



II Международный образовательный форум «Алтай — Азия 2014»

---

## **«ЕВРАЗИЙСКОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ ПРОСТРАНСТВО — НОВЫЕ ВЫЗОВЫ И ЛУЧШИЕ ПРАКТИКИ»**

---

25–26 сентября 2014 г.  
Барнаул

«ЕВРАЗИЙСКОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ ПРОСТРАНСТВО — НОВЫЕ ВЫЗОВЫ И ЛУЧШИЕ ПРАКТИКИ»

Алтай-Азия 2014



МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ  
АДМИНИСТРАЦИЯ АЛТАЙСКОГО КРАЯ  
АССОЦИАЦИЯ АЗИАТСКИХ УНИВЕРСИТЕТОВ  
ФГБОУ ВПО «АЛТАЙСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ»

**Международный  
образовательный форум «Алтай — Азия 2014»**

**«ЕВРАЗИЙСКОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ ПРОСТРАНСТВО —  
НОВЫЕ ВЫЗОВЫ И ЛУЧШИЕ ПРАКТИКИ»**

Сборник материалов

*25–26 сентября 2014 г., Барнаул*



Барнаул

---

Издательство  
Алтайского государственного  
университета  
2014

**УДК 378(08)**  
**ББК 74.58я431**  
**М433**

**Редакционная коллегия:**

**С.В. Землюков**, доктор юридических наук, профессор, заслуженный юрист РФ, ректор ФГБОУ ВПО «Алтайский государственный университет» (ред.);

**Е.С. Аничкин**, доктор юридических наук, доцент, первый проректор по учебной работе ФГБОУ ВПО «Алтайский государственный университет»;

**М.А. Костенко**, кандидат социологических наук, доцент, начальник учебно-методического управления ФГБОУ ВПО «Алтайский государственный университет»

**М433**    **Международный образовательный форум «Алтай — Азия 2014»:**  
«Евразийское образовательное пространство — новые вызовы и лучшие практики» [Текст] : сборник материалов / под общ. ред. С.В. Землюкова (25–26 сентября 2014 г., Барнаул). — Барнаул : Изд-во Алт. ун-та, 2014. — 380 с. : ил.  
ISBN 978-5-7904-1899-0

Представлены основные результаты II Международного образовательного форума «Алтай — Азия 2014», который состоялся на базе Алтайского государственного университета при поддержке Министерства образования и науки РФ, Федерального агентства по делам Содружества Независимых Государств, соотечественников, проживающих за рубежом, и по международному гуманитарному сотрудничеству, Администрации Алтайского края, Института развития образования НИУ Высшая школа экономики, Кластерного бюро ЮНЕСКО для Азербайджана, Армении, Беларуси, Республики Молдова и Российской Федерации (Бюро ЮНЕСКО в Москве), Microsoft Corporation, Российского Союза ректоров, Агентства по контролю качества образования и развитию карьеры, Ассоциации классических университетов России, Всероссийской общественной организации «Всероссийский студенческий союз».

Форум посвящен евразийскому образовательному пространству — новым вызовам и лучшим практикам, независимой оценке качества образования, сетевым формам взаимодействия при реализации образовательных программ. В рамках Форума состоялись заседания Ассоциации азиатских университетов и Координационного совета Межрегиональной ассоциации «Сибирское соглашение» по проблемам высшей школы с участием ректоров СФО.

Для специалистов в области организации и управления профессиональным образованием.

