьева В.К. Ассоциативный эксперимент как метод исследования словаря детей с отклонениями в речевом развитии // Коррекционная педагогика: теория и практика. 2009. № 2. С. 29–35.
3. Гончарова В.А. Динамика усвоения структуры значения слов детьми с нормальным и нарушенным речевым развитием // Онтогенез речевой деятельности. М., 2005. С. 418–426.
4. Грибова О.Е. Технология организации логопедического обследования : методическое пособие. М., 2012. 80 с.
5. Громова О.Е. Формирование начального детского лексикона. М., 2009. 160 с.
6. Лалаева Р.И., Серебрякова Н.В. Формирование лексики и грамматического строя у дошкольников с общим недоразвитием речи. СПб., 2001. 222 с.
7. Халилова Л.Б. Психолингвистические механизмы декодирования речи. Норма и речевая патология. М., 2013. 152 с.

УДК 37.016:53

Ошемкова С.А.*Московский государственный областной университет***О КОНЦЕПЦИИ ИНТЕГРИРОВАННОГО ПРОПЕДЕВТИЧЕСКОГО
КУРСА ФИЗИКИ «МАТЕМАТИКА И МЕХАНИКА»**

Аннотация. В статье представлена концепция интегрированного пропедевтического курса физики «Математика и механика», главной целью которого является развитие понятийного мышления обучающихся основной школы на пропедевтическом этапе обучения физике как средство их подготовки к изучению систематического курса физики. Автор рассматривает историю развития идей двухступенчатого школьного физического образования, положенных в основу данного курса, анализирует актуальную ситуацию в обучении физике, обосновывает необходимость создания пропедевтического курса физики, его структуру и содержание, приводит критерии отбора заданий, целевые установки комплексов заданий, их направленность и показанную в педагогическом эксперименте результативность.

Ключевые слова: обучение физике, пропедевтика, развивающее обучение, понятийное мышление.

S. Oshemkova*Moscow State Regional University***ON THE CONCEPT OF AN INTEGRATED INTRODUCTORY COURSE
OF PHYSICS «MATHEMATICS AND MECHANICS»**

Abstract. The article introduces the concept of an integrated introductory course of Physics "Mathematics and Mechanics" aimed at primary school students' conceptual thinking development on the propaedeutic phase of teaching Physics as a means of preparing them for the systematic study of the course of Physics. The author examines the history of the ideas of a two-stage school physical education that formed the basis of this course, analyzes the current situation in teaching Physics, justifies the need to create an introductory course in Physics, its structure and content, and gives the criteria for selecting tasks, goals complex tasks, their orientation and shows the effectiveness of a pedagogical experiment.

Key words: teaching Physics, propaedeutics, developing education, conceptual thinking.

Идеи двухступенчатого школьного физического образования и развития физического мышления пронизывают всю историю преподавания физики XX в.

Так, реформа физического образования 1898 г., возглавленная профессо-

ром Н.А. Умовым, привела к принятию новой методики преподавания физики, включающей положения о том, что курс физики, разделенный на две ступени, должен стать необходимым компонентом школьного образования и что основной задачей физического образования является развитие физи-

ческого мышления и творческих способностей школьников [10].

В 1918 г. П.А. Знаменским была создана первая программа-минимум для единой трудовой школы, основанная на идее двухступенчатого построения физического образования. В 1920-30-е гг. концепция физического образования, включающая двухступенчатое построение курса физики, стала ведущей в СССР.

Реформа физического образования 1968 г., проводимая АН СССР, АПН СССР и Министерством просвещения СССР и направленная на повышение научного уровня преподавания физики, формирование современной научной картины мира школьников в условиях перехода школы ко всеобщему среднему образованию, закрепила деление школьного курса физики на две ступени.

Первая ступень физического образования, на которой формировались представления школьников о молекулярно-кинетической теории строения вещества и моделях строения атома, стала теперь рассматриваться как подготовка школьников к систематическому курсу физики второй ступени. Вторая ступень физического образования строилась на основе физических теорий механики, молекулярной физики, термодинамики, электродинамики, квантовой физики.

Основным итогом реформы явилось как повышение научного уровня преподавания физики, так и успешное усвоение обучающимися знаний, относящихся ко всем уровням физических обобщений: понятиям, законам, теориям, научной картине мира [10].

В 1970–1980-е гг. в обучении физике на первый план вышло развитие

мышления школьников при усилении роли теоретических знаний. Большую роль в перестройке физического образования сыграли концепция формирования продуктивного мышления В.А. Кондакова, концепция развития творческих способностей В.Г. Разумовского, идея структурирования знаний Л.Я. Зориной, концепция теоретических обобщений В.В. Мултановского и др.

Однако реформа 1990-х гг. существенно изменила саму структуру физического образования в средней школе: современная школа перешла от построения курса физики основной школы как пропедевтического к построению курса физики основной школы как систематического. Старшая школа стала профильной [11].

В связи с этим особую актуальность приобрела проблема становления понятийного мышления школьников к началу изучения систематического курса физики, поскольку именно уровень развития понятийного мышления определяет успешность в изучении дисциплин физико-математического цикла. Вклад интегрированных курсов естествознания в формирование понятийного мышления оказался недостаточным.

В последнее десятилетие отмечают нарастающие трудности в усвоении обучающимися физических понятий, в понимании сущности физических явлений. Снижается темп и качество формирования навыков решения задач, выполнения школьного физического эксперимента, включая запись и обработку полученных данных.

В проведенном нами анкетировании учителей физики Москвы и Московской области 33,3 % респондентов

отметили недостаток первоначальных знаний школьников об окружающем мире, 43,3 % – несоответствие актуального уровня умственного развития обучающихся тому уровню, на который рассчитаны образовательные программы, 46,7 % – низкий познавательный интерес школьников.

90 % опрошенных учителей отметили, что обучение физике затруднено недостатком необходимых математических знаний и навыков у школьников.

Большинство опрошенных учителей физики сообщили, что в связи с отмеченными выше проблемами они испытывают трудности в реализации как развивающей (96,7 % респондентов), так и обучающей (100 % респондентов) целей образования.

В наших исследованиях когнитивной сферы школьников 5–10-х классов школ Московской и Новгородской областей [4; 5; 6] было показано недостаточное развитие пространственно-временных представлений и логических структур мышления у значительной части испытуемых, а также наличие у них феноменов Пиаже, характерных для дошкольников и младших школьников.

Таким образом, было обнаружено противоречие между повышением требований к развитию мышления обучающихся, приступающих к изучению систематического курса физики, и реальной картиной снижения уровня развития мышления школьников в нынешней культурно-образовательной ситуации.

Для разрешения данного противоречия мы разработали интегрированный пропедевтический курс «Математика и механика» [3], который опирается на базовые представления

о движении, полученные в курсе математики начальной школы, и позволяет развивать пространственно-временные представления школьников и их логическое мышление путем выполнения специально подобранных заданий с физическим содержанием.

Введение такого интегрированного пропедевтического курса позволит не только восстановить систему непрерывного физического образования, но и обеспечит преемственность обучения между начальной и средней школой. Целью освоения такого курса станет как ознакомление обучающихся с физическими явлениями, формирование у них навыков проведения простейших физических экспериментов и решения простейших задач, так и целенаправленное развитие понятийного мышления, без которого невозможно освоение систематического курса физики в дальнейшем.

Более того, развитие понятийного мышления рассматривается нами как *основная цель* освоения пропедевтического курса физики.

При разработке нашего курса мы опирались на работы в области психологии развития, посвященные изучению категоризации и образования понятий у детей [1; 7; 8; 9; 13; 14].

В этих работах было показано, что понятийное мышление в своем развитии проходит несколько стадий: синкретического мышления, комплексного мышления и мышления в понятиях. Последняя стадия умственного развития – стадия истинных понятий – завершается только в подростковом возрасте, при этом «переходным мостом» от комплексного мышления к истинно понятийному является стадия псевдопонятий, или представлений.

Следовательно, при разработке программы и технологии курса «Математика и механика» нам необходимо было учесть, что младшие подростки, которым этот курс адресован, находятся в переходном периоде от комплексного мышления к понятийному.

Кроме того, нами были использованы результаты экспериментов, показавших, что для формирования понятий эффективными оказываются приемы обучения, направленные как на развитие систем операций [2; 7; 8], так и на развитие систем репрезентаций окружающего мира [2; 13].

Наконец, мы уделили особое внимание развитию аналитических процессов мышления обучающихся, которые, как было продемонстрировано в ряде работ [12], лежат в основе общих и специальных способностей.

Выбор механики как *основы содержания курса* был обусловлен несколькими причинами.

Самая главная из них опирается на данные возрастной психологии, касающиеся особенностей мышления младших подростков, которые находятся в переходном периоде от стадии конкретных операций к формальным [7; 8], или от комплексного мышления к понятийному [1].

В этом периоде можно наблюдать, что подросток легко и безошибочно пользуется понятием в знакомой наглядной ситуации, однако испытывает серьезные трудности при переносе смысла понятия на абстрактные ситуации без опоры на конкретные наглядные впечатления [1, гл. 5]. Механика же является таким разделом физики, объекты и явления которого наглядны, что облегчает оперирование понятиями на начальном этапе обучения.

Кроме того, система логических операций может развиваться только путем сопоставления образов объектов в различных отношениях, а изучение наглядных объектов и явлений механики в наибольшей степени может способствовать формированию их общих образных представлений, которыми подростки могли бы оперировать во внутреннем плане.

Второй важной причиной выбора механики является определенная преемственность курсов математики начальной школы и механики. В частности, курс математики начальной школы включает в себя решение задач на движение, в том числе – на совместное движение нескольких тел, и школьникам к окончанию начальной школы хорошо знакомы понятия скорости сближения и скорости удаления. Эта преемственность позволяет познакомить пятиклассников с такими сложными понятиями механики, как относительность движения, система отсчета, относительная скорость движения, что не только обеспечивает постепенное усвоение сложных физических понятий, но и способствует преодолению познавательного эгоцентризма обучающихся, развитию навыка рассматривать изучаемую ситуацию с разных точек зрения. Развитие пространственных представлений обучающихся также основывается на расширении начальных геометрических сведений, полученных в начальной школе.

Третьей важной причиной выбора механики является понимание того факта, что формирование модельных представлений, с которыми работает физика, требует значительного времени. Однако в ходе реформы 1990-х гг. при переходе на концентрическую

систему обучения резко увеличилась фактическая нагрузка на систематический курс физики основной школы, традиционно начинающийся с изучения механики. Поскольку курс физики основной школы должен был приобрести завершённый характер, в него были включены все основные разделы физики от механики до физики атома и атомного ядра при сокращении времени на изучение физики. Перенос начальных представлений механики из систематического курса основной школы в пропедевтический курс даёт обучающимся дополнительное время, чтобы приобрести необходимые навыки физического моделирования.

Наконец, решение механических задач, сформулированных на языке математики, способствует формированию у школьников математических умений и навыков, недостаток которых в нашем исследовании отметили 90 % опрошенных учителей физики.

В *структуре курса* мы выделили разделы, изучающие наиболее общие физические понятия, такие как пространство и время, механическое движение и взаимодействие тел [3].

Пропедевтический курс физики «Математика и механика» разрабатывался нами как практико-ориентированный курс, при обучении которому развитие мышления обучающихся происходит во время выполнения специально подобранных заданий.

При отборе заданий были использованы следующие критерии:

- каждое задание должно быть составлено в соответствии с принципом системной дифференциации и направлено на различение разных свойств, сторон и отношений пространства и времени, объектов и явлений;

- выполнение каждого задания должно вносить вклад в формирование физических понятий и понятийного мышления в целом;

- комплект должен включать в себя такие задания, которые можно использовать на всех этапах урока: актуализация знаний, изучение нового материала и его закрепление;

- комплект должен также включать в себя такие задания, которые можно использовать на уроках различных типов: изучение нового материала, решение задач, в том числе экспериментальных, обобщение и систематизация знаний;

- все задания должны иметь как обучающий, так и диагностический характер.

Нами было подготовлено несколько комплексов заданий, каждый из которых направлен на развитие наиболее важных представлений о пространстве, движении и взаимодействии тел, на обучение «мысленному эксперименту» и применению основных логических операций.

Первый комплекс заданий, направленных на дифференциацию пространственных представлений школьников, составляют задачи на перцептивное моделирование, на ориентацию в пространстве, на использование мер физических величин, а также задачи в пространствах разной размерности. Каждая группа заданий нацелена на решение своей специфической задачи. Так, решение задач на перцептивное моделирование приводит к улучшению аналитических процессов. Решение задач на ориентацию в пространстве позволяет структурировать пространственные представления путем введения координат, а также преодолевать

познавательный эгоцентризм школьников, постоянно обращаясь к их умению мысленно занимать положение другого человека. Решение задач на использование мер физических величин способствует вычленению параметров физических объектов, а решение задач в пространствах разной размерности – вычленению различных пространственных характеристик и дифференциации пространственных представлений в целом.

В комплекс заданий, направленных на развитие представлений о движении тел, мы включили задачи на формирование наглядных образов движущихся тел; на развитие представлений о времени и его свойствах; на прояснение физического смысла и сравнение физических величин, описывающих движение, а также прояснение смысла соответствующих им житейских слов; на использование мер физических величин. Особую группу представляют задачи на относительность движения, которые не только формируют представления об относительности движения, но и способствуют преодолению познавательного эгоцентризма школьников.

При изучении раздела «Взаимодействия тел» у школьников наиболее интенсивно развивается операция абстрагирования и формируется навык моделирования физических объектов и явлений. В комплекс заданий, направленных на развитие представлений о взаимодействии тел, вошли задания, направленные на формирование представлений о силе как мере взаимодействия тел; представлений об энергии как характеристике взаимодействия и движения тел; задачи на графическое изображение сил; движе-

ние тел под действием нескольких сил. Изучение данного раздела курса предполагает также проведение лабораторного практикума, выполнение заданий которого, во-первых, знакомит обучающихся с физическим оборудованием и принципами проведения физического эксперимента, а во-вторых, позволяет формировать новые схемы действий, что напрямую ведет к умственному развитию.

Комплекс заданий, направленных на освоение «мысленного эксперимента», позволяющего развивать внутренний план действий, представлен классическими мысленными экспериментами Г. Галилея (эксперимент с комнатой на корабле, «горки Галилея»).

Комплекс заданий, направленных на формирование основных логических операций, составляют задачи на осязательный и мышечный анализ; пространственный и зрительно-пространственный анализ; зрительный анализ графических изображений сил; смысловой вербально-понятийный анализ; смысловой анализ с опорой на схематические рисунки; задания на сравнение, классификацию, обобщение понятий, на анализ отношений между понятиями.

Анализ результатов обучения школьников по предложенной нами экспериментальной программе показал высокий уровень усвоения ключевых понятий механики, таких как механическое движение, взаимодействие тел, инерция, инертность, относительность движения, система отсчета. Обучающиеся научились понимать смысл физических величин: пути, времени движения, скорости, массы, силы, момента силы, работы, механической энергии; описывать равномер-

ное и неравномерное прямолинейное движение в неподвижных и движущихся системах отсчета; научились различать вес тела и его массу, вес тела и действующую на него силу тяжести.

Контроль результатов обучения показал, что школьники 5-7-х классов, обучавшиеся по экспериментальной программе, значительно легче, чем испытуемые контрольной группы, могли мысленно вставить на позицию другого человека, совершать действия во внутреннем плане, в том числе мысленно переходить из одной системы отсчета в другую. Оценка успешности решения задач на движение по критерию Фишера показала существенно более высокие результаты школьников в экспериментальных группах по сравнению с результатами испытуемых в контрольных группах – при значительном снижении феноменов Пиаже.

Сравнительное исследование динамики развития логического мышления с обработкой результатов эксперимента с помощью U-критерия Манна-Уитни показало существенно более высокие результаты учащихся экспериментальных классов как в развитии операции классификации, так и в развитии способностей школьников к анализу и синтезу. Кроме того, было обнаружено, что у школьников экспериментальных групп раньше формируются умения выделять существенные признаки понятий и использовать их для обобщения [4; 5; 6].

Таким образом, мы предлагаем к рассмотрению концепцию пропедевтического курса физики, основанного на идеях двухступенчатого школьного физического образования и развития физического мышления, включающую в себя цели:

- развития понятийного мышления и пространственно-временных представлений школьников;

- восстановления пропедевтического этапа физического образования как части системы непрерывного физического образования;

- обеспечения преемственности обучения между начальной и средней школой;

- формирования у школьников математических умений и навыков, достаточных им для получения физического образования.

Мы определили структуру курса, обосновали выбор механики как основы его содержания и подготовили систему специально подобранных заданий, при активном выполнении которых достигается основная цель – развитие понятийного мышления школьников на пропедевтическом этапе обучения физике для их подготовки к изучению систематического курса физики.

Разработанный нами экспериментальный пропедевтический курс «Математика и механика» был внедрен в практику преподавания МОУ СОШ № 2 с УИОП г. Фрязино Московской области с 2007/2008 учебного года. Учебные успехи школьников, прошедших обучение по программе «Математика и механика», в освоении систематического курса физики позволили с 2011/2012 учебного года открыть классы с расширенным изучением физики (начиная с 7 класса), а с 2013/2014 учебного года – с углубленным изучением физики (начиная с 8 класса).

Пропедевтический курс физики, разработанный на основе предложенной нами программы, был также успешно внедрен в практику препода-

вания МОУ СОШ № 5 с УИОП г. Фрязино Московской области с 2012/2013 учебного года.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Выготский Л.С. Мышление и речь. М., 2008. 352 с.
2. Гальперин П.Я. О методе поэтапного формирования умственных действий // Вопросы психологии. 1969. № 1. С. 5–15.
3. Ошемкова С.А. Генетический подход к обучению пропедевтическому интегрированному курсу «Математика и механика» // Проблемы контроля и оценки качества образования по физике. Общеобразовательные учреждения, педагогический вуз. Доклады научно-практической конференции. М., 2008. С. 104–107.
4. Ошемкова С.А. Изучение логического мышления школьников 5–7 классов // Методы аналогии и моделирования курса физики. Общеобразовательные учреждения, педагогические вузы. Доклады научно-практической конференции. М., 2011. С. 90–102.
5. Ошемкова С.А. Обучение физике: феномены Пиаже у школьников и их педагогическая коррекция [Электронный ресурс] // Электронный журнал «Вестник Московского государственного областного университета». 2012. № 4 [сайт]. URL: <http://vestnik-mgou.ru/Articles/View/237> (дата обращения: 1.10.2014).
6. Ошемкова С.А. Представления о времени и пространстве и феномены Пиаже у школьников // Научные и методические проблемы точных и естественных наук: сборник научных трудов. М., 2011. С. 127–136.
7. Пиаже Ж. Психология интеллекта // Избранные психологические труды. М., 1969. С. 55–231.
8. Пиаже Ж., Инельдер Б. Генезис элементарных логических структур. Классификация и сериация. М., 2002. 416 с.
9. Сахаров Л.С. О методах исследования понятий // Культурно-историческая психология. 2006. № 2. С. 32–47.
10. Хижнякова Л.С. Введение в методику преподавания физики. Ч. 1: Предмет и история развития. М., 1998. 76 с.
11. Хижнякова Л.С. Некоторые закономерности развития методики обучения физике // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Педагогика. 2011. № 1. С. 110–116.
12. Чуприкова Н.И. Умственное развитие и обучение (к обоснованию системно-структурного подхода). М.; Воронеж, 2003. 320 с.
13. Чуприкова Н.И. Умственное развитие: Принцип дифференциации. СПб., 2007. 448 с.
14. Smith L.B., Kemler D.G. Developmental trends in free classification: evidence for a new conceptualization of perceptual development // Journ. of Experim. Child Psychol. Amsterdam, 1977. V. 24. №2. P. 279–298.

УДК 378.147.31

Тупикин Е.И.¹, Матвеева Э.Ф.², Васильева П.Д.³¹Московский технологический институт²Астраханский государственный университет³Калмыцкий государственный университет (г. Элиста)

ВЕБИНАРЫ КАК ИННОВАЦИОННОЕ СРЕДСТВО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА

Аннотация. В статье рассматривается проблема внедрения вебинаров в многоуровневый образовательный процесс изучения естественнонаучных дисциплин (в школах, технических колледжах в системе дистанционного образования), а также в ходе освоения методики их преподавания в вузе. Выявлены педагогические условия, способствующие повышению эффективности этой формы реализации дистанционного образования, их роль в освоении фундаментальных основ естественнонаучных дисциплин. На конкретных примерах раскрывается принцип метапредметного дистанционного образования. Представлен опыт организации и проведения вебинаров в технических колледжах, проекте «Школа – ВУЗ», в переподготовке и повышении квалификации педагогов разного уровня. **Ключевые слова:** дистанционное образование, вебинар, проект «Школа – ВУЗ», метапредметное образование.

E. Tupikin¹, E. Matveeva², P. Vasilyeva³¹*Moscow Institute of Technology*²*Astrakhan State University*³*Kalmyk State University, Elista*

WEBINARS AS INNOVATIVE MEANS OF EDUCATIONAL PROCESS

Abstract. The article deals with the role of webinars in the educational process of studying natural sciences in educational institutions (schools, technical colleges in the system of distance education), as well as in the development of teaching methods at a university. The authors identify pedagogical conditions improving the effectiveness of this form of distance education implementation, as well as their role in the development of the fundamental basics of the natural sciences. The meta-principle of education is disclosed on the specific examples. The article presents experience in organizing and conducting webinars in technical colleges, in the project «School – Institute of Higher Education» in teachers' retraining and advanced training at various levels. **Key words:** distance education, webinar, the project «School – Institute of Higher Education», meta-subject education.

В современном многоуровневом образовании идет активный поиск методов и форм обучения, а также

способов мотивации обучающихся к учебной деятельности, созвучных требованиям информационного общества. Анализ научных публикаций и нормативных документов показывает,

© Тупикин Е.И., Матвеева Э.Ф., Васильева П.Д., 2014.

что такой перспективной образовательной областью является дистанционное образование. Если на первых этапах внедрению дистанционного образования препятствовали недостаточное техническое обеспечение образовательных учреждений, низкая информационная культура педагогов и подготовка обучающихся, то в настоящее время они повсеместно решаются. При этом появляется новая проблема: развитие методики различных форм дистанционного обучения в практике обучения. Эти изменения отражены в нормативных документах и затрагивают фундаментальные понятия системы образования. Так, в новой редакции Федерального закона «Об образовании в РФ» (Федеральный закон от 29.12.2012, № 273-ФЗ (ред. от 23.07.2013)) в статье 16 «Реализация образовательных программ с применением электронного обучения и дистанционных образовательных технологий» даны определения электронного обучения и дистанционных образовательных технологий:

«Под электронным обучением понимается организация образовательной деятельности с применением содержащейся в базах данных и используемой при реализации образовательных программ информации и обеспечивающих ее обработку информационных технологий, технических средств, а также информационно-телекоммуникационных сетей, обеспечивающих передачу по линиям связи указанной информации, взаимодействие обучающихся и педагогических работников.

Под дистанционными образовательными технологиями понимаются образовательные технологии, реализуемые в основном с применением

информационно-телекоммуникационных сетей при опосредованном (на расстоянии) взаимодействии обучающихся и педагогических работников» [8, с. 23].

В данных определениях изменение коснулось понятия «электронное обучение», а замена слов «образовательного процесса» на «образовательную деятельность» подчеркивает востребованность в современном обществе таких качеств личности, как самостоятельность и ответственность. В Федеральном государственном образовательном стандарте любого уровня особое внимание обращается на разработку и применение информационно-коммуникационных образовательных технологий, в том числе дистанционных методов и форм обучения.

В своих публикациях авторы статьи акцентируют внимание на том, что дистанционное образование находится в стадии интенсивного развития [4; 7], активно развиваются теоретические основы дистанционного образования [1; 2; 3; 5], изучаются педагогические условия его реализации для освоения естественнонаучных дисциплин технических колледжей [7]. Актуальность проблемы выбора инновационных средств дистанционного обучения несомненна и обусловлена необходимостью не только повышения качества образования, но и формирования метапредметных компетенций обучающихся. В связи с этим возникло направление разработки научно-методических основ использования вебинаров как эффективного интерактивного и наглядного способа коммуникации участников образовательного процесса. Вебинары расширяют доступность образования для участ-

ников, обеспечивая их коммуникацию даже на значительных расстояниях за счет компьютерных средств. Рассмотрим опыт организации и проведения вебинаров в технических колледжах, проекте «Школа – ВУЗ», в переподготовке и повышении квалификации педагогов разного уровня.

Вебинар (производное от англ. *web-based seminar*, т. е. *webinar*) – это специфическая форма дистанционного обучения, предполагающая взаимодействие обучающего (преподавателя) с обучающимися (студентами, слушателями и т. д.) в Интернете в режиме он-лайн. Многие авторы рассматривают вебинар как разновидность веб-конференции, проводимой через Интернет в режиме реального времени (он-лайн), как семинары и практические занятия на базе информационной образовательной среды [1; 2, с. 112; 9].

Как форма обучения вебинары реализуются в разных подходах, требуют предварительную подготовку и планирование. В любом случае, этот этап включает: выбор темы, определение целей и задач занятия, отбор содержания в соответствии с предполагаемыми слушателями. По содержанию и структуре вебинары можно подразделить на собственно семинары, лекции, обобщающие лекции, уроки и др. Это зависит от задач вебинара, продолжительности, функций и видов деятельности участников и др. Среди средств дистанционного обучения, вебинары занимают особое место, так как они обеспечивают максимальную интерактивность субъектов обучения в вербальной, зрительной и в меньшей степени письменной форме.

Ключевым элементом планирования вебинара является подготовка

презентации, а важнейшим условием ее создания учет познавательного интереса и подготовленности к ее восприятию самой аудитории.

Выделим основные функции презентации:

1. Руководство для преподавателя, ведущего вебинар, краткий и гибкий примерный план проведения, предусматривающий ситуации для корректировки и уточнения основных положений, выносимых для обсуждения.

2. Контент презентации, дизайн слайдов должны способствовать образованию, развитию и воспитанию обучающихся.

3. Средство наглядности, мотивации участников вебинара к деятельности и активизации образовательного процесса.

4. Средство для закрепления изученного материала при его многократном повторении (вебинар записывается, вводится в архив и доступен обучающимся при изучении данного курса).

5. Источник для совершенствования образовательного процесса преподавателем (просматривая архивную запись, преподаватель видит недостатки и позитивные стороны проведенного вебинара, что позволит ему учесть это в своей дальнейшей работе). Создается отдельный электронный ресурс на сайте школы (вуза), доступного для скачивания в режиме оф-лайн.

Проведение вебинара – это очень ответственный и трудоемкий процесс для всех участников даже в случае тщательного его планирования и подготовки. Важным условием успешности его проведения является полное владение материалом преподавателем, проводящим вебинар. Практика проведения вебинара показывает, что дополни-

тельные записи приводят к разного рода накладкам, к негативным реакциям обучающихся в случае затягивания обсуждения или недостаточного раскрытия учебного материала. Появление новых технологий на основе компьютерных средств требует учета психологической подготовки, отработки новых навыков в их освоения. Так, повсеместное использование коммуникаций с помощью электронной почты актуализировало у современников подзабытый эпистолярный жанр [3]. В случае проведения вебинара, его руководителю необходимо контролировать свою речь, стараться не применять слова-паразиты, на которые мы часто не обращаем внимания в обыденной речи. Лектор находится перед камерой, поэтому необходимо следить за своим положением перед ней для максимальной обзорности материала вебинара и обеспечения интерактивности участников.

Выбор вебинара как инновационного средства для обучения обусловлен следующими факторами: доступностью технологии (выход в Интернет, наличие браузера); интерактивностью (обучающиеся и преподаватель погружены в совместную деятельность, обратная связь налаживается работой в чате, выполнением каких-либо тестовых заданий с последующим обсуждением и т. д.).

Для проведения вебинаров в системе многоуровневого образования исследователи (Е.В. Дырдина, В.В. Запорожко, А.В. Кирьякова) в качестве оптимальных программных средств рекомендуют программное обеспечение: Adobe® Connect™, OpenMeetings, BigBlueButton, Dimdim [2, с. 113]. В учебно-методическом пособии они рассматривают образовательные воз-

можности платформы BigBlueButton (<http://www.bigbluebutton.org>), акцентируя внимание на интеграции ее с LMS Moodle [2, с. 114].

Дистанционные технологии обучения применимы и для очного, и для заочного обучения. Однако при реализации заочного обучения уровень самостоятельности обучающихся в освоении необходимых компетенций максимален. В этих условиях роль и значимость вебинара трудно переоценить. Некоторые обучающиеся способны практически без посторонней помощи освоить нужные компетенции.

Если освоение отдельных дисциплин, особенно гуманитарного цикла, не требует специальных условий для обеспечения вербального общения субъектов обучения, то освоение дисциплин естественнонаучного цикла требует учета экспериментально-практического характера дисциплин и учета специфики области знаний и объекта изучения. Специфика объекта химии – изменяющегося вещества требует наглядного отражения в статике и динамике, на микро и макро уровнях, в единстве качественных и количественных аспектов. В этом отношении мультимедийные средства адекватно передают сложность объекта познания химии с учетом психофизиологических основ восприятия учебной информации.

Выделим особенности проведения вебинаров по химии для студентов-заочников технических колледжей, получающих профессиональное образование в рамках дистанционного образования.

По утвержденному плану методическим отделом учебного заведения

(МТИ ВТУ) на химию отводится восемь вебинаров; это означает, что наиболее важные вопросы данной учебной дисциплины необходимо осветить в течение 8 астрономических часов (на один вебинар отводится 1 астрономический час), а это довольно сложная задача.

Была предложена следующая тематика вебинаров:

1. Основные понятия и законы химии.
2. Периодический закон и строение вещества.
3. Химические реакции: классификация (ОВР и др.), закономерности их протекания.
4. Классы неорганических соединений.
5. Обзор химии неметаллов.
6. Обзор химии металлов.
7. Общие закономерности химии органических веществ.
8. Взаимосвязь классов органических веществ.

Выбор тематики вебинаров для учащихся первого курса технического колледжа связан с недостаточной подготовкой основного контингента по школьному курсу химии, а без понимания и четкого осмысления первоначальных химических понятий освоение последующего курса химии весьма проблематично. Поэтому основной задачей преподавателя является актуализация этих понятий и акцентирование внимания студентов на их осмысление и выработку умений использования данных понятий в освоении последующих понятий и закономерностей.

Периодический закон и общее учение о строении вещества (атомов, молекул) являются основой для понимания

сути протекания важнейших химических процессов, для понимания важнейших особенностей классов неорганических веществ, познание которых является необходимым для освоения важнейших особенностей неорганической химии (5 и 6 вебинар). Два последних вебинара посвящены обзору наиболее важных закономерностей химии органических веществ и их взаимосвязи. Такой порядок изучения программного материала на вебинарах позволяет акцентировать внимание обучающихся на оптимальной последовательности изучения химических понятий и закономерностей, обратить внимание на содержание разделов рекомендуемого пособия и порядок их освоения. В заключение цикла вебинаров обучающимся рекомендуется по каждому вебинару выполнить тестовые задания, позволяющие им проверить свой уровень освоения программного материала, подготовиться к промежуточной, а затем к итоговой аттестации.

Важным показателем успешности вебинара является наличие слушателей: если вебинар мало посещаем – он не успешен.

Вебинар в форме видеоконференции (*телеконференцсвязь* и *видеотелефон*) представляет собой современную технологию общения, которая позволяет в режиме реального времени передавать всем участникам видеоконференции звук и изображение, а также различные электронные документы, включающие текст, таблицы, графики, компьютерную анимацию, видеоматериалы. В ходе видеоконференции обеспечивается возможность двухсторонней связи между преподавателем и обучающимися (вебинары, видеоконференции – в рамках проекта

«Школа – ВУЗ»). При этом происходит двухсторонняя передача видеоизображения, звука и графических иллюстраций. Все это можно наблюдать одновременно в трех окнах на экране каждого монитора абонентов (преподавателей и студентов). При групповых занятиях в большой аудитории имеется возможность проецировать изображение монитора компьютера на большой экран с помощью, например, жидкокристаллического или иного проекционного устройства. На протяжении ряда лет преподаватели химического факультета Астраханского государственного университета проводят видеолекции для учащихся нескольких школ [4, с. 51–52]. Так, проф. Г.П. Стефанова руководит проектом по созданию единой образовательной среды «Школа – ВУЗ», а для доступа к образовательным ресурсам «не нужен

выход в интернет» – общеобразовательные учреждения подключаются по высокоскоростным каналам связи к вычислительной сети вуза, они приобретают комплекты оборудования видеоконференцсвязи Polysom VSX 7000e и Polysom V500 [6, с. 53]. В ходе реализации проекта создается «хранилище цифровых образовательных ресурсов и учебно-методических материалов нового поколения, которые будут доступны широкой аудитории учителей и учащихся» [6, с. 53]. В статье определена система учебно-методических материалов, существенно дополняющих образовательную подготовку обучающихся. На примере проведенных вебинаров рассмотрим их результативность.

Расписание вебинаров в проекте «Школа – ВУЗ» готовится на семестр, темы определены заранее, например:

Таблица

Расписание занятий в рамках проекта «Школа – ВУЗ» на второе полугодие 2013–2014 учебного года

Дата	Время	Дисциплина	Тема занятия	ФИО преподавателя
09.04.2014	14.00	химия	Природные ресурсы Астраханской области: перспективы их изучения и использования.	Матвеева Э.Ф.

Для занятия были подготовлены: презентация, фотоматериалы; из природных объектов в больших колбах находились: сера, поваренная соль, нефть, песок, глина, гипс. Были изучены физические свойства данных объектов: внешний вид, цвет, агрегатное состояние, плотность и состояние частиц (текучесть, растворимость в воде) и т. д. Практическая значимость вебинара заключалась в широком диапазоне

сведений о месторождениях Астраханской области. На фоне богатства и уникальности природы рассмотрены объемы разработок природных ресурсов, области их применения; даны адреса предприятий и фирм, в которых обучающиеся смогут реализовать профессиональные интересы и осуществить в будущем профессиональные запросы.

Магистранты естественнонаучного образования химического факультета

Астраханского государственного университета приняли участие в вебинаре, который проводила кандидат педагогических наук, автор учебников по химии для средней школы и учебных пособий для учителей Л.М. Кузнецова. В ходе он-лайн конференции с возможностью диалога автор учебника рассказала будущим учителям химии о методике обучения этой науке. Рассмотрев в качестве примера тему «Первоначальные химические понятия», лектор сделала акцент на формировании модельного мышления школьников. Студенты могли задавать вопросы лектору, для этого отводилось специальное время и место на экране.

Многие издательства организуют проведение вебинаров по ознакомлению педагогов с учебно-методическими комплексами авторских линий. Сотрудники Калмыцкого Республиканского института повышения квалификации работников образования (Центр информатизации и дистанционного образования) разрабатывают модули, важными элементами которых являются вебинары. Первый вебинар для учителей химии на базе КРИПКРО был проведен Дроздовым Андреем Анатольевичем по «УМК “Химия 8–11 классов” как средство достижения результатов образования, заявленных ФГОС». Рассмотрены вопросы:

1) Концепция и структура учебно-методического комплекса по химии авторского коллектива химического факультета Московского университета.

2) Последовательность изложения – предварить изложению теоретических положений первоначальное знакомство с миром веществ. Классическая схема изучения основ химии

утверждена в качестве основной в принятых стандартах.

3) Состав УМК. Учебники 8–9 классов; учебники 10–11 классов: а) базового уровня – рассчитаны на преподавание химии 1 или 2 часа; б) профильного уровня.

4) Методические рекомендации по ведению уроков.

Видеоконференции, наряду с вебинарами, представляют новую ступень обмена профессиональным опытом педагогов. Они становятся удобной формой проведения научного мероприятия с широким охватом участников (география конференции) и широким кругом актуальных проблем для всех участников. В Калмыцком госуниверситете на базе факультета среднего профессионального образования 25 апреля 2014 г. была проведена международная научно-практическая конференция «Проблемы активизации познавательной деятельности в процессе формирования профессиональных компетенций» для преподавателей естественно-математических дисциплин в формате видеоконференции (видеоконференция педагогов Калмыкии, Казахстана и Киргизии). Преподаватели школы и вузов (КалмГУ), Москвы, пединститута Атырау (Казахстан) и Киргизского госуниверситета (Бишкек) обменялись педагогическим опытом формирования компетенций, выработали единые позиции, обсудили положительный опыт разработки электронных учебников.

Таким образом, необходимо отметить прогрессивность использования вебинаров в образовательном процессе на разных уровнях. Качество проведения занятий в форме вебинара зависит от компетентности само-

го преподавателя, уровня подготовленности участников и безупречной технической поддержки. Несомненна эффективность вебинаров в образовательном процессе студентов заочной формы обучения, в проведении научных семинаров для магистрантов разных вузов, обучающихся по одному направлению подготовки. Участники вебинара не только получают необходимые знания по учебной дисциплине, но и вооружаются методами обучения, приемами ведения дискуссии, повышают свою информационную культуру. Содержание учебного материала и способы его предъявления также оказывают влияние на мотивацию студентов к учебной и самообразовательной деятельности. В арсенале дистанционного образования имеются методы, средства, применяемые в вебинарах в комплексе с целью достижения необходимой эффективности. Сюда относятся специально разработанные учебные пособия, методические рекомендации к ним, задачки, тестовый блок выявления уровня достижений и др.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Андреев А.А. Дистанционное обучение: сущность, технология, организация. М., 2000. 350 с.
2. Дырдина Е.В. Информационно-коммуникационные технологии в компетентностно-ориентированном образовании: учебно-методич. пособие. Оренбург, 2012. 227 с.
3. Зайченко Т.П. Основы дистанционного обучения: Теоретико-практический базис : учеб. пособие. СПб., 2004. 167 с.
4. Матвеева Э.Ф., Мкртчян В.С., Амреева М.Д. Виртуальное обучение как средство формирования естественнонаучного образовательного пространства: учебно-методич. пособие. Астрахань, 2014. 120 с.
5. Нагаева И.А. Организация вебинара // Интернет-журнал «Науковедение». 2012. № 3 (12) [Электронный ресурс]. URL: <http://naukovedenie.ru/sbornik12/12-33.pdf/> (дата обращения: 14.08.2014)
6. Стефанова Г.П. Дистанционное управление процессом обучения с применением видеоконференцсвязи // Прикаспийский журнал: управление и высокие технологии. 2012. №1 (17). С. 52–56.
7. Тупикин Е.И. Педагогические условия реализации дистанционного образования при изучении учебных дисциплин ЕНЦ в технических колледжах // Наука и образование в XXI веке : сборник научных трудов по материалам Международной научно-практической конференции 30 сентября 2013 г.: в 34 частях. Ч. 23. Тамбов, 2013. С. 130–131.
8. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» (вступает в силу с 1 сентября 2013 года). Новосибирск, 2013. 128 с.
9. Khapaeva, S.S. Using of video technology for organizing e-learning // Emerging eLearning Technologies & Applications (ICETA), 2012 IEEE 10th International Conference on Digital Object Identifier: 10.1109/ICETA.2012.6418597, 2012. P. 189–191.

УДК 37.022

Ушакова Э.Б.*Московский государственный университет им. М.В. Ломоносова*

ОСОБЕННОСТИ ЭТАЛОННОЙ ФУНКЦИИ ПРЕЦЕДЕНТНОГО ИМЕНИ В АСПЕКТЕ ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО

Аннотация. В статье подробно рассматривается эталонная функция прецедентных имен, их способность выступать в роле символа феномена или ситуации. Эталон – это сущность, измеряющая свойства и качества предметов, явлений, объектов; он способен отражать национальное видение и миропонимание. Прецедентные имена, как и эталон, обладают уникальностью и единичностью. Изучение эталонной функции прецедентных имен носит ключевой характер не только в теоретическом аспекте, но и в преподавании русского языка как иностранного.