**УДК 378(08)**  
**ББК 74.58я431**

ISBN 978-5-7904-1899-0

© Оформление. Издательство Алтайского государственного университета, 2014

## Содержание

Предисловие.....	7
Приветствие Губернатора Алтайского края А.Б. КАРИНА.....	9
Приветствие Полномочного представителя Президента Российской Федерации в Сибирском федеральном округе Н.Е. РОГОЖКИНА.....	10
Приветствие председателя Комитета Государственной Думы по науке и наукоемким технологиям В.А. ЧЕРЕШНЕВА.....	11
Приветствие председателя Комитета Государственной Думы по международным делам А.К. ПУШКОВА.....	12
Приветствие первого заместителя председателя Комитета Совета Федерации по науке, образованию и культуре В.С. КОСОУРОВА.....	13
Приветствие заместителя министра образования и науки РФ А.А. КЛИМОВА.....	14
Приветствие руководителя Федеральной службы по надзору в сфере образования и науки С.С. КРАВЦОВА.....	15
Приветствие руководителя Федерального агентства по делам Содружества Независимых Государств, соотечественников, проживающих за рубежом, и по международному гуманитарному сотрудничеству (Россотрудничества) К.И. КОСАЧЕВА.....	16
Приветствие президента Российского союза ректоров, ректора Московского государственного университета им. М.В. Ломоносова В.А. САДОВНИЧЕГО.....	17
Приветствие ректора Университета ШОС, председателя Координационного совета ректоров университетов ШОС, ректора РУДН В.М. ФИЛИППОВА.....	18
Приветствие президента Российской академии образования Л.А. ВЕРБИЦКОЙ.....	19
Приветствие ответственного секретаря Комиссии РФ по делам ЮНЕСКО Г.Э. ОРДЖОНИКИДЗЕ.....	20
Приветствие представителя ЮНЕСКО по Азербайджану, Армении, Беларуси, Республики Молдова и Российской Федерации (Бюро ЮНЕСКО в Москве) ДЕНДЕВА БАДАРЧА.....	22
<b>Новые вызовы и лучшие практики евразийского образовательного пространства</b>	
ЗЕМЛЮКОВ С.В. Межрегиональная глобализация высшего образования: азиатский вектор развития.....	25
ОМИРБАЕВ С.М. Реализация Болонских параметров как основа формирования евразийского образовательного пространства.....	36
МЭЙ ХАНЬЧЭН. Развитие высшего образования в Китае и сотрудничество с Россией.....	42
БАЖИНА И.А., ШАРАФИЕВА Л.М. Социальная направленность образования как фактор его гуманизации.....	45
БЕЛЯЕВ В.И. Научно-исследовательская работа магистров как базовый элемент современного образования.....	49
ЕФИМОВ В.С., ЛАПТЕВА А.В. На пути к когнитивному университету: модернизация высшего образования в России с институциональной точки зрения..	53
КОЖЕВИНА О.В. Современные тренды интеграции науки и образования.....	65
КОЛЕСНИКОВА О.Н. Образование как фактор роста социального самочувствия населения: региональный аспект.....	70
САРБАНОВ С.Т. Интеграция университета в мировое научно-образовательное пространство — основа для его дальнейшего развития.....	73
СЕНЬКО Ю.В. Авторская позиция преподавателя классического университета.....	77
ТРОФИМОВА Р.А. Творческие вузы в условиях модернизации сферы культуры и искусства.....	80
ЧЕКАЛЕВА Н.В. Изменения в модернизации образования как ответ на вызовы времени.....	87
ШВАКОВ Е.Е. Экономическое образование Алтая в системе евразийского образовательного пространства.....	90



**Сетевые формы взаимодействия при реализации образовательных программ  
как показатель глобализации и интернационализации образования**

ВОЛОХ О.В. Сетевые формы сотрудничества университета: международный и российский опыт.....	94
БАРАНОВА И.В., ПЕНЧУК Е.С. Модели стратегического партнерства и сетевого взаимодействия.....	96
БАРАНОВСКАЯ Н.В., АНУФРИЕВА М.А. Развитие академической мобильности в Томском политехническом университете.....	101
БЕЛОУСОВА В.С. Эпистемологический менеджмент: онтология жизнеспособности в азиатском вузе (на примере Южной Кореи).....	105
ИГНАТЧЕНКО О.А., САТЫБАЛДИНА Е.В. Об опыте реализации образовательных программ в сетевой форме в Уральском федеральном университете.....	110
КРАЙНИК О.М. Пути реализации программ подготовки специалистов среднего звена в сетевой форме в Алтайском государственном университете.....	113
МЕДВЕДЕВА И.В., ЖМУРОВ В.А., ЧЕСНОКОВ Е.В., ПЕТРУШИНА А.Д., КЛЯШЕВ С.М. Опыт сетевых форм взаимодействия при реализации пилотного проекта непрерывного медицинского образования врачей.....	117
МИНЮРОВА С.А. Сетевая форма взаимодействия при реализации международных культурно-образовательных проектов.....	119
МИЩЕНКО И.В. Сетевое межвузовское взаимодействие как форма реализации современных образовательных программ.....	123
РОММ М.В., ЗАЯКИНА Р.А. Основные принципы формирования социальных сетей с участием вуза.....	126
ФРОЛОВСКАЯ М.Н. Основания академической мобильности студентов и преподавателей вузов в условиях трансграничья.....	129
ХАЛИНА Н.В. Сетевой и эпистемологический менеджмент как константы образовательного дискурса азиатского вуза.....	134