Ключевые слова: язык, лингвокультура, речь, коммуникация, прецедентность, функция, эталон, имя, прецедентные феномены, прецедентные имена.

E. Ushakova*Moscow State University named after M.V. Lomonosov*

PARTICULAR FEATURES OF REFERENCE FUNCTION OF PRECEDENT NAMES IN THE ASPECT OF TEACHING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE

Abstract. The article focuses on the reference function of precedent names, their ability to act as a symbol of a phenomenon or situation. A reference is an essence of measuring features and qualities of the objects and phenomena; it has the ability to reflect national vision and understanding of the world. Precedent names, as well as a reference, possess such qualities as uniqueness and singleness. The study of the reference function of precedent names is a key not only in the theoretical aspect, but also in teaching Russian as a foreign language.

Key words: language, linguoculture, speech, communication, precedent making, function, reference, name, precedent phenomena, precedent names.

Вопросу места имени в культуре как единице, накапливающей и передающей культурную информацию, посвящено много работ. Тем не менее, несмотря на их количество, большинство исследователей соглашались в одном: имя – это та культурная сокровищница, в которой отражается все богатство человечества.

Среди самих имен можно выделить

такие, которые являются «ядром языковых средств хранения и трансляции культурной информации, играя ведущую роль в формировании национального языкового сознания, определяя шкалу ценностей и модели поведения членов лингвокультурного сообщества» [1, с. 60]. К числу таких имен относятся прецедентные имена (ПИ).

Прецедентные имена являются не просто очередной группой в класси-

фикации имен в целом, а представляют собой сложную единицу дискурса и языкового сознания, которую чаще всего определяют как имя, широко связанное с текстом или ситуацией. Статус прецедентности данных имен подтверждает вхождение их инварианта восприятия (ИВ) в когнитивную базу, другими словами, ИВПИ известен всем представителям конкретного национально-лингво-культурного сообщества.

Данная единица может быть использована денотативно для именования определенного объекта (*Пушкин – известный поэт*) и коннотативно для характеристики этого объекта (*Этот молодой человек – будущий Пушкин*). Подобное употребление прецедентного имени всегда «условно-метафорично», так как оно приписывает субъекту некие признаки, входящие в представление. Именно регулярное использование имени в коннотативном значении определяет его прецедентность, говорящий ориентируется на общее, маркированное, устойчивое, экспрессивное и образцовое представление (в отличие от случаев употребления индивидуальных имен). Стоит также отметить, что помимо хранящегося в когнитивной базе инварианта представления существует еще и личное представление индивида, связанное с определенным именем, однако именно наличие инварианта и отделяет прецедентное имя от всех других именных категорий.

В связи с вышесказанным стоит упомянуть про такие единицы, как двусторонние имена (ДИ). К данной группе относятся имена, способные в одних случаях выступать как общие, в других – как индивидуальные. Специфика двустороннего имени состоит

в том, что оно способно в различных контекстах с одной стороны иметь общее значение, с другой – индивидуальное (например, *волк* в его обыденном значении для репрезентантов разных культур, реальный феномен, и *Волк* как мифологизированное представление характерное для конкретного социума); это две грани одной дискурсивной единицы. Как правило, ДИ в своем обычном значении используются в качестве номинации, в мифологизированном же – для предикации.

У прецедентного имени существует определенная структура, где ядром являются его дифференциальные признаки, а периферию составляют атрибуты.

Дифференциальные признаки – это те особенности, отличительные черты прецедентного имени, которые представляют собой сложную систему, совокупность «граней», которые отличают данный предмет от ему подобных. Данная система является многоуровневой, и в связи с этим на сегодняшний день представляется затруднительным обозначить полный список дифференциальных признаков того или иного прецедентного имени.

Существенно значительной для нас характеристикой является эмотивность, экспрессивность, оценочность прецедентного имени, его связь с модусом. Коннотативное использование прецедентного имени тесно связано с эффектом экспрессии, которая в свою очередь неотъемлема от оценки.

Отличительной особенностью прецедентных имен (равно как и всех прецедентных феноменов) является их способность выполнять роль эталона культуры (*Гитлер* как эталон фашиста) и выступать как символ некоего фено-

мена или ситуации. Прецедентное имя (равно как и другие прецедентные феномены) способно определять «шкалу ценностных ориентаций лингвокультурного сообщества, формировать набор «героев» и «злодеев», предлагая деятельность первых в качестве примера для подражания, а поступки вторых – образца того, что делать ни в коем случае нельзя» [1, с. 80]. Вне зависимости от того, как оценивается тот или иной образ по шкале «хорошо/плохо», он в любом случае функционирует как «крайняя мера» чего-либо, самое полное воплощение определенного качества.

Мы говорим об эталоне как о сущности, измеряющей свойства и качества предметов, явлений, объектов. Эталоны отражают не только национальное мировидение, но и национальное миропонимание, так как они являются результатом собственно национально-типического соизмерения явлений мира. Эталон на социально-психологическом уровне выступает как отражение нормативных представлений о человеке, о явлениях природы, общества, их качествах и свойствах; при этом он влияет на избирательность и оценку.

Эталон – это «мера», «мерило», в соответствии с которой/которым оцениваются те или иные феномены. Эталон обладает следующими признаками: единичность (уникальность), подражаемость (эталон можно лишь копировать/имитировать), неспособность к трансформации, изменению.

В связи с этим прослеживается непосредственная связь между эталоном и прецедентным именем: ПИ полностью удовлетворяют представлениям об эталоне. Прецедентные имена отличаются уникальностью, единично-

стью, они подвергаются «копированию» (в то время как в рамках канона возможно «тиражирование»). Кроме того, их форма не допускает трансформаций (за исключением, возможно, случаев языковой игры).

Кроме того, во время сопоставления предмета с эталоном совершается «операция сравнения» [2, с. 313]. При положительном результате происходит уподобление одного другому (он гениален, *он – настоящий Моцарт*), при отрицательном – «расподобление».

Так как корпус прецедентных феноменов (а соответственно, и прецедентных имен в частности) со временем подвергается изменениям, то имеет смысл говорить о трансформации когнитивной базы, то есть о смене ценностных ориентиров. В подобном случае происходит «свержение» старых «героев» и возвышение новых – наблюдается процесс «деканонизации» представления, стоящего за прецедентным именем.

Вследствие этого осуществляется трансформация или разрушение национально детерминированного минимализированного представления, стоящего за прецедентным именем; происходит пересмотр присущих феномену характеристик, обретение им иной оценки. Так, если имя *Павлика Морозова* несколько десятилетий назад еще было связано с эталоном героя, совершившего подвиг, то в настоящее время, согласно экспериментам, проведенным исследователями, данное имя ассоциируется с предательством и изменой.

На основе проведенного нами в 2013 г. подробного анализа ряда прецедентных имен в рамках преподава-

ния русского языка как иностранного были сделаны выводы, что эталонная функция прецедентного имени представляет собой сложный комплекс проблем в случае изучения феномена прецедентного имени иностранными студентами.

Для начала стоит отметить, что достаточно часто встречаются случаи, когда к какому-либо эталону невозможно отнести лишь одно прецедентное имя. Многие имена пересекаются в наборе дифференциальных признаков, тем самым позволяя коммуниканту выбирать из определенного ряда имен наиболее подходящее, и все же при этом, несмотря на, казалось бы, полную схожесть в семантике, могут наблюдаться и существенные различия, ориентируясь на которые среднестатистический носитель русского языка сделает выбор в пользу одного прецедентного имени или другого.

Приведем примеры. Так, согласно проанализированным данным, эталонами убийц одновременно являются *Отелло* и *Раскольников*.

А разъяренный Отелло покинул место преступления, но уже через полчаса пришел в районный отдел милиции с повинной [Ирина НИКОНОВА. В ванне экс-милиционер заколол бывшую жену отверткой] [4].

Достоевский знал много – но не все. Он, например, думал, что если убьешь человека, то станешь Раскольниковым. А мы сейчас знаем, что можно убить пятьдесят, сто человек – и вечером пойти в театр [3]

Позволим себе, однако, отметить, что обычно в случае с прецедентным

именем *Отелло*, убийство связано с определенным рядом деталей: чаще всего с помощью данного имени отсылают к ситуации, где причиной нанесения вреда здоровью стала ревность, несчастная любовь; при этом убийца именно душит жертву, а не, к примеру, закалывает или травит.

А перчатки не снимает, потому что носит их, когда собирается душить маленьких любопытных девочек. Как Отелло. Ты когда-нибудь мечтала сыграть Дездемону? [4]

Сначала я сказал ей, что, если она мне когда-нибудь изменит, я ее убью. Задушу, как Отелло. Или зарежу, как этот, в школе проходили... [4]

Имя *Раскольников*, напротив, выступает в роли эталона не убийцы-душителя. Здесь прослеживается четкая связь с прецедентной ситуацией убийства топором/ударом по голове.

Студент же, вместо того чтобы ударить букиниста этими книжками по голове, словно Раскольников старуху процентщицу, заткнулся и вышел на улицу, где с ним произошло следующее: «Я иду и думаю о том, что денег ни копейки. До стипендии неделя, а завтра мне – восемнадцать» [3].

Почему же милиционер схватился за топор? Все-таки офицер, при исполнении и с табельным оружием, не Раскольников какой-нибудь, чтобы старушек рубить. Соседи убитой лишь многозначительно вздыхают [3].

Приведем другой пример. Тема одиночества, изоляции от общества объединяет такие имена, как *Робинзон*

и *Печорин*. Однако, если *Печорин* – эталон одинокого (одинокое в толпе людей), скучающего, апатичного человека, то *Робинзон* – эталон человека, изолированного от цивилизации, неспособного контактировать с другими людьми.

– *Посмотрел на вас – и знаете, кого вспомнил? Печорина!*

– Это с какой же стороны *Печорина*?

– *Один среди людей. Печорин в новой модификации* [6].

Спрятанные в густых лесах, оторванные от всего живого, мы не слушали радио, не читали газет и не знали, что делается на свете и как идет война. Затем норвежцев угнали куда-то, мы окончательно порвали связь с внешним миром и превратились в колонию робинзонов [5].

Согласно опросу, также проведенному в 2013 году среди иностранцев, выяснилось, что, несмотря на способность инофонов узнавать имена, предложенные им в ходе данного эксперимента, восприятие и семантизация ПИ в некоторых случаях отличалась от русского понимания.

Так, иностранным студентам было предложено задание продолжить предложения, построенные по схеме «Его называли <...> потому, что...». Приведем пару показательных примеров:

1. Его называли *Цезарем* потому, что он был великим; смелым; завоевателем (студент из Японии, изучает русский язык три года).

В русской лингвокультуре, согласно нашему исследованию, *Цезаря* видят больше как «человека, способного делать несколько дел одновременно».

2. Его называли *Цербером* потому, что он был злой (американец, изучает русский язык в родном университете 1 год). В русской лингвокультуре самый часто встречающийся дифференциальный признак – не злоба, а «страж, охранник».

Несмотря на узнаваемость прецедентных имен иностранными учащимися, возникает важный вопрос соотношения культур и восприятия лингвистических единиц представителями различных стран.

Безусловно, среди прецедентных имен, используемых носителями русского языка, чаще всего узнаются именно те имена, которые были заимствованы русскими из зарубежных культур, а имена, полностью принадлежащие русскому национально-лингво-культурному сообществу, узнаются гораздо меньше.

На основании вышесказанного вполне возможно прийти к выводу, что представители разных стран по-разному выделяют дифференциальные признаки того или иного имени. Так, представители Китая и Кореи видят *Цезаря* больше завоевателем, чем человеком, способным делать много дел одновременно. У большинства европейских и американских респондентов *Квазимодо* ассоциировался именно с горбом как с признаком уродства (с горбом как с атрибутом), а не с безобразным лицом или хромотой (как видят персонажа представители русского лингвокультурного сообщества).

Необходим особый подход к феномену прецедентного имени с лингводидактической точки зрения – знакомство иностранных учащихся с рассматриваемыми единицами в курсе практического русского языка. Дан-

ный поход – культуроцентрический – непосредственно влияет на методику подачи материала в иностранной аудитории, на способы семантизации, объяснения особенностей каждого прецедентного имени. Представляется важным вести учет не только культурологических особенностей каждого студента, но и непосредственно суметь разъяснить особенности национальной языковой картины мира носителей русского языка, с помощью сопоставления найти общие и различные дифференциальные признаки прецедентного имени. Культуроцентрический

метод поможет не только расширить кругозор студента, но и в дальнейшем существенно уменьшит вероятность возникновения прогнозируемых коммуникативных неудач.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Гудков Д.Б. Прецедентные феномены в языковом сознании и межкультурной коммуникации. М., 1999. 400 с.
2. Красных В.В. Этнопсихоллингвистика и лингвокультурология. М., 2002. 254 с.
3. Национальный корпус русского языка. URL: <http://search.ruscorpora.ru> (дата обращения: 25.03.2013)

УДК 372.853

Хижнякова Л.С.*Московский государственный областной университет (г. Москва)*

МЕТОДЫ НАУЧНОГО ПОЗНАНИЯ И МЕТОДЫ ИССЛЕДОВАНИЯ В СОДЕРЖАНИИ СРЕДНЕГО ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ ПО ФИЗИКЕ

Аннотация. Исходя из системного подхода, содержание курса физики можно выразить через его составляющие, среди которых можно назвать: научные знания и методы познания; вопросы для самоконтроля, упражнения, задания, примеры решения задач для формирования опыта применения знаний и методов познания в знакомых ситуациях; творческие задания для развития опыта теоретического и экспериментального исследования; способы мотивации содержанием и процессом учебной деятельности. Каждый вид содержания реализует взаимосвязь научных знаний и методов познания разного уровня объектов теоретических обобщений.

Ключевые слова: общее среднее образование, содержание, система, курс физики, виды содержания, научные знания, методы познания, виды учебных действий, опыт творческой деятельности, мотивация содержанием, мотивация процессом.

L. Khizhnyakova*Moscow State Regional University, Moscow*

METHODS OF SCIENTIFIC KNOWLEDGE AND RESEARCH IN THE CONTENT OF SECONDARY EDUCATION ON PHYSICS

Abstract. Based on a systemic approach, the content of the course of Physics can be expressed through its components, among which there are the following ones: scientific knowledge and methods of learning; questions for self-testing; exercises; assignments; examples of problem solving aimed at forming knowledge and experience of cognitive methods application in familiar situations; creative tasks for the development of the experience of theoretical and experimental research; means of motivating by the content and by the process of learning. Each type of contents implements the relationship of scientific knowledge and methods of cognition of objects at different levels of theoretical generalizations.

Key words: general secondary education, content, system, course of Physics, kinds of contents, scientific knowledge, methods of learning, types of learning activities, experience of creative activity, motivation by content, motivation by process.

Содержание образования в дидактике определяется как передача молодому поколению социального опыта общества. В социальном опыте воплощается культура, широкий смысл которой – социально прогрессивная творческая деятельность человека во

всех ее сферах. Социальный опыт состоит из определенных элементов – видов содержания: знания о природе, обществе, технике, человеке, способы познавательной деятельности; опыт осуществления известных способов деятельности; опыт творческой деятельности, воплощенный в особых

интеллектуальных процедурах; опыт эмоционально-ценностного отношения к действительности [1; 4].

В методике обучения физике указанные четыре вида содержания могут быть конкретизированы с учетом особенностей познавательной деятельности обучающихся при изучении курса физики средней школы. Содержание курса – системное понятие, имеющее следующие виды (составляющие):

1) научные знания и методы познания физики;

2) вопросы для самоконтроля, упражнения, задания, примеры решения задач как средства передачи обучающимся опыта применения знаний и методов познания в знакомых ситуациях;

3) творческие задания, выполнение которых требует использования учебных действий, характерных для теоретического и экспериментального исследования;

4) средства мотивации содержания и процессом учебной деятельности.

Виды содержания курса физики существенно влияют на развитие у обучающихся интеллектуальных и творческих способностей, которые характеризуются наличием особых стратегий учебной деятельности, ее индивидуальным стилем, высокой структурированностью знаний, критичностью к результатам собственного учебного труда.

Рассмотрим виды содержания курса физики на примере авторской линии учебников и соответствующего учебно-методического комплекта по физике средней школы [5; 6; 7].

Первый вид содержания «Научные знания и методы познания» курса физики представлены как две взаимосвя-

занные подсистемы: научные знания и методы познания. Подсистема «Научные знания» отражена в учебных программах, учебниках и методических пособиях в определенных формах выражения, основными из которых являются физические явления, тела, вещество, физические понятия (включая физические величины), законы, теории, физическая картина мира. Раздел физики – механика, молекулярная физика, электродинамика, квантовая физика – имеет определенный состав научных знаний, выраженный через указанные выше формы. Каждый из них обладает свойством системности. Например, изложение учебного материала о физической величине включает следующие элементы: результат наблюдения свойства объекта, характеризующего физической величиной; модель объекта; формула определения; единица измерения в СИ; физический смысл величины; способ измерения; примеры использования в технике. Данная схема поэлементного анализа физической величины является ориентировочной, так как физические величины не только обладают общими свойствами, но имеют свои особенности.

Так, при ознакомлении с физической картиной мира в курсе девятого класса среди понятий выделены категории. Они отражают в познании наиболее общие и существенные свойства объектов. К категориям относятся понятия о законе, взаимодействии, движении, энергии. В курсе они представлены в конкретных терминах предмета, например, законы Ньютона, сильное взаимодействие, тепловое движение молекул вещества, энергия электромагнитного поля. Эти формы выражения научного знания включа-

ются в качестве элементов выше приведенных категорий.

Новым дополнением вида содержания «Физические методы исследования природы» в учебниках физики является введение специальных глав, посвященных методам познания при-

роды. В таблице 1 приведен фрагмент из программы примерного тематического планирования главы «Физические методы исследования природы» курса физики седьмого класса [5]. Эта глава является вводной к курсу физики первой ступени.

Таблица 1

**Тематическое планирование главы
«Физические методы исследования природы»**

Основное содержание темы «Физические методы исследования природы»	Характеристика основных видов деятельности обучающегося (на уровне учебных действий)
Физика – наука о природе. Объекты изучения физики. Эксперимент и моделирование – основные методы исследования природы. Физические величины. Международная система единиц. Измерительные приборы. Плотность вещества. Косвенные измерения плотности вещества. Открытие законов – задача физики. Физические теории – система научных знаний. Физика – развивающая наука. Связь физики с другими естественными науками	Приводить примеры объектов изучения физики (физические явления, физическое тело, вещество, физическое поле). Наблюдать и анализировать физические явления (фиксировать изменение свойств объектов, сравнивать и обобщать). Познакомиться с экспериментальным методом исследования (воспроизводить, фиксировать изменение свойств объекта, анализировать результаты) и методом моделирования (выделять существенное и второстепенное при изучении физических явлений). Использовать физические модели (материальная точка, математический маятник, модель Солнечной системы по Копернику) для объяснения механических явлений. Приводить примеры основных и производных единиц СИ. Определять основные характеристики измерительных приборов (предел измерения, цена деления шкалы). Измерять размеры плоского тела с учетом максимальной абсолютной и относительной погрешностей измерения. Сравнить по таблице значения плотности некоторых веществ

Как следует из таблицы, при изучении главы «Физические методы исследования природы» обучающиеся знакомятся с основными методами познания – физическим экспериментом и моделированием.

Под методом (от греч. *metod* – ‘способ познания’) в физике понимают способ деятельности, который сводится к определенным правилам, приемам, нормам познания и совокупности учебных умственных и экс-

периментальных действий, которые необходимо совершить обучающимся для достижения поставленной педагогической цели и соответствующих задач.

Назначение метода состоит в том, чтобы организовать и регулировать учебные действия обучающихся по физике, которые раскрываются в программе путем описания характеристик основных видов деятельности. Так, в учебнике подробно раскрыт состав одного из важнейших экспериментальных методов физики – метода прямого измерения физических величин, назначение которого состоит в том, чтобы найти числовое значение физической величины с помощью средств измерения. Согласно правилам их применения, в процессе измерения необходимо совершить следующие виды действий: найти предел измерения и цену деления прибора, рассчитать абсолютную погрешность, записать результат измерения величины с учетом абсолютной (или относительной) погрешности.

В главе «Физические методы исследования природы» обучающиеся лишь знакомятся с методами физического эксперимента и моделирования (табл. 1). Обучающиеся должны усвоить следующие виды деятельности физического эксперимента: воспроизводить, фиксировать изменения свойств объекта, анализировать результаты, измерять размеры плоского тела с учетом максимальной абсолютной и относительной погрешностей измерения. Ознакомление с методом моделирования означает освоение следующих учебных действий: выделять существенное и второстепенное при изучении физических явлений, использовать физи-

ческие модели – материальная точка, математический маятник, модель Солнечной системы по Копернику – для объяснения механических явлений.

При изучении тем курса знания и умения развиваются, усложняются учебные действия, характерные для эксперимента и моделирования. Например, деятельность по изучению теоретического закона всемирного тяготения предполагает следующие действия: познакомиться с историей его открытия, анализировать математическую запись закона, понимать физический смысл гравитационной постоянной, условия применимости формулы закона всемирного тяготения. Изучение эмпирического закона, например закона Гука, предусматривает иные виды учебных действий, чем действия при усвоении теоретического закона. Изучать закон Гука – это значит наблюдать упругую деформацию, экспериментально исследовать зависимость силы упругости от удлинения тела, анализировать результаты эксперимента, определять границы применимости закона.

Введение в курс физики новых тем о методах научного познания, характеристик основных видов деятельности обучающихся на уровне учебных действий задает новую стратегию учебной деятельности на уроке, для которой характерно быстрое освоение учебного материала, высокая успешность его выполнения; выдвижение конкретных целей деятельности за счет более глубокого владения предметом.

Следующий (*второй*) вид содержания курса физики – содержание вопросов для самоконтроля, упражнений, заданий, примеров решения задач в учебниках. Этот вид содержания явля-

ется средством формирования у обучающихся опыта применения методов познания в знакомых ситуациях.

Решение любой задачи требует применения определенных методов познания. Всякий метод, в том числе и метод решения задач, можно рассматривать как модель деятельности, содержащую цель, последовательность определенных учебных действий и средств достижения цели. Вопросы к текстам параграфов учебников дают некоторую ориентировку в текстах их содержания; анализ решения задач – описание алгоритма их решения на применение законов и теорий; выполнение заданий и упражнения – самоконтроль качества усвоения умственных действий при решении задач в знакомой ситуации. Так, в параграфе «Методы решения задач на применение законов сохранения в механике» курса физики девятого класса анализируется алгоритм решения задач на применение закона сохранения полной механической энергии. В вопросах для самоконтроля предлагается рассказать о системе действий при решении задач на применение закона сохранения полной механической энергии. Анализ примера решения задачи раскрывает этапы действий, которые необходимо совершить, чтобы найти работу силы трения, приложенной к автомобилю, при аварийном торможении до его полной остановки. Задания и упражнения предусматривают все основные виды предъявления ситуаций: посредством графиков, эксперимента, формул (уравнений), анализа движения транспортных средств, близких к реальным условиям [8].

Для успешного освоения видов учебной деятельности, научных зна-

ний и методов познания в старшей средней школе важно познакомить обучающихся с общими методами, характерными для всех естественных наук, и физическими методами исследования. Изучение курса физики десятого класса (вторая ступень) начинается с вводной главы «Метод научного познания», учебный материал которой посвящен методологическим вопросам физики. Обучающиеся знакомятся с двумя основными уровнями познания природы – эмпирическим и теоретическим (табл. 2). Эти уровни тесно связаны между собой и существенно отличаются друг от друга. На эмпирическом уровне преобладает чувственное познание, живое созерцание, направленное непосредственно на изучаемый объект. При эмпирических обобщениях используются рациональные формы познания – суждения, понятия, идеи, измерения величин, но они имеют подчиненное значение. Исследуемый объект отражается преимущественно со стороны своих внешних свойств, доступных чувственному познанию.

Как следует из таблицы 2, основные методы познания, характерные для эмпирического уровня, – это сбор фактов, их первичное обобщение, описание наблюдаемых экспериментальных данных, их систематизация и классификация.

В современной науке основными видами обобщения служат физические теории и физическая картина мира как основа естественнонаучной картины. Теоретический уровень познания и эмпирический метод исследования взаимосвязаны между собой. Эта взаимосвязь проявляется в том, что опыт планируется и конструируется теори-

Таблица 2

Основные уровни познания природы

Составляющие процесса научного познания	Уровни познания	
	Эмпирический	Теоретический
Цель	Описание физического явления; свойства вещества, физического поля	Объяснение явления, свойства вещества, физического поля; предсказание события
Объект	Физическое явление; вещество, физическое поле	Сущность физического явления, физического поля, свойства вещества
Виды обобщения (примеры)	Эмпирический закон, идея, гипотеза	Теоретический закон, гипотеза, идея
Методы познания (примеры)	Наблюдение, описание, классификация, сравнение, измерение	Восхождение от: абстрактных понятий к научному факту; абстрактного понимания теории к конкретному, более полному пониманию явлений
Общелогические методы познания (примеры)	Анализ, синтез, индукция, дедукция, моделирование	Анализ, синтез, индукция, дедукция, моделирование

ей. Эксперимент представляет планируемое действие, каждый шаг которого направляется теорией. Теоретический уровень познания характеризуется преобладанием таких форм обобщений, как понятия, законы, теории. При этом живое созерцание, чувственное познание становится подчиненным, но важным аспектом познавательного процесса. Основная цель теоретического уровня познания – достижение объективной истины во всей ее конкретности и полноте содержания. Для решения этой задачи используются познавательные приемы и методы. К ним относятся идеализация – мысленные объекты, синтез – объединение в систему полученных данных, в результате их анализа и сравнения с другими ее элементами, дедукция – движение

познания от общего к частному, восхождение абстрактного к конкретному.

Следует отметить важную особенность научного познания: эмпирическое и теоретическое познание имеют общие логические формы выражения, например, закон, гипотеза, идея. На их основе строятся более сложные формы рационального познания – физическая теория, физическая картина мира. Для эмпирического и теоретического методов познания характерны и общие методы: анализ, синтез, индукция, дедукция, моделирование (эмпирическое и теоретическое), интерпретация.

В курсе физики обучающиеся знакомятся с философскими принципами (методами), общенаучными и частнонаучными методами физики.

Философские методы, в отличие от других, не являются жесткими предписаниями, регуляторами действий, а представляют собой систему «мягких» принципов, операций, приемов и имеют общий характер. Так, принципы историзма и противоречия играют роль метода исследования природы. Они не описываются в строгих терминах логики и эксперимента, не поддаются формализации и математизации.

Общенаучные подходы и методы разрабатываются на основе общенаучных понятий, например, «модель», «вероятность», «система», «деятельность». Эти понятия определяют названия общенаучных методов – моделирование, вероятностный, системный, деятельностный подход. Эти методы поддаются формализации, уточнению средствами математической теории, символической логики.

Частнонаучные методы относятся к конкретным наукам, например, физике. Такими методами являются метод Галилея, координатный и векторный методы в механике, статистический и термодинамический — в молекулярной физике [2], принцип суперпозиции – в механике и электродинамике, принцип Гюйгенса и спектральный метод – в оптике, зондовый метод – в квантовой физике.

Творческие задания теоретического и экспериментального исследования составляют третий вид содержания курса. Творческие задания – это форма активного учебного исследования и конструирования. Чтобы выполнить эти задания, обучающийся должен выделить объект исследования, определить теоретическую модель, мысленно представить объект исследования и провести с ним мысленный экспери-

мент. Возникает совокупность высказываний, которые содержат описание объекта исследования и одновременно служат средством предсказания результатов реального эксперимента. При этом формируются у обучающихся представления о структуре исследовательской и конструкторской деятельности.

В.С. Степин и Л.М. Томильчик в научном знании физики выделяют слои модельных схем, задающих объект исследования. К этим схемам они относят эмпирические схемы, первичные модели теоретического объяснения, схемы, лежащие в фундаменте развитых теорий [3].

Если взять за основу классификации заданий объекты их исследований, то все задания можно разделить на три группы: 1) эмпирические, 2) задания теоретического объяснения, 3) задания, модельные схемы которых лежат в фундаменте развитых теорий – механике, молекулярной физике, электродинамике, квантовой физике.

К эмпирическим заданиям относятся те, в которых используются особые модели эмпирического уровня познания. В исследовательских заданиях этого уровня схематизация эксперимента осуществляется за счет замещения реальных объектов эмпирическими модельными объектами, например, в виде схем, чертежей, рисунков экспериментальной установки. В задании подобные модели снабжены некоторым описанием. Примером первой группы может служить творческое задание из курса физики девятого класса (табл. 3).

Модельными объектами в данной задаче являются электрическая цепь, схема исследования, рисунок. Они

отражают связи и взаимодействия составляющих модельной схемы эмпирического объяснения, а также результаты мысленного опыта.

Ко второй группе относятся задания теоретического объяснения, в которых в качестве объекта исследования выступает мысленный опыт над идеальными моделями. Рассмотрим пример второй группы заданий (табл. 3).

Решение этой задачи сводится к модели объяснения действия фонарика. Эта модель основана на явлении электромагнитной индукции. При этом используются абстрактные объекты: «проводники», «линии магнитной индукции», из которых строится модель теоретического объяснения.

Динамическую модель теоретического объяснения отражают отношения между объектами: возникновение индукционного тока в замкнутом контуре-катушке при изменении магнитного потока. Образованная таким способом модель объяснения выступает как мысленный эксперимент, производимый над системой абстрактных объектов. Эта модель использует типичные черты демонстрационного и виртуального эксперимента на уроке в процессе работы с учебником и компьютерными моделями.

Творческие задания третьей группы – задания, модельные схемы которых лежат в фундаменте развитых теорий. Примером задания этой группы служит задание рубрики учебника «Из

Таблица 3

Задания теоретического объяснения

Классификация заданий	Пример задания
Задания на применение эмпирических схем	Определите знаки полюсов электрической батареи, на которой отсутствуют их обозначения. В вашем распоряжении имеется следующее оборудование: лампа на подставке, кусок проволоки, компас, электрическая батарея – источник постоянного тока. Разработайте план исследования, сделайте пояснительные рисунки и запишите свой проект – исследование на уроке.
Задания на применение первичных моделей теоретического объяснения	Существуют конструкции фонариков, где в качестве источника тока используется конденсатор, который соединен с проволочной катушкой. Внутри катушки находится магнит, который может перемещаться в ней. При встряхивании фонарика магнит приходит в движение. Если включить фонарик, то лампочка, соединенная с конденсатором, загорается. Какие превращения энергии при этом происходят? На каком явлении основано действие фонарика?
Задания на применение моделей, лежащих в фундаменте развитых теорий	Задача, решенная Г. Галилеем: «Скорости, приобретаемые одним и тем же телом при движении по равным наклонным плоскостям, равны между собой, если высоты этих плоскостей одинаковы...» Докажите правильность этого утверждения. При каком условии оно справедливо?

истории физики»: задача, решенная Г. Галилеем.

Схема объяснения результата исследования данного задания лежит в основах механики Ньютона. Она построена как модель. Составляющими этой модели являются абстрактные объекты – сила, энергия, материальная точка, изолированная система тел, а также закон сохранения энергии. В модели обобщены виды учебных действий по перемещению тел по наклонной плоскости.

Средства мотивации содержания и процессом учебной деятельности принадлежат четвертому виду содержания курса. В основе классификации средств мотивации лежит идея о продуктах учебной деятельности: освоение научных знаний и методов научного познания. Структура и содержание учебного материала, побуждающие обучающихся к стремлению узнавать новые факты, может служить средством мотивации. Так, в учебниках выделены содержательные линии по: истории физики и техники; ознакомлению с техническими объектами; конструированию и сборке лабораторных установок; выполнению фронтальных и домашних лабораторных работ; применению информационных средств, включая и компьютерную поддержку.

Для обучающихся с повышенной познавательной потребностью в учебниках приведена примерная тематика учебных проектов. Так, в курсе физики девятого класса темы проектов объединены в следующие группы: из истории развития физики, эксперимент и моделирование – основные методы изучения природы; практические приложения физических знаний.

В учебниках представлен материал, который направлен на формирование

эмоционально-ценностного отношения к природе и самому себе, и друг к другу. Например, в курсе физики седьмого класса дается теоретическое обоснование важного для человека правила поведения на дорогах – почему нельзя переходить дорогу перед быстро движущимся транспортом. В курсе восьмого класса обучающиеся знакомятся с мерами предосторожности при работе с электрическими приборами и мерами защиты от перегрузок электрической сети.

Примеры показывают, что деятельность по овладению содержанием физики можно рассматривать в целом как полимотивированная деятельность. Мотивы, заложенные в учебной деятельности по физике, связаны с содержанием, побуждающим стремлением овладеть научным содержанием и методами познания, а это значит теоретически объяснить физические явления, происходящие в макро-, микро- и мега-мире.

Сам процесс познания понятий, законов и теорий может также стать ведущим мотивом деятельности. Выполнение лабораторных исследований, знакомство с фрагментами работ классиков физики, обсуждение современных достижений науки и техники, дискуссия и оценка проблем проектной работы, использование дидактических игр является важным средством мотивации процесса учебной деятельности.

Таким образом, содержание курса физики – системное понятие, включающее определенные виды, которые реализуют взаимосвязь научных знаний и методов познания. Виды содержания представляют научные знания и методы познания; средства, передающие опыт применения знаний в знакомых ситуациях и в учебной творческой дея-

тельности; способы мотивации содержанием и процессом учебной деятельности. Каждый вид содержания курса физики отражает взаимосвязь научных знаний и методов познания.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Бордонская Л.А. Отражение взаимосвязи науки и культуры в школьном физическом образовании и подготовке учителя: монография. Чита, 2002. 237 с.
2. Синявина А.А. Методы познания природы как системообразующие факторы конструирования содержания курса физики основной школы (на примере электрического поля) // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Физика–Математика. 2012. № 2. С. 72–81.
3. Степин В.С., Томильчик Л.М. Практическая природа познания и методологические проблемы современной физики. Мн., 1970. 96 с.
4. Теоретические основы содержания общего среднего образования / Под ред. В.В. Краевского, И.Я. Лернера. М., 1983. 143 с.
5. Хижнякова Л.С., Синявина А.А. Физика: 7 класс: учебник для учащихся общеобразовательных учреждений. М., 2011. 208 с.
6. Хижнякова Л.С., Синявина А.А. Физика: 8 класс: учебник для учащихся общеобразовательных учреждений. М., 2012. 224 с.
7. Хижнякова Л.С., Синявина А.А. Физика: 9 класс: учебник для учащихся общеобразовательных учреждений. М., 2013. 304 с.
8. Холина С.А. Учебно-методический комплекс по физике для основной школы) // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Физика–Математика. 2012. № 3. С. 88–94.

РАЗДЕЛ III. ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 378

Ватин Н.И.¹, Белей В.Ф.², Сафонов А.Л.³

¹Санкт-Петербургский государственный политехнический университет

²Калининградский государственный технический университет

³Московский государственный индустриальный университет

РЕФОРМИРОВАНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРОГРАММ ВЫСШЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В СФЕРЕ ЗАСТРОЕННОЙ ОКРУЖАЮЩЕЙ СРЕДЫ НА ПРОСТРАНСТВЕ ВОСТОЧНОГО СОСЕДСТВА

Аннотация. Растущий спрос на рынке застроенной окружающей среды формирует новые требования к подготовке бакалавров, магистров, специалистов и аспирантов. Показано, что объединяя университеты с разным опытом преподавания, научного потенциала и управления в рамках проекта TEMPUS, можно создавать совместные программы, междисциплинарные модули и ресурсы (интеллектуальная библиотека) для их дальнейшей реализации. Это позволит экономить ресурсы и повышать качество образования в университетах Белоруссии, России и Украины согласно требованиям Болонского процесса. Дан перечень модулей, который готовят участники проекта в сфере застроенной окружающей среды. На примере дисциплины «Возобновляемые источники энергии» показан подход при подготовке модулей.

Ключевые слова: реформирование программ, застроенная окружающая среда, устойчивость, энергетика, экология, интеллектуальная библиотека, интеллектуальные системы.

N. Vatin¹, V. Beley², A. Safonov³

¹*Saint-Petersburg State Polytechnical University*

²*Kaliningrad State Technical University*

³*Moscow State Industrial University*

REFORMATION OF EDUCATIONAL PROGRAMS FOR HIGHER PROFESSIONAL EDUCATION IN THE SPHERE OF BUILT-UP ENVIRONMENT IN THE AREA OF EASTERN NEIGHBORING

Abstract. A growing demand on the market of built-up environment creates new requirements to bachelor, master, specialist and graduate student training programs. It is shown that uniting universities which have different systems of teaching, research experiences and management

© Ватин Н.И., Белей В.Ф., Сафонов А.Л., 2014.

capacities inside the TEMPUS project gives an opportunity to develop joint programs, interdisciplinary modules and other resources (an intelligent library) for their future implementation. This would save resources and improve the quality of education at universities of Belarus, Russia and Ukraine, and bring them in accordance with the requirements of the Bologna process. The list of modules in the built-up environment that are being prepared by the participants of the project is given. An approach to the preparation of modules is shown on the example of the module "Renewable energy".

Key words: reformation of educational programs, built-up environment, sustainability, energy, ecology, intelligent library, intelligent systems.

Создание сферы застроенной окружающей среды, отвечающей многочисленным, зачастую противоречивым требованиям для проживания и производственной деятельности человека – это сложная, комплексная проблема, реализация которой возможна при активном участии специалистов различных отраслей: строителей, энергетиков, экологов, экономистов, социологов, юристов. Объекты сферы застроенной среды должны иметь удобную планировку, современную архитектуру, высокий уровень благоустройства и наилучшие санитарно-гигиенические условия. Существенную роль в активной защите окружающей среды играет применение энергосберегающих, безотходных и малоотходных технологий, переход на экологически чистые виды топлива. Из других градостроительных средств оздоровления окружающей среды следует отметить функциональное зонирование городской территории, оптимальную организацию сети городского транспорта и инженерно-технических сетей, создание промышленных узлов, обеспечивающих утилизацию отходов.

Растущий спрос на рынке застроенной среды формирует новые требования к программам, учебным планам и общей организации подготовки бакалавров, магистров, специалистов

и аспирантов как по направлению «Строительство», так и по другим смежным направлениям: «Электроэнергетика и электротехника», «Теплоэнергетика и теплотехника», «Природообустройство» и прочее.

Анализ нормативных основ и методов подготовки в сфере образовательной политики РФ, Украины и Белоруссии [1–20] показал, что они не в полной степени отвечают современным требованиям в сфере застроенной окружающей среды и требуют реформирования с учетом мирового опыта и потребностей рынка труда.

Основной целью проекта 530603-TEMPUS-1-2012-1-LT-TEMPUS-JPCR «Reformation of the Curricula on Built Environment in the Eastern Neighbouring Area» («Реформирование образовательных программ в сфере застроенной окружающей среды на пространстве Восточного соседства», сокращенно – CENEAST) является обновление учебных программ подготовки бакалавров (Б), магистров (М), специалистов (С) и аспирантов (А) новыми модулями по энергетическому и экологическому градостроительству в сфере застроенной окружающей среды в университетах Белоруссии, России и Украины согласно требованиям Болонского процесса для повышения качества и значимости образования в

университетах стран-партнеров и соответствии потребностям рынка труда.

Основная цель данной работы – комплексное исследование нормативных основ, методов и инструментов кооперации университетов Восточного соседства в сфере образовательной политики и выявление основного состава модулей, необходимых к разработке.

Выбор модулей производится согласно основным задачам проекта:

- Обновление учебных программ подготовки бакалавров, магистров и аспирантов новыми модулями по энергетическому и экологическому устойчивому градостроительству в университетах Белоруссии, России и Украины с целью повышения качества и значимости образования в университетах стран-партнеров для того, чтобы соответствовать потребностям рынка труда.

- Популяризация Болонского процесса в университетах стран-партнеров проекта на примере вузов стран ЕС (совершенствование учебных планов, ECTS, инновационное обучение и так далее).

- Разработка виртуальной межуниверситетской сетевой образовательной системы с целью активизировать сотрудничество между образовательными и научными учреждениями стран-партнеров и государств-членов ЕС (электронная библиотека, электронная система обучения, электронная система оценки знаний, доступ к интернет-ресурсам по проведенным исследованиям и учебной информации).

- Содействие повышению квалификации сотрудников университетов стран-партнеров.

- Подготовка не менее 240 студентов в рамках реализации пилотного проекта.

Участниками данного проекта являются: Салфордский университет, Болонский университет, Вильнюсский технический университет им. Гедеминаса, Таллиннский технический университет и университеты России, Белоруссии и Украины.

В результате объединения университетов с разным опытом преподавания, научного потенциала и управления, преодоления дисциплинарных границ на межуниверситетском уровне в целях создания совместных дисциплинарных или междисциплинарных модулей приобретает значительный опыт в области получения образования [12; 16].

Согласно анализу нескольких магистерских программ “Erasmus Mundus” изменения в преподавании учебных дисциплин являются результатом развития концепции междисциплинарности в коллективах профессорско-преподавательского и научного персонала. Междисциплинарные программы по инновационным отраслям охватывают широкий спектр знаний, которые невозможно получить, обучаясь лишь в одном университете. Приглашенные ученые знакомили студентов с передовым опытом исследований, внедряли новые методы преподавания. Приглашенные лекторы обогатили методы преподавания и дополнили теоретические курсы, предлагаемые преподавателями университета.

В целом совместные программы имеют такие преимущества, как [20]: повышение интернационализации учебных заведений; содействие многонациональному сотрудничеству, повы-

шению качества преподавания; повышение прозрачности образовательных систем; разработка учебных и научных альтернатив, отвечающих современным требованиям; совершенствование образовательного и научного сотрудничества; расширение инновационной платформы знаний для студентов; содействие трудоустройству высокообразованных выпускников и мобильности на глобальном рынке труда; повышение заинтересованности в образовательных программах студентов из неевропейских стран; повышение компетентности университетов-партнеров путем сотрудничества и внедрения передового опыта; преодоление межкультурных барьеров как на уровне личности, так и на уровне учебного заведения [17].

В нашем проекте особое внимание было обращено на студенто-ориентированное обучение. Особенно это было актуально при создании интеллектуальных систем (интеллектуальная библиотека, интеллектуальная система обучения, интеллектуальная система оценки знаний). Во время обучения студент приобретает личностный смысл и опыт, придает устойчивость своим познавательным интересам и потребностям, превращает внешние заданные цели во внутренние значимые, личностно осознанные как педагогом, так и обучающимся [10].

Работодатели все чаще ищут успешных выпускников, которые способны работать в смешанной команде специалистов, и высшие учебные заведения могут помочь своим студентам стать такими выпускниками. Фактически, учитывая жесткую конкуренцию на рынке трудоустройства, можно утверждать, что учебные заведения не-

сут ответственность за формирование у своих выпускников глобального мировоззрения [19]. Компетенции могут быть самыми разнообразными. Например: Големан создал следующую модель компетенций: технические, технологические, личные и социальные компетенции. Замечено, что в сфере застроенной окружающей среды на пространстве Восточного соседства не уделяется достаточного внимания личностным и социальным компетенциям [6; 10; 19; 14].

Совместные программы обучения, создаваемые в международном масштабе, позволяют экономить ресурсы и повышать качество обучения. Например, конкретному университету необходимо создавать меньше модулей. Это позволяет, с одной стороны, разработать учебные модули за меньшее время, а с другой – максимально сконцентрироваться на своих учебных материалах и повысить их качество.

Целью одного из Рабочих пакетов проекта является создание необходимой базы для образования путем внедрения интегрированных мультидисциплинарных модулей бакалавра, магистра и аспиранта в существующие программы. Пакет включает:

- актуальную информацию о потребностях рынка, необходимые экспертные данные в каждом университете;
- инструментарий для обновления программ для бакалавров, магистров и кандидатов наук;
- разработку общей структуры учебного графика на основе общего философского и педагогического понимания между институтами-партнерами;
- создание интерфейса для обмена информацией между партнерами

для достижения совместимости модулей, поддерживающего институциональную и финансовую автономию и отчетность. Обмен знаниями между партнерами и тщательная проверка модулей позволяет эффективнее проводить обучение и производить контроль качества услуг;

– совершенствование содержимого модулей и преподавательского материала, необходимых для применения инновационных механизмов подачи информации.

Создание и распространение нового знания будет базироваться на треугольнике, в основе которого лежат образование (ввод из существующей базы модулей), инновации (новые стратегии онлайн доставки и распространения, а также применения в производстве) и исследование (с помощью общей исследовательской базы для институтов). Достижение запланированных целей в области обучения, создание критериев оценки и тематического содержания каждого модуля, идентификация и разработка учебных ресурсов (учебников, планов лекций) совместно создают стратегию распространения и доставки модулей. Распространение происходит с помощью виртуального межуниверситетского сетевого образовательного центра, объединяющего несколько университетов, что обеспечивает поддержку постоянного обновления содержимого модулей, позволяет внедрить полученные знания в процесс производства и позволяет учащимся обучаться на протяжении всей жизни даже после завершения проекта [6; 10; 14].

Вузы, участвующие в проекте, выбрали для разработки модули по тем дисциплинам, в которых у них были

существенные наработки, что также позволило повысить их качество (табл. 1).

Общеизвестно, что основой любого разрабатываемого модуля является его научная и методическая составляющие. Приведем подход, реализуемый при подготовке одного из модулей.

Возобновляемые источники энергии

Разработчики: профессорско-преподавательский состав КГТУ (Калининград) и НТУ «КПИ» (Киев)

Основу энергетики мира в настоящее время составляют традиционные ископаемые ресурсы: уголь, нефть, естественный уран и природный газ, – запасы которых ограничены (табл. 2) и представляют для окружающей среды экологическую, технологическую и другие опасности.

По прогнозам ведущих мировых экспертов доля возобновляемой энергетики в мире к 2060 г. достигнет 70 % (рис. 1).

Таким образом, возобновляемые источники энергии – это энергия будущего для обеспечения мировой экономики и жизненного цикла застроенной окружающей среды. Для реализации потенциала возобновляемых источников – солнца, ветра, водной биомассы и геотермальной энергии – разработаны соответствующие технологии.

Подготовка материалов к модулю осуществлялась на основе исследований, выполненных в мировой практике и работ авторов модуля по отдельным технологиям [3–5].

Это исследование было проведено при поддержке проекта CENEAST (реформирование учебных программ

Таблица 1

**Перечень модулей, направлений подготовки (Б; М; А)
и университетов-исполнителей**

№ п/п	Название модуля	НП	Университеты
1	Возобновляемые источники энергии	Б	KSTU, NTUU KPI
2	Энергоэффективность в инженерных системах	Б, М	KSTU, NTUU KPI
3	Энергетический аудит	Б	NTUU KPI
4	Экологически устойчивое развитие городов	М	NTU KhPI
5	Строительные материалы для застроенной среды	Б	YKSUG
6	Умная застроенная среда	А	VGTU, BSTU
7	Устойчивое градостроительное планирование территориально-пространственной среды поселений	Б	MGSU
8	Зеленая застроенная среда	Б, М	MGSU
9	Экоустойчивое архитектурное проектирование	Б, М	MGSU
10	Социологические методы для устойчивого развития города	М	MGSU
11	Энергоэффективность в застроенной среде	Б	MSIU
12	Человеческая безопасность, природные и техногенные проблемы XXI века	М	NTUU KPI
13	Конструкции и технологии для энергоэффективных зданий	В	SPbSPU
14	Управление проектами в строительстве и управление на строящихся объектах	В	SPbSPU
15	Информационное моделирование сооружений	М	SPbSPU

Таблица 2

Невозобновляемые источники энергии мира

Ископаемые	Доказанные запасы	Срок истощения, лет
Уголь, млрд т.	846	133
Нефть, млрд т.	175	41
Природный газ, трлн м ³	171	60
Естественный уран, тыс. т	2000	36/1000- реакторы на быстрых нейтронах

застроенной среды в Восточном соседстве), финансируемого за счет средств Европейской комиссии. Выводы и мнения, представленные в настоящей

статье, отражают только точку зрения авторов, и Комиссия не может нести ответственность за любое использование информации, содержащейся в нем.

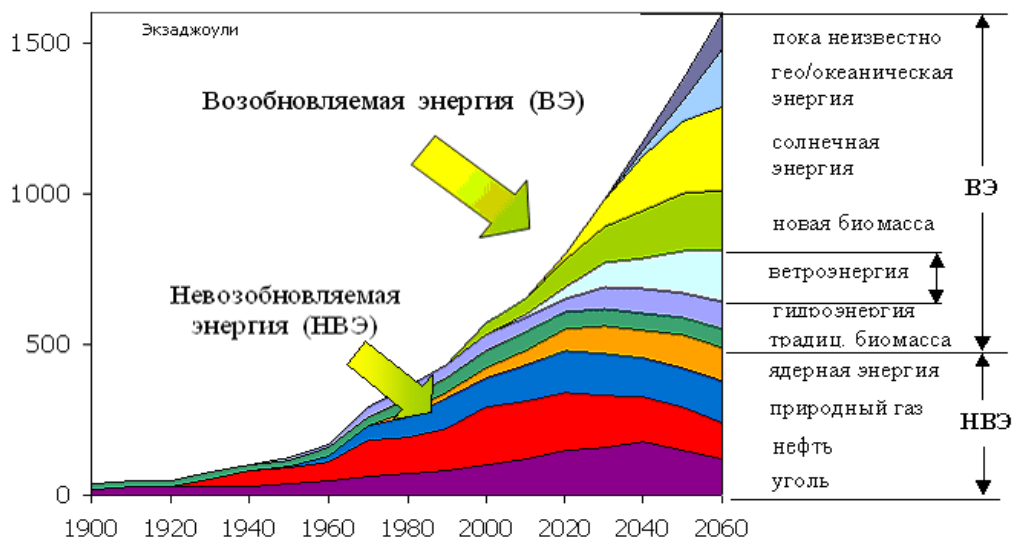


Рис. 1. Прогноз развития мировой энергетики [15]

ЛИТЕРАТУРА:

1. Арсеньев Д.Г., Ватин Н.И. Международное сотрудничество в строительном образовании и науке // Строительство уникальных зданий и сооружений. 2012. № 2. С. 1–5.
2. Арсеньев Д.Г., Ватин Н.И., Высоцкий А.Е. Международная политехническая летняя школа “Civil Engineering and Design” в СПбГПУ // Строительство уникальных зданий и сооружений. 2012. № 5. С. 1–5.
3. Белей В.Ф. Ветроэнергетика России: анализ научно-технических и правовых проблем / В.Ф. Белей, А.Ю. Никишин // Электричество. 2011. № 7. С. 7–14.
4. Белей В.Ф. Возобновляемые источники энергии и перспективы их использования в Калининградской области / В.Ф. Белей, В.В. Селин, В.Ф. Паршина // Известия КГТУ. 2007. № 11. С. 11–21.
5. Елистратов В.В. Возобновляемая энергетика. Изд. 2-е доп. СПб., 2013. 308 с.
6. Каклаускас А., Завадскас Э.К. Биометрическая и интеллектуальная поддержка решений: монография. 2-е изд., испр. и доп. Вильнюс, 2013. 412 с.
7. Ларионова М.В. Формирование общего образовательного пространства в условиях развития интеграционных процессов в Европейском Союзе: дис. ...д-ра полит. наук. М., 2006. 383 с.
8. Никифоров В.И., Речинский А.В. Политехническое образование в содержании подготовки студентов технических вузов // Almamater (Вестник высшей школы). 2011. № 7. С. 41–45.
9. Речинский А.В., Никифоров В.И., Черенькая Л.В. Проектирование и реализация образовательных стандартов Санкт-Петербургского государственного политехнического университета // Научно-технические ведомости Санкт-Петербургского государственного политехнического университета. Гуманитарные и общественные науки (St. Petersburg State Polytechnical University Journal. Humanities and Social Sciences). 2012. Т. 1. № 143. С. 65–71.
10. Терентьева Н.В. Личностно-центрированное взаимодействие педагогов и студентов в процессе обучения в вузе [Электронный ресурс]. URL <http://www.dissercat.com/content/lichnostno-tsentririrovannoe-vzaimodeistvie-peda>

- gogov-i-studentov-v-protssesse-obucheniya-v-vuz (дата обращения: 06.01.2014).
11. Фундаментальность и политехничность строительного образования при использовании Moodle / А.В. Речинский, Н.И. Ватин, О.С. Гамаюнова, К.Ю. Усанова // Строительство уникальных зданий и сооружений. 2012. № 2. С. 6–17.
 12. European Commission. Joint International Master Programmes: Lessons Learnt from Erasmus Mundus: [Электронный ресурс]. URL: http://eacea.ec.europa.eu/erasmus_mundus/tools/documents/repository/joint_intl_master_progr_web131120.pdf (дата обращения: 06.01.2014).
 13. Guler H., Mert N. Evaluation of internship programs for educational improvements: A case study for civil engineering // International Journal of Engineering Education. 2012. 28 (3). P. 579–587.
 14. Kaklauskas A., Zavadskas E.K. Intelligent and biometrics decision support. Vilnius “Technika” (in Lithuanian), 2010. 343 p.
 15. Martin Jakubowsri Unit evolves strategies for global industry of renewable energy / Martin Jakubowsri // Energy. 2000. P. 58–59.
 16. Mitrev S., Kroteva M. The Impact of International Cooperation Upon the Modern University Education: [Электронный ресурс]. URL: http://www.emuni.si/Files/Denis/Conferences/EMUNI_HER/Proceedings/Papers/49.pdf (дата обращения: 06.01.2014).
 17. NTO in Ukraine. Conclusion of the mid-term evaluation of the Tempus IV programme – “A highly relevant programme that significantly contributes to higher education reform in the Partner Countries”: [Электронный ресурс]. URL: <http://www.tempus.org.ua/en/news/50-news/968-conclusion-of-the-mid-term-evaluation-of-the-tempus-iv-programme-a-highly-relevant-programme-that-significantly-contributes-to-higher-education-reform-in-the-partner-countries-.html> (дата обращения: 06.01.2014).
 18. Sampaio A.Z., Rosbrio D.P., Gomes A.R., Santos J.P. Virtual reality applied on Civil Engineering education: Construction activity supported on interactive models// International Journal of Engineering Education. 2013. 29 (6). P. 1331–1347.
 19. The Guardian. International success depends on collaboration, not just competition: [Электронный ресурс]. URL: <http://www.theguardian.com/higher-education-network/blog/2013/jan/28/internationalisation-higher-education-student-experience> (дата обращения: 06.01.2014).
 20. The Joiman Network. Guide to Developing and Running Joint Programmes at Bachelor and Master’s Level: [Электронный ресурс]. URL: https://www.joiman.eu/ProjectResults/PublicDeliverables/JOIMAN%20template_JP_final.pdf (дата обращения: 06.01.2014).

УДК 37.01

Дигтяр О.Ю., Танцура Т.А.*Финансовый университет при Правительстве РФ (г. Москва)*

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЛЕКСИКО-ТЕМАТИЧЕСКИХ КАРТ ПРИ ФОРМИРОВАНИИ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТОВ

Аннотация. В данной статье авторами рассматривается использование лексико-тематических карт в процессе обучения иностранному языку студентов неязыковых вузов. Их применение способствует успешному овладению лексическими единицами, в частности специализированной лексикой. Разграничение лексико-тематических карт по темам устной речи позволяет студентам закрепить употребление определенного количества лексических единиц в зависимости от сферы применения в профессиональной деятельности. Карты вводятся при объяснении новой темы, чтобы оказать помощь учащимся при овладении новой лексикой и снять психологические трудности.

Ключевые слова: лексико-тематическая карта, тема устной речи, лексический ансамбль, лингвистическая лексическая компетенция, специализированная лексика, иноязычное общение.

O. Digtyar, T. Tantsura*Financial University under the RF Government, Moscow*

USING LEXICAL AND THEMATIC CARDS DURING THE FORMATION OF STUDENTS' FOREIGN LANGUAGE COMMUNICATIVE COMPETENCE

Abstract. In this article the authors consider the use of lexical and thematic cards in the process of teaching a foreign language to students of non-linguistic school. The use of lexical and thematic cards helps successful mastering learning lexical units, particularly specialized vocabulary. If lexical and thematic cards are differentiated according to the themes of speaking, it allows students to memorize the use of a definite number of lexical units, depending on the sphere of their application in some professional activity. The lexical and thematic cards are made by the teacher with the introduction of a new theme to help when learning new vocabulary and prevent psychological difficulties caused by insufficient level of linguistic lexical competence.

Key words: lexical and thematic card, theme of speaking, lexical ensemble, linguistic lexical competence, specialized vocabulary, foreign language speaking.

На протяжении ряда лет ведется постоянная работа по модернизации содержания обучения иностранному языку в высшей школе. Одно из условий успешного общения на иностранном языке – качественно сфор-

мированные лексические навыки, являющиеся важным компонентом содержания обучения иностранному языку. Воздавая должное проведенным за последние десятилетия теоретическим и практическим исследованиям обучения иноязычной лексике

© Дигтяр О.Ю., Танцура Т.А., 2014.

в высшей школе, приходится тем не менее констатировать, что большинство обучаемых все же не достигает уровня такого владения иноязычным словарным запасом, который мог бы обеспечить действительную сформированность у выпускников основ владения иностранным языком, что могло бы позволить будущим специалистам быть конкурентоспособными в условиях рыночной экономики.

В связи с новыми стандартами языковое обучение будущих специалистов, в частности юристов, должно быть ориентировано не только на получение знаний, но и, главным образом, на формирование компетенций (компетенция – это общая способность, основанная на знаниях, опыте, ценностях, склонностях, которые приобретены благодаря обучению), а на примере обучения английскому языку – это совокупность речевых умений и языковых знаний и навыков их использования.

Формирование иноязычной коммуникативной компетентности относительно развития в ее рамках лексической компетенции предполагает овладение следующими аспектами: а) содержательным составом языковых элементов (эквивалентные слова, фразеологические единицы, грамматические категории, безэквивалентная лексика, фоновая лексика); б) знаниями специфических особенностей лексических единиц с национально-культурным компонентом семантики; в) рецептивными лексическими навыками в качестве автоматизированных компонентов компетенции в чтении [4].

Относительно обучения английскому языку на данный момент существует разнообразие методов развития

иноязычной коммуникативной компетентности. Наиболее актуальным является коммуникативный метод, который, исходя из своего названия, направлен на развитие общения на иностранном языке.

Указанный выше метод впервые был применен более пятидесяти лет назад и широко используется в большинстве ведущих языковых школ мира. Из четырех «китов», на которых держится процесс обучения языку (чтение, письмо, говорение и восприятие речи на слух), в рамках коммуникативного метода особенно важными являются два последних. Коммуникативный метод призван, в первую очередь, снять страх перед общением. Человек, вооруженный стандартным набором грамматических конструкций и словарным запасом в 600–1000 лексических единиц, легко сможет общаться в незнакомой стране [8].

Коммуникативный метод предполагает максимальное погружение студента в языковой процесс, что достигается с помощью сведения апелляции учащегося к родному языку до минимума. Основная цель данного метода – научить студента сначала свободно говорить на языке, а потом думать на нем [8]. Задания, направленные на воспроизведение, то есть репродукцию, сокращаются или вытесняются посредством игровых ситуаций, работой с партнером, заданиями на поиск ошибок, сравнений и сопоставлений, подключающими не только память, но и логику, умение мыслить аналитически и образно. Весь комплекс приемов коммуникативного метода помогает создать условия англоязычной среды, в которой должны «функционировать» студенты, и породить англоязычную

речь: читать, общаться, участвовать в ролевых играх, излагать свои мысли, делать выводы, используя лексику предлагаемых тем для обсуждения. Для достижения хорошего результата преподаватель должен найти наиболее эффективные способы введения и использования новой лексики на занятиях [3].

Большое внимание преподавателями уделяется методу обучения иноязычной лексике, что всегда привлекало внимание, так как существует много проблем и противоречий в усвоении лексики по причине сложности самой проблемы, так как лексический состав языка представляет собой достаточно разнообразную и пеструю картину, а лексические единицы – разноплановые и многомерные явления, существенные свойства и особенности усвоения которых трудно выявить и обратить в пользу методики обучения [3].

Серьезнейшим пробелом в усвоении лексики в условиях высшей школы является нерешенность проблемы роли произвольно-сознательных элементов этого процесса. Несмотря на то, что между произвольно-сознательными элементами и употреблением лексики в коммуникации нет никакого противоречия, тем не менее увлечение произвольным овладением лексикой в речевой коммуникации привело к игнорированию важнейшей роли произвольно-сознательного начала, что в конечном итоге отрицательным образом сказывается на функционировании лексики в речи.

Для повышения уровня владения лексическими единицами в процессе обучения иностранному языку необходимо разграничить две составные части: вопросы организации и усвое-

ния лексического материала, с одной стороны, и вопросы непосредственного воздействия на обучаемых в виде объяснения лексики и выполнения упражнений, с другой.

Так как лексика является важнейшим компонентом речевой деятельности: аудирования и говорения, чтения и письма, то это и определяет ее особую важное место на каждом занятии иностранного языка, и формирование лексических навыков постоянно должно находиться в поле зрения преподавателя. Задача преподавателя заключается в том, чтобы добиться полного освоения студентами программного лексического минимума и прочного закрепления в их памяти активного словарного запаса на всех этапах обучения, потому что ни знание грамматики, ни природная одаренность не позволяют общаться без определенного запаса лексических единиц, необходимых для речевого высказывания. Преподаватель должен выбрать наиболее эффективный способ презентации лексики в соответствии с уровнем знаний студентов, качественной характеристикой слова и его принадлежностью к активному и пассивному минимуму. Способы и приемы введения новой лексики на занятии могут быть разными.

Для определения лексики, вводимой в тему устной речи, очень важно иметь представление о том, какой вспомогательный материал преподаватель собирает с наибольшей эффективностью использовать в процессе формирования речевых навыков.

Способов презентации лексики немало, один из них – это представление учебного материала, способствующего активизации новой лексики, то есть

лексико-тематическая карта, которая включает в себя конкретную, тематическую и нетематическую, абстрактную лексику, устойчивые словосочетания, оценочную лексику и реплики-клише как элементы речевого этикета в пределах изучаемой на данный момент темы для двустороннего (рецептивно-го и продуктивного) усвоения.

Лексико-тематическая карта позволяет обучающимся быстро реагировать на внезапную ситуацию речевого высказывания, вести дискуссии, быстро обнаруживая необходимые речевые фразы и слова в имеющейся по данной теме карте, что приближает студентов к англоговорящей реалии.

Лексико-тематическая карта может создаваться для любой темы устной речи (ТУР). Любую тему устной речи формирует лексический ансамбль (ЛА) темы устной речи. ЛА состоит из отдельных порций лексики, в которую могут входить слова, выражения, фразы, клише и т. д., то есть порция лексики в этом понимании фактически охватывает лексический материал, выражающий содержание соответствующего раздела темы, независимо от того, какой вид ее членения выбран.

Эффективность выделения порции лексики по разделам темы как средства систематизации ее усвоения зависит от решения трех противоречий.

Первое противоречие состоит в том, что эффективное овладение лексикой требует, с одной стороны, презентации новых слов по одному или двум с интервалами, а с другой стороны, совместной презентации при ознакомлении и первичном закреплении всей серии слов, в среднем 10–20, объединенных какой-то смысловой связью, иными словами, обработка совместная

и отработка отдельных лексических единиц и их подгрупп [1, с. 36].

Второе противоречие заключается в том, что занесение лексики на карту лексического ансамбля (ЛА), с одной стороны, направлено на возможность опережающего представления вводимых лексических единиц и наиболее полного сочетания новых и пройденных слов, а с другой стороны, новая лексика, конечно, должна привлечь особое внимание.

Третье противоречие возникает из-за разницы двух основных критериев выделения лексических единиц для внесения их в карту лексического ансамбля. Как уже было сказано, подавляющее большинство слов и словосочетаний вносятся по функциональным соображениям, т. е. потому, что они необходимы для выражения того содержания, которое обучающий (или автор) решил вложить в разработку темы [2, с. 47].

Специфика преподавания иностранного языка студентам специальности «Юриспруденция» заключается в определении особенностей и функций профессионального общения в юридической сфере деятельности. Главной характеристикой иноязычного общения будущих юристов является представление значительного пласта специализированной лексики. Лексические единицы юридической направленности в специализированном тексте употребляются только в их прямом и общеизвестном значении. Существенной является особенность закрепления определенного фонда специализированной лексики за конкретными сферами деятельности, в юриспруденции таковыми являются отрасли права. «Специализированная

(профессиональная) лексика отличается тем, что состоит из лексических единиц общего языкового фонда языка, но эти единицы приобрели специальное значение или несколько значений в пределах одной или нескольких профессиональных областей» [6, с. 70].

При обучении студентов иноязычному общению в ситуациях профессионально ориентированного взаимодействия необходимо учитывать, согласно Е.И. Пассову, три ступени на пути к этой цели: формирование лексических навыков, их совершенствование и употребление обучающимися при говорении или узнавание усвоенных лексических единиц в тексте [5, с. 36].

Поскольку сфера деятельности юристов затрагивает различные области жизнедеятельности человека, то наряду с узкоспециализированными терминами широко используются общепрофессиональные слова и словосочетания, которые помогают излагать более точно конкретное выражение специального смыслового содержания. Поэтому при подготовке лексико-тематической карты (ЛТК) необходимо вводить в равном соотношении специализированную и общепрофессиональную лексику. Осуществляя выборку некоторого количества лексических единиц на заданную тему, преподаватель определяет, учитывая индивидуально-психологические особенности каждой группы, рамки возможного восприятия и усвоения данного набора лексики. Российские и зарубежные лингвисты предлагают в данной связи использовать термин «контекстно-ограниченная лексика», под которым подразумевается совокупность всей узкоспециализирован-

ной, специализированной и общепрофессиональной лексики [6, с. 71]

При формировании навыков иноязычного общения также необходимо учитывать, что применение лексико-тематической карты направлено не только на расширение потенциального словаря студентов, но и позволяет нивелировать психологические трудности относительно недостаточности знаний специальной лексики посредством наличия ЛТК в качестве опоры при осуществлении профессиональной коммуникации на иностранном языке.

Наиболее эффективным при обучении коммуникативному общению на иностранном языке считается ввод не отдельных слов, а фиксированных словосочетаний. Это позволяет студентам спонтанно применять часть информационной составляющей, тем самым снимая блоки языкового барьера. Так, к общепрофессиональной лексике относятся: *coming into force of a statute* (ввести в действие закон), *chair the meeting* (председательствовать на заседании), *car accident* (дорожно-транспортное происшествие), *defend the case* (представлять защиту по делу), *address the court* (обращаться к суду) и т. п. В состав словосочетания специализированного употребления входит термин, отражающий узко специализированное применение, например: *plead the case* (подавать возражение по иску), *dismiss the claim* (отклонить иск), *punitive damages* (штрафные убытки), *cross examination* (перекрестный допрос), *hand down judgement* (выносить судебное решение) и т. п.

Представление лексико-тематических карт, отражающих лексическое содержание определенной темы, спо-

способствует успешному формированию лексических навыков у студентов. Следовательно, ЛТК темы устной речи вводится на первом занятии, когда происходит представление темы. Изначально ЛТК подвергается анализу студентов под контролем преподавателя, который корректирует неточные варианты перевода. После определения значений устойчивых словосочетаний ЛТК студентам предлагается пояснить возможное употребление определенного словосочетания. Если первый студент вводит толкование выбранного словосочетания, задачей остальных является согласиться или опровергнуть данное пояснение. В подтверждение понимания предложенной лексики, студентам предлагается разыграть мини-диалоги, в которых предусмотрено активное внедрение лексических элементов ЛТК. Подобного рода обсуждение способствует развитию языковой догадки, умению предугадывать направленность коммуникации в импровизированных учебных мини-ситуациях.

Активная работа с ЛТК направлена на максимальное количество обращений к лексическим единицам, представленным картой с целью достижения их усвоения. Вторым этапом применения ЛТК в обучении иностранному языку в рамках определенной темы является выделение и узнавание устойчивых словосочетаний ЛТК в представленных текстах по теме. Учебная работа подобного вида предполагает полное понимание текстового содержания, поскольку наполнение ЛТК формируется преподавателем по принципу опережения с учетом наиболее часто употребляемых лексических единиц в конкретном те-

матическом разделе. Распознавание лексических единиц ЛТК предполагает дублирование тематической лексики, что усиливает закрепление ее в памяти студентов и в значительной степени снимает психологическое напряжение анализа смыслового содержания. Такая работа позволяет извлекать основные идеи и удерживать в памяти существенные подробности, не игнорируя при этом языковую форму их выражения. Подобное становится возможным именно в силу того, что тщательная отработка лексических единиц с опорой ЛТК снимает блок неточного или некорректного употребления определенного термина или словосочетания специализированной направленности, что позволяет студентам сконцентрировать их внимание на употребленных грамматических структурах. Основной задачей данного способа освоения вокабуляра является совершенствование коммуникативной компетенции студентов.

Наиболее ярко говорение на иностранном (английском) языке в сфере юриспруденции проявляется в теме "Trial" («Судебный процесс»). В рамках данной темы выделяются мини-темы устной речи – "Consulting the Defendant" («Консультирование ответчика»), "Consulting the Claimant" («Консультирование истца»), "Questioning Witnesses" («Опрос свидетелей»), "Preparing for Trial" («Подготовка к судебному процессу»), "Addressing the Court" («Обращение к суду»). Презентация соответствующей сферы профессиональной деятельности предопределяет развитие языковых знаний, речевых навыков и умений, способности адекватно использовать языковые средства для построения высказывания.

На этом этапе (напомним, что нами рассматривается применение ЛТК для определенной темы, и *этапы* выделены как *стадии* освоения лексического наполнения конкретной темы) обучения ЛТК выступает в качестве вербального обеспечения профессионального взаимодействия на иностранном языке. Поскольку студенты уже овладели информацией профессионально ориентированных текстов, то им предлагается активизировать использование новых лексических единиц по теме в иноязычной коммуникации. В рамках рассматриваемой темы устной речи студентам предлагается разыграть следующие ситуации коммуникативного взаимодействия: "Claimant's counsel conducts examination in chief of the Claimant" («Адвокат истца проводит первоначальный опрос истца»), "Defendant's counsel cross-examines the Claimant" («Адвокат ответчика опрашивает истца при перекрестном допросе»), "Defendant's counsel questions witnesses" («Адвокат ответчика опрашивает свидетелей»), "Claimant's counsel questions witnesses" («Адвокат истца опрашивает свидетелей»), "Defendant's counsel makes a "closing speech" («Адвокат ответчика произносит заключительную речь»), "Claimant's counsel makes a "closing speech" («Адвокат истца произносит заключительную речь»). Студентам предлагается выступить в качестве адвоката истца, адвоката ответчика, истца, ответчика, свидетелей. После чего студентам предлагается самостоятельно подготовить лексико-тематическую карту, которой они смогут воспользоваться во время презентации профессиональной мини-ситуации. Так, одна из лексико-тематических карт

подтемы «Судебный процесс по делу о дорожно-транспортном происшествии» представляла собой следующее наполнение: *collision* (столкновение), *traffic lights* (светофор), *to be caused by negligence* (быть вызванным небрежностью), *claimant's injuries* (физический вред причиненный истцу), *loss of earnings* (потери в заработной плате), *damages* (возмещение ущерба), *to be liable* (нести юридическую ответственность), *expert evidence* (доказательства эксперта), *to conduct cross-examination* (проводить перекрестный допрос), *to decide the case* (принять решение по делу).

Использование ЛТК в процессе подготовки осуществления профессионально-ориентированной иноязычной коммуникации позволяет обрести уверенность студентов в реализации лексической компетенции. Вербальная опора в качестве ЛТК способствует преодолению пассивности (которая является следствием трудности подбора соответствующих ситуации лексических единиц) части студентов при выполнении коммуникативно-ориентированных заданий. «Имитация профессионального общения на иностранном языке позволяет студенту не только выработать, но и закрепить лингвистические знания и навыки» [7, с. 41]. Учебная деятельность студентов, основанная на активизации лексики посредством применения ЛТК, помогает им овладеть определенным набором специализированной лексики в рамках конкретной устной темы, что помогает справиться с различными коммуникативными проблемами, возникающими в процессе обучения и в сфере будущей реальной профессиональной деятельности с использова-

нием иностранного языка, что, несомненно, способствует эффективному формированию иноязычной коммуникативной компетентности.

Подводя итог вышеизложенному, следует отметить:

- формирование содержания обучения иностранному языку в вузе предусматривает развитие иноязычной коммуникативной компетентности;

- реализация коммуникативного метода в обучении иностранному языку предполагает успешное овладение лексической компетенцией, которая является составным компонентом иноязычной коммуникативной компетентности;

- коммуникативный метод обучения предусматривает погружение студентов в профессионально значимые ситуации иноязычного общения;

- эффективный способ презентации лексики позволяет повысить уровень владения лексическими единицами;

- лексико-тематическая карта является опорой в рамках любой темы устной речи;

- презентация лексико-тематической карты особенно эффективна при активизации употребления специализированной лексики;

- усвоение специализированной лексики посредством использования лексико-тематических карт способствует успешному осуществлению иноязычной коммуникации в учебных ситуациях профессиональной деятельности.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Гальскова Н.Д., Гез Н.И. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика: учеб. пособие. М., 2006. 336 с.
2. Дигтяр О.Ю. Организация лексического материала и его усвоения как фактор, определяющий эффективность обучения иноязычной лексики : дис. ... канд. пед. наук. М., 2009. 191 с.
3. Нежведилова Л.А. Лексико-тематическая карта как средство развития навыков и умения владения лексическим материалом // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2011. № 2. С. 123–127.
4. Османова И.В. Формирование лингвистической компетенции в обучении английскому языку на начальном этапе лингвистического университета // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. Вып. № 25. 2007. Т. 7. С. 89–97.
5. Пассов Е.И. Основы коммуникативной методики обучения иноязычному общению. М., 1989. 276 с.
6. Профессионально-ориентированное обучение иностранному языку в техническом вузе / под ред. Е.Б. Нарочной. Новочеркасск, 2010. 151 с.
7. Танцура Т.А. Коммуникативные неудачи в педагогическом процессе обучения иностранным языкам // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Педагогика. 2013. № 3. С. 37–42.
8. Федорова О., Чебанова О. Методики преподавания иностранных языков [Электронный ресурс]. URL: <http://english4u.com.ua/modules.php?name>. (дата обращения: 12.12.2011)

УДК 377:376.5

Елонова Ю.С.¹, Елонова А.Я.²¹*Российская международная академия туризма (г. Химки, Московская область)*²*Московский государственный университет им.М.В Ломоносова*

ВОЗМОЖНОСТИ СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В СФЕРЕ ОРГАНИЗАЦИИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ПОТЕНЦИАЛЬНО ТАЛАНТЛИВОЙ МОЛОДЕЖИ

Аннотация: В статье рассмотрены проблемы и перспективы среднего профессионального образования в связи с модернизацией системы профессионального образования в России. В качестве основы модернизации представлено введение программ подготовки в прикладном бакалавриате. Выявлены компетентностные направления педагогического сопровождения потенциально талантливых учащихся в организациях среднего специального образования. На примере направлений подготовки «Туризм» и «Гостиничный сервис» рассмотрено обогащение содержательного наполнения учебных программ элективным курсом «Имиджология».

Ключевые слова: одаренность, потенциальная талантливость, педагогическое сопровождение, прикладной бакалавриат, среднее профессиональное образование.

Yu. Yelonova¹, A. Yelonova²¹*Russian International Academy of Tourism, Khimki, Moscow Region*²*Moscow State University, named after M.V. Lomonosov*

POSSIBILITIES OF SECONDARY VOCATIONAL TRAINING IN ORGANIZING PEDAGOGIC SUPPORT TO POTENTIALLY GIFTED YOUTH

Abstract. This article examines the problems and prospects of vocational education connected with the modernization of professional education in Russia. As a basis of modernization the authors consider the introduction of preparation curricula in the applied baccalaureate. The article reveals competence tendencies in pedagogic support to potentially gifted students of secondary vocational institutions. The enrichment of curriculum content with an elective course of «Imageology» is studied on the example of directions of preparation «Tourism» and «Hotel service».

Key words: endowments, potential talent, pedagogic support, applied baccalaureate, vocational education.

Среднее звено профессионального образования, как и вся образовательная система РФ, переживает сегодня этап модернизации. В соответствии с ФЗ «Об образовании в РФ» [8], среднее профессиональное образования стано-

вится первым уровнем профессиональной подготовки. Ликвидация начального профессионального образования привела к изменению задач среднего профессионального звена – для него стала актуальной подготовка высокообразованных и квалифицированных

представителей практико-ориентированных рабочих специальностей. С другой стороны, реформирование, затронувшее высшее образование, привело, в частности, к появлению качественно нового ориентира в подготовке специалистов – прикладного бакалавриата. Понятие «прикладной бакалавриат» появилось в России в 2009 г. Приказом Минобрнауки № 423 от 16 октября 2009 г. были определены требования к структуре, условиям реализации и результатам освоения основных профессиональных образовательных программ прикладного бакалавриата [4]. Этот уровень образования призван, во-первых, сблизить высшее и среднее профессиональное образование, а во-вторых, насытить высшее образование практической составляющей. С 2009 г. в стране начал проводиться эксперимент по апробации программ прикладного бакалавриата в образовательных организациях среднего профессионального и высшего профессионального образования. Участниками эксперимента стали 37 вузов и 65 ссузов из 47 субъектов Российской Федерации [5]. Успешность эксперимента положила начало уже не экспериментальному, а обычному освоению программ прикладного бакалавриата, что в 2014–2015 учебном году рекомендовано всем образовательным организациям.

Для нас особенно важно, что такой подход позволяет говорить о нивелировании различий между квалификационными требованиями к выпускникам средних и высших учебных организаций. Безусловно, можно утверждать, что современная ситуация требует изменения модели обучения в средних профессиональных учебных заведениях. Из места, где формирова-

лись несложные профессиональные навыки у тех учащихся, которые по различным причинам не могли освоить программы высшего профессионального образования, они превращаются в кузницу кадров, имеющих высокий уровень общей и профессиональной подготовки и вместе с тем обладающих практической составляющей профессии, позволяющей им занять особую позицию на рынке труда.

Такое понимание целей и задач среднего специального образования позволит рассматривать одаренных учащихся в качестве субъекта этого образовательного уровня. Работа с учащимися, имеющими определенные задатки, проявляющими способности или одаренность, актуальная задача для учебных организаций, реализующих программы прикладного бакалавриата. Для того чтобы наметить направления деятельности по педагогическому сопровождению потенциально талантливой молодежи в системе среднего профессионального образования, необходимо проанализировать требования Федерального государственного образовательного стандарта среднего профессионального образования (ФГОС СПО).