**Межкультурная коммуникация  
на азиатском образовательном пространстве**

АЗИМОВ Э.Г., КУЛИБИНА Н.В. Возможности повышения квалификации преподавателей РКИ в онлайн режиме (массовые открытые онлайн курсы).....	140
АЛДАБЕРГЕНОВА А.С., ОМАРОВА Г.Т. Наука и картина мира.....	144
ВЛАСОВ М.С., МОКРЕЦОВА Л.А. Русско-монгольский и монгольско-русский электронный разговорник как средство обучения.....	148
ЖУСУПОВ А.Е., НОСИЕВА Н.К., АКАЖАНОВА А., ЖУСУПОВА А.Р. Виды и особенности рынков языковых центров и школ по группам потребителей... ЖУСУПОВ А.Е., РЕЗУАНОВА Г.К., КАБИЕВА А.Ш., ЖУСУПОВА А.Р.	152
Сегментация по параметрам языковых школ, центров, курсов.....	154
ЖУСУПОВ А.Е., АБДРАХМАНОВА А.Е., ЖУСУПОВА А.Р. Сегментация целевой аудитории языковых школ и курсов по ценовой категории.....	157
ЗАРЕЧНЕВА Е.Н. Опыт исследования русского языка в российской и зарубежной школах (на материале учебно-исследовательских работ учащихся).....	161
ОМАРОВА Г.Т., МУРАТБЕКОВА А.М., КУКЕНОВА Г.А., АЛДАБЕРГЕНОВА А.С. Этнокультурное образование в контексте диалога культур.....	163
ТУКСАЙТОВА Р.О., АЛЬБЕКОВА А.Ш., МУРАТБЕКОВА А.М. Межкультурная коммуникация в рамках диалога культур.....	166

**Независимая оценка качества образования:  
современный опыт России и азиатских стран**

КУВАНДЫКОВ А.У. Развитие студенческих инициатив как фактор повышения качества подготовки конкурентоспособных специалистов.....	169
ТЕМИРБЕКОВ Н.М. Мировой опыт по корпоративному управлению университетами	173
АНИСИМОВ С.Н. Независимая оценка качества и профессионально-общественная аккредитация как инструменты повышения качества образования.....	177
АФАНАСЬЕВА Е.Л. Формирование внутривузовской системы оценки качества образования в условиях актуализации образовательных стандартов.....	181
БЕНДРИКОВА А.Ю. Комплексный подход в изучении качества высшего образования.....	185
БРЮХАНОВА Н.В. Роль профессиональной стандартизации в совершенствовании образовательного процесса и развитии квалификаций студентов вуза.....	187

БУТАКОВА М.М. Взаимодействие вуза и работодателей в подготовке кадров для инновационной экономики.....	191
ВАСИЛЬЕВА Ю.С., ОСЕТРОВ В.А. Опросы студентов в системе оценивания качества образования.....	195
ЗВОННИКОВ В.И., ЧЕЛЫШКОВА М.Б. О концепции профессионально-общественной аккредитации в высшем образовании.....	199
КАЛАШНИК Н.И. Об изменении подходов к проведению аттестации студентов-юристов в условиях практико-ориентированного обучения.....	202
КАШУБА Э.А., БРЕДНЕВА Н.Д., ПЕТРУШИНА А.Д., ЖМУРОВ В.А., ТУРОВИНИНА Е.Ф. Опыт независимой оценки качества подготовки специалистов в Тюменской медицинской академии.....	205
КОСТЕНКО М.А. Социальные эффекты модернизации оценки качества образования.....	207
САС Н.Н. Разработка оценочных средств подготовки будущих руководителей учебных заведений к инновационному управлению.....	209
ТИТОВА М.В. Система менеджмента качества как гарант независимой оценки образовательной деятельности АлтГУ.....	216
ТЮРИНА Н.В. Кому и зачем в России и СНГ нужны «культурные» рейтинги.....	219
ЦЫГАНЕНКО Н.В. Социологические исследования мотивов учебной деятельности студентов как инструмент управления образовательным процессом.....	223
ЯНОВА Н.Г., ПОЛОСИНА Н.В. Оценка удовлетворенности качеством образования: модели измерения обратной связи.....	227