Для анализа были выбраны ФГОС СПО по специальностям 100401 «Туризм» и 101101 «Гостиничный сервис» [7]. В ходе анализа мы ориентировались в основном на педагогическое сопровождение одаренных учащихся с целью раскрытия потенциальной талантливости на этапе взросления. Основные проблемные моменты в этой сфере исследовали многие ученые [1; 6; 9].

Было выявлено, что реализации поставленной цели способствует формирование коммуникативных, соци-

ально-организационных и имидж-компетенций.

Коммуникативная компетенция определяет способности к коллективной работе в команде, грамотному, деловому взаимодействию с людьми. Отвечает за способность логически верно выстраивать устную и письменную речь, способность использовать навыки публичной речи, ведения дискуссии и полемики, владение основами речевой профессиональной культуры, готовность к взаимодействию с коллегами, социальными партнерами.

Социально-организационная компетенция отвечает за включенность личности в социальную деятельность, способность справляться с социальным окружением, заинтересованность в общественных проблемах. Она обеспечивает способность организовывать сотрудничество, поддерживать активность и инициативность, самостоятельность и реализовывать творческие способности.

Имидж-компетенция подразумевает умение преподнести себя должным образом в процессе взаимодействия с другими людьми в самом широком понимании, это и культура речи, поведения, общения, эстетика одежды и деловой этикет. Она способствует созданию собственного коммуникативного стиля поведения, обеспечивая осознание социальной значимости будущей профессии, формированию мотивации к успешному осуществлению профессиональной деятельности, способности использовать систематизированные теоретические знания и практические умения в гуманитарных, социальных, юридических и экономических областях знания при решении профессиональных задач.

Выбору такого перечня компетенций способствовали выявленные проблемы потенциально талантливых учащихся, при их профессиональной подготовке в сфере среднего профессионального образования [2; 3]

Значимость заявленной проблемы, кроме общественно-политических и социально-экономических аспектов, заключается еще и в том, что для нашей страны туристическая область профессиональной занятости является сравнительно новой. Хотя сфера туризма получила достаточно широкое распространение в последние годы, к сожалению, нельзя утверждать, что уровень сервиса соответствует предъявляемым требованиям. Безусловно, что туристическая индустрия XXI в. нуждается в гармонично развитых, активных, имеющих широкий спектр образованности, высокие коммуникативные и организаторские способности специалистов. Решению этой непростой проблемы, на наш взгляд, будет способствовать опора на личностную одаренность и раскрытие на ее основе таланта в туристической сфере деятельности.

При анализе ФГОС СПО по направлениям «Туризм» и «Гостиничный сервис» было установлено, что выпускник должен обладать общими компетенциями (ОК), отражающими общекультурную гуманитарную подготовку и профессиональными компетенциями (ПК), отражающими специфику профессиональной подготовки в избранной сфере деятельности. Нами были выбраны общие и профессиональные компетенции выпускников направлений «Туризм» и «Гостиничный сервис», максимально соответствующие содержанию наполнению коммуника-

тивных, социально-организационных и имидж-компетенций. Получилась следующая зависимость, отраженная в таблице 1.

Таблица 1

Соответствие компетенций, предусмотренных ФГОС СПО, и направлений педагогического сопровождения потенциально талантливых учащихся

Компетенции, определяющие направления педагогического сопровождения потенциально талантливых учащихся	Компетенции, предусмотренные ФГОС СПО для выпускников по направлениям	
	Туризм	Гостиничный сервис
Коммуникативные	ОК-5; ОК-6; ПК-1.1; ПК-1.2; ПК-2.2; ПК-3.4.	ОК-5; ОК-6; ПК-1.3; ПК-2.1; ПК-2.3; ПК-3.1; ПК-4.1; ПК-4.2.
Социально-организационные	ОК-3; ОК-4; ОК-6; ОК-7; ПК-1.1; ПК-1.3; ПК-2.1; ПК-2.3.	ОК-3; ОК-4; ОК-6; ОК-7; ПК-2.4; ПК-2.5; ПК-2.6; ПК-3.1; ПК-3.2.
Имидж-компетенции	ОК-2; ОК-8; ПК-4.1; ПК-4.2.	ОК-2; ОК-8; ПК-4.3; ПК-4.4.

Конечно, представленные в таблице компетенции выпускника формируются и в традиционном образовательном процессе, однако в связи с обновлением квалификационных требований, такое формирование является недостаточным и не обеспечивает образовательные потребности одаренных детей на этапе среднего профессионального образования и раскрытия потенциальной талантливости.

Решение задачи обогащения среднего профессионального туристического образования возложено в рамках нашего исследования на элективную дисциплину «Имиджелогия». В классической подготовке менеджеров по туризму и специалистов по гостиничному сервису вопросам формирования коммуникативной культуры уделяется определенное внимание. В стандартах этих специальностей имеется обязательный предмет «Психология общения». Однако проведенное нами в мае

2011 г., т.е. уже после прохождения этой дисциплины, исследование показало недостаточность коммуникативных инструментальных умений у учащихся. В исследовании приняли участие учащиеся (29 человек), отобранные в группу «одаренных», требующих педагогического сопровождения для преодоления проблемных точек личностного профиля и формирования у них на этапе взросления состояния потенциальной талантливости.

Элективный курс «Имиджелогия» рекомендован в качестве дисциплины по выбору студента для учащихся второго курса специальностей «Туризм» и «Гостиничный сервис». Программа включает в себя цикл лекционных и семинарских занятий общим объемом 24 часа (6 лекций и 6 семинаров). В процессе освоения дисциплины применяются различные формы и методы обучения, в том числе, дидактические и ролевые игры, симуляции в

бизнес инкубаторе, психологические тренинги и т. д., ставящие конечной целью формирование коммуникативной, социально-организационной и имидж-компетенций, необходимых для успешной реализации учащихся в сфере туризма.

Дисциплина «Имиджелогия» решает дидактические задачи формирования у студента целостного представления об имиджелогии как об интегративной научно-прикладной дисциплине, направленной на решение задач разработки и освоения социально успешного имиджа как отдельного человека, так и достойной корпоративной репутации коллективов, а также обеспечивает инструментальными умениями презентации себя или значимой группы в общении и в средствах массовой информации.

Теоретическая часть курса излагается в лекциях, преследующих цель дать представление об имиджелогии как о новейшей научной дисциплине, с одной стороны, и обширной ее практической и прикладной составляющей – с другой.

Информационный тезаурус курса состоит из огромного количества источников в области философии, психологии, этики, педагогики, социологии, лингвистики, эстетики, риторики, режиссуры, стилистики, рекламы и социальной антропологии.

При изучении курса большое внимание уделяется приобретению студентами теоретических и практических навыков по достижению эффекта персональной привлекательности. На формирование инструментальных коммуникативных умений направлены семинарские занятия, самостоятельная работа и зачетное мероприятие.

Результатом освоения программы элективного курса «Имиджелогия» становится как информационное, так и инструментальное обогащение общих и профессиональных компетенций менеджеров по туризму и гостиничному сервису, что, безусловно, соответствует решению задач по внедрению прикладного бакалавриата. При этом важно отметить, что такая инновация полезна как потенциально талантливым, так и студентам, имеющим средний уровень способностей.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Васина В.В. Особенности коммуникативно-волевого компонента в структуре диссинхронии психического развития одаренных взрослых: дис. ... канд. психол. наук. Казань, 2006. 210 с.
2. Крившенко Л.П., Вайндорф-Сысоева М.Е., Хапаева С.С., Юркина Л.В. Одаренность как основа подготовки специалиста будущего. М., 2009. 98 с.
3. Крившенко Л.П., Вайндорф-Сысоева М.Е., Хапаева С.С., Юркина Л.В. Теория и практика психолого-педагогического сопровождения одаренных учащихся. М., 2010. 110 с.
4. Приказ Министерства образования и науки РФ от 16 октября 2009 г. № 423 «О реализации постановления Правительства Российской Федерации от 19 августа 2009 г. № 667№: [Электронный ресурс] // “ИА ГАРАНТ” [Сайт]. URL: <http://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/96741> (дата обращения: 13.06.2014)
5. Прикладной бакалавриат: [Электронный ресурс] // Федеральный портал «Российское образование» [Сайт]. URL: <http://www.edu.ru/abitur/act.76/index.php> (дата обращения: 11.04.2014)
6. Сибгатуллина И.Ф. Диссинхрония психического развития интеллектуально одаренных детей и подростков: дис. ... докт. психол. наук. Сочи, 2002. 410 с.

7. Федеральные государственные образовательные стандарты среднего профессионального образования: [Электронный ресурс] // Официальный ресурс Министерства образования и науки Российской Федерации [Сайт]. URL: <http://минобрнауки.рф/документы/923> (дата обращения: 10.05.2014)
8. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29 декабря 2012 г. № 667: [Электронный ресурс] // Официальный ресурс Министерства образования и науки Российской Федерации [Сайт]. URL: <http://минобрнауки.рф/документы/2974> (дата обращения: 10.07.2014)
9. Цесаренко О.В. Обучаемость интеллектуально одаренных учащихся и ее зависимость от индивидуально-типологических особенностей: дис. ...канд. психол. наук. Иркутск, 2004. 186 с.

УДК 378.14

Зарипова В.М., Петрова И.Ю.*Астраханский инженерно-строительный институт*

ВНЕДРЕНИЕ МЕЖДУНАРОДНЫХ ИНИЦИАТИВ В РОССИЙСКОМ РЕГИОНАЛЬНОМ УНИВЕРСИТЕТЕ – СЛОЖНОСТИ И ПЕРСПЕКТИВЫ

Аннотация. В статье рассмотрены проблемы, возникающие в региональном российском вузе, приступающем к проектированию образовательных программ в соответствии с Европейской методологией настройки образовательных программ “Tuning”, Европейскими Рамочными стандартами EUR-ACE и подходом Всемирной инициативы CDIO. Выявлены причины несоответствия Российских Федеральных государственных образовательных стандартов требованиям международного уровня в сфере информационно-коммуникационных технологий. Представлен комплексный подход, при котором компетенции формируются на базе научной и инновационно-практической составляющей работы вуза, что позволяет наращивать потенциал и качество знаний, усваиваемых студентами.

Ключевые слова: Tuning, EUR-ACE, CDIO, выходные результаты обучения, компетенции, образовательные цели.

V. Zaripova, I. Petrova*Astrakhan Institute of Civil Engineering*

INTRODUCTION OF THE INTERNATIONAL INITIATIVES IN THE RUSSIAN REGIONAL UNIVERSITY – CHALLENGES AND PROSPECTS

Abstract. The article considers issues, emerging in a regional Russian university, starting to design curricula in accordance with the European “Tuning” recommendation, European EUR-ACE framework standards, principles of Worldwide CDIO Initiative approach. The reasons for Russian Federal State Educational Standard failure to meet international level requirements are identified. The complex approach is described. It promotes development of competencies on the basis of scientific, as well as innovative and practical component of university activities. All that permits enhancing the potential and quality of knowledge, acquired by the students.

Key words: Tuning, EUR-ACE, CDIO, learning outcome, competences, educational goals.

Одной из основных отличительных особенностей нового поколения Российских федеральных государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования (ФГОС ВПО) является компетентностный подход. Новые стандарты введены в действие в 2011 г. В новых ФГОС ВПО нашла отражение мировая

тенденция «подход на основе выходных результатов обучения» («learning outcome-based approach») к проектированию программ [15].

Большим новшеством для российского образования стал «рамочный» характер ФГОС ВПО. На протяжении почти всего XX столетия образовательный процесс в СССР велся по так называемым «типовым» учебным планам

© Зарипова В.М., Петрова И.Ю., 2014.

и программам дисциплин, единым для всей страны. Различия в учебных планах вузов не превышали 10–12 % [4].

Предыдущие поколения образовательных стандартов в России (1-е – 1996 г. и 2-е – 2000 г.) также содержали жесткий перечень дисциплин, практик и форм отчетности, отступать от которых вуз не имел права. Доля самостоятельности вуза при создании учебного плана в 1990–2000-х гг. составляла в стандартах 1-го поколения 15–20 %, 2-го поколения – около 30 %. В ФГОС ВПО предусмотрено дальнейшее расширение свободы вузов в конструировании образовательной программы, при этом вариативная часть составляет:

- до 50 % – для образовательной программы бакалавра;
- до 70 % – для образовательной программы магистра.

Это позволяет региональному вузу разрабатывать новые образовательные программы (ОП) с учетом потребностей местного (регионального) рынка труда, научных и образовательных традиций вуза, собственных методических инноваций, а также создавать ОП, совместимые с международными требованиями.

В статье проведено сравнение нескольких известных международных подходов к проектированию учебных программ: Всемирная инициатива CDIO, Европейская методология настройки образовательных программ “Tuning”, Европейский Рамочный стандарт EUR-ACE с Российскими Федеральными государственными образовательными стандартами 3-го поколения (ФГОС ВПО). Показаны сходство и различия этих подходов и возможность применения международной практики проектирования образовательной про-

граммы в сфере информационно-коммуникационных технологий в региональном университете.

1. Сравнение международных подходов к проектированию учебных программ и требований ФГОС ВПО

Для регионального вуза России самостоятельное конструирование образовательной программы вызывает определенные трудности. Для полноценного отражения современных тенденций необходимо было изучить существующие передовые практики в мире. Результаты сравнительного анализа основных требований ФГОС ВПО 3-его поколения, Европейской методологии настройки образовательных программ (Tuning Educational Structures in Europe) [25], Европейских квалификационных рамок инженерных программ (EUR-ACE Framework Standards) и подходов Всемирной инициативы CDIO (The CDIO Syllabus v2.0) приведены в табл. 1 и дают основания для утверждения, что все подходы имеют общий базис. Однако следует отметить и ряд особенностей, характерных для ФГОС ВПО:

а) Отсутствует единая базовая терминология – отсутствие механизмов сопоставления базовой терминологии ФГОС ВПО с европейскими общепринятыми терминами. В Европейский подходе (Tuning и EUR-ACE) а также в подходе Всемирной инициативы CDIO используются термины “*learning outcomes*” – *выходные результаты обучения* и “*competencies*” (*competences*) – *компетенции*, но в ФГОС ВПО – термин «компетенции» используется как полный синоним термина «результаты обучения». Это приводит к тому, что в ФГОС ВПО отсутствует этап перевода компетенций (или набора “Knowledge,

skills and attitudes” – «Знания, навыки и отношения») в результаты обучения (learning outcomes) на основе имеющихся академических, организационных и финансовых ресурсов, а также стратегических целей вуза.

б) Отсутствует концепция целей программы – определение результатов обучения в соответствии с миссией университета (institutional mission and vision), целями программы (program objectives) и институциональными и программными ценностями (institutional and program values) лежит в основе всех исследованных подходов, но нет требования целеполагания при определении и формировании механизмов для достижения программных целей в ФГОС ВПО. Это может создать определенные трудности в разработке учебных программ в случае, если университет планирует использовать методологию EUR-ACE, CDIO или Tuning в сочетании с ФГОС ВПО.

в) Отсутствуют единые модели, инструментов и руководств для построения образовательных программ, кроме самого стандарта, который не учитывает (или частично учитывает) инструменты поддержки качества и международного признания, принятые в исследуемых системах.

Базовая классификация результатов обучения или компетенций выпускника – это наиболее важный вопрос при проектировании учебного плана программы высшего образования. Результаты обучения для ФГОС ВПО, Tuning, EUR-ACE FS и The CDIO Syllabus v2.0 классифицированы различными способами, и у них есть различные формулировки. В результате сложно установить взаимосвязь результатов обучения ФГОС ВПО и

зарубежных подходов. Необходимо учитывать, что, в отличие от EUR-ACE и CDIO, ФГОС ВПО ориентированы не только на инженерные программы, как и проект “Tuning Educational Structures”, что приводит к широкому разбросу формулировок компетенций для различных профилей, включая общие (базовые) компетенции. При подготовке данной статьи мы рассмотрели несколько работ, проводящих сравнительный анализ CDIO и ABET [4; 10; 6], CDIO и EUR-ACE [19; 12]. EUR-ACE и ФГОС ВПО для магистерских программ в сфере информационно-коммуникационных технологий [23; 7]. Работ, в которых проводится сравнение методологии “Tuning” с другими подходами, кроме работ [18; 16; 21], в нашем исследовании не обнаружено. Однако в [18] дано сравнение списка общих компетенций, выявленных в проекте Tuning-Russia, с учебным планом CDIO. Это сравнение показало, что 25 общих компетенций, одинаковых для российских и европейских вузов, отражены в списках компетенций, указанных в CDIO Syllabus v2.0. Но этот набор общих компетенций не совпадает ни по количеству компетенций ни по их формулировкам с ФГОС ВПО. В ФГОС ВПО все компетенции подразделяются на 2 группы: общекультурные компетенции (general cultural competencies) и профессиональные (professional competencies), которые в свою очередь подразделяются на несколько подгрупп (общепрофессиональные, производственно-технологическая деятельность, инновационная деятельность). Причем количество компетенций для разных инженерных направлений во ФГОС ВПО колеблется в широких пределах (общекультур-

ные от 12 до 25, а профессиональные от 15 до 55). Следовательно, проблема состоит в том, какую систему базовой классификации результатов обучения выбрать как отправную точку для про-

ектирования учебного плана, если вуз хочет запросить национальную российскую аккредитацию, или европейскую аккредитацию или аккредитацию ABET.

Таблица 1

Сравнительный подход передовых систем организации и контроля качества программ ВО по инженерным направлениям

	ФГОС ВПО	EUR-ACE	CDIO	TUNING
Направления образования	Все	Инженерные науки Анализ – Проектирование – Исследование	Инженерные науки Осмысление – Проектирование – Реализация – Эксплуатация	Все: рекомендация, нивелирование и понимание
Инструменты	ФГОС ВПО нового поколения	Выходные результаты обучения для 1-го и 2-го уровня. Руководство и процедура для оценки и аккредитации программ.	Учебные планы, стандарты и процедура самооценки CDIO	Национальные общие и предметные рамки компетенций; Модель “Tuning” для проектирования, разработки и внедрения учебных планов; подходы к обучению и оценке [1]
Базовая терминология	Компетенции (общие, профессиональные), кредиты	Результаты обучения (на уровне программы и общие), образовательные программы [24]	Знания, навыки и восприятие; выходные результаты обучения [11]	Учебная нагрузка (ECTS), уровни обучения, выходные результаты обучения, компетенции, профили и модули [14]
Средства обеспечения качества	АККРЕДИТАЦИЯ		САМООЦЕНКА	
	Государственная программа аккредитации, Центральная БД госаккредитации, государственные образовательные стандарты, база лучших образовательных программ РФ [20]	Европейская система аккредитации инженерного образования (ENAE, 2009), Руководство и процедура для оценки и аккредитации программ [13]	Учебный план CDIO, стандарты CDIO, процедура самооценки CDIO (анализ от всех заинтересованных лиц)	Национальные и международные экспертные советы, динамический цикл развития качества для каждого уровня [22], «прозрачные» механизмы обратной связи и отклика
Международное признание	Нет рамок квалификаций, отсутствие единообразия в определении компетенций, даже внутри одной предметной области, очень жесткий механизм расчета средней нагрузки студента	Европейские рамки квалификаций, кредиты ECTS, детальный список результатов обучения для программ 1-го и 2-го уровня	Проект DOCET, а также таксономии на базе результатов обучения разработанные национальными аккредитационными комиссиями [9; 10]	Профили специальностей на базе европейских рамок квалификаций, проект CoRe (прозрачность и академическое признание учебных профилей в ЕС) [8]

2. Опыт работы в проекте “Tuning Russia”

Начиная с 2010 г. авторы статьи принимали участие в проекте “Tuning Russia” по настройке образовательных про-

грамм бакалавриата и магистратуры [16; 26], который реализовывался в рамках программы TEMPUS. Проект включал 4 европейских вуза (University of Deusto – Испания, Rijksuniversiteit Groningen – Нидерланды, Trinity College Dublin – Ир-

ландия, University of Padova – Италия), Ассоциацию классических университетов России и 12 российских университетов. Проект “Tuning Russia” («Настройка образовательных программ в российских вузах») является составной частью международного проекта «Настройка образовательных структур» («Tuning Educational Structures», далее – Tuning), в который вовлечены более 200 вузов Европы, Латинской Америки, а также ряда стран постсоветского пространства. Суть проекта “Tuning Russia” заключается в использовании инструментов Болонского процесса для согласованного представления структур и описаний программ всех уровней на основе компетентного подхода по 9 различным предметным областям: ИКТ, экономика и менеджмент, психолого-педагогическое образование, инженерная экология, юриспруденция, туризм, экология, иностранные языки, социальная работа.

В рамках проекта “Tuning Russia” российскими университетами, входящими в консорциум, были опрошены 358 работодателей, 187 преподавателей вузов. В анкетах были предложены перечни общих компетенций (30 компетенций сформированных экспертами от европейских и российских вузов на базе европейских компетенций проекта “Tuning” и с учетом российской специфики) [18]. В анкете требовалось для каждой из 30 компетенций указать важность компетенции, по мнению респондентов, для профессиональной работы в соответствующей области. Для ответов была предложена шкала от 1 – «нулевая»/«нулевой» до 4 – «высокая»/«высокий».

Анализ компетенций по важности для двух фокус-групп (работодатели, преподаватели университетов) позво-

ляет выявить расхождение мнений представителей этих групп и направить усилия университета в сторону более полного учета мнений работодателей при формировании образовательной программы (диаграмма 1).

Как следует из анализа диаграммы, наибольшее совпадение мнений работодателей и преподавателей вузов (расхождение во мнениях по степени важности компетенций 0,01) относится к компетенциям:

R22	E10	Способность находить, обрабатывать и анализировать информацию из разных источников
R4	E14	Способность определять, формулировать и решать проблемы
R5	E23	Способность разрабатывать и управлять проектами
R21	E11	Способность к критике и самокритике

Ниже приведен перечень компетенций, которые работодатели считают важными, а преподаватели нет (оценка расхождения во мнениях представлена в последнем столбце таблицы). В таблице 2 компетенции расположены по мере убывания степени важности с точки зрения работодателей.

Таким образом, необходимо решить проблему изменения мнений преподавателей для создания в вузе «инновационной среды», направленной на генерацию и реализацию идей, коммерциализацию результатов; воспитание лидеров, умеющих создавать команды и успешно выполнять проекты, руководить малыми инновационными предприятиями.

2. Курс «Методы инженерного творчества»

Результаты диалога с целевыми фокус-группами (работодатели, преподаватели университетов, выпускники

Таблица 2

**Перечень компетенций с наибольшей степенью расхождения
оценок важности**

Номер компетенции		Наименование компетенции	Степень расхождения в оценке
Россия	ЕС		
R29		Нацеленность на достижение результата	0,10
R20	E27	Способность оценивать и поддерживать качество выполняемой работы	0,15
R28		Нацеленность на достижение качества	0,11
R2	E16	Умение работать в команде	0,17
R23	E24	Ответственное отношение к вопросам безопасности	0,12
R18	E19	Способность общаться на профессиональные темы с неспециалистами в своей области	0,11

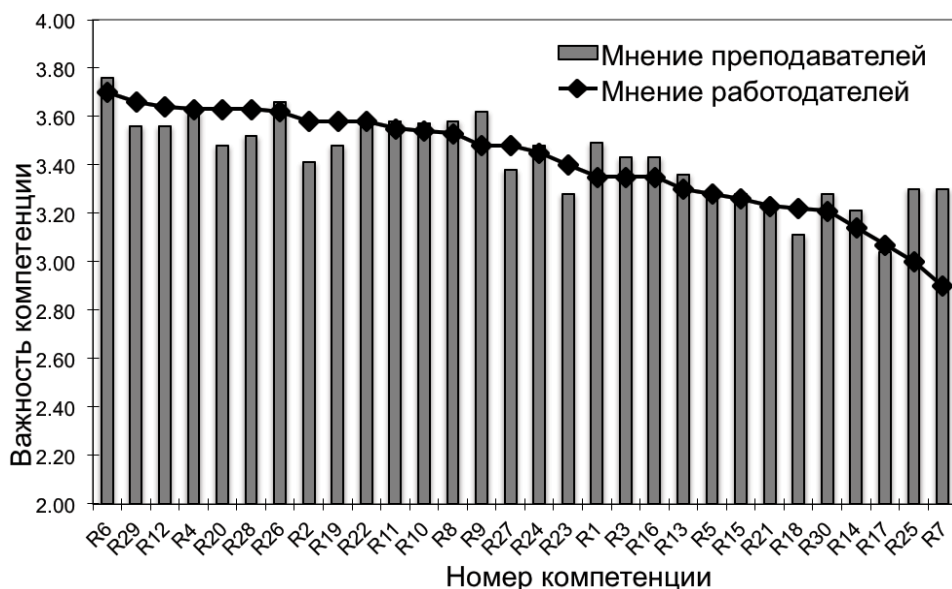


Диаграмма 1. Сводная диаграмма оценки общих компетенций преподавателями российских университетов (гистограмма) и работодателями (сплошная линия)

и студенты), который проводился в рамках международного проекта по программе TEMPUS “Tuning Russia” [1] были использованы авторами при разработке курса «Методы инженерного творчества» для инженерных и

естественно-научных направлений подготовки (информационные технологии, робототехника, электроника и др.). Этот курс дает студентам практическое введение в методы инженерного творчества (мозговой штурм, ме-

тод Делфи, морфологический анализ и синтез, Теория решения изобретательских задач – ТРИЗ и др.). Вторая часть курса посвящена изучению новой группы программных продуктов, предназначенных для поддержки инновационных процессов на предприятиях – Computer Aided Innovation, CAI [1; 2]. Программное обеспечение CAI ускоряет инновационные процессы на предприятии и гарантирует качество возможных решений. В программном обеспечении CAI реализованы различные методы инженерного творчества, что обеспечивает информационную поддержку инженеру в решении технических проблем, создании новых технических устройств, изобретений.

В рамках государственного контракта №11.519.11.4016 ФЦП «Исследования и разработки по приоритетным направлениям развития научно-технологического комплекса России на 2007–2013 годы» авторами разработана информационная система, которую можно отнести к CAI системам. Она базируется на энерго-информационном методе концептуального проектирования [3].

Курс «Методы инженерного творчества» формирует у студентов следующие компетенции: (№ 1) Способность к абстрактному мышлению; (№ 2) Способность работать в команде; (№ 3) Способность генерировать новые идеи; (№ 4) Знание и понимание предметной области и профессии; (№ 8) Навыки в использовании ИКТ; (№ 22) Способность к поиску, обработке и анализу информации; (№ 30) Способность к инновационной деятельности.

Основные формы и методы обучения – работа команд студентов (3-5 человек) над одним проектом по созда-

нию нового технического устройства или улучшению технических параметров существующего устройства. Работа над этим проектом соответствует стадиям «Задумай» и «Проектируй» учебного плана CDIO Syllabus v2.0.

На диаграмме 2 показана шкала оценки общих компетенций студентами группы ИКТ (27 человек) после чтения курса «Методы инженерного творчества» (7 семестр).

Из анализа диаграммы видно, что по оценкам студентов все заявленные компетенции имеют достаточно хороший уровень реализации в программе курса.

Итак, для регионального вуза России самостоятельное конструирование образовательной программы вызывает определенные трудности, которые обусловлены несколькими причинами.

Отсутствует единая терминология, принятая на международном уровне и согласованная с терминами ФГОС ВПО. Необходимо разработать глоссарий базовых терминов для проектирования образовательных программ.

В ФГОС ВПО нет требований для определения образовательных целей и механизмов их достижения. Необходимо адаптировать международный опыт по формулировке цели образовательной программы для применения в ФГОС ВПО.

Все программы региональных российских вузов обязательно должны пройти государственную аккредитацию. Поэтому необходима разработка базовой классификации результатов обучения или компетенций выпускника по соответствующему направлению, обеспечивающая соответствие программы национальным и международным требованиям.

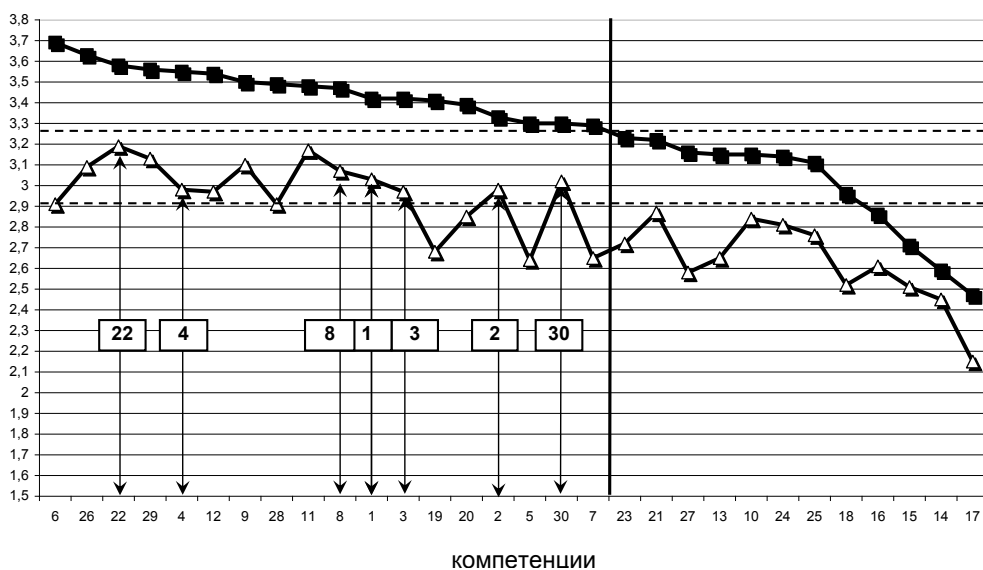


Диаграмма 2. Оценка общих компетенций студентов группы ИКТ (27 человек) после чтения курса «Методы инженерного творчества»

Сравнение мнений преподавателей и работодателей показало необходимость изменения мнений преподавателей для создания в вузе «инновационной среды», направленной на генерацию и реализацию идей, коммерциализацию результатов; воспитание лидеров, умеющих создавать команды и успешно выполнять проекты, руководить малыми инновационными предприятиями.

Для корректировки этой ситуации авторами разработан курс «Методы инженерного творчества». В этом курсе большое внимание уделяется изучению новой группы программных продуктов, предназначенных для поддержки инновационных процессов на предприятиях – Computer Aided Innovation, CAI. Основные формы и методы обучения – работа команд студентов (3–5 человек) над одним проектом по созданию нового технического устройства или улучшению технических па-

раметров существующего устройства. Результаты самоанализа слушателей курса показали, что по оценкам студентов все заявленные компетенции имеют достаточно хороший уровень реализации в программе курса.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Зарипова В.М., Лунев А.П., Петрова И.Ю. Научить инновационному мышлению – задача университета // Инновации. 2012. № (11). С. 62–69.
2. Зарипова В.М., Петрова И.Ю. Модель развития средств автоматизации инновационных процессов (Computer Aided Innovation – CAI) // Прикаспийский журнал: управление и высокие технологии. 2012. № 3. С. 111–130.
3. Петрова И.Ю. Зарипова В.М. Системы инженерного обучения на базе Интернет технологий // Modern (e-) Learning: Proceedings of the International Conference 2006. Sofia, 2006. 435 с.
4. Проектирование основных образовательных программ вуза при реализации уровневой подготовки кадров на

- основе федеральных государственных образовательных стандартов / Под ред. С.В. Коршунова. М., 2010. 202 с.
5. A Tuning Guide to Formulating Degree Programme Profiles, Editors: Lokhoff J. and Wegewijs B., Durkin K., Wagenaar R., Gonzalez J., Isaacs A.K., Donal Rose L.F. and Gobbi M. [Электронный ресурс] // Bilbao, Groningen and The Hague, 2010, Retrieved January 07, 2013. URL: http://www.core-project.eu/documents/Tuning_Guide_Publicada_CoRe.pdf (дата обращения: 17.10.2014)
 6. Armstrong P. and Niewoehner R. The CDIO approach to the development of Student skills and attributes // Proceedings of the 4th International CDIO Conference, Hogeschool Gent, Gent, Belgium, June 16-19. 2008. P. 678.
 7. Chuchalin A.I. RAEE accreditation criteria and CDIO syllabus: Comparative analysis // Proceedings of the 8th International CDIO Conference, Queensland University of Technology, Brisbane, July 1-4. 2012. P. 892.
 8. CoRe Projects Competences in Education and Recognition [Электронный ресурс]. URL: <http://www.core-project.eu/> (дата обращения: 17.10.2014)
 9. Costa António, Martins Ângelo, Rodrigues Fátima, Rocha João CDIO@ISEP: "A stairway to heaven" (a CDIO contribution to EUR-ACE certification), Proceedings of the 8th International CDIO Conference, Queensland University of Technology, Brisbane, July 1-4. 2012. P. 892.
 10. Crawley E.F., Malmqvist J., Lucas W.A., Brodeur D.R. (2011) The CDIO Syllabus v 2.0. An Updated Statement of Goals for Engineering Education // Proc. of the 7th International CDIO Conference, Technical University of Denmark, Copenhagen, June 20-23. 2011. P. 1136.
 11. DOCET EQF – CDIO : a reference model for engineering education A guide for developing comparable learning outcomes to promote international mobility (final report) [Электронный ресурс]. URL: http://www.eqfcdio.org/project-outcomes/cat_view/15-project-documents (дата обращения: 17.10.2014)
 12. ENAEE. (2008). EUR-ACE framework standards for the accreditation of engineering programmes. [Электронный ресурс]. URL: <http://www.enaee.eu/eur-ace-system/eur-ace-framework-standards>. P. 14 (дата обращения: 17.10.2014)
 13. ENQA. (2009). Standards and guidelines for quality assurance in the European higher education area (3rd ed.). [Электронный ресурс]. URL: http://www.enqa.eu/wp-content/uploads/2013/06/ESG_3edition-2.pdf, pp.41. (дата обращения: 17.10.2014)
 14. European Communities. (2008). The European qualification framework for lifelong learning (EQF). // Luxemburg. Office for Official Publications of the European Communities [Электронный ресурс]. URL: <http://www.nqai.ie/documents/eqfleaflet.pdf>, pp. 4 (дата обращения: 17.10.2014)
 15. Fomin N.N., Reznikova N.P. The 3rd generation of Russian State Educational Standards: competence approach and influence of employers, SEFI 36th Annual Conference July 2 - July 5 2008 / Aalborg, Denmark, Retrieved January 08, 2013, from <http://www.sefi.be/wp-content/abstracts/1006.pdf>. P. 116.
 16. Gluga R., Kay J., and Lever T. Foundations for modelling university curricula in terms of multiple learning goal sets [Электронный ресурс]. URL: http://sydney.edu.au/engineering/it/~judy/Homeec/Pubs/2012_IEEE_TLT_CUSP.pdf. P. 98 (дата обращения: 17.10.2014)
 17. Gonzalez, Julia and Wagenaar, Robert eds., Tuning Educational Structures in Europe. Universities' contribution to the Bologna Process. An introduction. Bilbao and Groningen, 2nd. ed. 2008. P. 164.
 18. Lunev A., Petrova I., Zaripova V. Competence-based model of learning for engineers and the future of university education [Электронный ресурс]. //

- Proceedings of the 8th International CDIO Conference, Queensland University of Technology, Brisbane, July 1–4, 2012. URL: <http://www.cdio.org/files/document/file/competencebasedengineersfutureuniversityeducation.pdf>. P. 892 (дата обращения: 17.10.2014)
19. Malmqvist J. A Comparison of the CDIO and EUR-ACE Quality Assurance Systems // *International Journal of Quality Assurance in Engineering and Technology Education*, 2(2), 9–22, April–June 2012 9. P. 95.
20. Motova Galina & Pykkö Ritta Russian Higher Education and European Standards of Quality Assurance, *European Journal of Education*, Vol. 47. No. 1. 2012. P. 171.
21. Palma M., Ríos I., Miñán E. Generic competences in engineering field: a comparative study between Latin America and European Union // *Procedia Social and Behavioral Sciences* 15 (2011). P. 772.
22. Quality enhancement at programme level: The Tuning approach. [Электронный ресурс]. URL: <http://www.unideusto.org/tuningeu/quality-enhancement.html>. P. 11 (дата обращения: 17.10.2014)
23. Surygin A.I., Comparison of EUR-ACE and Russian National Standards. Requirements for Master Degree Programmes in Computer Science // SEFI 40-th Annual Conference, 23-26 September 2012, Thessaloniki, Greece [Электронный ресурс]. URL: <http://www.sefi.be/conference-2012/Papers/Abstracts/ECD-EAST%203.pdf>. P. 372 (дата обращения: 17.10.2014)
24. Terminology of European education and training policy-a selection of 100 key terms. [Электронный ресурс] // CEDEFOP, Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities, 2008. [сайт]. URL: <http://www.cedefop.europa.eu/EN/publications/13125.aspx> (дата обращения: 17.10.2014)
25. Tuning Educational Structures in Europe [Электронный ресурс] [сайт]. URL: <http://www.unideusto.org/tuningeu/> (дата обращения: 17.10.2014)
26. Tuning Russia\List of Generic Competences [Электронный ресурс]. URL: http://www.tuningrussia.org/index.php?option=com_content&view=article&id=69&Itemid=74&lang=en (дата обращения: 17.10.2014)

УДК 378

Игнатенко А.А.*Российский государственный профессионально-педагогический университет (г. Екатеринбург)*

ВНЕДРЕНИЕ ТЕХНОЛОГИИ ОЦЕНИВАНИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ ПРОЦЕСС

Аннотация: В статье представлены результаты опытно-поисковой работы по оцениванию коммуникативных компетенций студентов педагогических специальностей. В ходе исследования определен следующий состав коммуникативных компетенций: готовность к созданию собственного коммуникативно-целесообразного устного текста; готовность к диалогическому взаимодействию; готовность к конструктивному взаимодействию в группе; готовность к созданию собственного коммуникативно-целесообразного письменного текста. В качестве диагностического инструментария выступает технология оценивания коммуникативных компетенций, позволяющая выявить уровень овладения данными компетенциями. Технология апробирована на соответствие требованиям целостного диагностического инструментария.

Ключевые слова: коммуникативные компетенции, оценивание коммуникативных компетенций, уровни овладения, показатели оценивания, технология оценивания, результаты оценивания.

A. Ignatenko*Russian State Professional Pedagogic University, Ekaterinburg*

INTRODUCING THE TECHNOLOGY OF ASSESSING COMMUNICATIVE COMPETENCES OF STUDENTS-FUTURE TEACHERS INTO EDUCATIONAL PROCESS

Abstract. The article presents the results of an experimental-searching work on assessing communicative competences of students of a pedagogical speciality. The study identified the following composition of communicative competences: willingness to create students' own communicative and purposeful interpretation of a text; willingness to dialogic interaction; willingness to constructively interact with the rest of the group; willingness to create their own communicative and purposeful written text. As a diagnostic tool the author mentions the technology of assessing communicative competences which help determine the level of mastery of these competencies. The technology has been tested for compliance with the holistic diagnostic tools.

Key words: communicative competences, assessment of communicative competences, levels of mastery, indices of assessment, technology of assessment, results of assessment.

Необходимость управлять достижением компетентностных результатов обуславливает поиск и реализацию новых способов оценочной деятельности, активное ведение работ по созданию измерительных инструментов, технологий, методов и способов оценивания. Поэтому проблема оценивания компетентности и компетенций является одной из ключевых в условиях перехода системы образования на новые федеральные государственные образовательные стандарты высшего профессионального образования (ФГОС ВПО) в современном образовании.