**Лучшие практики электронного обучения  
в условиях нового образовательного ландшафта**

ДЕМЧИК Е.В., ГРЕБЕННИКОВА Т.Г. Электронные ресурсы как фактор интернационализации образования.....	233
ДУДЫШЕВА Е.В. Организация межвузовских студенческих проектов в виртуальном образовательном пространстве.....	235
КАРАКОЗОВ С.Д., УВАРОВ А.Ю. Развитие ИКТ-насыщенной образовательной среды педагогического вуза.....	237
КОВАЛЕВ О.А., РЯЗАНОВ М.А. Электронное обучение в АлтГУ: достижения, проблемы и перспективы.....	242
МИТЯКИНА О.В., МУХИДИНОВ М.Н., САИДОВ И.И. Internet as new technology in the field of education (OCW).....	248
МУРАТБЕКОВА А.М., ОМАРОВА Г.Т. Использование инновационных технологий на занятиях в агротехническом вузе.....	250
ПЕТРУШИНА А.Д., БРЕДНЕВА Н.Д., ЖМУРОВ В.А. Эффективность использования дистанционных технологий в условиях модернизации последипломного образования...	255
СЫЧЕВ И.А. Практика электронного обучения студентов педвуза в условиях функционирования мирового информационного образовательного пространства....	258

**Практико-ориентированная среда образовательного учреждения  
как фактор повышения качества образования**

БАННИКОВА Л.Н., БОРОНИНА Л.Н. Стандарты и практики инженерного образования для новой индустриализации: региональный опыт.....	261
БУКШИНА С.В. Интерактивное обучение юристов: нетипичный подход (на примере Центра защиты семьи и детства).....	264
БУХНЕР Н.Ю. Взаимодействие «вуз — работодатель» в трудоустройстве выпускников как фактор, повышающий качество образования.....	268
ВОЙЧИШИНА Н.И. Инновационные технологии в сфере культурного туризма в Алтайском крае.....	270
ВОРОНОВА М.В. Организация мероприятий для одаренных детей и молодежи в области искусств.....	274
ГАЛКИНА Е.А. Система непрерывной практико-ориентированной подготовки педагогических кадров в КГПУ им. В.П. Астафьева.....	277
ГЛЕБОВ В.Г. Преподавание трудового права в условиях многоуровневой системы высшего образования.....	280
КАЗАНЦЕВА О.А. Использование активных и интерактивных форм обучения в профессиональной подготовке юристов нового поколения.....	282

КАРОПА Г.Н. Формирование у школьников пространственных представлений в обучении географии: когнитивные и психофизиологические аспекты.....	285
КОХАНОВСКАЯ И.И. Компетентностно-ориентированное профессиональное образование педагога.....	289
КРЯКЛИНА Т.Ф. Практико-ориентированный подход в подготовке выпускников прикладного бакалавриата.....	292
ЛЕБЕДЕВА Е.А. Психологическое тестирование претендентов на обучение предпринимательству.....	294
МЕДВЕДЕВА И.В., ФРОЛОВА О.И., ТУРОВИНИНА Е.Ф., ЧЕРНОВ И.А. Развитие системы практико-ориентированного обучения в Тюменской государственной медицинской академии.....	297
МЕЖЕНИН Я.Э. Практико-ориентированное обучение как фактор повышения качества образования студентов социологического факультета.....	300
МОРОЗОВА О.П. Практико-ориентированная направленность дополнительных профессиональных программ как условие профессионально-личностного развития преподавателя вуза.....	302
МУКАНОВА Г.К. Роль всемирной истории в университетской подготовке кадров управленцев.....	305
НЕВИНСКИЙ В.В. Практическая ориентация образовательного процесса в вузе: формы, значение.....	309
ПЕТУХОВА Т.П. Проектирование практико-ориентированных образовательных программ бакалавриата.....	311
ПОЛЯКОВ Вит.В., МАЗУРОВ В.А., ИСАЕВ А.А., СИДОРЕНКО Т.В. Перспективы переподготовки и повышения квалификации сотрудников правоохранительных органов.....	315
ПОЛЯКОВ В.В., МИНАКОВА Н.Н. Технологии реализации практико-ориентированного подхода при подготовке специалистов по информационной безопасности.....	318
ПОЛЯКОВ В.В., ШИМКО Е.А. Особенности подготовки специалистов по медицинской физике.....	322
ПУРИЧИ В.В. Проект «Малая Родина» как инструмент практико-ориентированных технологич подготовки студентов.....	325
РЕТТИХ С.В. Перспективы развития учебных practice-oriented лабораторий в вузе..	328
РОТАНОВА И.Н., ПОПОВА А.Е. Международные летние школы студентов как интеракции (на примере Большого Алтая).....	331
ТЮРЕНКОВА Л.М. Внедрение практико-ориентированных технологий обучения в образовательный процесс (на примере направлений подготовки специалистов Алтайской государственной академии культуры и искусств).....	335
ФАТЫХОВА А.А. Формирование профессионально-личностных качеств педагога в современной образовательной системе вуза.....	339
ФИЛИППОВА Т.А. Практико-ориентированное обучение в подготовке студентов юридических специальностей.....	342
ЧЕРКАСОВА Т.Г., ВДОВЕНКО З.В., ПЕТУХОВА Н.Ю., СТАРИКОВА Е.Ю. Инженерные кадры для химической промышленности.....	346
ШАЛАЙ В.В. Внедрение инновационных разработок в сфере образования при подготовке инженеров.....	350
ШИЛЯЕВ С.А. Совместная подготовка кадров ФБГОУ ВПО «Ижевский государственный технический университет имени М.Т. Калашникова» и предприятиями Удмуртской Республики.....	354
ЯРЦЕВА Н.В. Практико-ориентированное образование бакалавров экономики: проблемный взгляд.....	359
<b>Резолюция II Международного образовательного форума «Алтай — Азия 2014: Евразийское образовательное пространство — новые вызовы и лучшие практики».....</b>	<b>364</b>
Приложение 1. План мероприятий II Международного образовательного форума «Алтай — Азия 2014».....	367
Приложение 2. Список авторов — участников Форума.....	371