Ряд авторов, занимающихся вопросами разработки технологий оценивания, отмечают трудности и проблемы данного процесса (В.И. Звонников, Ю.Г. Тагур и др.).

Первая проблема заключается в том, что в ходе аттестации обучаемых придется оценивать не привычные знания, умения и навыки, а достаточно сложную комплексную характеристику личности. Компетенция имеет сложную структуру и может включать несколько составляющих. Число составляющих может варьироваться от трех до более десяти. Компетенции многофункциональны, включают в себя достаточно большой набор общекультурных и профессиональных навыков [4].

Вторая проблема связана с уровнем освоения компетенций, который во многом предопределен доминантой способностей обучаемых, что приводит к необходимости использования отдельных психодиагностических методик в процессе аттестации, не предусмотренных в отечественном образовании нормативными документами.

Как указывает В.И. Звонников, о такой необходимости говорит опыт многих зарубежных стран, где психологи участвуют в оценивании компетенций в образовании [1].

Третья проблема заключается в том, что при интерпретации оценок уровня освоения компетенций придется принимать во внимание тот факт, что формирование компетенций является производной многих факторов: содержания образования, организационно-технологических педагогических решений, методов обучения, стиля взаимодействия со студентами, качества системы контроля в вузе, вовлеченности студентов в образовательный процесс общего «образовательного климата» вуза, характера практик и стажировок и т. п. [1, с. 14].

Настоящая статья направлена на решение данных проблем. Целью статьи является создание технологии оценивания коммуникативных компетенций студентов педагогических специальностей. В ходе опытно-поисковой работы мы попытаемся доказать, что наша система оценивания в дополнении к традиционным и современным материалам оценивания учебных достижений студентов (письменных контрольных работ, устных зачетов, защиты рефератов, портфолио и др.) может диагностировать уровень сформированности коммуникативных компетенций будущих педагогов. Для этого осуществлена работа по апробации диагностического инструментария на соответствие требованиям создания целостного диагностического инструментария.

В нашем исследовании технология оценивания коммуникативных компетенций студентов педагогических

специальностей базируется на методологии компетентного подхода, на теории педагогических измерений, на научно-обоснованных теориях проведения и создания педагогической диагностики (Н.М. Борытко, К. Ингенкамп, Л.В. Колясникова, Е.А. Михайлычев и др.), технологий педагогического контроля и оценивания (И.П. Подласый).

Анализ научных работ показал, что категория «педагогические технологии» рассматривается как категория процессуальная и призвана целостно, комплексно, системно воздействовать на образовательный процесс (Н.Е. Эрганова); как системная совокупность и порядок функционирования всех личностных, инструментальных и методологических средств, используемых для достижения педагогических целей (М.В. Кларин). Основными характеристиками педагогических технологий, связанных с диагностикой и измерением, являются, по мнению автора Н.Е. Эргановой, во-первых, процессуальность; во-вторых, системное воздействие на образовательный процесс; в-третьих, целенаправленность и гарантированность полученного результата по оцениванию учебных достижений.

Технологии оценивания в существующих классификациях педагогических технологий, по мнению ученого Н.Е. Эргановой, относятся к диагностике учебных достижений и требуют специальных действий по целеполаганию, отбору и структурированию содержания учебного материала, а также разработке форм организации образовательного процесса [8, с. 44]. В свою очередь, важен взгляд В.А. Красильниковой, которая под педагогической

технологией понимает набор процедур, гарантирующих конечный планируемый результат; в то же время автор отмечает, что технология контроля – это процедура формирования оценочных заданий и критериев оценки качества [2, с. 31].

Мы видим, что, с одной стороны, педагогическая технология конкретизирует область применения этой процедуры в процессе подготовки будущих педагогов к профессиональной деятельности (в нашем случае это оценивание коммуникативных компетенций), а с другой стороны, подразумевает поэтапные действия проектирования технологии оценивания коммуникативных компетенций.

Таким образом, под *технологией оценивания коммуникативных компетенций* мы понимаем четко регламентированные действия, представляющие собой целостную систему по проектированию, организации и проведению процесса установления уровня учебных коммуникативных достижений студента в период его профессиональной подготовки.

Традиционно выделяют этапы диагностических исследований, связанные с выявлением учебных достижений студентов: 1) подготовительный; 2) планирование действий; 3) сбор диагностических данных; 4) анализ диагностических данных; 5) формулирование выводов и заключений. Рассмотрим содержание каждого этапа.

Подготовительный этап предусматривает формулирование дидактической цели. Цель оценивания коммуникативных компетенций заключается в проверке готовности обучаемых к продуктивной устной и письменной коммуникации в процессе педагоги-

ческого взаимодействия с субъектами образовательного процесса (детьми, родителями, коллегами, руководством, социальными партнерами и др.).

Далее детализируется предмет оценивания, описывается содержание и структура коммуникативных компетенций до требований ее измеримости.

В определении состава коммуникативных компетенций студентов педагогических специальностей мы руководствовались федеральными государственными образовательными стандартами третьего поколения по направлениям подготовки психолого-педагогического образования [5; 6; 7]. Их анализ показывает, что на уровне общекультурных компетенций (ОК) в области продуктивной устной и письменной коммуникации выпускник должен обладать следующими компетенциями: «способен последовательно и грамотно формулировать и высказывать свои мысли, владеет русским литературным языком, навыками устной и письменной речи, способен выступать публично и работать с научными текстами» (ОК-5); «способен логически верно выстраивать устную и письменную речь (ОК-6)»; «способностью использовать навыки публичной речи, ведения дискуссии и полемики (ОК-16)»; «способностью осуществлять письменную и устную коммуникацию на государственном языке и осознавать необходимость знания второго языка (ОК-20)»; «способностью осуществлять подготовку и редактирование текстов, отражающих вопросы профессионально-педагогической деятельности (ОК-22)».

Обозначенные компетенции являются обязательным конечным результатом образования и выступают кри-

терием, выполняющим роль эталона учебных достижений обучаемого. Они настолько емки, многогранны и разнообразны, что требуют более конкретных формулировок, которые бы отражали результативные характеристики студента, подлежащие оцениванию.

В результате детального анализа, мы пришли к выводу, что следующий состав коммуникативных компетенций включает все основные характеристики и позволяет обозначить подходы к оцениванию результатов обучения: 1) готовность к созданию собственного коммуникативно-целесообразного устного текста; 2) готовность к диалогическому взаимодействию; 3) готовность к конструктивному взаимодействию в группе; 4) готовность к созданию собственного коммуникативно-целесообразного письменного текста.

Этап планирования действий предполагает определение показателей, эмпирических индикаторов, уровней овладения коммуникативных компетенций. Проектируются методы оценивания коммуникативных компетенций: экспертный метод, кейс-метод, система заданий в тестовой форме. На основе этих методов и с учетом составляющих коммуникативной компетенции разрабатываются виды испытательных заданий, их форма и содержание, то есть в итоге мы получаем комплект оценочных средств. Проводится экспертиза содержания заданий.

Для обеспечения гибкости функционирования технологии выделено два блока: инвариантный и вариативный. Основанием для выделения блоков служат, во-первых, направление подготовки педагога, например со-

циального педагога, мастера производственного обучения, педагога профессионального обучения, педагога предметника и т. д.; во-вторых, – курс обучения, в зависимости от которого прослеживается динамика подготовки будущих педагогов. Инвариантный блок является неизменяемым, в него входят все компоненты технологии оценивания коммуникативных компетенций. Содержание испытательных заданий вариативного блока преподаватель, использующий технологию оценивания коммуникативной компетенции, может изменять в зависимости от подготовки направления и от курса обучения.

Для экспертов созданы комплекты оценочных карт. В карте отражается весь процесс оценивания коммуникативных компетенций. В нее включаются: инструкция, оценочный лист фиксации баллов, схема начисления баллов, комментариев к ответам, правильные ответы. Предложены рекомендации по организации и методическому сопровождению измерения устной и письменной коммуникации.

Методологической основой для построения показателей оценки письменной и устной коммуникации выступает классический канон порождения текста, определяющий весь путь коммуникации от возникновения темы и осмысления цели говорящего до его произнесения: изобретение, расположение, словесное выражение, запоминание, произнесение, где каждая часть отражает определенный этап этого пути.

Так, для устной и письменной коммуникации установлены постоянные (общие) показатели: тема, цель, адресат, композиционное построение ком-

муникации, языковые и речевые средства коммуникации. Только для устной коммуникации дополнительно выделены показатели: владение текстом и паралингвистические и невербальные средства; для устного монолога дополнительно определен показатель: средства активизации аудитории.

На основе установленных показателей определены четыре уровня овладения коммуникативными компетенциями. В основу конструирования уровней овладения коммуникативными компетенциями положен уровеньный системный подход описания достижений студентов в процессе обучения, декларируемый В.П. Беспалько, М.В. Клариным и др. Так, *первый уровень (недостаточный)* – определяется пониманием и узнаванием обучаемым элементов устного или письменного текста, но он не способен продемонстрировать необходимые коммуникативно-речевые знания и действия для успешной коммуникации. *Второй уровень (минимальный)* – связан с воспроизведением обучаемым отдельных частей устного или письменного текста, характеризуется его способностью воспроизводить информацию и коммуникативные действия, усвоенные ранее при обучении. *Третий уровень (достаточный)* – обучаемый демонстрирует готовность применять знания в знакомой (типичной) ситуации, конструировать текст по предложенному плану, схеме, модели, выполнять коммуникативные действия в соответствии с обозначенными правилами. *Четвертый уровень (высокий)* – проявляется в способности обучаемого самостоятельно создавать новый (неповторимый, оригинальный) продукт речевой деятельности, предполагает

демонстрацию творческих, исследовательских возможностей по созданию новой объективной информации.

Проявление каждого показателя фиксируется с помощью эмпирических индикаторов, которые были разработаны для характеристики каждого уровня. Данные эмпирические индикаторы одновременно выступают политомической оценкой (допускают несколько категорий оценивания). Целесообразно оценивать каждый показатель ранговой шкалой в соответствии с четырьмя уровнями: первый уровень – 1 балл, второй уровень – 2 балла, 3 уровень – 3 балла, 4 уровень – 4 балла. Они отражают, с одной стороны, суть деятельности обучаемого, с другой – уровень овладения коммуникативной компетенцией, с третьей – пригодны для обработки результатов.

Приведем пример индикаторов для некоторых показателей. Показатель «тема коммуникации»: тема определена и сформулирована, но не раскрыта – 1 балл; тема понята и раскрыта с использованием заданной информации – 2 балла; тема осмыслена и раскрыта с частичной переработкой заданной информации – 3 балла; тема творчески осмыслена и раскрыта с использованием новой информации – 4 балла. Показатель «адресат коммуникации»: имеет представление об адресате, но отсутствует направленность на него – 1 балл; продемонстрирована ориентация на адресата – 2 балла; ориентируется на адресата и учитывает его особенности – 3 балла; учитывает конкретного адресата и его обратную связь – 4 балла.

Чтобы проверить коммуникативные умения и способности к устной коммуникации, проектируются кейс-

задачи. Кейс-задача включает в себя описание ситуации, инструкции по решению задания и источники. Студенту необходимо осмыслить реальную профессиональную ситуацию, отражающую практическую проблему и актуализирующую определенный комплекс его профессиональных знаний. Количество ситуаций может быть многочисленно, но в задание включены такие ситуации, которые наиболее актуальны и востребованы в профессиональной деятельности социального педагога. В инструкции содержатся указания к действиям, которые должен выполнить испытуемый. Источники, как третья составляющая кейс-задачи, выполняют функцию справочной информации, наличие такой информации снимает проблему поиска предмета речи, содержания высказывания в процессе выполнения заданий. Для источников подбирается дидактический материал, в нашем случае это тексты научного, официально-делового и публицистического стиля. Выбор именно данных стилей речи обуславливается их востребованностью как в учебной, так и в будущей профессиональной деятельности. Так, с научными текстами обучаемый имеет дело и когда слушает лекцию, и когда читает специальную литературу, и когда отвечает на семинарах и практических занятиях, и когда готовит выступления в форме сообщений, докладов, пишет аннотации, тезисы, конспекты и в других видах речевой деятельности. В профессиональной деятельности он также сталкивается именно с данными видами речи, например, доклад на собрании, на совещании, сообщение на педсовете, спич, самопрезентация и другое.

Тексты официально-делового стиля используются студентом во время учебной деятельности. Здесь он обращается к написанию заявлений, объяснительных и служебных записок. В то же время в процессе обучения в вузе студент погружается в возможные профессиональные отношения, в частности такие отношения, которые могут возникнуть при поиске работы (как временная занятость, так и трудоустройство по окончании образовательного учреждения). Студенту в этом случае необходимо владеть технологиями трудоустройства: самопрезентация, составление резюме, собеседование, при реализации которых он использует официально-деловой стиль.

С жанрами публицистического стиля студенты сталкиваются при чтении информационных и рекламных листовок, чтении газетных статей. Во внеучебной деятельности студент часто использует тексты публицистического стиля: он может оставить свой комментарий, отзыв, заметку после просмотра и посещения какого-либо университетского мероприятия или участия в различных формах внеучебной деятельности.

Итак, инструкции и источники являются необходимыми составляющими кейс-задач, так как они заключают в себе, с одной стороны, некий вспомогательный, углубленный материал, который погружает в ситуацию и позволяет в ней ориентироваться, с другой – отражают специфику, сущность проблемы. В целом инструкции и источники направлены на то, чтобы испытуемый успешно выполнил задание.

Кейс-задачи, кроме профессиональной ситуации, инструкции и источники, содержат информацию о

максимальном количестве баллов и времени, отводимом на выполнение задания. Данные элементы указываются для того, чтобы стандартизировать проводимую процедуру оценки.

Подбор сюжета для кейс-задач возможен из реальных жизненных и профессиональных ситуаций. Например, текст о наличии вакансии в компании «Дорогами Добра», который был предложен студентам, был опубликован на действующем интернет-портале по поиску работы г. Екатеринбурга www.e1.ru.

Проиллюстрируем кейс-задачу для оценивания готовности к устной коммуникации (устному монологу). Она проектируется единая для четырех уровней: студент выполняет одно задание, а результаты выполнения могут соответствовать одному из четырех уровней по соответствующим показателям.

Задание выглядит следующим образом:

Задание № 1

Составьте выступление на 2–3 минуты, адресованное абитуриентам (потенциальным студентам) Социального института. Коммуникативное намерение: убедите и воодушевите (агитируйте) абитуриентов поступать в Социальный институт.

Инструкция к заданию

1. Выступите перед обозначенной аудиторией.

2. Время на подготовку выступления – 5–7 минут.

3. При выполнении задания используйте источники. Не переписывайте информацию из источников.

Источники

1-й источник: университетская газета «Мы – РГПУ» (№ 2, март 2010 г., с. 11; № 1, февраль-март 2011 г., с. 11).

2-й источник: рекламный проспект кафедры социальной педагогики и психологии.

3-й источник: научный текст по теме: «Специфика социально-педагогической деятельности».

Баллы: 27 баллов.

Таким образом, сконструированы следующие виды испытательных заданий для оценивания коммуникативных компетенций (табл. 1).

Таблица 1

Виды заданий для оценки коммуникативных компетенций

№ задания	Вид задания	Коммуникативные компетенции	Содержание
1	Выступление	Готовность к созданию коммуникативно-целесообразного устного текста	Текст (высказывание), адресован абитуриентам, потенциальным студентам Социального института
2	Беседа с экспертом	Готовность к диалогическому взаимодействию	Собеседование с менеджером компании «Дорогами Добра»
3	Конструктивное взаимодействие	Готовность к конструктивному взаимодействию в группе	Обсуждение педагогической ситуации «Лидер в классе»
4	Анализ образцового текста	Готовность к созданию коммуникативно-целесообразного письменного текста	Анализ фрагмента текста
5	Анализ дефектного текста и редактирование	Готовность к созданию коммуникативно-целесообразного письменного текста	Анализ фрагмента научно-публицистической статьи А.П. Павловой «Педагогическое наследие В.А. Сухомлинского»
6	Создание текста регламентированной формы	Готовность к созданию коммуникативно-целесообразного письменного текста	Составление резюме директору Центра помощи семье и детям
7	Создание собственного текста нерегламентированной формы	Готовность к созданию коммуникативно-целесообразного письменного текста	Составление письма родителям, желающим взять на воспитание ребенка

Этап сбора эмпирических данных предусматривает организацию и проведение процедур оценивания коммуникативных компетенций. Для оценивания способности к устной продуктивной коммуникации применяется формализованное наблюдение, а для оценки способности к письменной коммуникации используется стандартизированное выполнение письменных заданий.

Исследованием были охвачены студенты 3 и 5 курсов Социального института ФГАОУ ВПО «Российский государственный профессионально-педагогический университет». По итогам представления 120 студентами, обучающимися по направлению подготовки 050400 «Психолого-педагогическое образование» (профиль «Психология и социальная педагогика»), результатов решения испытательных

заданий педагогами заполнялись оценочные листы. Полученные данные были подвергнуты обработке с применением компьютерного оборудования и программ Microsoft Excel 2010, RUMM 2030 и интерпретированы с целью определения возможности использования сконструированной совокупности показателей в качестве средств оценивания коммуникативных компетенций студентов.

Далее представлены основные критерии качества разработанной совокупности показателей оценивания коммуникативных компетенций.

1) Совместимость набора совокупности показателей для каждой из четырех коммуникативных компетенций измерялась с использованием критерия Хи-квадрат (χ^2). Проведенная работа дала возможность говорить, что разработанный набор показателей является совместимым на уровне 0,05, доказательством чему служат полученные значения уровня значимости статистики χ^2 , равные: 0,059024 (способность и готовность к диалогическому взаимодействию), 0,961207 (способность и готовность к конструктивному взаимодействию в группе); при совместимости на уровне 0,02 равно минимальному критическому значению: 0,019187 (способность и готовности к созданию коммуникативно-целесообразного устного текста). Эмпирический уровень его значимости для показателей оценивания способности и готовности к созданию коммуникативно-целесообразного письменного текста составил 0,001476, что ниже установленного порогового значения $\chi^2 > 0,05$. Однако при высокой дифференцирующей способности совокупности показателей для оценивания

данной коммуникативной компетенции (индекс сепарабельности равен: 0, 91) набор показателей пригоден для измерения.

2) Дифференцирующая способность определялась на основе индекса сепарабельности. Индекс сепарабельности превысил определенное для него критическое значение (равное 0,7), составив для устного монолога – 0,90, для устного диалога – 0,93, для устного полилога – 0,91, для письменного монолога – 0,91. Полученные результаты послужили основанием для вынесения заключения о наборе показателей как о дифференцирующем студентов по уровню коммуникативных достижений.

3) Надежность результатов оценивания устанавливалась на основе расчета коэффициента корреляции по формуле Пирсона с использованием формулы Спирмена-Брауна. Полученные их значения $r = 0,78$ и $r^{*xx'} = 0,88$ дали возможность сделать вывод о надежности результатов оценивания коммуникативных компетенций студентов с точки зрения их устойчивости, а также внутренней согласованности разработанной совокупности показателей.

4) Результаты работы и качества оценочной шкалы свидетельствуют, что были задействованы все градации (от 1 до 4 баллов); частота использования градаций варьируется для 1 балла – от 6 до 12; 2 баллов – от 62 до 72; 3 баллов – от 32 до 41; 4 баллов – от 1 до 8.

В ходе опытно-поисковой работы проведено сопоставление результатов разработанной технологии оценивания и традиционной системы оценивания в вузе (рейтинговая, пятибалльная). Нами определен характер

взаимосвязи результатов технологии оценивания и традиционной системы оценивания, что дает возможность использовать разработанную технологию оценивания в дополнении с другими оценочными инструментами.

На этапе обработки результатов осуществляется диагностическая обработка данных, формулирование выводов и заключений.

Приведем пример результатов диа-

гностических данных по выявлению уровня сформированности коммуникативной компетенции – способность и готовность к созданию собственного коммуникативно-целесообразного устного текста (рис.1).

Рисунок 1 показывает результаты испытательных заданий студентов 3-го и 5-го курсов, демонстрирующие способность студента к устному выступлению.

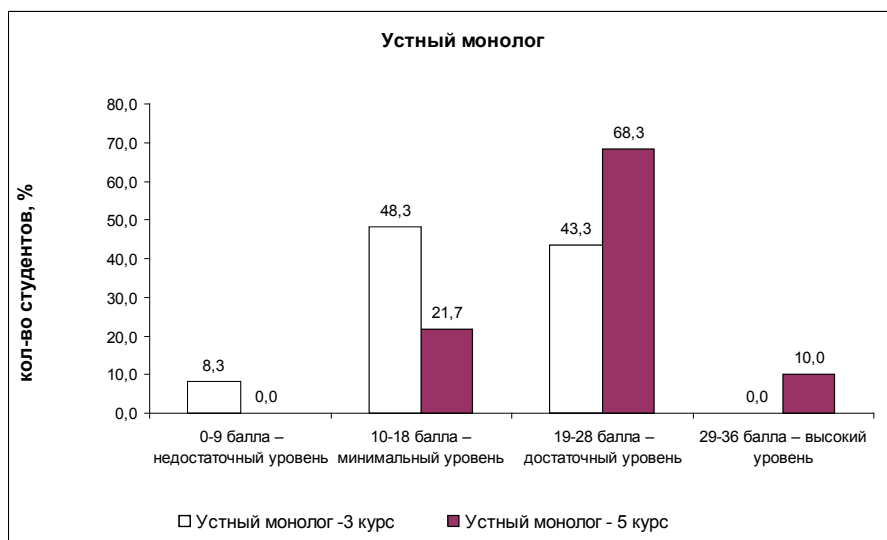


Рис. 1. Уровни готовности к созданию устного монолога студентов 3-го и 5-го курсов

Рисунок показывает, что недостаточный уровень продемонстрировали студенты 3-го курса – 5 %, студенты 5-го курса данный уровень не продемонстрировали. К 5-му курсу увеличилось количество студентов, достигших достаточного уровня готовности. Также 6 % студентов 5-го курса достигли высокого уровня. Первый курс такого уровня владения не показал. В целом наблюдается положительная тенденция овладения готовностью к созданию собственного коммуникативно-целесообразного устного текста с первого по пятый курс.

Таким образом, полученные результаты исследования позволили заключить, что разработанная технология оценивания помогает решить проблему объективизации контроля качества сформированности коммуникативных компетенций в процессе профессиональной подготовки.

Полученные теоретические и практические материалы представляют собой научно обоснованный диагностический инструментарий оценки коммуникативных компетенций и тем самым позволяют расширить и обога-

тить педагогический арсенал диагностическими средствами.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Звонников В.И. Инновационные методы оценки учебных достижений студентов // Высшее образование сегодня. 2006. № 5. С. 12–17.
2. Красильникова В.А. Технологии оценки качества обучения. М., 2003. 46 с.
3. Селевко Г.К. Педагогические технологии на основе дидактического и методического усовершенствования УВП. М., 2005. 288 с.
4. Татур Ю.Г. Как повысить объективность измерения и оценки результатов образования // Высшее образование в России. 2010. № 5. С. 22–31.
5. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки 051000 Профессиональное обучение (по отраслям) (квалификация (степень) «Бакалавр») утв. приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 22 декабря 2009 г. № 781 [Электронный ресурс]. URL: www.edu.ru (дата обращения: 25.03.2014)
6. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки 050100 Педагогическое образование (квалификация (степень) «Бакалавр») утв. приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 17 января 2011 г. № 46 [Электронный ресурс]. URL: www.edu.ru (дата обращения: 25.03.2014)
7. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки 050400 Психолого-педагогическое образование утв. приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 22 марта 2010 г. № 200 [Электронный ресурс]. URL: www.edu.ru. (дата обращения: 25.03.2014)
8. Эрганова Н.Е. Введение в технологии профессионального обучения: практико-ориентированная монография. Екатеринбург, 2009. 152 с.

УДК 37.018.46

Мизова М.Х.*Кабардино-Балкарский государственный университет (г. Нальчик)*

ПОСЛЕДИПЛОМНАЯ ПОДГОТОВКА РУКОВОДИТЕЛЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ С ПОЗИЦИИ ГУМАНИТАРИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. В статье раскрывается вопрос последипломной подготовки руководителя образовательной организации с позиции гуманитаризации образования. Автор анализирует научную литературу и нормативно-правовые основы по вопросам последипломного образования руководителей образовательных организаций. В статье автор рассматривает существующие проблемы, связанные с особенностями последипломной подготовки руководителей школ и предлагает систему, способствующую продуктивной подготовке руководителей образовательных организаций. Автор приходит к заключению, что для подготовки руководителей школ к модернизационным процессам, происходящим в России, необходима соответствующая система последипломного образования руководителей образовательных организаций, основанная на гуманитарной стратегии управления.

Ключевые слова: последипломная подготовка, гуманитаризация образования, образовательная система, руководитель образовательной организации, менеджмент в образовании.

M. Mizova*Kabardino-Balkarian State University, Nalchik*

POSTGRADUATE TRAINING OF A HEAD OF AN EDUCATIONAL ORGANIZATION THROUGH EDUCATION HUMANITARIZATION

Abstract. The article reveals the issue of post-graduate training of a head of an educational organization through humanitarization of education. The author analyzes the scientific literature and regulatory-legal basis on the issues of postgraduate education of the heads of educational organizations. In the article the author examines the existing problems associated with post-graduate training of school directors and offers a system that facilitate their productive training. The author comes to the conclusion that, to prepare school directors for modernization processes in Russia, it is necessary to develop an appropriate system of postgraduate education of the heads of educational institutions, based on humanitarian management strategy.

Key words: postgraduate training, humanization of education, educational system, head of an educational organization, management in education.

Развитие модернизационных процессов в системе общего образования и новые требования к руководителю школы обуславливают необходимость изменений в системе последипломной

подготовки руководителей образовательных организаций.

Реализация приоритетных направлений развития системы общего образования Российской Федерации, которые носят гуманитарный характер,

показала, что большинство руководителей образовательных организаций не имеют достаточной подготовки по вопросам оперативного и стратегического менеджмента, мониторинга качественных результатов образования, трудового законодательства и образовательного права, управления государственными и муниципальными торгами и закупками, финансово-экономической деятельности.

В ситуации модернизации образовательной системы школы руководителю нужны знания по вопросам управления финансами, школьной экономики, правовым аспектам деятельности школы, новым возможностям оценки школы, перспективам установления партнерских отношений, определения миссии и ценностей школы в контексте инновационного развития. Для этого руководителю школы необходимо обладать не только стратегическим мышлением, но также хорошо знать и образовательный процесс. Уровень квалификации многих руководителей не дает возможности в полной мере реализовать программу модернизации системы общего образования, в основе которой лежит *принцип гуманитаризации образования*, ведь *гуманитаризация образования* – это процесс проникновения ценностей и методологии гуманитарных наук в содержательные, технологические и процессуально-деятельностные аспекты системы образования.

Очевидно, что последипломная подготовка руководителей образовательных организаций к гуманитарной стратегии управления должна рассматриваться в качестве одного из источников повышения эффективности человеческого потенциала, который

необходимо использовать в целях развития школы, социума, региона и государства в целом. Для совершенствования системы последипломной подготовки руководителей нужен системный подход, включающий в качестве важнейшего компонента гуманитарную составляющую – развитие человеческого потенциала на основе современных управленческих технологий.

Реализация гуманитарной составляющей в последипломной подготовке руководителей позволит адаптировать институты к изменчивой социально-экономической среде, а с другой – сама социально-экономическая среда под воздействием научных подходов будет адаптироваться к меняющимся потребностям и интересам системы последипломной подготовки руководителей образовательных организаций.

Проблема последипломной подготовки руководителей образовательных организаций на протяжении многих лет активно обсуждается учеными, практиками и чиновниками высокого уровня. Министр образования и науки РФ Д.А. Ливанов в своих выступлениях неоднократно подчеркивает, что необходима специальная, особенная подготовка руководителей образовательных организаций в реализации государственной политики. В Государственной программе Российской Федерации «Развитие образования» на 2013–2020 гг. актуализируется вопрос подготовки руководителей образовательных организаций к гуманитарной стратегии управления. В программе подчеркивается, что «безусловным приоритетом является переход от административно-командного управления системой образования к «умному»

управлению, основанному на доверии и обратной связи» [7]. Для этого должны быть предусмотрены меры по укреплению академической и организационно-финансовой самостоятельности школ, повышению участия общественности в управлении образовательными организациями и территориальными сетями, по поддержке инициатив, инноваций и экспериментов. *«Хорошей должна считаться постоянно развивающаяся, обновляющаяся школа»* [7].

С учетом происходящих перемен и предъявляемых требований в теории и практике последипломного образования происходят изменения, направленные на формирование гуманитарной парадигмы обучения руководителей школ и других образовательных организаций. Последипломная подготовка должна быть ориентирована на формирование нового образа руководителя, способного выстроить управление с позиции гуманитарного подхода [6].

Нормативно-правовые основы последипломной подготовки руководителей образовательных организаций определены в приказе № 761 Минздравсоцразвития России от 26 августа 2010 г. «Об утверждении единого квалификационного справочника должностей руководителей, специалистов и служащих» (далее — ЕКС) в разделе «Квалификационные характеристики должностей работников образования». К руководителю до утверждения этого документа требований к наличию специального образования не предъявлялись. Современные требования к уровню образования и квалификации руководителей, установленные ЕКС, требуют, чтобы руководитель школы имел высшее образование по направлениям подготовки «Государственное и

муниципальное управление», «Менеджмент», «Управление персоналом» или высшее образование и дополнительное профессиональное образование в области государственного и муниципального управления или менеджмента и экономики. Этим приказом нормативно закреплена необходимость профессиональной переподготовки руководителей образовательных организаций. В настоящее время такая профессиональная последипломная подготовка руководителей считается одним из главных условий повышения эффективности функционирования и развития образовательной системы школы.

Основные требования к профессиональной переподготовке спроектированы в должностных обязанностях, где изображен типовой «портрет» руководителя, на который необходимо ориентироваться при построении программы последипломной подготовки руководителей.

Современная характеристика руководителя, предложенная в должностных обязанностях, определяется требованиями, предъявляемыми к современной образовательной системе школы. Требования эти включают умения руководителя проектировать гуманитарный образовательный процесс. Гуманитарная стратегия управления может содействовать прогрессу в подготовке инициативных и самостоятельных руководителей, способных постоянно совершенствовать свою личность и деятельность.

Намеченные требования к уровню профессиональной компетентности руководителя школы определяют потребность в создании программ непрерывного повышения их квалификации, направленных на подготовку

руководителей к гуманитарной стратегии управления.

В качестве механизма профессионального развития руководителей образовательных организаций в системе последиplomной подготовки в настоящее время выступает программа дополнительного профессионального образования «Менеджмент в образовании» двух типов. Первый тип направлен на предоставление права ведения нового вида профессиональной деятельности в области управления образованием, второй – предоставляет дополнительную квалификацию «менеджера образования».

Особенностью программы «Менеджмент в образовании» является сочетание дисциплин общепрофессионального блока со специальными, с одной стороны, и специальными факультативными дисциплинами – с другой. Такая трехчастная структура призвана обеспечить высокий уровень теоретического осмысления и одновременно облегчить практическое применение современных методов управления образовательной системой школы.

Собственно, цикл программы «Менеджмент в образовании» представляет собой комплекс практико-ориентированных курсов, где наряду с дисциплинами «Основы управления образовательными организациями», «Методы управления образовательными организациями», «Проектирование образовательных систем. Образовательные технологии», «Управление инновациями в образовательной организации» проводятся занятия по освоению педагогических и управленческих технологий открытого образования, а именно: «Методика социоло-

гических исследований», «Методика педагогического исследования», «Разработка грантовой документации» и др.

В этой связи возникает ряд проблем, в целом связанных с особенностями организации образовательного процесса для руководителей и, в частности, со спецификой переподготовки руководителей образовательных организаций в системе последиplomной подготовки.

Первая проблема касается осознания слушателями целесообразности фундаментального изучения достаточно большого спектра общепрофессиональных дисциплин, что обуславливает требование реализации программы в течение одного года по учебному плану. Однако это государственные требования к минимуму содержания и уровню требований к специалистам для получения дополнительной квалификации «Менеджер образования».

Такая заданность требует глубокого погружения слушателей в проблематику и ценностные ориентиры квалификации «менеджера образования». Это достигается во многом за счет преобладания в учебном процессе практических занятий в режиме интерактивного обучения, что, благодаря высокой эмоциональной включенности, влечет за собой повышение эффективности занятий, формирование и развитие коммуникативных навыков и умений, эмоциональных контактов между слушателями (умение работать в диалоговой среде), формирование и развитие аналитических способностей, ответственного отношения к собственным действиям (способность критически мыслить; умение делать обоснованные выводы; умение решать проблемы и

разрешать конфликты; умение принимать решение и нести ответственность за них), формирование и развитие навыков планирования (способность прогнозировать и проектировать будущее образовательной организации).

Немалые сложности прохождения программы связаны также с отсутствием устойчивого пласта знаний у руководителей не только в области теории управления, но и в практике деятельностного подхода в управлении школой, первичного знакомства с инновационными технологиями управления образовательной организацией.

Вторая проблема связана с внедрением технологий открытого образования в практику традиционной школы. Очевидно, что, если школа как образовательная система не готова к ведению такого рода работы и не заинтересована в серьезном изменении форм и методов обучения, усилия одного специалиста окажутся напрасными. Более того, не найдя путей свободного использования полученных знаний, руководитель рискует оказаться в некой культурной изоляции, так как в его образовательной траектории уже произошли качественные изменения по направлению к личностно ориентированной педагогике, а работать, не основываясь на присвоенном содержании профессиональной деятельности, невозможно и даже абсурдно.

Каждую из проблем мы рассматриваем сквозь призму возможностей тьюторского сопровождения, в центре внимания которого – освоение руководителем образовательной организации гуманитарной стратегии управления. Суть гуманитарной стратегии управления заключается в переходе от администрирования к стратегиче-

скому менеджменту, повышение мотивации, заинтересованности всех работников в реализации генерального курса деятельности образовательной организации.

На основе анализа материалов исследований последиplomную подготовку руководителя образовательного учреждения мы рассматриваем как систему, в основе которой лежит комплексный подход, включающий системный, деятельностный, личностно ориентированный, диалогический, аксиологический, рефлексивный и культурологический подходы. Каждый из представленных подходов по-своему значим в структуре «освоения» и наполнен присущими ему характеристиками.

– *Системный подход*. В основе последиplomной подготовки руководителей образовательных организаций к гуманитарной стратегии управления лежит системный подход, который рассматривается нами как целостный процесс, совокупность взаимосвязанных компонентов, отражающих их взаимодействие: цели и задачи обучения, проектирования программы, проведение обучения, оценка и самооценка обучаемых с позиции готовности к гуманитарной стратегии управления.

– *Деятельностный подход* в последиplomной подготовке руководителей к гуманитарной стратегии управления выступает как основа взаимодействий тьютора-преподавателя и слушателя и составляет базу для проектирования образовательного процесса. Деятельностный подход предполагает сотрудничество на основе модели управления самоопределением и саморазвитием слушателя. Одной из перспективных

форм сотрудничества тьютора-преподавателя и слушателя является диалог, предполагающий выполнение слушателем различных действий при исполнении тех или иных ролей в процессе моделирования управленческих ситуаций, что обеспечивает отношение к своей профессиональной деятельности как к целостному объекту [1].

– *Личностно ориентированный подход* в последипломной подготовке руководителей образовательных организаций к гуманитарной стратегии управления понимается нами как процесс, в основе которого лежит принцип личностного целеполагания и принцип выбора индивидуальной образовательной траектории. Личностно ориентированный подход позволяет удовлетворять индивидуальные запросы руководителей, выявлять затруднения слушателей и подбирать управленческие технологии для их устранения. Реализация личностно ориентированного подхода в последипломной подготовке руководителей образовательных организаций, имеющих различный стаж и образование, позволяет выстроить индивидуальный подход к повышению квалификации каждого с учетом выявленных затруднений [8].

– *Диалогический подход* характеризуется равноправными партнерскими отношениями слушателя и тьютора с целью совместного профессионального изучения управленческой ситуации и совместного поиска ее решения, положительным эмоциональным настроем участников диалога, ощущением полноправного участия каждого слушателя в отборе актуального для него содержания, форм и методов своего совершенствования. Диалогический

подход дает возможность включиться в конструктивный разговор и совместно искать оптимальные решения в вопросах управления образованием, проектировании управленческих документов, ощущать удовлетворенность собой на каждом этапе познания нового и осознание собственного профессионального и личностного роста [5].

– *Аксиологический подход* свойственен гуманитарной парадигме в образовании, так как человек рассматривается в ней как высшая ценность общества [3]. Использование аксиологического подхода в последипломной подготовке руководителей образовательных организаций к реализации гуманитарной стратегии управления разрешает придерживаться таких принципов, как равноправие всех взглядов, равнозначность традиций и творчества, равенство людей, диалог вместо безразличия или отрицания друг друга. Аксиологический подход позволяет определить совокупность приоритетных ценностей в управлении образовательной организацией, в процессе проектирования программы воспитания и социализации обучающихся.

– *Рефлексивный подход* повышает способность руководителя к самооценке, анализу, экспертизе и созданию нового проектного материала по управлению образовательной организацией. На основе этого подхода развивается способность слушателя к анализу ситуации, умение определять перспективы дальнейшего развития школы, соответствующие критериям оценки качества образования, обновления содержания, целей и структуры образования. Реализация рефлексив-

ного подхода направлена на осмысление управленческих и личностных возможностей, на становление навыков самоанализа, самокоррекции, на определение траектории саморазвития и самообразования, моделирование и оценку новых образцов управленческой деятельности [4].

– *Культурологический подход* предполагает соединение в процессе последиplomной подготовки профессиональных и различных дисциплин жизненного опыта народа, его культуры (национальные традиции, религия, нравственно-этические ценности, искусство). В.Г. Воронцова справедливо полагает, что целесообразно «не разделять общекультурную и профессиональную подготовку, а конструировать непрерывное образование специалиста как синтез трех культур личности – мировоззренческой, духовно-нравственной и профессиональной» [2], а также соблюдать преемственность между базовым профессиональным и последиplomным образованием. В условиях модернизации сформирован новый «образ» последиplomного образования как сфера общегосударственной практики, главной целью которого определено «развитие личности», «преобразование социокультурной среды педагогическими средствами» [2].

Использование выделенных подходов позволяет рассматривать последиplomное образование как систему, которая подготовит руководителя к реализации гуманитарной стратегии управления образовательной организацией. Последиplomная подготовка руководителя к гуманитарной стратегии управления будет продуктивной, если содействует:

– освоению теоретических основ гуматаризации образования;

– потребности в рефлексии как необходимому атрибуту руководителя;

– овладению способом самоанализа собственного управленческого опыта, который является фактором изменения образовательной ситуации в школе;

– способности руководителей выполнять гуманитарную функцию управления;

– готовности к формированию команды единомышленников;

– готовности к использованию гуманитарно ориентированных технологий управления;

– осуществлению взаимосвязи личностного и профессионального развития и саморазвития.

Исходя из сказанного выше, можно сделать вывод, что современная общеобразовательная школа как образовательная система в условиях модернизации общего образования решает множество вопросов и задач, для реализации которых необходима соответствующая система последиplomной подготовки руководителей образовательных организаций, основанная, прежде всего, на гуманитарной стратегии управления.