*Дорогие коллеги!*

Два года назад мы провели I Международный образовательный форум «Алтай — Азия 2012: Модернизация профессионального образования в России и мире: новое качество роста» и выпустили первый сборник материалов с докладами и тезисами участников. По итогам этого мероприятия была принята резолюция, где участники поддержали идею создания образовательного форума «Алтай — Азия» в качестве постоянно действующей коммуникационной площадки профессионального сообщества, объединяющего национальных и международных экспертов, специалистов в области высшего образования, государственных и общественных деятелей, инновационного бизнеса и производства, практиков. Прошедший период времени показал эффективные направления развития: организация обмена опытом и знаниями между российскими и зарубежными коллегами; предоставление профессиональному сообществу возможности непосредственного знакомства с лучшими мировыми разработками в сфере высшего образования; содействие развитию интеграционных процессов в российско-азиатском трансграничном пространстве.

II Международный образовательный форум «Алтай — Азия 2014: Евразийское образовательное пространство — новые вызовы и лучшие практики» продолжил работу по обсуждению основных векторов развития современного образования, для участия в нем поступило около 300 заявок от представителей разных стран. Важными событиями в рамках Форума стали заседание Ассоциации азиатских университетов, совместное заседание Координационного совета Межрегиональной ассоциации «Сибирское соглашение» по проблемам высшей школы и Совета ректоров вузов Сибирского федерального округа, Всероссийский студенческий семинар-практикум по вопросам оценки качества образования. Кроме традиционных сессий Форума, в программе также состоялись презентации, открытые лекции ведущих ученых, культурные мероприятия. По его итогам подготовлен новый сборник материалов докладов и тезисов участников Форума.

Второй сборник Форума состоит из шести разделов: «Новые вызовы и лучшие практики евразийского образовательного пространства», «Сетевые формы взаимодействия при реализации образовательных программ как показатель глобализации и интернационализации образования», «Межкультурная коммуникация на азиатском образовательном пространстве», «Независимая оценка качества образования: современный опыт России и азиатских стран», «Лучшие практики электронного обучения в условиях нового образовательного ландшафта», «Практико-ориентированная среда образовательного учреждения как фактор повышения качества образования».

Сборник материалов II Международного образовательного форума содержит около 90 докладов и дает возможность читателю ознакомиться с лучшими зарубежными и отечественными практиками в сфере высшего образования. Главными темами публикаций являются академическая мобильность, совместные поиски решений стратегических проблем и выработка новых форм оценки качества образования, включая новые механизмы глобального рейтингования вузов.

Сегодня, на новом этапе развития высшего образования, наши страны последовательно реализуют совместные интеграционные проекты, направленные на повышение уровня подготовки специалистов. Интернационализация образования даст возможность не только обмениваться опытом, но и предоставит студентам всех вузов-партнеров возможность доступа к уникальным образовательным программам, реализуемым в конкретном вузе, а также позволит разработать со-

вместные образовательные проекты, которые укрепили бы конкурентоспособность университетов.

Активное подключение к этой значимой работе новых университетов России сделает трансграничное сотрудничество более эффективным, будет способствовать дальнейшему укреплению профессиональных, партнерских, дружественных отношений между нашими вузами, содействовать успешной реализации совместных программ, развитию инновационных проектов. А сборник материалов II Международного образовательного форума поможет разобраться специалистам в актуальных проблемах модернизации систем профессионального образования, особенностях внедрения интеграционных образовательных процессов в трансграничном Евразийском регионе.

*Редакционная коллегия*



**Приветствие  
Губернатора Алтайского края  
А. Б. Карлина**

*Уважаемые участники  
Международного образовательного форума!*

Приветствую всех вас на нашей алтайской земле, которая радушно принимает у себя Форум «Алтай — Азия 2014: Евразийское образовательное пространство — новые вызовы и лучшие практики»!

Во второй раз этот Форум проводится на площадке Алтайского государственного университета. И это не случайно, поскольку университет имеет давние традиции проведения международных мероприятий, связанных с передовыми и сложными проблемами современного общества.

Вопросы, предлагаемые сегодня участникам Форума для обсуждения, не только связаны с реформированием системы профессионального образования, но и играют ключевую роль в развитии всего региона. Это обуславливает необходимость при подготовке специалистов ориентироваться на наиболее востребованные экономикой региона и предпринимательским сообществом трудовые ресурсы.

Международный образовательный Форум «Алтай — Азия 2014» объединяет представителей науки, бизнеса и производства, государственных и общественных деятелей, практиков Евразийского пространства, что способствует формированию методологических решений проблем современного профессионального образования, повышает конкурентоспособность университетов Евразийского социально-географического региона.

Уверен, что все позитивные изменения в системе профессионального образования будут содействовать наращиванию социально-экономического потенциала, гуманитарной и социокультурной интеграции трансграничных территорий России и стран Азиатского региона, обеспечивать рост их благосостояния. Мы отлично понимаем, что конкурентоспособным сегодня может быть только регион с активно развивающейся, диверсифицированной экономикой, поэтому стратегическая цель Алтайского края — стать одним из лидеров по темпам экономического развития, качества жизни населения среди «несырьевых» регионов России, а также утвердиться в статусе одного из самых интересных и самобытных регионов.

Мы особо заинтересованы в модернизации профессионального образования, в создании на своей территории максимально благоприятных условий для реализации научного потенциала молодых людей и готовы к эффективному взаимодействию с партнерами в сфере науки и производства.

Желаю всем участникам Форума творческой и результативной работы, новых открытий и плодотворного сотрудничества!



**Приветствие Полномочного представителя  
Президента Российской Федерации  
в Сибирском федеральном округе  
Н. Е. Рогожкина**

*Дорогие друзья!*

Приветствую участников и организаторов II Международного образовательного форума «Алтай — Азия 2014: Евразийское образовательное пространство — новые вызовы и лучшие практики».

Образование — стратегически важная сфера. Сегодня перед нами стоят задачи повышения конкурентоспособности ключевых отраслей экономики и улучшения качества жизни населения. Эти изменения невозможны без опережающего развития науки, формирования современной образовательной среды, подготовки специалистов для инновационных производств. Необходимо создавать высококвалифицированные рабочие места и условия для того, чтобы молодежь хотела и оставалась там работать.

Полагаю, что обмен лучшим мировым опытом по реализации современных образовательных программ будет способствовать эффективному решению проблем высшего образования и повышению конкурентоспособности вузов.

Желаю участникам плодотворной работы, интересного общения и всего самого доброго!





**Приветствие председателя  
Комитета Государственной Думы  
по науке и наукоемким технологиям  
В.А. Черешнева**

*Глубокоуважаемый Сергей Валентинович!*

От имени Комитета Государственной Думы по науке и наукоемким технологиям сердечно приветствую организаторов, участников и гостей II Международного образовательного форума «Алтай — Азия 2014: Евразийское образовательное пространство — новые вызовы и лучшие практики»!

Современная образовательная политика отражает общенациональные интересы в сфере образования, учитывает общие тенденции мирового развития: ускорение темпов развития общества и необходимость подготовки людей к жизни в быстро меняющихся условиях; переход к постиндустриальному, информационному обществу, расширение масштабов межкультурного взаимодействия.