Следует отметить, что для подготовки руководителя школы к реализации гуманитарной стратегии управления немаловажным является вовлечение каждого руководителя школы в активный познавательный процесс, предусматривающий применение им на практике знаний теории управления, четкого осознания того, где, с какой целью и каким образом имеющиеся знания могут быть использованы в процессе управления образовательной организацией.

Последипломная подготовка руководителя школы к гуманитарной стратегии управления создает необходимость в пересмотре и переоценке руководителями устоявшихся традиционных подходов управления современной школой, изменения ее специфики, применение современных технологий управления школой, способствующих установлению соответствия требованиям современной образовательной системы.

С нашей точки зрения, *смысл подготовки руководителей к гуманитарной стратегии управления состоит в обеспечении «нового» типа руководителя*. В содержательном плане это связано с обеспечением условий для замены обычного руководителя высококвалифицированными специалистами – носителями «новой» культуры, способными постоянно вносить в управление образовательной организацией позитивные изменения, которые являются необходимыми во времена модернизации общего образования. Образовательная организация, которую возглавляет новый руководитель, должна отвечать требованиям современной образовательной организации. Руководитель, подготовленный к реализации гуманитарной стратегии управления, должен быть способным мотивировать школьную команду действовать не только в интересах самих себя, но и в интересах всего коллектива и социума, формировать систему отношений взаимного доверия.

Для повышения эффективности последипломной подготовки руководителей образовательных организаций необходимо переосмыслить принципы ее организации и управления, программно-методическое и техноло-

гическое обеспечение, обдумать новые направления взаимодействия со слушателями. Это окажет положительное влияние на многогранные процессы совершенствования региональной системы непрерывного профессионального образования. Полученные в ходе данных процессов результаты окажут эффективное обратное влияние на процессы развития и воспроизводства руководителей образовательных организаций.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Беляков В.В. Личностно-деятельностный подход как основа образовательного процесса в системе повышения квалификации учителей: дис. ... канд. пед. наук. Ростов н/Д, 2001. 245 с.
2. Воронцова В.Г. Гуманитарно-аксиологические основы последипломного образования педагога: монография. Псков, 1997. 421 с.
3. Галагузова М.А., Галагузова Ю.Н. Аксиологический подход в профессиональной подготовке социальных педагогов // Педагогическое образование и наука. 2010. № 6. С. 11–18.
4. Джаджа С.Е. Средства формирования управленческой культуры руководителей образовательных учреждений : дис. ... канд. пед. наук. Самара, 2000. 191 с.
5. Дуганова Л.Л. Организация групповой работы слушателей курсов повышения квалификации // Методист. 2011. № 6. С. 8–24.
6. Иваненко И.А. Социальный заказ в практике управления образованием // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Педагогика. 2010. № 1. С. 28–31.
7. Распоряжение Правительства Российской Федерации от 15 мая 2013 г. № 792-р «Об утверждении Государственной программы Российской Федерации “Развитие образования” на 2013–2020 годы». Собрание законодательства РФ,

- 27.05.2013, № 21, ст. 2671 [Электронный ресурс]. URL: <http://www.pravo.gov.ru/> (дата обращения: 15.11.2014)
8. Таборидзе Л.В. Личностно ориентированная модель повышения квалификации педагогических работников профессионального лица: дис. ... канд. пед. наук. М., 2006. 267 с.

УДК-378

Мирончук Е.В.*Московский государственный областной университет*

МЕЖДИСЦИПЛИНАРНАЯ СВЯЗЬ ПЕДАГОГИКИ ШКОЛЫ И ТЕАТРАЛЬНОЙ ПЕДАГОГИКИ В ПРОЦЕССЕ ПОДГОТОВКИ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-КОМПЕТЕНТНЫХ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА

Аннотация. В данной статье рассматривается междисциплинарная связь педагогики школы и театральной педагогики в процессе подготовки профессионально компетентных студентов-будущих учителей и подчеркивается, что это взаимодействие возможно на основе реализации междисциплинарной содержательной связи между ними путем использования в педагогике образовательного потенциала средств театральной педагогики. Проводится параллель между результатами изучения профессиональных циклов, определенных ООП по направлениям подготовки «Педагогическое образование» и «Актерское искусство» с целью установления сопряженности знаний, умений и навыков учителя и актера.

Ключевые слова: компетентность, компетенции, междисциплинарная связь, педагогика школы, театральная педагогика, актерское мастерство.

E. Mironchuk*Moscow State Regional University*

INTERDISCIPLINARY RELATION OF SCHOOL PEDAGOGY AND THEATRE PEDAGOGY IN THE PROCESS OF PREPARING PROFESSIONALLY COMPETENT STUDENTS OF A PEDAGOGICAL UNIVERSITY

Abstract. This article examines the interdisciplinary relation of school pedagogy and theatre pedagogy in the process of training professionally competent students-future teachers. It is emphasized that this interaction is possible on the basis of the realization of the interdisciplinary meaningful connection between them through the pedagogy of the educational potential of the means of theatrical pedagogy. At the same time the article draws a parallel between the results of studying professional cycles, determined by OOP for the directions of preparation "Pedagogical Education" and "Actor's Skill" for the purpose of establishing the contingency of knowledge, skills and habits of a teacher and an actor.

Key words: being competent, competences, interdisciplinary relation, school pedagogy, theatre pedagogy, acting techniques.

Приоритетной целью педагогического высшего образования является разрешение задачи кадрового обеспечения. Выпускники вузов должны стать носителями концепций, базовой

основой которых являются традиции отечественного и мирового образования. В то же время современные условия осуществления учебно-воспитательного процесса в школе, инновации в содержании образования, в техноло-

гии и методах обучения, нарастание требований к качеству обучения и воспитания требуют поиска новых подходов в преподавании дисциплин, которые будут способствовать повышению уровня профессиональной подготовки будущего учителя, готового и способного к выполнению профессиональной деятельности, другими словами обладающего необходимым уровнем профессиональной компетентности.

Как показывает изучение отечественной педагогической литературы (В.И. Байденко, В.А. Болотов, М.В. Галкина, С.А. Дружилов, А.А. Елизаров, В.И. Журавлев, Э.Ф. Зеер, И.А. Зязюн, С.П. Ломов, В.В. Сериков, Ю.Г. Татур, П.А. Хроменков и др.) [1; 2; 3; 5], в педагогике высшей школы накоплен богатый опыт в этом направлении, который необходимо использовать в формировании компетентности студента, будущего учителя. Одним из путей, способствующих этому, является исследование и реализация связей педагогики школы и театральной педагогики на междисциплинарном уровне. Наибольшая эффективность в выработке у студентов педвуза учебных компетенций, по нашему мнению, достигается путем овладения учащимися рядом профессиональных умений актера в области техники саморегуляции, техники речи, основ мимической и пантомимической выразительности, культуры внешнего вида артиста, культуры общения, способов коммуникативного воздействия и других техник актерского мастерства.

Однако простой перенос мастерства актера в педагогику не всегда приводит к положительным результатам в профессиональной деятельности учителя. Для решения этой проблемы, как

нам представляется, необходимо решить ключевую задачу – исследовать условия межзнаний взаимодействия, формирования профессионально-педагогических компетенций на стыках педагогики школы и театральной педагогики, результатом которой может быть сформированная профессионально-педагогическая компетентность студентов.

Приступив к решению этой задачи, мы обратились, прежде всего, к установлению теоретической базы по исследуемой нами проблеме использования эффективности взаимосвязей педагогики школы и театральной педагогики в педагогическом образовании. Как известно, ее решению посвящены труды таких педагогов и представителей театрального искусства, как Н.П. Вербовой, И.А. Зязюна, И.Ф. Кривоноса, В.Э. Мейерхольда, К.С. Станиславского, Н.Н. Тарасевича и других авторов [2; 4]. Анализ работ этих и других авторов показывает, что основными направлениями реализации исследуемой нами междисциплинарной связи являются:

- использование достижений театральной педагогики в решении проблемы педагогического творчества и мастерства студента, будущего учителя, в формировании его умений и профессионально значимых качеств (В.М. Букатов, А.П. Ершова, И.А. Зязюн, В.А. Кан-Калик, И.Ф. Кривонос, И.М. Тальперин, Н.Н. Тарасевич, Ю.Л. Львова, В.Г. Ражников, Л.И. Рувинский, В.П. Чихачев, С.Т. Шацкий и др.);

- использование педагогического артистизма как высшего уровня педагогического творчества в профессиональной деятельности учителя

(Л.С. Выготский, В.И. Загвязинский, И.А. Зязюн, Е.Н. Ильин, И.Ф. Кривонос, Н.Н. Тарасевич и др.);

– использование фактора эмоционального воздействия на личность обучающегося через «аппарат переживания» (В.И. Немирович-Данченко, К.С. Станиславский);

Следует также отметить, что многих авторов интересовало и интересует исследование обратной стороны этой связи – проблема использования элементов общей педагогики в профессиональной подготовке будущего актера и режиссера (Е.Б. Вахтангов, Н.П. Вербова, О.М. Головина, Б.Е. Захава, М.О. Кнебель, В.Э. Мейерхольд, В.И. Немирович-Данченко, А.Д. Попов, К.С. Станиславский, Г.А. Товстоногов, В.О. Топорков, В.В. Урнова, М.А. Чехов, А.В. Эфрос).

Промежуточные результаты проведенного нами исследования показывают: чтобы эффективно использовать потенциал взаимосвязи педагогики школы и театральной педагогики в подготовке профессионально компетентных студентов-будущих учителей, необходимо его раскрыть, исследовав содержательную связь педагогического образования и подготовки актера.

Для раскрытия этой связи мы выделяем следующие группы профессионально-педагогических знаний, умений и навыков, составляющих основу формирования учебных профессионально-педагогических компетенций студентов педвуза:

знания: способов взаимодействия педагога с различными субъектами педагогического процесса; способов построения межличностных отношений в группах разного возраста и особен-

ностей социального партнерства в системе образования [6, с. 11–12];

умения: бесконфликтно общаться с различными субъектами педагогического процесса; управлять деятельностью помощников учителя и волонтеров, координировать деятельность социальных партнеров; участвовать в общественно-профессиональных дискуссиях [6, с. 12–13];

навыки: владеть способами пропаганды важности педагогической профессии для социально-экономического развития страны; владеть способами взаимодействия с другими субъектами образовательного процесса; владеть различными средствами коммуникации в профессиональной педагогической деятельности; владеть способами установления контактов и поддержания взаимодействия с субъектами образовательного процесса в условиях поликультурной образовательной среды [6, с. 13].

Основываясь на системе К.С. Станиславского, на которую опирается Федеральный государственный образовательный стандарт профессионального высшего образования по направлению подготовки 070301-с «Актерское искусство», мы выделяем следующую группу знаний, умений и навыков, присущих данной профессии:

знания: теория актерского мастерства, сценической речи; специфики речи на сцене и в кадре, сценического движения, методов тренинга и самостоятельной работы над ролью [7, с. 17].

умения: создавать художественные образы актерскими средствами на основе замысла постановщиков (режиссера, дирижера, художника, балетмейстера), используя развитую в

себе способность к чувственно-художественному восприятию мира, к образному мышлению; работать в творческом коллективе в рамках единого художественного замысла; органично включать в творческий процесс все возможности речи, ее дикционной, интонационно-мелодической и орфоэпической культуры, профессионально воздействовать словом на партнера в сценическом диалоге, используя разнообразные средства, приемы и приспособления речи, создавать яркую речевую манеру и характерность, вести роль в едином темпо-ритмическом, интонационно-мелодическом и жанрово-стилистическом ансамбле с другими исполнителями [7, с. 17–18].

навыки: владеть способностью к общению со зрительской аудиторией в условиях сценического представления (работы перед кино- (теле-) камерой в студии); владеть искусством речи как национальным культурным достоянием [7, с. 18].

Нетрудно заметить, что в представленном нами перечне знаний, умений и навыков много общих учебных элементов в профессиональной подготовке учителя и актера, что, в свою очередь, подтверждает близость педагогического и театрального действия. Поэтому данная особенность содержательной связи требует более широкого исследования.

Чтобы установить сопряженность знаний, умений и навыков учителя и актера, обратимся к компетенциям, сформулированным в Федеральном государственном образовательном стандарте высшего педагогического образования нового поколения.

Например, компетенции ОК-16 (способен использовать навыки пу-

бличной речи, ведения дискуссии и полемики) и ОПК-3 (владеет основами речевой профессиональной культуры) могут быть выработаны на основе формирования умений и навыков в результате изучения общепрофессионального и профессионального циклов, определенных ООП по направлению подготовки «Педагогическое образование»: участвовать в общественно-профессиональных дискуссиях, владеть различными средствами коммуникации в профессиональной педагогической деятельности [6, с. 12–13]. В то же время они могут быть сформированы на основе усвоенных знаний и выработанных умений и навыков в результате изучения общепрофессионального и профессионального циклов, определенных ООП по направлению подготовки «Актерское искусство»: знания сценической речи и специфики речи на сцене и в кадре, ее дикционной, интонационно-мелодической и орфоэпической культуры; профессионального воздействия словом на партнера в сценическом диалоге, используя разнообразные средства, приемы и приспособления речи; создания яркой речевой манеры и характерности; ведения роли в едином темпо-ритмическом, интонационно-мелодическом и жанрово-стилистическом ансамбле с другими исполнителями; навыков владения искусством речи как культурным национальным достоянием [7, с. 17–18].

Такие компетенции, как ОК-7 (готов к взаимодействию с коллегами, к работе в коллективе), ПК-5 (готов включаться во взаимодействие с родителями, коллегами, социальными партнерами, заинтересованными в обеспечении качества учебно-воспи-

тательного процесса), ПК-9 (способен профессионально взаимодействовать с участниками культурно-просветительской деятельности), можно сформировать на основе знаний, умений и навыков, выработанных в результате изучения общепрофессионального и профессионального циклов определенных ООП по направлению подготовки «Педагогическое образование»: знание способов взаимодействия педагога с различными субъектами педагогического процесса; знание способов построения межличностных отношений в группах разного возраста; знание особенностей социального партнерства в системе образования; умение бесконфликтно общаться с различными субъектами педагогического процесса; умение управлять деятельностью помощников учителя и волонтеров, координировать деятельность социальных партнеров; владение способами пропаганды важности педагогической профессии для социально-экономического развития страны; владение способами взаимодействия с другими субъектами образовательного процесса; владение способами установления контактов и поддержания взаимодействия с субъектами образовательного процесса в условиях поликультурной образовательной среды [6, с. 11–13].

Эти же компетенции могут быть сформированы на основе усвоенных знаний и выработанных умений и навыков в результате изучения общепрофессионального и профессионального циклов, определенных ООП по направлению подготовки «Актерское искусство»: знание теории актерского мастерства, умение создавать художественные образы актерскими средства-

ми на основе замысла постановщиков (режиссера, дирижера, художника, балетмейстера), используя развитую в себе способность к чувственно-художественному восприятию мира, к образному мышлению; умение работать в творческом коллективе в рамках единого художественного замысла; навыки владения способностью к общению со зрительской аудиторией в условиях сценического представления (работы перед кино- (теле-) камерой в студии) [7, с. 17–18].

Таким образом, взаимодействие педагогики школы и театральной педагогики в процессе подготовки профессионально компетентных студентов, будущих учителей, возможно на основе исследования и реализации междисциплинарной содержательной связи между ними, путем использования в педагогике образовательного потенциала средств театральной педагогики.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Галкина М.В. Педагогические условия формирования эстетической культуры студентов педвузов средствами дизайна народного костюма: дис. ... канд. пед. наук. М., 1999. 205 с.
2. Зязюн И.А. Основы педагогического мастерства: учеб. пособие для педагогических специальностей высших учебных заведений. М., 1989. 302 с.
3. Ломов С.П. Система оптимальной живописной подготовки учителей декоративно-прикладного искусства и народных промыслов: дис. ... доктора пед. наук. М., 2000. 380 с.
4. Станиславский К.С. Работа актера над собой. О технике актера. М., 2007. 490 с.
5. Хроменков П.А. Развивающая образовательная среда педвуза в условиях межнаучной коммуникации : монография. М., 2013. 196 с.

6. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки 050100 «Педагогическое образование». М., 2011. (Утвержден приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 22.12.2009 г., № 788).
7. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки 070301-с «Актерское искусство». М., 2011. (Утвержден приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 24.12.2010 г., № 2058).

УДК 378

Олейникова О.Н.*Национальный офис программы Erasmus+ (Tempus) в России (г. Москва)*

ВКЛАД ПРОГРАММЫ ТЕМПУС В ПРОЦЕССЫ ИНТЕРНАЦИОНАЛИЗАЦИИ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. В статье представлен анализ процессов интернационализации в сфере высшего образования и определена роль программы TEMPUS в содействии этим процессам. Особое внимание уделено динамике развития процессов интернационализации под влиянием внешних факторов общественного развития, а также новым вызовам, проблемам и рисками, связанным с дальнейшим развитием интернационализации как фактора устойчивого развития. Проанализированы противоречия между гуманистической ценностью интернационализации и растущей тенденцией к коммерциализации ее механизмов, обуславливающих необходимость переосмысления всей парадигмы интернационализации в интересах всех целевых групп участников процесса высшего образования.

Ключевые слова: интернационализация, устойчивое развитие, глобализация, программа Европейского Союза TEMPUS.

O. Oleynikova*National Erasmus+ (Tempus) Office in the Russian Federation, Moscow*

IMPACT OF THE TEMPUS PROGRAMME ON INTERNATIONALISATION OF HIGHER EDUCATION

Abstract. The article carries an analysis of higher education internationalization processes and of the contribution of the Tempus Programme to these processes as viewed through the prism of the implementation of all types of Tempus projects. Special attention is given to the dynamic character of the internationalization processes under the impact of society's developmental factors, as well as to new challenges, problems and risks inherent in the further progress of internationalization as a factor of sustainable development. Contradictions between the humanistic value of internationalization and the growing tendency towards commercializing its mechanisms are underlined, which calls for the re-thinking of the entire internationalization paradigm so that it would meet the interests of all target groups participating in higher education.

Key words: internationalization, sustainable development, globalization, the European Union's programme TEMPUS.

Вопросы интернационализации высшего образования непосредственно связаны с реализацией международных программ, среди которых одной из ведущих является программа TEMPUS, реализуемая при поддержке

Европейской Комиссии. В рамках текущего этапа программы – TEMPUS-IV – при участии Российских вузов с 2008 по 2013 гг. реализовано или реализуется 96 проектов. Из них 81 проект посвящен разработке или модернизации образовательных программ,

© Олейникова О.Н., 2014.

15 проектов посвящено разработке структурных мер. Все проекты в той или иной форме внесли свой вклад в интернационализацию как участвующих в них вузов, так и системы высшего образования в России в целом.

Как известно, современное развитие высшей школы, как в России, так и за рубежом происходит в условиях нарастающей социальной и культурной взаимозависимости стран в рамках глобализационных процессов, с одной стороны, и усиливающейся международной конкуренции вузов – с другой.

Современные информационные технологии, бурное развитие дистанционного обучения сделали национальные границы абсолютно прозрачными для образовательных услуг. Сформировался единый мировой образовательный рынок, где вузы самых разных стран предлагают свои продукты и услуги, не замыкаясь в национальных границах. Знаменитые рейтинги Financial Times лучших бизнес-школ теперь включают не только вузы США, но и Канады, Испании, Франции, Великобритании. Работодатели все больше внимания при приеме на работу выпускников вузов обращают внимание на их опыт обучения и/или работы за рубежом, считая такой опыт косвенным свидетельством адаптивного потенциала кандидатов, широты кругозора, наличия кросскультурных компетенций.

Поэтому неизбежно, что цели, функции и организация предоставления образовательных услуг приобретают международное измерение, которое получило название интернационализации. Интернационализация означает новое качество международного сотрудничества и представляет

собой предмет целенаправленной политики, направленной на обеспечение устойчивого взаимодействия и взаимовлияния национальных систем образования, основанной на общих целях и принципах и отвечающей как потребностям мирового сообщества, так и каждого национального государства. В рамках этого процесса осуществляется интеграция международного, кросскультурного и глобального измерения в цели, функции и реализации высшего образования [5].

В целом интернационализация высшего образования несет в себе очень большой потенциал для развития вузов в части повышения качества обучения, преподавания и научных исследований. Можно обоснованно утверждать, что она представляет собой своеобразное инвестирование в будущие глобальные отношения и взаимодействия. Поэтому неудивительно, что в последнее десятилетие наблюдается всплеск международной активности университетов как в России, так и в Европейском сообществе.

Программа TEMPUS, представляющая собой эффективный механизм управления интернационализацией, – убедительное тому свидетельство. Эта программа внесла существенный вклад в формирование общеевропейского образовательного пространства и в решение задач Болонского процесса, в рамках которого страны-участницы создали эффективную систему принятия решений, основанную на выработке общего видения ключевых вопросов развития высшего образования. В рамках проектов TEMPUS осуществлялось формирование и апробация общих стратегий и принципов развития университетов, происходил поиск

инновационных структурных моделей и проектирование современных образовательных программ, вобравших в себя глобальное и кросскультурное измерение. В рамках этих проектов получила дальнейшее развитие традиционная академическая мобильность и апробированы форматы виртуальной мобильности, достигнут определенный прогресс в части международной сопоставимости дипломов, степеней и квалификаций, в том числе за счет попыток разработки и реализации совместных образовательных программ.

Важным вкладом в формирование пространства интернационализации явилось становление общего понятийного поля, которое происходило в процессе активного дискурса экспертов, в том числе и в ходе реализации проектов TEMPUS. Это понятийное поле включает такие вопросы, как обеспечение качества подготовки выпускников, участие преподавателей в международном обмене знаниями и технологиями, обеспечение соответствия образовательных программ потребностям экономики и социокультурной сферы, а также задачам устойчивого развития и др.

Следует, правда, отметить, что еще не по всем вопросам достигнуто взаимопонимание, да и сформированный понятийный аппарат еще не в полной мере используется нашими университетами. Особую сложность, как показывает практика, представляют такие термины и понятия, как *компетенции* и *результаты обучения*. Очевидно, для дальнейшего успешного движения в направлении интернационализации российскому академическому сообществу следует договориться о том, какое значение будет закреплено за каждым

из этих двух понятий исходя из наиболее распространенных практик международного дискурса в области проектирования образовательных программ и оценки достижений студентов.

Нельзя не отметить, что ряд семантических «нестыковок» обязан своим возникновением неадекватному переводу на русский язык. Это, прежде всего, касается термина “quality assurance”, который был изначально переведен как «гарантии качества», что в корне неверно семантически, если внимательно изучать оригинальные тексты международных и европейских документов по вопросам управления качеством, где речь идет об обеспечении качества как элементе системы управления качеством.

Как показывают исследования, процессы интернационализации не только задают вектор совместного развития, но и стимулируют здоровую конкуренцию и соревновательность образовательных систем, чьи задачи постоянно усложняются в контексте потребностей постиндустриального общества, основанного на знаниях, в инновациях. И это вполне соответствует диалектической логике.

Согласно СЕДЕФОП, в настоящее время наблюдается значительный сдвиг потребностей рынка труда в сторону квалифицированных работников и увеличения доли высококвалифицированных работников среди всех категорий занятого населения. Так, на ближайшую перспективу ожидается рост числа рабочих мест, требующих высокой квалификации работников, в таких областях, как физика, математика, инженерные области, здравоохранение, образование, менеджмент и др. [3].

И в этой связи постоянной заботой систем образования становятся вопросы качества, которые уже расширились до вопросов качества стратегии интернационализации вузов как фактора повышения качества подготовки выпускников. В данном контексте особую важность приобретает усиление интеграции задач Болонского процесса в стратегию развития вузов. Это касается таких вопросов, как использование рамок квалификаций, результатов обучения и зачетных единиц в качестве основы для проектирования образовательных программ, разработка механизмов признания ранее полученного обучения и реализация совместных образовательных программ.

В контексте интернационализации обеспечение качества тесно связано с академической мобильностью, поскольку и для преподавателей, и для студентов получение иного опыта за пределами собственного вуза способствует не только расширению профессионального горизонта, если позволительно использовать такую метафору, но и формированию кросскультурных компетенций и компетенций для глобальной экономики, включая компетенции для устойчивого развития. По некоторым данным, за последние 25 лет уровень международной мобильности студентов вырос на 300 %, и к 2010 г. число студентов, обучающихся за рубежом, приблизилось к трем миллионам человек. Ожидается, что к 2025 г. студенческая мобильность вырастет до 4,9 миллионов человек [7].

Следует подчеркнуть, что системная мобильность, встроенная в образовательные программы, возможна только в случае и при условии наличия в вузе качественной стратегии разви-

тия, неотъемлемой частью которой является интернационализация.

Мобильность не может реализовываться сама по себе – она должна быть целенаправленно ориентирована на освоение конкретных результатов обучения, заявленных в программе, и их оценку, для чего должны быть решены самые различные организационные и ресурсные вопросы. Причем ресурсные вопросы означают не только финансовый аспект мобильности, но и наличие хорошо подготовленных кадров, способных эффективно управлять процессами мобильности. Содержательные же вопросы относятся к принципам проектирования и реализации программ.

И здесь необходимо еще раз подчеркнуть, что для успешной организации мобильности необходимо иметь программы, основанные на результатах обучения, «оцифрованные» зачетными единицами, чтобы обеспечивать обоснованное признание периодов обучения в другом вузе. Другими словами, мы имеем дело с триединством, или триадой «качество – интернационализация – образовательные программы», а это еще раз подтверждает тезис о том, что все аспекты интернационализации должны быть системно интегрированы во все процессы, реализуемые в вузе.

Как показывает опыт проектов TEMPUS (и различные международные исследования), в целом студенческая мобильность развивается более активно, чем мобильность преподавателей, которая, правда, не так хорошо исследована, как мобильность студентов. Однако ее по праву можно считать второй по важности формой интернационализации высшего образова-

ния. Как и в случае с мобильностью студентов, здесь существуют сильные географические различия в потоках. На одном полюсе в этом процессе находятся страны, где осуществляется целенаправленное привлечение научного персонала для расширения системы высшего образования (например, как это было в Гонконге), а на другом – страны с низким уровнем интернационализации профессорско-преподавательского состава. Традиционно крупнейшими экспортерами научных трудовых ресурсов для высшей школы являются США и Великобритания.

Возможности для мобильности преподавателей, по идее, должны быть предусмотрены в совместных образовательных программах. Однако на практике в рамках проектов TEMPUS, в которых участвуют российские вузы, такая мобильность еще не стала реальностью по целому ряду причин. Во-первых, сами программы еще не стали в полном смысле этого слова совместными, во-вторых, российским преподавателям часто не хватает знания иностранного языка (в частности – английского) для преподавания в зарубежных вузах. Таким образом, на сегодняшний день можно говорить об асимметричной мобильности преподавателей, участвующих в проектах TEMPUS.

Важным фактором развития интернационализации является участие университетов в различных международных сетях и организациях, включая сети по обеспечению качества. Например, такие как: Международная ассоциация по оценке образования (IAEA), Сеть аккредитационных агентств по высшему образованию стран Центральной и Восточной Европы (CEE

Network), Ассоциация по обеспечению качества в высшем образовании (ENQA), Азиатско-Тихоокеанская сеть аккредитационных агентств обеспечения качества высшего образования (APQN), Европейский фонд обеспечения качества электронного обучения (EFQUE), Международная сеть агентств обеспечения качества в высшем образовании (The International Network for Quality Assurance Agencies in Higher Education – INQAAHE), Европейская ассоциация институтов высшего образования (EURASHE (European Association of Institutions in Higher Education) и другие. Как показывает мониторинг проектов TEMPUS, под влиянием этих проектов многие российские вузы начинают рассматривать возможность присоединения к этим сетям и организациям.

Следует отметить, что при формировании политики или стратегии интернационализации следует учитывать динамику трансформации ее задач и векторов под влиянием факторов широкого контекста мирового развития. Так, если в 1970-е и начале 1980-х гг. интернационализация, как правило, была направлена на оказание помощи менее развитым странам, во второй половине 1980-х гг. акцент сместился на обмен студентами и преподавателями и на совместную разработку программ. Не малую роль в этом сыграла программа ERASMUS.

В этот же период обучение иностранных студентов во многих странах стало платным, что, как ни странно, не привело к снижению уровня иностранных студентов, а в таких странах, как Великобритания и Австралия, обучение иностранных студентов стабильно является доходным бизнесом.

Правда, в 1990-х под влиянием азиатского экономического кризиса эти страны переориентировались на так называемое транснациональное образование или на «оффшорное» образование, открывая отделения своих кампусов или реализуя франшизные схемы в таких странах, как, например, Сингапур, Малайзия, Вьетнам. Эти схемы также стали развиваться и в Южной Африке. Они означали переход от «движения» студентов к «движению» программ и символизировали смену парадигмы – от сотрудничества к конкуренции, т. е. к явному коммерческому подходу.

Однако постепенно стали формироваться негативные реакции к такой коммерциализации из-за риска снижения качества образования, что могло негативно сказаться на репутации университетов.

Одновременно стали развиваться такие форматы интернационализации, как программы дистанционного обучения, транснациональное образование, совместные образовательные программы, международные сети и международные образовательные «хабы», которые стали дополнением традиционных форм, таких как мобильность, модернизация программ и международное взаимодействие для проведения исследований и обучения [4].

Также в контексте растущей коммерциализации и диверсификации моделей, форм и форматов интернационализации все больше внимания стало уделяться вопросам аккредитации программ и контролю качества образовательных услуг, интернационализации содержания образовательных программ и академической мобильности.

Поскольку, по мнению экспертов, будущее высшего образования – глобальное, для его развития нужны специалисты, понимающие суть такого глобального образования и его роль в современном обществе, как фактора содействия устойчивому развитию [2].

Исходя из меняющегося контекста общественного развития и для повышения роли университетов в подготовке ответственных граждан для жизни в глобальном обществе, с его рисками и растущей неопределенностью, все чаще осознается необходимость переосмысления, или модернизации, концепции интернационализации.

На 4-ой глобальной конференции Международной ассоциации университетов в апреле 2011 г. были сформулированы направления дальнейшего развития процессов интернационализации [1]. Так, к задачам, которые должны решаться в рамках интернационализации, были отнесены задачи обеспечения равного доступа к качественному высшему образованию и освоению компетенций для глобального и устойчивого развития, повышения качества образования, развития научных исследований, взаимодействия с обществом и поиска ответов на глобальные проблемы, связанные с нехваткой ресурсов и задачами развития институционального и человеческого потенциала, культурного и языкового разнообразия. Также необходимы исследования в области влияния интернационализации на другие институты общества.

В рамках задачи обеспечения равного доступа к качественному высшему образованию и освоению компетенций для глобального и устойчивого развития отмечается важность орга-

низации внутренней мобильности, то есть предоставление студентам, не имеющим возможности участвовать во внешней мобильности (а таких в мире – подавляющее большинство), доступа к достижениям интернационализации и возможностям освоения глобальных компетенций [5].

В заключение следует еще раз подчеркнуть, несмотря на то, что деятельность университетов всегда была связана с транснациональным обменом знаниями, текущий этап развития высшего образования существенно отличается от предыдущих стадий – он характеризуется формированием глобального образовательного пространства. Таким образом, интернационализация неразрывно связана с процессами глобализации, которая влияет на физическую и виртуальную мобильность, на обмен знаниями и информацией.

Благодаря интернационализации вузы получают международное «звучание», усиливают свой потенциал, формируя новые стратегические партнерства, расширяют границы академического сообщества, получают возможность сравнивать себя с другими вузами, мобилизуют собственные интеллектуальные ресурсы, расширяют набор результатов и опыт обучения для студентов. Интернационализация дает студентам возможность получать качественное образование и заниматься научными исследованиями, приобщаться к «большому» миру и получать в реальном формате обучение на опыте в тех областях, где это ранее было невозможно.

Одновременно в настоящее время интернационализация развивается в соответствии с логикой рыночных

отношений, что проявляется в угрозе роста коммерциализации научно-образовательной сферы, риски которой необходимо учитывать и по возможности минимизировать.

И хотелось бы надеяться, что будущие проекты программы ERASMUS+ внесут свой вклад в дальнейшее развитие процессов интернационализации в сфере высшего образования и будут содействовать усилению инициативного поведения нашей страны на глобальном рынке образовательных услуг.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Affirming Academic Values in Internationalization of Higher Education: A Call for Action, [2012]. [Электронный ресурс]. URL: http://www.iau-aiu.net/sites/all/files/Affirming_Academic_Values_in_Internationalization_of_Higher_Education.pdf (дата обращения: 20.10.2014).
2. Brandenburg U., de Wit H. The End of Internationalization. International Higher Education. 2011. № 62. P. 15–17.
3. Cedefop 2010 - Skills supply and demand in Europe: medium-term forecast up to 2020, [2010]. [Электронный ресурс]. URL: <http://www.cedefop.europa.eu/EN/publications/15540.aspx> (дата обращения 20.10.2014).
4. De Wit H. 2011. Internationalisation moves into a new phase. University World News, #0189. [2011]. [Электронный ресурс]. URL: <http://www.universityworldnews.com/article.php?story=20110916212548839> (дата обращения: 20.10.2014).
5. Hénard F., Diamond L., Roseveare D. Approaches to Internationalisation and Their Implications for Strategic Management and Institutional Practice. OECD, 2012. 51 p.
6. Knight, J. 2006. Quality Assurance and Cross-border Education: Complexities and Challenges. [2006]. [Электрон-

- ный ресурс]. URL: http://www.col.org/SiteCollectionDocuments/GATS_web_nocover.pdf (дата обращения: 20.10.2014).
7. Choundaha R., Chang L. Trends in International Students Mobility. WES, [2012]. [Электронный ресурс]. URL: <http://www.wes.org/RAS/TrendsInInternationalStudentMobility.pdf> (дата обращения: 20.10.2014).

УДК 378

Пасечник В.В.*Московский государственный областной университет*

ПРОБЛЕМЫ ПОДГОТОВКИ УЧИТЕЛЯ В УСЛОВИЯХ БАКАЛАВРИАТА НА СОВРЕМЕННОМ ЭТАПЕ

Аннотация. В настоящее время в педагогике идет процесс разрушения сложившихся стереотипов и формирования новой парадигмы образования. В связи с этим необходимо искать новую образовательную систему, которая позволит подготовить учителя, способного успешно работать в школе в соответствии с требованиями, заложенными в образовательном стандарте. В статье рассматриваются вопросы, которые, по мнению автора, будут способствовать решению данной проблемы, в частности, усиления практической направленности подготовки будущего учителя, престижа профессии учителя, закрепления молодых учителей в школе. Предлагается модель подготовки учителя-предметника на базе универсального бакалавриата.

Ключевые слова: образовательная парадигма, государственный образовательный стандарт, бакалавриат, подготовка учителя.

V. Pasechnik*Moscow State Regional University*

QUESTIONS OF TEACHER TRAINING AT THE BACCALAUREATE AT PRESENT

Abstract. At present the process of destroying old stereotypes is going on in pedagogical studies and at the same time the new paradigm of education is being formed. Due to that it is necessary to look for a new educational system which will make possible training a teacher, capable of working successfully at school in compliance with the requirements of the national educational standard. The article scrutinizes the ideas which would contribute to the solution of this problem. In particular, they are: strengthening of practical orientation of a future teacher, enhancing the prestige of teaching, holding a teacher in school. A model of training a teacher, based on general baccalaureate is offered in the article.

Key words: educational paradigm, the national educational standard, baccalaureate, teacher's training.

Модернизация отечественного образования требует не только активного насыщения техникой образовательных организаций, но и коренным образом меняет образовательные приоритеты, педагогические акценты, подходы к построению образователь-

ной парадигмы в целом и индивидуальных образовательных траекторий в частности. Все эти современные требования рискуют остаться только благими пожеланиями, если не учитывать человеческий фактор.

В связи с этим подготовка педагогических кадров – проблема, которая

представляется особенно важной на современном этапе. Учитель – одна из наиболее массовых профессий. К учителю предъявляются значительно более высокие требования, чем к любому другому специалисту. От учителя во многом зависит будущее нашей страны, будущее ее экономики и политики, социальных процессов и науки, армии и здравоохранения, в общем, будущее всех сторон жизни нашего государства. От учителя зависит и успех тех преобразований, которые активно идут в сфере самого образования [2]. Поэтому вызывает недоумение ситуация, когда все, включая руководителей нашего государства, подчеркивают важность развития образования, особую роль учителя в жизни нашего общества, и в то же время мы наблюдаем свертывание системы педагогического образования.

В последние годы число педагогических вузов сокращается. Так, по данным Министерства образования и науки Российской Федерации в 2008 г. подготовку осуществляли 196 вузов, в том числе 70 – педагогических, в 2012 г. – 167 вузов, в том числе 48 – собственно педагогических.

В 2012 г. было выпущено 133,1 тыс. специалистов с высшим педагогическим образованием, а план приема на обучение за счет средств федерального бюджета РФ по УГС 050000 «Образование и педагогика» в 2012 г. составлял лишь немногим более 57 тыс. мест [1, с. 1], т. е. произошло сокращение плана приема на педагогические специальности более чем в 2 раза.

Российская Федерация унаследовала уникальную систему подготовки педагогических кадров, которая опиралась на сеть педагогических вузов

и учреждений среднего профессионального образования, относительно равномерно распределенную территориально. Следует признать, что в Советском Союзе она функционировала в условиях регулируемого рынка труда, это позволяло осуществлять обязательное распределение выпускников, жестко регулировать число студентов, ограничивать мобильность абитуриентов. Но нельзя отрицать, что сложившаяся в то время система подготовки обеспечивала страну высококвалифицированными кадрами, проходившими своеобразный естественный отбор на профпригодность.

В 90-е гг. прошлого столетия значительная часть педагогических вузов была преобразована в классические университеты. Многие из них прекратили подготовку учителей, в других – это направление хотя и сохранилось, но перестало быть приоритетным. Например, после того как Ставропольский государственный педагогический институт был реорганизован в классический университет, в нем перестали готовить учителей. Через несколько лет из-за нехватки педагогических кадров в Ставропольском крае вынуждены были открыть региональный педагогический институт на базе педколледжа. После очередной реорганизации и создания Северо-Кавказского федерального университета в его структуре был открыт институт образования и социальных наук. Но в нем готовят кадры лишь по некоторым учительским специальностям. Напротив, в Московском государственном областном университете (бывший МОПИ им. Н.К. Крупской) после реорганизации число специальностей, которые готовят педагогиче-

ские кадры, даже увеличилось. Так, на биолого-химическом факультете готовят бакалавров биологии (профиль биоэкология) и бакалавров педагогического образования (профили биология и химия), на факультете русской филологии готовят бакалавров филологии (профиль отечественная филология) и бакалавров педагогического образования (профили русский язык и литература, русский язык и иностранный (английский) язык, русский язык как иностранный). Данный подход сочетания классических и педагогических специальностей принят и на других факультетах университета. Как показала практика, такое сочетание классических и педагогических специальностей дает положительные результаты. Студенты педагогических специальностей имеют возможность получить более глубокую теоретическую подготовку и участвовать в научно-исследовательской работе, а при обучении студентов классических специальностей преподаватели широко используют современные педагогические технологии. Следует отметить, что и в настоящее время ряд педагогических вузов закрывают или объединяют с более крупными классическими университетами, ссылаясь на то, что они «имеют признаки неэффективности». Ради объективности, следует отметить, что критерии, по которым судят об эффективности педагогического вуза, вызывают серьезные сомнения, так как они не могут быть такими же, как и для классического вуза. Но следует также признать, что высококвалифицированные педагогические кадры можно одинаково хорошо готовить как в классических, так и в педагогических университетах, ака-

демиях или институтах. Важно, чтобы этому направлению в вузе уделялось должное внимание и учитывалось, что подготовка учителей имеет свою специфику. В первую очередь это касается психолого-педагогической подготовки будущих учителей, а также организации и проведения педагогической практики.