Российское высшее образование опирается на всемирно известную школу фундаментальной и прикладной науки, в основе которой лежат открытия русских ученых, предопределивших развитие мировой научной мысли на многие столетия вперед. Сегодня отечественное образование предоставляет возможность доступа к самым современным научно-техническим центрам, позволяет делиться накопленным опытом, выявлять и внедрять лучшие мировые образовательные практики.

Необходимо, чтобы вся образовательная среда России вышла на качественно новый уровень инновационного пути развития, была экономически эффективной и отвечала международным стандартам.

Полагаю, что вопросы, определенные в программе Форума, являются фундаментальными для нашей страны. Не случайно выбрано и место проведения Форума — гостеприимная земля Алтайского края, территория, объединяющая Европу и Азию.

Желаю всем участникам Форума успешной работы, новых достижений в развитии сферы высшего образования на благо наших стран!





**Приветствие председателя  
Комитета Государственной Думы  
по международным делам А. К. Пушкова**

*Уважаемые гости и участники  
II Международного образовательного форума  
«Алтай — Азия 2014: Евразийское образовательное  
пространство — новые вызовы и лучшие практики»!*

От имени Комитета Государственной Думы по международным делам и от себя лично приветствую собравшихся на II Международном образовательном форуме «Алтай — Азия 2014: Евразийское образовательное пространство — новые вызовы и лучшие практики».

Сегодня здесь, в Алтайском крае, собрались ученые, бизнесмены, общественные деятели и молодежь из разных стран. Насыщенная программа Форума, солидный состав участников свидетельствуют о возрастающем интересе к многоплановому и взаимовыгодному межвузовскому сотрудничеству.

Важно, что ваш Форум укрепляет свой авторитет как влиятельная общественная трибуна, где обсуждаются актуальные и острые проблемы современного профессионального образования, в решении которых солидарная позиция не только российских, но и зарубежных вузов способна и должна сыграть значимую, по истине уникальную роль. Именно образовательные ресурсы во всем их многообразии во многом определяют сегодняшний и завтрашний день в мировой политике и экономике, во всех сферах жизни. Такая роль требует высокой профессиональной, гражданской и нравственной ответственности.

И потому считаю важным, что в программе Форума затронуты такие ключевые вопросы, как модернизация систем высшего образования на евразийском образовательном пространстве, сетевое взаимодействие вузов, образовательные практики электронного обучения.

Рассчитываю, что в рамках Форума пройдут неформальные, интересные дискуссии, а зарубежные участники мероприятия получат прекрасную возможность ощутить дружескую, доброжелательную атмосферу классического Алтайского государственного университета и края в целом.

Надеюсь, что в ходе работы Форума специалистам в гуманитарной сфере будет представлена возможность открыто и профессионально обсудить важнейшие аспекты развития сферы высшего образования, совместно выработать необходимую стратегию и оптимальные решения.

Желаю всем участникам Форума плодотворной работы, новых деловых контактов и творческих успехов!



**Приветствие первого заместителя  
председателя Комитета Совета Федерации  
по науке, образованию и культуре  
В. С. Косоурова**

*Дорогие коллеги!*

От имени Комитета Совета Федерации по науке, образованию и культуре приветствую участников и гостей II Международного образовательного форума «Алтай — Азия 2014: Евразийское образовательное пространство — новые вызовы и лучшие практики».

Межрегиональные связи в образовании на современном этапе являются одним из ключевых направлений развития отношений России и ее соседей, придают импульс новым проектам и инициативам.

Символично, что Форум пройдет на территории Алтайского государственного университета, ставшего инициатором создания Ассоциации Азиатских университетов.

Образовательный форум неуклонно наращивает авторитет и является востребованной площадкой для конструктивного диалога по всему спектру взаимодействия российских регионов и азиатских стран, предоставляет отличную возможность раскрыться потенциалу нашего сотрудничества в сфере образования.

Уверен, что в ходе дискуссий, выступлений, презентаций и заседаний будут выработаны предложения и рекомендации по эффективному поиску новых путей, механизмов и технологий повышения качества высшего образования.

Желаю участникам Форума интересной и плодотворной работы!