В настоящее время мы наблюдаем острейшее противоречие между постоянно возрастающими требованиями к выпускнику педагогического вуза и условиями его подготовки. Принятие новых Федеральных государственных образовательных стандартов [3; 4] и переход на новую образовательную парадигму подразумевают совершенно новые подходы в подготовке будущего учителя. Нарботанные в течение десятилетий образовательные технологии были нацелены на подготовку учителя, организовывавшего познавательную деятельность учащихся в условиях «знаниевой образовательной парадигмы». В современных условиях традиционные образовательные технологии в неполной мере отвечают требованиям компетентностной образовательной парадигмы, подразумевающей совершенно иные взаимоотношения между учителем и учеником, как субъектами учебного процесса. В то же время четырехлетний бакалавриат не дает возможности должным образом подготовить будущего учителя к работе в новых условиях. Особенно остро стоит вопрос о педагогической практике. Время, отведенное в учебном плане на педагогическую практику, не позволяет сформировать у будущих учителей даже основные практические умения, необходимые для организации учебно-воспитательного процесса. Если

теоретические знания студент может приобрести в ходе самостоятельной работы, то практические умения могут быть сформированы только в процессе практической деятельности под руководством опытного наставника. Для формирования компетенций на основе нового профессионального стандарта необходимы знания, умения и опыт, на основании которых выпускник вуза сможет решать возникающие в ходе его педагогической деятельности практические задачи. Но практические умения и опыт студент может приобрести только в ходе педагогической практики, которая сегодня эту проблему не решает. Об этом наглядно свидетельствуют результаты анализа работы молодых учителей, пришедших работать в школу после четырехлетнего бакалавриата.

Необходимость усиления практической направленности в подготовке учителя признается всеми. Все исследователи указывают на необходимость усиления «связи всех компонентов содержания подготовки будущих учителей (предметных, психолого-педагогических, информационно-технических) с практическими профессиональными задачами педагога; насыщение учебных планов разветвленной системой практик, стажировок» [1, с. 3], но это технически невозможно при ныне существующем учебном плане бакалавра. Важно понять, как будет решаться эта проблема. Нередко предлагается ввести «прикладной педагогический бакалавриат». В частности, в проекте «Концепция поддержки развития педагогического образования» в качестве одного из ключевых элементов новой системы педагогической подготовки называется «Прикладной педагогиче-

ский бакалавриат как основная модель подготовки педагогических кадров, реализуемый в сетевом взаимодействии вузов, организаций СПО и школ, программа которого предполагает замену значительного объема теоретических курсов на практический компонент» [1, с. 4]. Если для подготовки учителя начальной школы этот вариант можно обсуждать, то для учителей-предметников он явно не приемлем.

В требованиях Федерального государственного образовательного стандарта к результатам освоения основной образовательной программы основного общего образования, кроме прочего, указывается, что личностные результаты освоения основной образовательной программы основного общего образования должны отражать «формирование целостного мировоззрения, соответствующего современному уровню развития науки и общественной практики, учитывающего социальное, культурное, языковое, духовное многообразие современного мира» [4, с. 8]. Но сформировать у учащихся целостное мировоззрение, соответствующее современному уровню развития науки и общественной практики, сможет только учитель, имеющий соответствующую теоретическую подготовку. Поэтому предложение замены значительного объема теоретических курсов на практический компонент проблемы не решит. Мы практически возвращаемся к «учительским институтам», которые были реорганизованы в педагогические вузы именно потому, что их выпускники не имели достаточной теоретической подготовки.

В настоящее время многие работники министерства, преподаватели педвузов, директора школ предлагают

ввести квалификационный экзамен на основе нового профессионального стандарта педагога, позволяющего оценивать качество подготовки выпускника. Сама идея не лишена смысла, так как принятие нового профессионального стандарта педагога предполагает внесение изменений в содержание квалификационного экзамена. Но следует четко осознавать, что это не решает самой проблемы. Любой экзамен дает возможность определить только готовность выпускника к будущей педагогической работе, то есть показывает, что выпускник знает теорию, может успешно анализировать различные педагогические ситуации, предлагать и обосновывать тематическое и поурочное планирование, различные педагогические технологии и т. д. Безусловно, что эти знания и умения важны для успешной работы учителя, но они еще не являются показателем того, что, придя в школу, он сможет реализовать их в своей практической деятельности. Мы прекрасно знаем, что профессия учителя не только одна из самых массовых, но она требует и особых качеств, которые должны быть у избравшего ее человека. Поэтому наличие диплома, даже с отличием, о высшем педагогическом образовании еще не является гарантией, что его обладатель станет хорошим учителем. Обладает ли выпускник профессиональным педагогическим потенциалом, какой он учитель можно будет говорить только через три-четыре года его работы в школе.

Таким образом, попытка решить проблему подготовки педагогических кадров под лозунгом «пятилетку в четыре года» себя не оправдала. Если это была попытка сэкономить на под-

готовке учителей, то мы получили обратный результат.

Анализ опыта подготовки учителей в условиях двухуровневой системы «бакалавр – магистр» как в нашей стране, так и за рубежом дает основание предложить модель подготовки учителя-предметника на базе универсального бакалавриата. В этой модели первые два года отводятся на изучение студентами дисциплин общекультурного и психолого-педагогического блоков. В обязательном порядке должна быть предусмотрена ознакомительная педагогическая практика, работа в качестве практиканта классного руководителя и проведение нескольких мероприятий воспитательного характера с учениками.

После сдачи квалификационного экзамена, студенты переходят на следующую ступень педагогического бакалавриата, которая предусматривает специализацию по направлениям. За основу можно взять образовательные области: филология и иностранные языки, общественные науки, математика и информатика, естественные науки, физическая культура и основы безопасности жизнедеятельности.

На этой ступени бакалавриата студенты получают необходимую теоретическую подготовку по дисциплинам специализации, знакомятся с современными педагогическими технологиями с учетом направления специализации, проходят педагогическую практику в школе. На педагогической практике студенты продолжают отрабатывать компетенции, необходимые в работе классного руководителя, анализируют организацию учебного процесса по предметам специализации, проводят несколько уроков и мероприятий воспитательного характера.

После четырехлетнего бакалавриата, защитив выпускную квалификационную работу и выпускной квалификационный экзамен, выпускник получает диплом бакалавра педагогического образования по определенному направлению. Далее, имея диплом бакалавра, выпускник может выбрать свое место в жизни.

Во-первых, он, сдав вступительные экзамены, может продолжить обучение в магистратуре.

Во-вторых, в течение года продолжить обучение в соответствии с выбранным профилем учителя-предметника, например, учителя математики, учителя биологии, учителя истории и т. д. На этом этапе обучения основное внимание должно уделяться расширению и углублению знаний и формированию умений, необходимых для преподавания предмета на высоком научном уровне, а также профессиональных компетенций с учетом методических особенностей организации учебно-познавательной деятельности учащихся при изучении данной дисциплины. Учебное время на этом этапе подготовки, на наш взгляд, должно распределяться следующим образом: 30-40 % времени (в зависимости от особенностей учебного предмета) отводится на аудиторные занятия и 60-70 % – на педагогическую практику.

Наконец, бакалавр может выбрать и другие виды деятельности, например, открыть собственный бизнес или продолжить обучение и получить другую специальность, если он пришел к выводу, что у него нет необходимых данных для работы учителем. Ведь в конечном счете важно не где будет работать выпускник-бакалавр, важно найдет ли он свое место в жизни, ста-

нет ли активным членом современного общества.

К сожалению, существует еще одна проблема, безусловно, самая серьезная, без решения которой структурные, технологические, методические преобразования и нововведения дадут положительный результат, но кардинально положение не изменят.

Анализ результатов приема и обучения по педагогическим специальностям, а также данные о трудоустройстве выпускников четырехлетнего педагогического бакалавриата свидетельствуют о существовании «двойного негативного отбора», когда в педагогические вузы поступают не самые лучшие (в академическом смысле) абитуриенты, а учителями становятся не самые лучшие выпускники. Практически все признают, что причиной такого положения является «низкий престиж профессии учителя». На престиж профессии учителя влияют многие факторы, но в первую очередь социальный статус. В настоящее время разработаны целые программы, направленные на повышение имиджа полицейских, военнослужащих, работников МЧС, но когда встает вопрос об имидже учителя, то создается впечатление, что все ограничивается общими рассуждениями. Все чаще выдвигается тезис, что в условиях рыночных отношений образование следует рассматривать как товар, услугу, исполняющие заказ работодателей. Даже в некоторых официальных документах образование относят к сфере услуг, а педагогические работники, следовательно, становятся обслуживающим персоналом. Но нужно понимать, что знания – товар, но товар особый, который можно продать, но нельзя купить.

Знания можно только заработать, приложив определенные усилия. Поэтому каждый должен четко осознать роль учителя в учебном процессе. Учитель не учит, а организует учебно-воспитательный процесс и создает условия, при которых ученик может более или менее успешно учиться.

Не менее важно пересмотреть подходы к оплате труда начинающего учителя. Выпускник педагогического вуза должен быть уверен, что за свою работу он будет получать заработную плату, на которую он сможет достойно жить и содержать семью. Хорошо, что в ряде регионов производят доплаты молодым учителям, но это не решает проблемы в целом. Это общегосударственная проблема и подходы ее решения должны быть общими для всех регионов. Повышение престижа профессии учителя была и остается проблемой, которая требует особого внимания.

Таким образом, только внесение серьезных изменений в учебный план и программы подготовки учителей, а также комплексный подход в решении существующих проблем позволят сформировать профессиональные

педагогические компетенции у выпускников педвузов, позволяющие им осуществлять организацию учебно-воспитательного процесса в контексте новой образовательной парадигмы.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Концепция поддержки развития педагогического образования [Электронный ресурс]. URL: <http://минобрнауки.рф/пресс-центр/3875> (дата обращения: 14.01.2014)
2. Крившенко Л.П., Юркина Л.В. Некоторые аспекты внедрения новелл ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» // Вестник МИТХТ. Серия: Социально-гуманитарные науки и экология. 2014. № 2. С. 27–32.
3. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки 050100 Педагогическое образование (квалификация (степень) “бакалавр”). Утвержден приказом Министерства образования и науки РФ от 17 января 2011 г. № 46 [Электронный ресурс]. URL: <http://минобрнауки.рф/документы/1909> (дата обращения: 17.01.2011)
4. Федеральный государственный образовательный стандарт основного образования / Министерство образования и науки РФ. М., 2011. 50 с.

УДК 378

Стымковский В.И.*Московский государственный технический университет им. Н.Э. Баумана*

ИНФОРМАЦИОННО-ТЕХНОЛОГИЧЕСКАЯ РЕСУРСНОСТЬ КАК УСЛОВИЕ ПОВЫШЕНИЯ ЭФФЕКТИВНОСТИ И КАЧЕСТВА СИСТЕМЫ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ МГТУ ИМ. Н.Э. БАУМАНА

Аннотация. Впервые рассмотрена информационно-технологическая ресурсность системы дополнительного образования МГТУ им. Н.Э. Баумана, которая базируется на принципах развития и модернизации в направлении совершенствования и внедрения современных информационных и коммуникационных технологий, интерактивных мультимедийных материалов, аудиовизуальных средств массовой информации, что обеспечивает разнообразие и богатство образовательных программ. Повышение информационно-технологической ресурсности в вузе делает эффективной и качественной профессиональную подготовку специалистов в системе дополнительного образования МГТУ им. Н.Э. Баумана, поскольку оптимизирует процесс формирования необходимых компетенций и развивает интеллектуальные способности слушателей.

Ключевые слова: дистанционные образовательные технологии, ресурсность, образовательные технологии.

V. Stymkowski*Bauman Moscow State Technical University*

INFORMATION-TECHNOLOGICAL POTENTIAL AS A CONDITION FOR INCREASING THE EFFICIENCY AND QUALITY OF SUPPLEMENTARY EDUCATION SYSTEM AT BAUMAN MOSCOW STATE TECHNICAL UNIVERSITY

Abstract. The article considers the IT potential of supplementary education system at Bauman Moscow State Technical University. This potential is based on the principles of development and modernization in the direction of improvement and applying modern data and communication technologies, interactive multimedia materials, and audiovisual media. All of them ensure diversity and richness of educational programs. The enhancement of the IT potential makes the university professional education more effective due to the optimized skill acquisition process and improvement of the intellectual abilities of students.

Key words: technologies of distant learning, potential, educational technologies.

Анализ социально ориентированного рынка труда свидетельствует о том, что сегодня происходят большие изменения практически во всех сферах науки и производства, что повышает

требования к современному профессиональному образованию и такое качество специалиста, как мобильность, становится одним из основных требований времени в его профессиональном становлении.

© Стымковский В.И., 2014.

Традиционные, проверенные временем методы, формы и методики обучения требуют обновления с учетом современных достижений в науке, технике и технологиях. Система дополнительного образования призвана обеспечить образовательной услугой желающих обучаться в формате повышения квалификации или профессиональной переподготовки, что повысит их конкурентоспособность и в дальнейшем поможет в карьерном росте [1]. Приобретение необходимых профессиональных компетенций в процессе освоения соответствующей учебной программы даст возможность слушателям четко соответствовать требованиям, предъявляемым работодателями.

Определение содержания образовательных программ и технологий их реализации – одна из основных проблем настоящего и перспективного развития системы дополнительного образования в МГТУ им. Н.Э. Баумана. Инновационное содержание образовательных программ должно отвечать запросам и требованиям современного уровня производства, а методы и формы их реализации должны быть обеспечены современным информационно-технологическим ресурсом [3]. Реализация этих условий позволит значительно повысить качество подготовки специалиста-профессионала, а также развить его профессионально важные личностные качества. Будущему специалисту практически любой сферы деятельности сегодня необходимы глубокие знания, новое мышление, а также эффективная технологическая подготовка, соответствующая требованиям и отраслям XXI в.

По многочисленным признакам, проявляющимся в последние годы, мы

можем определить нашу цивилизацию как высокоавтоматизированное информационное общество, основанное на широкомасштабном использовании информации и научных знаний. Информация уже стала одним из главных ресурсов развития человека в обществе в XXI в., а новые информационные технологии являются не только средством, но и катализатором этого развития.

Определяя возможности повышения эффективности и качества системы дополнительного образования МГТУ им. Н.Э. Баумана, мы впервые применили инновационное условие, которое определили как «Информационно-технологическая ресурсность», рассматриваемое как совокупность ресурсности как таковой и информационно-технологического компонента модели дистанционного образования, которые обеспечат конкурентоспособность отечественных образовательных программ в условиях реализации целей национальной образовательной политики. Ресурсность мы рассматриваем как современные условия динамичного развития элементов дистанционной системы дополнительного профессионального образования, обеспечивающие перспективу ее развития и направленные на формирование профессиональных компетенций обучающегося.

Информационно-технологический компонент модели дистанционного образования нами рассматривается как информационная поддержка развития технологий в образовании:

- технологическая интеграционная структура образовательных учреждений в едином информационном пространстве с развивающимся потенциалом информационных и коммуникационных технологий (ИКТ);

– технологии ведения и использования баз и банков данных, информационно-телекоммуникационных систем и сетей, функционирующих на основе единых принципов и по общим правилам, обеспечивающим информационное взаимодействие субъектов образовательного процесса, а также удовлетворение их информационных потребностей;

– технологии коллективной работы территориально распределенных учебных подразделений пользователей, оптимизирующих организацию единого учебного процесса с использованием (ИКТ);

– технологии учета социальных, экономических и политических аспектов формирования и интеграции в образовательное информационное пространство;

– технологии развития информационной активности субъектов образовательного процесса;

– технологии эффективного использования новейших достижений в области информации, телекоммуникации и педагогики, где наряду с традиционными образовательными технологиями, в учебной и самостоятельной деятельности обучающийся использует специально разработанные электронные учебные материалы, пособия, аудио и видео ресурсы.

Формирующиеся сообщества корпораций и предприятий с учебными заведениями позволят мобилизовать в сетевом образовательном пространстве информационно-технологический ресурс.

Процесс обучения предполагает использование открытых образовательных ресурсов (ООР), которые размещены в открытом доступе. Не-

пременным условием использования информации образовательных ресурсов выступает согласие авторов на свободное использование и переработку учебных материалов. Термин «открытые образовательные ресурсы» получил широкое распространение после Конференции «UNESCO Forum on the Impact of Open Courseware for Higher Education in Developing Countries», организованной ЮНЕСКО в 2002 г. [4].

Владение современными технологиями поиска источников информации, технологиями ее анализа, оценки и фиксации результата требует информационной грамотности и культуры. Каждый слушатель в системе дополнительного образования в сетевом пространстве должен не только получать необходимую информацию, но ощущать потребность в дополнительной информации, иметь мотивацию к ее поиску. Совершенствование и развитие направлений использования ИКТ в системе дополнительного профессионального образования МГТУ им. Н.Э. Баумана позволит слушателям расширять свои интеллектуальные возможности, конструктивно мыслить, приобретать и постоянно улучшать навыки и знания, необходимые как в профессиональной деятельности специалиста, так и в жизни общества.

Какие бы научно обоснованные пути прогрессивного развития системы образования ни планировались, центральной фигурой учебно-воспитательного процесса остается преподаватель. МГТУ им. Н.Э. Баумана располагает профессорско-преподавательским составом всесторонне подготовленным, широко эрудированным, владеющим программным материалом, современными методиками и

образовательными технологиями с использованием преимущественно электронных образовательных ресурсов, с развитой ИКТ-компетентностью, способным успешно решать поставленные временем задачи.

В новых социально-экономических условиях на базе университета появляется объективная реальная возможность интенсификации, интеграции и дифференциации профессионального образования как базисной основы, обеспечивающей формирование системы непрерывного образования с учетом потребностей не только конкретной страны, но и всего мира [5].

Информационно-технологическая ресурсность системы дополнительного образования МГТУ им. Н.Э. Баумана постоянно развивается, модернизируется в направлении совершенствования современных образовательных технологий, информационных и коммуникационных технологий, интерактивных мультимедийных материалов, аудиовизуальных средств массовой информации, что обеспечивает разнообразие и богатство образовательных

программ, внедрение в образовательный процесс новых педагогических технологий, повышение эффективности и качества дополнительного профессионального образования.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Зеер Э.Ф. Психология профессий : учеб. пособие для вузов. М., 2006. 330 с.
2. Кукуев, А.И. Питер Джарвис об андрагогике М. Ноулза // Новые Знания. 2009. № 1. С. 25–30.
3. Приказ Минобрнауки РФ от 06.05.2005 № 137 «Об использовании дистанционных образовательных технологий» (Зарегистрировано в Минюсте РФ 02.08.2005 N 6862)[Электронный ресурс]. URL: <http://www.referent.ru/1/83702> (дата обращения: 10.09.2014)
4. Продвижение использования информационных и коммуникационных технологий в техническом и профессиональном образовании и обучении в странах СНГ. Аналитический отчет. М., 2012. 128 с.
5. Хорошавина Г.Д. Состояние и тенденции развития дополнительного образования // Актуальные вопросы профессионального образования. Выпуск 12. М., 2013. С. 97–99.

УДК 316.334:37

Творогова С.В.¹, Буркель Н.², Шендерова С.В.³¹Проект-бюро «Социальное действие» (г. Москва)²Burquel Consulting Services (BCS) Sàrl (г. Люксембург)³Независимый эксперт в области высшего образования

ПРИОТКРЫВАЯ ЗАНАВЕС: МНОГООБРАЗИЕ СОВМЕСТНЫХ ПРОГРАММ И ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ МЕЖДУНАРОДНОГО СОТРУДНИЧЕСТВА ВУЗОВ

Аннотация. Совместные программы – популярный инструмент межвузовского сотрудничества, активно развивающийся во всем мире. Статья опирается на результаты исследования совместных программ между российскими и европейскими вузами, выполненного по заказу Делегации Европейского Союза в России и призванного выявить существующие совместные программы и проанализировать многообразие форм их работы. В первой части рассматривается многообразие подходов к определению совместной программы и предлагается рабочее определение, использованное в исследовании. Вторая часть посвящена многообразию форм совместной работы, выявленных при анализе совместных программ между российскими и европейскими вузами, кратко описана типология организации совместных программ, разработанная в ходе исследования. В заключительной части подчеркивается необходимость учета стратегий обоих партнеров при выборе конкретных форм организации совместной программы.

Ключевые слова: совместные программы, Россия-Европа, высшее образование, многообразие, типология, стратегическое управление.

S. Tvorogova¹, N. Burquel², S. Shenderova³¹Research Bureau «Social Action», Moscow²Burquel Consulting Services (BCS) Sàrl, Luxembourg³Independent Higher Education Expert

OPENING THE CURTAIN: DIVERSITY OF JOINT PROGRAMMES AND THE DEVELOPMENT PERSPECTIVES FOR INTERNATIONAL COOPERATION BETWEEN UNIVERSITIES

Abstract. Joint programmes are being actively developed all over the world and become a popular instrument of interuniversity cooperation. The paper relies on the results of the study, conducted upon the request of the European Union Delegation to Russia and dedicated to identifying joint programmes between European and Russian universities and mapping their activities. The first part reviews the variety of definitions of a joint programme and offers the one, used in the study. The second part conveys a working typology developed in the course of the study and describing the diversity of arrangements within the joint programmes between Russian and European universities. The concluding part emphasises the need to adjust the programme arrangements to the strategies of both partners.

Key words: joint programmes, Russia-Europe, higher education, diversity, typology, strategic management.

© Творогова С.В., Буркель Н., Шендерова С.В., 2014.

Повышение глобальной конкурентоспособности российского высшего образования – одна из основных задач реформы образования. Ее решение предполагает усиление взаимодействия между российскими и зарубежными вузами, в том числе развитие совместных программ, открывающих доступ к новейшим технологиям обучения, стимулирующее обмен студентами и преподавателями, содействующее интеграции российских вузов в мировое вузовское сообщество. Данная статья опирается на результаты исследования, проведенного по заказу Делегации Европейского Союза в России и призванного выявить совместные программы между вузами России и Европы¹ (см. сайт российского офиса Эразмус+, чтобы получить полную версию отчета по проекту).

На первом этапе исследования мы собирали информацию о совместных программах / программах двойных дипломов с европейскими вузами-партнерами на сайтах российских вузов, имеющих государственную аккредитацию. Это позволило составить перечень вузов, где подобные программы ведутся, велись или планируются – в эти вузы было направлено приглашение принять участие в исследовании. После получения ответов на формализованную анкету от российских партнеров аналогичная версия анкеты на английском языке направлялась в европейский вуз-партнер вместе с ана-

логичным приглашением. Полученная база ответов дополнялась интервью с координаторами ряда программ (уточнялись детали работы программы, ее общий формат и т. п.) или руководителями вузов, отвечающими за развитие совместных программ – последние позволяли получить представление о соотношении вузовской стратегии в целом и ведущейся в вузе работе по развитию совместных программ.

Совместная программа – определение и его относительность. Понятие «совместная программа» активно используется вузами, но что за ним скрывается, какую программу можно считать совместной, а какую нет? Может показаться удивительным, но однозначного ответа на этот вопрос нет: международное сотрудничество вузов по всему миру активно развивается, и его формы могут быть самыми различными.

Мы рассмотрели различные определения, которые активно используются в настоящее время [1–8]. Можно выделить ключевые требования – те, что встречаются в каждом из определений:

- программа должна быть разработана совместно и/или совместно одобрена несколькими вузами-партнерами (встречается в семи определениях из рассмотренных восьми);

- по окончании обучения каждый вуз-партнер выдает студентам национальный диплом, либо вузы-партнеры выдают единый совместный диплом (шесть из восьми рассмотренных определений приводят подобное требование).

Помимо ключевых требований можно перечислить описательные параметры совместных программ – признаки, приводимые не во всех

¹ Надин Буркель, Светлана Творгорова, Светлана Шендерова. Инновации и изменения в транснациональном образовании. Совместные программы между европейскими и российскими вузами. (Burquel, Nadine, Svetlana Shenderova, Svetlana Tvorogova. EU-Russia Joint Programmes. Innovations and Transformations in Transnational Education).

определениях, но дающие куда более развернутое представление о том, что может скрываться за данным понятием (см. табл. 1). Так, в половине определений [3, с. 7; 4, с. 185; 6; 7, с. 10] встречается понятие студенческой мобильности, при этом подчеркивается важность двусторонней мобильности, т. е. взаимного перемещения студентов всех вузов-партнеров.

В литературе порой предлагается различать совместные программы и

программы двойных дипломов – последние ряд авторов [1; 7, с. 10] считают не в полном смысле слова совместными, ставя знак равенства между совместной программой и программой, по окончании которой студенты получают совместный диплом. Мы решили смотреть на этот вопрос шире и считали совместными программы, присуждающие двойной, множественный (от нескольких партнеров) или совместный диплом.

Таблица 1

Признаки совместных программ – анализ литературы

Признак	Источник							
	EUA [5]	EUA [6]	ECA [2]	IIE [7]	JOIMAN [8]	DG EAC [1]	ECA [3]	EHEA [4]
Год определения	2002	2006	2007	2009	2009	2010	2010	2012
Разработана совместно ¹	V	V	V		V	V	V	V
Мобильность студентов ²	V							V
Взаимообмен студентами ³	V			V			V	V
Академическое признание (1) ⁴	V						V	V
Академическое признание (2) ⁵	V						V	V
Преподаватели ведут занятия для студентов вуза-партнера	V						V	V
Совместная работа над учебным планом	V					V		V
Совместная экзаменационная комиссия ⁶	V						V	V
Диплом каждого вуза-партнера или совместный диплом ⁷	V			V	V	V	V	V
Предоставляется совместно ⁸					V	V		
Совместные программы ≠ программы двойных дипломов ⁹				V		V		

¹Разработана совместно – Разработана и/или согласована совместно несколькими вузами.

²Мобильность студентов – Студенты изучают часть программы в вузе-партнере.

³Взаимообмен студентами – Студенты каждого из вузов-партнеров пребывают в другом вузе сопоставимый по продолжительности период времени.

⁴Академическое признание (1) – Обучение в вузе-партнере признается автоматически и в полном объеме.

⁵Академическое признание (2) – Экзамены, сданные в вузе-партнере, признаются автоматически и в полном объеме.

⁶Совместная экзаменационная комиссия – Совместная комиссия по приему студентов и проведению промежуточных / итоговых экзаменов.

⁷Диплом каждого вуза-партнера или совместный диплом – По итогам обучения присуждается национально признаваемый диплом каждого вуза-партнера или совместный диплом.

⁸Предоставляется совместно – Предоставляется совместно двумя или более вузами, возможно, в сотрудничестве с прочими внешними организациями.

⁹Совместные программы ≠ программы двойных дипломов – Авторы вводят различия между программами двойных / множественных дипломов и совместными программами.

В настоящий момент общее число совместных программ между российскими и европейскими вузами относительно невелико: весной 2013 г. мы выявили информацию о трехстах (немногим более) совместных программах между российскими и европейскими вузами, для половины из них обе стороны представили детальную информацию о работе своих программ в течение 2013 г., что позволило нам включить их в итоговый каталог совместных программ – его также можно найти на сайте офиса Эразмус+ в России. Межвузовское сотрудничество находится в стадии становления, и потому важно поддерживать все то разнообразие его форм, которое часто стихийно складывается в ответ на открывающиеся возможности или выявленные запросы. На этом этапе важно понять, какие тенденции можно проследить в настоящее время, какие перспективы открывают разные схемы – именно так мы определяли свою задачу в данном исследовании.

В своей работе мы отслеживали те основные параметры совместности образовательных программ, на которые указывает литература:

1) работа по подготовке программы;

2) академическая / преподавательская работа по реализации программы;

3) наличие, продолжительность и формы студенческой мобильности;

4) признание результатов обучения в вузе-партнере;

5) тип присуждаемого по итогам программы документа (диплом, сертификат и т. п.);

6) обеспечение качества образования.

К списку параметров, перечисленных в таблице 1, мы добавили еще один – обеспечение качества образования – признак, важность которого подчеркивают все авторы, хотя немногие включают его в формальное определение программы. Аккредитация и подобные процедуры рассматриваются как необходимый элемент, гарантирующий полноценную работу программы, и потому очень важно понимать, как вузы-партнеры выстраивают совместные отношения по этому вопросу.

Каждый из перечисленных признаков дает достаточно высокий уровень

свободы для организации совместной программы – наше исследование позволило показать, что за внешним сходством названий могут скрываться самые разные договоренности.

Многообразие форм работы совместных программ. Каждая программа, информацию о которой мы собрали в ходе исследования, выстраивает свою работу по-особому: всегда есть какие-то обстоятельства в работе самого вуза, вуза-партнера – где они расположены, кто в них учится, какие ресурсы доступны для поддержки программы. Особенности спроса на специалистов, которых готовит программа, также влияют на то, как программа работает. Все эти нюансы можно проследить, если рассматривать по отдельности те признаки совместной программы, что выделены выше (см. табл. 2).

1. Подготовка программы может быть организована по-разному.

Два или более независимых участника могут объединить свои усилия для создания новой программы, создавая «консорциум».

Другая распространенная схема: один вуз («лидер») может разработать программу, рассчитанную на привлечение иностранных студентов. В этом случае вуз – автор программы – обращается к потенциальным партнерам с предложением о сотрудничестве или предлагает программу как основу для совместной работы вузам, со своей стороны выражающим интерес в развитии сотрудничества. Такую схему мы обозначаем как «встраиваемая программа», ибо она позволяет приглашаемым партнерам «встраиваться» в предложенные рамки.

2. Академическая / преподаватель-

ская работа по реализации программы также выстраивается различными способами.

Весьма часто вузы-партнеры сохраняют высокую степень автономии своей работы, разделяя сферы ответственности за отдельные части программы; назовем такую форму сотрудничества – «Независимость партнеров».

Часто среди партнеров можно выделить вуз-лидер, который предлагает свой подход к работе в качестве основной модели организации программы, и второй партнер или партнеры принимают эту схему, подстраивая свою академическую работу под требования ведущего партнера («лидера»).

В случае частично совместной работы («гибридное» партнерство) вузы-партнеры после детального знакомства с организацией программы друг у друга определяют сферы, в которых будут взаимодействовать, оставляя некоторые или многие вопросы на усмотрение каждого из партнеров. Иными словами, в этом случае независимая работа партнеров объединяется с элементами совместной.

Полноценная совместная работа предполагает высокие затраты: партнеры тратят много времени на согласование, как правило, нужны значительные финансовые ресурсы на регулярные взаимные визиты, в ходе которых согласовываются все технические моменты реализации программы, но вместе с тем эта схема дает возможность многому научиться друг у друга.

3. Студенческая мобильность часто является сложным в организации и дорогостоящим компонентом совместной программы. Именно поэтому мы наблюдали такое разнообразие подходов к ее организации в рамках

Таблица 2

Разнообразие подходов к организации работы совместных программ

Параметры работы совместных программ	Формы работы совместных программ				
	Консорциум из двух вузов	Консорциум из нескольких вузов	«Встраиваемая» программа		
Подготовка / реализация программы		Консорциум из двух вузов	«Встраиваемая» программа		
Академическая / преподавательская работа по реализации программы	Независимость партнеров	Лидер – последователь	«Гибридное» партнерство: ряд вопросов решается независимо, ряд – совместно	Совместная работа	
Студенческая мобильность	Однонаправленная мобильность	«Встроенная» мобильность	Мобильность «на месте»	Интегрированная мобильность	
Признание результатов обучения в вузе-партнере	Повтор периода обучения / повторная сдача всех экзаменов	Подготовка и защита второй выпускной квалификационной работы	Взаимный автоматический перезачет прослушанных курсов / сданных экзаменов		
Итоговый документ	Диплом одного вуза + сертификат вуза-партнера (мобильность)	Диплом одного вуза + сертификат вуза-партнера (программа в целом)	Два национально признаваемых диплома	Единый совместный диплом	
Обеспечение качества образования	Независимость партнеров	Лидер – последователь	Совместное обеспечение качества		
Управление программой	Индивидуальная инициатива	Параллельная структура	Совместная программа интегрирована в общеуниверситетскую систему управления		

совместной программы: различаются как схемы мобильности, предлагаемые в рамках программы, так и ее продолжительность, а также численность студентов, которые могут принять в ней участие.

Однонаправленная мобильность не предусматривает возможностей обучения для студентов из второго вуза-партнера, вся программа выстроена только под приглашение студентов одного вуза в другой, но не наоборот.

«Встроенная» мобильность – схема, при которой только часть студентов, обучающихся по программе, получают доступ к обучению в вузе-партнере. Именно они получают по окончании программы второй диплом.

В случае мобильности «на месте» обучение у преподавателей вуза-партнера А доступно для студентов вуза-партнера Б без необходимости физических перемещений (дистанционное обучение, обмен преподавателями, контроль экзаменов и т. п.) и все студенты программы получают второй диплом, в отличие от описанной выше модели «встроенной» мобильности.

Интегрированная мобильность является самой сложной и дорогостоящей разновидностью: она предполагает одновременное и относительно продолжительное (не менее семестра с обязательным прохождением экзаменов по его итогам) перемещение студентов каждого вуза-партнера. Например, студенты вуза А отправляются на обучение в вуз Б, а в это время студенты вуза Б учатся в вузе А, или на определенном этапе обучения (с самого начала либо позже) формируется единая группа студентов, обучающихся по программе, и они совместно перемещаются между вузами-партнерами.

4. Признание результатов обучения в вузе-партнере не всегда зависит только от желания вузов – многие ссылаются на существующие правила, регламентирующие их работу, когда речь идет о требованиях к защите диплома и т. п. В ходе исследования мы столкнулись со следующими моделями признания обучения в вузе-партнере.

Требование повторить пропущенный период обучения / повторно сдать все экзамены. Студенту предлагается взять академический отпуск на период обучения в вузе-партнере и по возвращении восстановиться и продолжить обучение или сдать экзамены по всем предметам, которые читались в его отсутствие.

Подготовка и защита второй выпускной квалификационной работы является обязательным требованием многих российских вузов, хотя некоторые сообщили о своей готовности принимать результаты защиты, проведенной в европейском вузе-партнере. В обратном направлении, как правило, нет затруднений, особенно если защита в России может быть проведена на иностранном языке, чтобы облегчить процедуру для иностранного студента.

Взаимный автоматический зачет прослушанных курсов / сданных экзаменов, при котором студенту не требуется совершать никаких дополнительных действий, помимо успешного обучения по совместной программе, весьма распространен в практике российско-европейского вузовского сотрудничества и, безусловно, очень удобен для студентов, проходящих обучение по совместным программам.

5. Итоговый документ, который студент получает по окончании программы, относится к тем параметрам

работы совместных программ, где разнообразие минимально. Для большинства партнеров (свыше 80% по нашим данным) основная форма работы сводится к присвоению двух (редко более) признаваемых на национальном уровне дипломов. Тем не менее исследование позволило нам выявить и другие способы засвидетельствовать результаты обучения: некоторые программы заканчиваются присвоением диплома одного вуза и сертификата от вуза-партнера. Такой сертификат может относиться либо только к периоду мобильности, который студент провел в вузе-партнере, либо может подтверждать успешно пройденное обучение по программе в целом.

Крайне редки в практике российско-европейских совместных программ единые совместные дипломы, что можно объяснить сложностями правового регулирования статуса такого документа для каждой из сотрудничающих сторон.

6. Обеспечение качества образования, как уже было сказано выше, – важный параметр работы любой образовательной программы. Когда программа зависит от нескольких партнеров, их договоренности о том, кто и как должен гарантировать качество совместной работы, могут существенно различаться.

Часто можно наблюдать так называемую «независимость партнеров»: как и в случае с академической работой, партнеры могут выбрать режим автономного принятия решений по вопросам качества, когда каждый решает их для себя, своих студентов. И коль скоро вопрос решен на уровне каждого из партнеров, он считается решенным на уровне программы в целом.

В ряде случаев один из вузов задает правила работы программы, а второй их принимает (такую модель можно назвать «Лидер – последователь»). Например, процедура принятия экзаменов, стандарты написания письменных работ и т.п. задаются партнером-лидером, а партнер-последователь обеспечивает их соблюдение.

Наконец, в ряде программ партнеры совершают совместные действия, направленные на обеспечение качества программы, например, получают внешнюю аккредитацию для нее или совместно вырабатывают процедуры гарантии качества, которые потом используются в работе программы.

7. Управление программой. В ходе исследования мы обратили внимание на разнообразие подходов к управлению совместными программами, что позволило нам добавить еще один параметр к общему перечню.

Весьма часто совместная программа складывается на основе сотрудничества между отдельными преподавателями или возникает в результате инициативы одного или нескольких преподавателей, заинтересованных в расширении международных контактов, создании новых возможностей для студентов и т. п. В этом случае большинство вопросов решается через проявившего инициативу преподавателя, что имеет свои плюсы (больше гибкости) и минусы (ряд вопросов трудно решить на индивидуальном уровне).

Индивидуальная инициатива способна перерасти в отдельную организационную структуру, которая функционирует параллельно с основной университетской иерархией и построена преимущественно для решения задач программы или нескольких про-

грамм, объединенных вместе. Такая структура, как правило, достаточно автономна и не затрагивает работу вуза в целом.

В ряде случаев вузы создают специальные подразделения, поддерживающие развитие совместных программ. Такая структура позволяет вписать данное направление работы в число общеуниверситетских приоритетов развития, способствует тому, что совместные программы получают дополнительные ресурсы для своего развития – финансовые, человеческие, административные, что в свою очередь стимулирует такие программы более активно развиваться.

Таблица 2, в которой в сводном виде представлены все описанные выше типы, дает представление о возможном разнообразии совместных программ. С формальной точки зрения, если мы возьмем чуть меньшую по размерам матрицу 7x3 (у нас по ряду признаков выделены 4 подтипа), то число возможных комбинаций уже превышает 2000, т. е. теоретически можно говорить о потенциально огромном разнообразии способов организовать совместную программу. В реальности некоторые формы чаще наблюдаются вместе – например, независимая работа или работа по принципу «лидер – последователь» часто прослеживается и в преподавании, и в вопросах обеспечения качества, а какие-то встречаются довольно редко (например, присуждение двух дипломов является чаще встречающейся опцией по сравнению с другими выявленными в исследовании).

Иными словами, хотя приведенный список не является исчерпывающим

или окончательным – в нем отражены только те формы, с которыми мы столкнулись в ходе проведения исследования, – многообразие существующих форм сотрудничества огромно, и мы вполне можем допустить появление новых форм работы совместных программ.

Единство в многообразии? Особенности работы программы определяются преимущественно теми кратко- и долгосрочными целями, ради достижения которых программа создается.

Мотивация партнеров, по нашим данным, разнится: и для российских, и для европейских вузов первый приоритет в создании совместных программ – развитие связей с зарубежными партнерами, но на втором месте российские вузы указывают создание возможностей мобильности для своих студентов (75 % ответов), а на третьем – привлечение международных ресурсов – знаний, финансов (45 % ответов), тогда как для европейцев вторым приоритетом оказывается привлечение иностранных студентов (70 %), а третьим – создание возможностей мобильности для своих студентов (60 %). Интересно, что европейцы также заинтересованы в привлечении внешних ресурсов, но называют этот вариант в два раза реже россиян (25 % ответов). Обращает на себя внимание также то, что почти для половины российских координаторов (40 % ответов) совместная программа с европейскими партнерами воспринимается как способ повысить престиж вуза в России, дифференцироваться от вузов, которые не предлагают таких программ.

Таблица 3

**Основные причины создания совместной программы
с вузом-партнером***

Приоритеты – европейский вуз	%	Приоритеты – российский вуз	%
развить взаимосвязи с международными партнерами	90	развить взаимосвязи с международными партнерами	80
привлечь больше иностранных студентов	70	обеспечить лучшие возможности мобильности для российских студентов	75
обеспечить лучшие возможности мобильности для европейских студентов	60	привлечь больше международных ресурсов – знаний, финансов	45
привлечь больше международных ресурсов – знаний, финансов	25	улучшить имидж вуза в России	40

* Респонденты могли указывать несколько вариантов ответа

Иными словами, и российские, и европейские вузы заинтересованы в том, чтобы расширять взаимное сотрудничество, они видят и ценят новые возможности, которые открываются для их студентов с развитием подобного партнерства. Обе стороны нуждаются в ресурсах для поддержки этой трудной ресурсоемкой и рассчитанной на долгосрочную отдачу работы.

Выявленное нами разнообразие форм работы совместных программ часто отражает попытку взаимодействующих вузов предложить свое решение того, как добиться поставленных целей в условиях имеющихся ограничений – каким образом наладить работу, что сделать приоритетом. Стратегии вузов, активно развивающих совместные программы, часто оказываются похожими: они заинтересованы в укреплении своих позиций в международном сообществе. При этом выбор инструментов работы в поле создания совместных программ у них может существенно отличаться. Еще более разнообразны схемы, выбираемые отдельными подразделениями, если таковые оказываются основными

агентами создания и реализации совместных программ в вузе.

Устойчивость работы – сложный вопрос для совместных программ по всему миру. Доступные источники поддержки, как правило, ограничены по времени и тому объему ресурсов, которые они готовы предложить. Это означает, что по ходу своей работы такие программы должны уделять внимание не только академическим, но и управленческим аспектам своей работы, должны с самого начала учитывать потенциальный спрос на специалистов, которых программа готовит, рассматривать максимально широкий спектр возможных источников финансовой поддержки.

Одной из основных причин краткости существования и низкой эффективности работы совместных программ является слабое управление. Хочется надеяться, что описанный выше опыт сотрудничества между российскими и европейскими вузами поможет тем, кто уже тесно взаимодействует с зарубежными партнерами, и тем, кто планирует развивать такое сотрудничество. Наличие четкой стра-

тегии развития совместной программы, вписанное в более широкий контекст стратегии развития вуза в целом и его международной деятельности в частности, поможет выбрать наиболее адекватные формы организации совместной программы и обеспечить ее эффективную, стабильную и долгосрочную работу.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Directorate-General for Education and Culture (DG EAC) (2010). Mapping European Union Member States Higher Education External Cooperation Programmes and Policies [Электронный ресурс]. URL: <http://www.mapping-he.eu/AboutTheProject.aspx> (дата обращения: 12.05.2014).
2. European Consortium for Accreditation (ECA) (2007). Principles for Accreditation Procedures Regarding Joint Programmes. См.: http://www.nvao.net/page/downloads/ECA_principles_for_accreditation_procedures_regarding_joint_programmes.pdf (дата обращения: 10.03.2014).
3. European Consortium for Accreditation (ECA) (2010). Joint Programmes: Too Many Cooks in the Kitchen? The Challenges for Accreditation, Recognition and Transparency of Joint Programmes. 56 p.
4. The European Higher Education Area (EHEA) (2012). The European Higher Education Area in 2012: Bologna Process Implementation Report. 224 p.
5. European University Association (EUA) (2002). Survey on Master Degrees and Joint Degrees in Europe, by Christian Tauch and Andrejs Rauhvargers. 45 p.
6. European University Association (EUA) (2006). Guidelines for Quality Enhancement in European Joint Master Programmes. EMNEM – European Masters New Evaluation Methodology Guidelines for Higher Education Institutions. 32 pp.
7. Institute of International Education (IIE) (2009). Joint and Double Degree Programs in the Transatlantic Context: a Survey Report, by Matthias Kuder and Daniel Obst. 43 p.
8. Joint Degree Management and Administration Network (JOIMAN) (2009). Good Practice Report for the Administration and Management of Joint Programmes. Annex 5: Glossary [Электронный ресурс]. URL: <https://www.joiman.eu/ProjectResults/> (дата обращения: 02.10.2014)

УДК 378

Юдина Н.В., Наумова Н.А.*Финансовый университет при Правительстве
Российской Федерации (Владимирский филиал)*

МЕЖДУНАРОДНЫЙ НАУЧНЫЙ ОПЫТ КАК ИМПЕРАТИВ ИНТЕРНАЦИОНАЛИЗАЦИИ В СФЕРЕ ВЫСШЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. В статье предпринята попытка описания некоторых эффективных форм научного сотрудничества в рамках интернационализации в сфере высшего профессионального образования. На основе привлеченного опыта научно-образовательного центра лингвистических исследований и образовательных программ «Языковая экзистенциальность XXI в.: диахронный и синхронный аспект» представлены реализованные научные проекты, направленные на формирование социальной, коммуникативной и информационной компетенций современной русскоязычной языковой личности и обеспечение преемственности научных поколений российских ученых с привлечением позитивного международного научного опыта, необходимого в глобализирующемся мире XXI в.

Ключевые слова: интернационализация, высшее образование, формы международного научного сотрудничества, научно-образовательный центр.

N. Yudina, N. Naumova*Financial University under the Government
of the Russian Federation, Vladimir branch*

INTERNATIONAL SCIENTIFIC EXPERIENCE AS AN IMPERATIVE OF INTERNATIONALISATION OF HIGHER PROFESSIONAL EDUCATION

Abstract. The article carries an attempt to describe several effective models of scientific cooperation within the framework of internationalization of higher professional education. It describes experience of the Centre of Linguistic Research and Educational Programs "Language Existentiality of the 21st century: Diachronic and Synchronic Aspects". The paper reviews several international research projects implemented by the Centre. They are focused on developing social, communicative and informational competences of a contemporary Russian-speaking language personality. Besides, these projects are aimed at ensuring the continuity of Russian scientists' generations while integrating successful international scientific experience relevant for the globalizing world of the 21st century.

Key words: internationalization, higher professional education, models of international scientific cooperation, scientific-educational centre.

Интернационализация в сфере высшего образования, понимаемая на национальном, отраслевом и инсти-

© Юдина Н.В., Наумова Н.А., 2014.

туциональном уровнях как процесс, в рамках которого цели, функции и организация предоставления образовательных услуг приобретают между-

народное измерение [17, с. 117], традиционно включает в себя два аспекта: так называемую внутреннюю интернационализацию (*internationalization at home*) и внешнюю интернационализацию (*cross-border education*).

Среди наиболее активно изучаемых форм международного сотрудничества, реализуемых в мировой системе высшего образования, выделяются преимущественно образовательные формы международного сотрудничества, к которым традиционно принято относить: 1) индивидуальную мобильность профессорско-преподавательского состава и студентов; 2) институциональную мобильность и мобильность образовательных и учебных программ, направленную на интеграцию международных образовательных стандартов; 3) институциональное партнерство и создание стратегических образовательных альянсов в рамках международного сотрудничества образовательных учреждений и их структурных подразделений, а также в сфере реализации более широких возможностей взаимодействия на уровне содружества образовательных систем отдельных государств.

Указанные формы и методы формирования международной образовательной политики вполне правомерны. Концепция формирования европейского измерения в образовании в рамках Болонского процесса, введение «европейского компонента» и новых образовательных стандартов третьего поколения в учебные программы средних, средне-специальных и высших учебных заведений создают возможности для развития инновационного опыта международного сотрудничества в сфере образования. Инноваци-

онные проекты, международные связи, педагогические и студенческие обмены, академическая мобильность способствуют развитию более гибкого подхода в дополнение к традиционной форме и функции учебно-образовательного процесса. Международные проекты ведут к новой деятельности внутри учебного заведения, междисциплинарному взаимодействию и кооперации между всеми участниками партнерских отношений, к созданию среды открытого образования и накопления интересного образовательного опыта.

Вместе с тем не менее эффективной формой международного сотрудничества и партнерства в сфере высшего образования является *опыт совместной научной деятельности* как отдельных ученых (преподавателей и студентов), так и научно-исследовательских подразделений – в частности и высших учебных заведений – в целом.

Регламентируемая Федеральным законом от 29.12.2012 № 273-ФЗ (редакция от 23.07.2013) «Об образовании в Российской Федерации» международная образовательная деятельность в РФ осуществляется в целях расширения возможностей граждан Российской Федерации, иностранных граждан и лиц без гражданства для получения доступа к образованию; координации взаимодействия Российской Федерации с иностранными государствами и международными организациями по развитию образования и науки; совершенствования международных и внутригосударственных механизмов развития образования и науки.

Закон, в частности, определяет основные формы и направления международного сотрудничества в сфере образования в виде разработок и реа-

лизации образовательных и научных программ совместно с международными или иностранными организациями, проведения совместных научных фундаментальных и прикладных исследований, совместного осуществления инновационной деятельности, а также организацию международных образовательных, научно-исследовательских, научно-технических, творческих проектов, конгрессов, симпозиумов, конференций, семинаров на двусторонней или многосторонней основе [7].

В международной практике используются самые разнообразные виды **научного сотрудничества**, номенклатура которых напрямую зависит от целей, которые ставят перед собой партнеры. Среди наиболее часто используемых партнерами видов научного сотрудничества можно выделить следующие:

1) совместное выполнение научно-исследовательских работ и проектов, затрагивающих широкую сферу: от проведения самих научных исследований или разработок теоретического и прикладного характера до создания новых технологий и ноу-хау;

2) обмен научными знаниями и достижениями, охватывающий различные формы научной деятельности, в том числе:

– участие ученых и специалистов в работе международных конференций, семинаров и симпозиумов, на которых участники выступают с научными докладами по соответствующей области науки;

– обмен учеными и специалистами научных и образовательных учреждений для чтения лекций и консультаций по тематике соответствующих учреждений;

– обмен учеными и специалистами для прохождения стажировки по соответствующему профилю науки;

3) совместная подготовка ученых и специалистов и издание научной литературы в виде энциклопедий, книг и учебных пособий для широкого пользования [1].

Одним из примеров реализации форм и видов международного научного и образовательного сотрудничества могут служить создаваемые на базе высших учебных заведений научно-образовательные центры или научно-исследовательские лаборатории, являющиеся стратегически важными структурными подразделениями современных университетов и имеющие широкие возможности для реализации научного потенциала профессорско-преподавательского состава и студенческой молодежи.

В настоящей статье нами будет предпринята попытка краткого описания некоторых результатов работы одного из таких центров, созданных на базе Владимирского государственного гуманитарного университета (в настоящее время – ФГБОУ ВПО «Владимирский государственный университет имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых»).

Научно-образовательный центр лингвистических исследований и образовательных программ «Языковая экзистенциальность XXI в.: диахронный и синхронный аспект» был создан в 2008 г. на кафедре русского языка филологического факультета Владимирского государственного гуманитарного университета (в настоящее время – ВлГУ) как научно-исследовательская лаборатория «Современная языковая личность и активные процессы в рус-

ском языке XXI века» под руководством доктора филологических наук, профессора Н.В. Юдиной [11]. В 2011 г. лаборатория была преобразована в научно-образовательный центр (НОЦ).

Тематика научно-исследовательской деятельности научно-образовательного центра лингвистических исследований и образовательных программ охватывает широкий круг проблем, связанных с исследованием языковой картины мира в контексте социокультурных трансформаций; лингвофилософского анализа русской ментальности в историко-культурном аспекте; языковой личности как объекта всестороннего научного исследования (философский, психологический, лингвистический, лингвокультурологический, этнопсихолингвистический, педагогический и другие аспекты); активных языковых процессов начала XXI в. с точки зрения различных парадигм лингвистических исследований; роли языков России в модернизации современного общества; лингвистического исследования языковой политики Российской Федерации и ее субъектов в диахронном и синхронном аспектах и др.

За время своего существования НОЦ приобрел неоценимый опыт в реализации проектов исследовательской, образовательной и творческой направленности. Сегодня научно-образовательный центр осуществляет ряд масштабных исследований, возможность реализации которых во многом обусловлена прочными партнерскими отношениями с зарубежными странами в русле единых идейных научных и образовательных представлений. В настоящее время научно-образовательный центр лингвистических исследований и образовательных программ

проводит совместную деятельность по реализации научных, научно-исследовательских, научно-практических, образовательных, творческих и социальных проектов с ведущими российскими (гг. Москва, Санкт-Петербург, Нижний Новгород, Тамбов, Волгоград, Екатеринбург и др.) и зарубежными университетами Германии, Италии, Китая, Чехии, Польши, Венгрии, Литвы, Беларуси и других стран.

Начало международной деятельности НОЦ в сфере совместного выполнения научно-исследовательских работ и проектов было положено в 2004 г., когда научно-исследовательская лаборатория «Современная языковая личность и активные процессы в русском языке XXI века» реализовывала научно-исследовательский проект *«Русско-немецкий диалог: культура – язык – ментальность»*. Проект ставил своей целью укрепление позиций русского языка за рубежом и усиление роли русского языка в рамках «диалога культур» в сфере сложившихся ментальных представлений на примере взаимодействия русского и немецкого языков.

В рамках проекта велось исследование влияния экономических, социально-политических и культурных изменений в обществе на общезыковую ситуацию в Европе; определялись место и роль русского языка в современном российском и европейском образовательном пространстве, а также экстралингвистические и интралингвистические особенности развития языков Европы. Одной из целей проекта было также изучение общеевропейского и российского образовательного пространства в рамках организационно-экономических проблем интегра-

ции, вызванных присоединением России к Болонской декларации.

Особый интерес представляло реформирование системы образования России и состояние русского языка как общеобразовательного предмета в средней школе и в вузе, а также место русского языка среди современных гуманитарных дисциплин российской и зарубежной системы образования. В рамках проекта совместно с Университетом Эрланген-Нюрнберг имени Фридриха-Александра и Институтом иностранных языков и страноведения при Университете Эрланген-Нюрнберг был организован семинар для преподавателей русского языка, обучающихся детей соотечественников в ФРГ; проведены дискуссии и круглые столы, посвященные актуальным проблемам современного состояния русского и немецкого языков; по результатам семинара изданы материалы научных трудов российских и немецких филологов [6].

Сотрудничество с немецкими партнерами продолжает активно развиваться и в настоящее время в рамках взаимодействия и научных контактов ученых г. Владимира и немецкого города Эрлангена – международных городов-партнеров с 30-летним стажем. Совместные научные исследования, имеющие практическую направленность, международный обмен преподавателями и студентами, организация различных совместных научных мероприятий – вот далеко не полный перечень форм десятилетнего взаимодействия сотрудников российского научно-образовательного центра и немецких коллег.

Дальнейшее расширение научных, образовательных и культурных контактов с университетами Восточной

Европы (г. Брно, г. Усти-на-Лабе (Чехия), г. Ольштын (Польша)) привело к реализации целого комплекса мероприятий в рамках научно-образовательного исследовательского проекта *«Славянские языки XXI века в сравнительно-историческом аспекте»*. Цель проекта состоит в выявлении некоторых особенностей и ряда закономерностей в функционировании славянских языков в XXI в., изучении взаимовлияния и взаимопроникновения славянских языков в глобализирующемся европейском лингвистическом пространстве в аспекте языковой толерантности.

Результатом реализации этих целей стало проведение совместных сравнительно-сопоставительных исследований в сфере русского, польского и чешского языков. Так, например, в рамках реализации проекта в 2008 г. в Университете им. Масарика (г. Брно, Чехия) студенткой Станиславой Адамковой, проходившей стажировку на базе НОЦ в г. Владимире, была защищена бакалаврская работа на тему «Функционирование фразеологических единиц в русском и чешском языках XXI века»; опубликованы статьи и тезисы докладов на научных конференциях, в том числе на Международном симпозиуме «Славянские языки и культуры в современном мире» (2009 г., МГУ имени М.В. Ломоносова) [12; 13]. В 2011 г. в рамках реализации проекта сотрудниками НОЦ были представлены доклады на XIV Международной Славянской конференции «Польско-восточнославянские культурные, литературные, языковые отношения: факты, стереотипы, мифы» и круглом столе «Социальные ценности в изменяющейся Европе в семантике язы-

ка и в коммуникативной практике» в Варминско-Мазурском университете г. Ольштын (Польша) [15].

Не менее актуальным для создания новых научных контактов и расширения палитры международного сотрудничества стал научно-исследовательский проект *«Россия – Восток – Запад: лингвофилософский диалог»*, определивший проведение сравнительно-сопоставительного исследования в области языковой культуры и социокультурной трансформации современной языковой личности России и Китая. Этот проект положил начало долгосрочным и тесным дружественным научным и образовательным контактам с университетом г. Цзилинь (КНР). В рамках проводимых исследований на базе ВГГУ (в настоящее время – ВлГУ) были организованы курсы китайского языка, проведена Международная конференция студентов, аспирантов и молодых ученых «Россия и Восток: язык – культура – ментальность» с участием молодых исследователей России, Китая, Казахстана, Украины, Узбекистана, Азербайджана. По результатам конференции издан сборник научных работ молодых ученых, материалы которого посвящены широкому кругу вопросов компаративистского характера, связанных с определением места России в системе Восток – Запад в лингвистическом, философском, социологическом и историческом аспектах [5]. Кроме того, интересной и результативной формой научного российско-китайского взаимодействия стал перевод на китайский язык монографии Н.В. Юдиной «Русский язык в XXI веке: кризис? эволюция? прогресс?» [9; 10].

Эффективной формой взаимодействия вузовской науки является **соз-**

дание стратегических научно-образовательных кластеров (альянсов), имеющих целью реализацию актуальной проектной деятельности. Примером такого сотрудничества может быть научно-исследовательский проект «Словарь без границ: Флоренция в работах всемирно известных людей. Проект словаря для гидов и туристов» (г. Флоренция, Италия), в котором НОЦ ВлГУ принимает участие с 2011 г. Указанный проект научно-образовательного семинара был инициирован Фондом Ромуальдо дель Бьянко (г. Флоренция, Италия), деятельность которого направлена на интеграцию молодых ученых из разных стран и объединение мирового научного и культурного пространства. С российской стороны с 2006 г. проект возглавляет проректор Ивановского государственного университета, профессор О.М. Карпова.

Основным результатом работы образовательного альянса является составление Энциклопедического словаря для гидов и туристов «Словарь без границ: Флоренция в работах всемирно известных людей» (“A Dictionary without Boundaries: Florence in the Works of World Famous People”), включающий в себя словарные статьи о видных деятелях прошлого и современности, личная и творческая биография которых так или иначе связана с Флоренцией (см., напр. [8]). Кроме того, был создан проект детского словаря «Флоренция глазами детей» (“Florence through children’s eyes”) [14].

Вполне очевидно, что особую роль в формировании новейших подходов к организации международной деятельности в вузах Российской Федерации играет *Национальный офис TEMPUS в России*. Координируя программу ТЕМ-

PUS на национальном уровне в странах-партнерах и осуществляя тесное взаимодействие с Делегациями Европейского Союза, а в странах ЕС – с Национальными контактными пунктами TEMPUS, Российский офис программы, открытый в г. Москве в 2004 г., помогает в установлении приоритетов российской образовательной политики в сфере высшего образования, а также стимулирует дальнейшую интеграцию российской высшей школы в общеевропейское образовательное пространство. В условиях перехода к многоуровневой системе обучения и внедрения образовательных стандартов нового поколения стратегически важным и приоритетным направлением управления качеством образования является подготовка международных экспертов Национального офиса TEMPUS в РФ по проблемам реформирования высшего образования в рамках Болонской системы.

Так, международный эксперт Национального офиса TEMPUS Н.В. Юдина за период с 2011 по 2013 гг. прошла обучение в 5 ведущих университетах мира (Австрия, Венгрия, Ливан, Литва, Казахстан). Тематика семинаров и тренингов включала обсуждение перехода высших учебных заведений на автономный режим управления и связанные с этим вопросы формирования перспективного плана стратегического развития вуза, организации управления и финансирования в вузе, а также развития научного и кадрового потенциала университета. Кроме того, обсуждались вопросы реформирования высшего образования, обеспечения качества, признания и прозрачности инструментов, мобильности реформы высшего образования, социальных и

международных аспектов сотрудничества в сфере высшего образования.

Подводя итог, хотелось бы отметить, что идущий в настоящее время во всем мире процесс глобализации во всех сферах жизнедеятельности человека, возрастающий уровень потребности в развитии международного сотрудничества в сфере образования и науки определяет основные цели и задачи совместной международной научной и образовательной деятельности.

По справедливому замечанию О.Н. Олейниковой, для профессионального образования жизненно необходимым является понятие *квалификации*, «которое описывает потенциальную способность выполнения операций в рамках любой деятельности или трудовых задач» [3, с. 25]. Квалификация базируется на оценке знаний и умений (*skills*), которые понимаются как знания и опыт, необходимые для выполнения конкретных задач, а также как продукт обучения, образования и опыта. Однако в настоящее время «профессиональное образование активно переориентируется на компетенции – интегрированное сочетание знаний, способностей и установок (*knowledge, skills and attitudes*), позволяющих человеку выполнять трудовую деятельность» [4, с. 34].

Для осуществления открытой межкультурной коммуникации общество нуждается в воспитании **свободной языковой личности**, обладающей набором определенных *профессиональных компетенций* (*the eight key competences*), способствующих эффективному международному взаимодействию. К таковым относятся следующие знания, способности и установки современной личности:

– *социальная компетенция*, или *социальные навыки* (learning to learn; social and civic competences; cultural awareness and expression), позволяющие ориентироваться в современной социокультурной ситуации, международном научно-образовательном пространстве и создавать условия для развития международной коммуникации в сфере образования и науки в целом. Коммуниканты должны получать большие возможности для стимулирования международного общения, расширения круга социальных зарубежных партнеров, взаимодействия на стыке разных профессиональных академических сообществ и поиска нестандартных подходов в решении проблем;

– *коммуникативная компетенция*, способная обеспечить бесконфликтное общение с различными субъектами международной коммуникации в сфере образования и науки. Это способность применять различные образцы межкультурного общения с учетом определенных условий среды коммуникации, в том числе на иностранном языке (communication in the mother tongue; communication in foreign languages);

– *информационная компетенция*, позволяющая оценивать и отбирать информацию, использовать информационные технологии для решения конкретных профессиональных задач в самообразовательной, исследовательской и организационной деятельности с учетом потенциала региона или страны, анализировать и интерпретировать результаты исследования;

– *компьютерная грамотность* (digital competence);

– *технологическая культура* (mathematical competence and basic competences in science and technology);

– *предпринимательство* (sense of initiative and entrepreneurship) (подробнее об этих и других видах компетенции см. в [2; 16; 18]).

Таким образом, вполне очевидно, что международный научный опыт является одним из ведущих императивов интернационализации в сфере высшего профессионального образования. На наш взгляд, нуждаются в дальнейшем изучении как теоретико-методологические, так и практико-ориентированные основы международного сотрудничества и партнерства, обеспечивающие высокое качество образования, устойчивую тенденцию преемственности научных поколений и научного знания российских ученых, привлечение позитивного зарубежного опыта с целью реализации дальнейшей интернационализации системы высшего профессионального образования Российской Федерации.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Валеев Р.М., Курдюков Г.И. Международное право: Особенная часть. М., 2010. 624 с.
2. Меморандум непрерывного образования Европейского Союза (изложение) [Электронный ресурс]. URL: http://www.znanie.org/jornal/n2_01/mem_nepr_obraz.html (дата обращения: 26.06.2014).
3. Олейникова О.Н. Научно-методические основы систем обеспечения качества профессионального образования // Вестник ТвГУ. Серия: Педагогика и психология. 2008. № 1. С. 22–36.
4. Олейникова О.Н. Основные тенденции развития и современное состояние профессионального образования в странах Европейского союза: монография. Казань, 2003. 252 с.
5. Россия и Восток: язык – культура – ментальность: материалы междуна-

- родной конференции студентов, аспирантов и молодых ученых, ВГГУ. Владимир, 2010. 367 с.
6. Русско-немецкий диалог: культура – язык – ментальность: материалы семинара для преподавателей русского языка, обучающихся детей-соотечественников в ФРГ, Эрланген (Германия), Институт иностранных языков и страноведения при Университете Эрланген-Нюрнберг им. Фридриха Александра. Эрланген, 2004. 165 с.
 7. Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ (редакция от 23.07.2013) «Об образовании в Российской Федерации». Глава 14, статья 105 [Электронный ресурс]. URL: <http://base.garant.ru/70291362/14/> (дата обращения: 20.06.2014).
 8. Флоренция в творчестве замечательных людей: энциклопедический ассоциативный словарь для гидов и туристов (на английском языке) (Florence in the Works of World Famous People: Encyclopedic Associative Dictionary for Guides and Tourist) / под ред. О.М. Карповой, Т.Н. Хомутовой, О.И. Бабиной. Вып. 4. Челябинск, 2013. 103 с.
 9. Юдина Н.В. Русский язык в XXI веке: кризис? эволюция? прогресс? М., 2010. 296 с.
 10. Юдина Н.В.二十一世纪俄语生态考察 (Русский язык в XXI веке: кризис? эволюция? прогресс?). Шанхай, 2013. 333 с.
 11. Юдина Н.В. [Электронный ресурс] // Общественная палата Владимирской области: [сайт]. [2010]. URL: <http://www.palatavo.ru/about/consist/view/86/> (дата обращения: 30.06.2014).
 12. Юдина Н.В., Адамкова С. О некоторых особенностях употребления фразеологизмов в русскоязычной и чешской прессе начала XXI века // Славянские языки и культуры в современном мире: материалы международного научного симпозиума, Москва, МГУ им. М.В. Ломоносова, филологический факультет, 24–26 марта 2009 г. М., 2009. С. 176–179.
 13. Юдина Н.В., Адамкова С. Славянский менталитет сквозь призму языка (о некоторых тенденциях развития фразеологии в сфере русского и чешского языков XXI века) // Вестник ВГГУ. Серия: Гуманитарные науки. 2008. № 18. С. 284–292.
 14. A Dictionary without boundaries: Florence in the Works of World Famous People. Project of a Dictionary for Guides and Tourists / под ред. О.М. Карповой, Н.В. Юдиной. Вып. 3. Владимир, 2012. 112 с.
 15. Acta Polono-Ruthenica. XVI. Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego. Olsztyn, 2011 [Электронный ресурс]. URL: http://www.uwm.edu.pl/stas/wydawnictwo/06_16_2012/apr-16.pdf (дата обращения: 20.06.2014).
 16. Hendrik O., Yael O. The Eight Key Competencies for Lifelong Learning: an Appropriate Framework within Which to Develop the Competence of Trainers in the Field of European Youth Work or Just Plain Politics? [Электронный ресурс]. URL: https://www.salto-youth.net/downloads/4-17-1881/Trainer_%20Competence_study_final.pdf (дата обращения: 30.06.2014).
 17. Knight J. Updating the Definition of Internationalization // International Higher Education. The Boston College Center for International Higher Education. 2003. № 33. P. 115–121.
 18. Recommendation of the European Parliament and of the Council of 18 December 2006 on key competences for lifelong learning (2006/962/EC) Brussels, 18 December 2006 – L 394/10 «Official Journal of the European Union» 30.12.2006 [Электронный ресурс]. URL: <http://enil.ceris.cnr.it/Basili/EnIL/gateway/europe/EUkeycompetences.htm> (дата обращения: 15.06.2014).

НАШИ АВТОРЫ

Аксенова Наталья Михайловна – администратор Национального офиса программы Erasmus+ (Tempus) в России (г. Москва); e-mail: observatory@cvets.ru

Алиева Людмила Руслановна – кандидат технических наук, доцент, начальник Управления международного сотрудничества Северо-Кавказского федерального университета (г. Ставрополь); e-mail: LAlieva@ncfu.ru

Артурас Каклаускас – доктор наук, профессор, заведующий кафедрой строительной экономики и менеджмента недвижимости Вильнюсского технического университета имени Гедиминаса (Литва); e-mail: arturas.kaklauskas@vgtu.lt

Белей Валерий Феодосиевич – доктор технических наук, профессор, заведующий кафедрой электрооборудования судов и электроэнергетики Калининградского государственного технического университета; e-mail: vbeley@klgtu.ru

Беляева Алла Владимировна – кандидат медицинских наук, доцент, профессор кафедры физиологии, экологии человека и медико-биологических знаний Московского государственного областного университета; e-mail: kaf-feomz@mguou.ru

Буркель Надин – директор Burquel Consultancy Services (BCS) Sàrl (Люксембург); e-mail: nburquel@bcs-consult.net

Васильева Елена Васильевна – кандидат культурологических наук, доцент, доцент кафедры экономики и управления качеством Санкт-Петербургского государственного экономического университета; e-mail: vasselena@mail.ru

Васильева Полина Дмитриевна – доктор педагогических наук, профессор кафедры химии Калмыцкого государственного университета (г. Элиста); e-mail: Vasilyeva_pd@mail.ru

Ватин Николай Иванович – доктор технических наук, профессор, директор Инженерно-строительного института Санкт-Петербургского государственного политехнического университета; e-mail: vatin@mail.ru

Горбашко Елена Анатольевна – доктор экономических наук, профессор, проректор по качеству, заведующий кафедрой экономики и управления качеством Санкт-Петербургского государственного экономического университета; e-mail: egorbashko@mail.ru

Горылев Александр Иванович – кандидат юридических наук, доцент, руководитель Центра международного образования Нижегородского государственного университета им. Н.И. Лобачевского; e-mail: gorylev@fup.unn.ru

Грудзинская Елена Юрьевна – кандидат химических наук, доцент кафедры университетского менеджмента и инноваций в образовании Института экономики и предпринимательства Нижегородского государственного университета им. Н.И. Лобачевского; e-mail: eyug@fup.unn.ru

Дигтяр Олеся Юрьевна – кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры «Иностранные языки-3» Финансового университета при Правительстве РФ (г. Москва); e-mail: Digtyar@inbox.ru

Елонова Александра Ягоровна – кандидат философских наук, доцент, доцент отделения рекламы и связи с общественностью философского факультета Московского государственного университета имени М.В. Ломоносова; e-mail: Alex_elonova@mail.ru

Елонова Юлия Станиславовна – аспирант кафедры педагогики и психологии Российской международной академии туризма (г. Химки Московской области); e-mail: Elonova_yulia@mail.ru

Заботкина Вера Ивановна – доктор филологических наук, профессор, проректор по инновационным международным проектам, директор Научно-образовательного центра когнитивных программ и технологий Российского государственного гуманитарного университета (г. Москва); e-mail: zabotkina@rggu.ru

Зарипова Виктория Мадияровна – кандидат технических наук, доцент, доцент кафедры систем автоматизированного проектирования Астраханского инженерно-строительного института; e-mail: vtempus2@gmail.com

Игнатенко Анастасия Александровна – преподаватель кафедры социальной педагогики и теологии Российского государственного профессионально-педагогического университета (г. Екатеринбург); e-mail: Kvar8@rambler.ru

Казначеева Татьяна Александровна – соискатель кафедры методики преподавания физики Московского государственного областного университета, учитель СОШ № 64 (г. Москва); e-mail: kaa0505@rambler.ru

Крастьинь Валерия Валерьевна – аспирант кафедры экономики и управления качеством Санкт-Петербургского государственного экономического университета; e-mail: vkrastyn@mail.ru

Круглякова Виктория Алексеевна – кандидат филологических наук, доцент кафедры европейских языков, заместитель декана по международной деятельности Института лингвистики Российского государственного гуманитарного университета (г. Москва); e-mail: v.kruglyakova@gmail.com

Леонова Светлана Витальевна – кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры логопедии Московского государственного областного университета; e-mail: oberonsputnik@yandex.ru

Марико Валерия Валерьевна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры университетского менеджмента и инноваций в образовании Института экономики и предпринимательства, заместитель декана факультета повышения квалификации и профессиональной переподготовки Нижегородского государственного университета им. Н.И. Лобачевского; e-mail: mvv@fup.unn.ru

Матвеева Эльвира Фаридовна – кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры неорганической и биоорганической химии Астраханского государственного университета; e-mail: Elvira107@rambler.ru

Мизова Марина Хабаловна – кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой управления образованием Кабардино-Балкарского государственного университета (г. Нальчик); e-mail: mizmar2012@yandex.ru

Мирончук Елена Валентиновна – старший преподаватель кафедры средового дизайна Московского государственного областного университета; e-mail: Paradigma.el@yandex.ru

Муравьева Анна Александровна – кандидат филологических наук, заместитель директора Национального офиса программы Erasmus+ (Tempus) в России (г. Москва); e-mail: observatory@cvets.ru

Наумова Наталья Александровна – кандидат филологических наук, доцент кафедры философии, истории и права Владимирского филиала Финансового университета при Правительстве Российской Федерации; e-mail: natasha_nau@list.ru

Олейникова Ольга Николаевна – доктор педагогических наук, профессор, директор Национального офиса Erasmus+ (Tempus) в России (г. Москва); e-mail: observatory@cvets.ru

Ошемкова Светлана Анатольевна – соискатель кафедры методики преподавания физики Московского государственного областного университета; e-mail: svetlana@oshemkova.ru

Пасечник Владимир Васильевич – доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры методики преподавания биологии, химии и экологии Московского государственного областного университета; e-mail: vvrasechnik@mail.ru

Петрова Ирина Юрьевна – доктор технических наук, профессор, заведующий кафедрой систем автоматизированного проектирования Астраханского инженерно-строительного института; e-mail: irapet1949@gmail.com

Печуре Лина – докторант кафедры строительной экономики и менеджмента недвижимости Вильнюсского технического университета имени Гедиминаса (Литва); e-mail: lina.peciure@vgtu.lt

Пилявский Валерий Павлович – доктор экономических наук, профессор, академик Европейской академии естественных наук, проректор по науке Балтийской академии туризма и предпринимательства (г. Санкт-Петербург); e-mail: irina.alekseevna2010@yandex.ru

Пушкарева Евгения Александровна – специалист по внедрению самостоятельно устанавли-

ливаемых стандартов Центра проектирования международных образовательных программ (Tuning-Центр) Северо-Кавказского федерального университета (г. Ставрополь); e-mail: Jesika_bk.ru

Сафонов Андрей Леонидович – кандидат технических наук, доцент, проректор по международным отношениям Московского государственного индустриального университета; e-mail: zumsiu@rambler.ru

Симен-Северская Ольга Викторовна – кандидат педагогических наук, доцент, директор Центра проектирования международных образовательных программ (Tuning-Центр), доцент кафедры социологии Северо-Кавказского федерального университета (г. Ставрополь); e-mail: osimen@mail.ru

Синяк Николай Георгиевич – кандидат экономических наук, доцент, заведующий кафедрой организации производства и экономики недвижимости Белорусского государственного технологического университета (г. Минск); e-mail: siniakn@mail.ru

Скоробогатова Вера Игоревна – кандидат юридических наук, доцент, директор Главного государственного экспертного центра оценки образования (г. Москва); e-mail: skorobogatova_ve@mail.ru

Смирнова Ирина Алексеевна – аспирант кафедры технологий управления в туризме и сервисе Балтийской академии туризма и предпринимательства (г. Санкт-Петербург); e-mail: irina.alekseevna2010@yandex.ru

Стымковский Владимир Иванович – кандидат педагогических наук, доцент кафедры юриспруденции, интеллектуальной собственности и судебной экспертизы Московского государственного технического университета имени Н.Э. Баумана; e-mail: lawyer@bmstu.ru

Судакова Ольга Николаевна – кандидат филологических наук, доцент кафедры теории и практики перевода Института истории и филологии Российского государственного гуманитарного университета (г. Москва); e-mail: olgsud@yandex.ru

Таницура Татьяна Анатольевна – старший преподаватель кафедры «Иностранные языки-3» Финансового университета при Правительстве РФ (г. Москва); e-mail: ttancyra@yandex.ru

Творогова Светлана Викторовна – кандидат социологических наук, директор по исследованиям проект-бюро «Социальное действие» (г. Москва); e-mail: svetlana.tvorogova@gmail.com

Трегубова Татьяна Моисеевна – доктор педагогических наук, профессор заведующий лабораторией компаративных исследований профессионального образования Института педагогики и психологии профессионального образования РАО (г.Казань); e-mail: tmtreg@mail.ru

Тупикин Евгений Иванович – доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры естественнонаучных дисциплин Московского технологического института; e-mail: tei67@mail.ru

Ушакова Элиана Борисовна – аспирант кафедры дидактической лингвистики и теории преподавания русского языка как иностранного Московского государственного университета имени М.В. Ломоносова, переводчик отдела международного сотрудничества Московского государственного областного университета; e-mail: eliane.ushakova@gmail.com

Хижнякова Людмила Степановна – доктор педагогических наук, профессор, Московский государственный областной университет

Шаповалов Валерий Кириллович – доктор педагогических наук, профессор, директор института образования и социальных наук Северо-Кавказского федерального университета (г. Ставрополь); e-mail: shapovalov.v.k@gmail.com

Шендерова Светлана Валерьевна – доктор экономических наук, доцент, независимый эксперт в области высшего образования; e-mail: sv.shenderova@gmail.com

Штакк Екатерина Анатольевна – старший преподаватель кафедры физиологии, экологии человека и медико-биологических знаний Московского государственного областного университета; e-mail: gennady. kaf-feomz@mgou.ru

Юдина Наталья Владимировна – доктор филологических наук, профессор, директор Владимирского филиала Финансового университета при Правительстве Российской Федерации; e-mail: dr.yudina@mail.ru



ВЕСТНИК МОСКОВСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО ОБЛАСТНОГО УНИВЕРСИТЕТА

Научный журнал «Вестник МГОУ» основан в 1998 г. На сегодняшний день выходят десять серий «Вестника»: «История и политические науки», «Экономика», «Юриспруденция», «Философские науки», «Естественные науки», «Русская филология», «Физика-математика», «Лингвистика», «Психологические науки», «Педагогика». Все серии включены в составленный Высшей аттестационной комиссией Перечень ведущих рецензируемых научных журналов, в которых должны быть опубликованы основные научные результаты диссертации на соискание ученой степени доктора и кандидата наук по наукам, соответствующим названию серии. Журнал включен в базу данных Российского индекса научного цитирования (РИНЦ).

Печатная версия журнала зарегистрирована в Федеральной службе по надзору за соблюдением законодательства в сфере массовых коммуникаций и охране культурного наследия. Полнотекстовая версия журнала доступна в Интернете на платформе Научной электронной библиотеки (www.elibrary.ru), а также на сайте Московского государственного областного университета (www.vestnik-mgou.ru).

ВЕСТНИК МОСКОВСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО ОБЛАСТНОГО УНИВЕРСИТЕТА

СЕРИЯ «ПЕДАГОГИКА»

2014. № 4

Над номером работали:

менеджер Отдела по изданию журнала «Вестник МГОУ» И.А. Потапова
литературный редактор Т.С. Павлова
переводчик Е.В. Приказчикова
корректор А.С. Барминова
компьютерная верстка А.В. Тетерин

Отдел по изданию научного журнала «Вестник МГОУ»
105005, г. Москва, ул. Радио, д. 10а, офис 98
тел. (499) 261-43-41; (495) 723-56-31
e-mail: vest_mgou@mail.ru
Сайт: www.vestnik-mgou.ru

Формат 70x108/16. Бумага офсетная. Печать офсетная. Гарнитура «Minion Pro».

Тираж 500 экз. Уч.-изд. л. 14, усл. п.л. 14,75.

Подписано в печать: 29.12.2014. Заказ № 2014/12-14

Отпечатано в типографии МГОУ
105005, г. Москва, ул. Радио, 10а