**Приветствие заместителя министра  
образования и науки РФ  
А. А. Климова**

*Уважаемые коллеги!*

От имени Министерства образования и науки Российской Федерации и от себя лично рад приветствовать участников и организаторов II Международного образовательного форума «Алтай — Азия 2014: Евразийское образовательное пространство — новые вызовы и лучшие практики»!

Форум является перспективной площадкой для обсуждения широкого спектра проблем в области развития и повышения качества высшего образования. Важно, что особое внимание уделяется поиску путей повышения конкурентоспособности российских университетов и уровня их интеграции в мировое образовательное пространство. Безусловно, обсуждение данных вопросов актуально и приоритетно.

Хочу подчеркнуть, что решение проблем в области высшего образования является общим делом и требует консолидации усилий всех заинтересованных сторон. Именно с этой целью Форум объединил представителей власти, экспертов, руководителей сферы высшего образования, представителей ассоциаций работодателей, зарубежных коллег. Выражаю уверенность, что работа в рамках Форума позволит расширить сотрудничество на евразийском образовательном пространстве!

Желаю всем участникам Форума плодотворной работы, содержательного профессионального диалога, установления партнерских и дружеских контактов!



**Приветствие руководителя  
Федеральной службы по надзору  
в сфере образования и науки  
С. С. Кравцова**

*Уважаемые друзья!*

Приветствую вас на II Международном образовательном форуме «Алтай — Азия 2014: Евразийское образовательное пространство — новые вызовы и лучшие практики» в Алтайском государственном университете.

В ходе Форума представителям органов государственной власти, науки, бизнеса, студентам из целого ряда государств предстоит обсудить актуальные вопросы развития образования.

Выражаю уверенность в том, что в ходе предстоящих дискуссий будут сформированы полезные для принятия соответствующих управленческих решений предложения, в том числе связанные с развитием высшего образования в Российской Федерации, независимой оценкой качества образования, реализацией электронных образовательных практик.

Желаю успеха и плодотворной работы в рамках Форума!



**Приветствие руководителя  
Федерального агентства по делам  
Содружества Независимых Государств,  
соотечественников, проживающих  
за рубежом, и по международному  
гуманитарному сотрудничеству  
(Россотрудничества)  
К. И. Косачева**

*Дорогие друзья!*

От имени Федерального агентства по делам Содружества Независимых Государств, соотечественников, проживающих за рубежом, и по международному гуманитарному сотрудничеству сердечно приветствую всех участников, организаторов и гостей II Международного образовательного форума «Алтай — Азия 2014: Евразийское образовательное пространство — новые вызовы и лучшие практики».

Современные тенденции показывают нам, каким разносторонним и всеобъемлющим может быть мировое развитие, и в этой связи нельзя не отметить факт быстрого наращивания объемов комплексного сотрудничества Российской Федерации с Азиатским регионом, в том числе и в сфере образования.

Появление инновационных образовательных программ и методик, дистанционных и электронных систем обучения является результатом деятельности десятков тысяч ученых, академиков, педагогов, учителей, аналитиков и многих других «светлых голов», посвятивших и посвящающих свою жизнь поиску новых решений в совершенствовании систем интернационального образования.

Россотрудничество со своей стороны всесторонне поддерживает развитие указанных инициатив и процессов. Наш главный инструмент — сеть российских центров науки и культуры более, чем в 80 странах мира — ориентирован на оказание системного и комплексного содействия продвижению и осуществлению образовательного сотрудничества и установлению прямых партнерских связей отечественных вузов с иностранными коллегами.

Убежден, что II Международный образовательный форум «Алтай — Азия 2014» станет эффективной площадкой для обсуждения всего спектра вопросов, позволяющих лучше понять потребности образовательного сообщества, перспективы его многосторонней интеграции, выявления оптимальных практик преподавательской и академической деятельности, а также механизмов и алгоритмов их наиболее эффективного внедрения.

Желаю всем участникам, организаторам и гостям Форума успехов и плодотворной работы.



**Приветствие президента Российского  
союза ректоров, ректора Московского  
государственного университета  
им. М. В. Ломоносова  
В. А. Садовниченко**

Искренне приветствую участников II Международного образовательного форума «Алтай — Азия 2014: Евразийское образовательное пространство — новые вызовы и лучшие практики»!

Евразийский регион — пространство динамичного развития, где вопросам образования заслуженно уделяется приоритетное внимание. Не вызывает сомнений, что сила и процветание стран и народов мира в значительной степени зависят от уровня образования.

Глобальная экономика знаний требует от образовательного сообщества новых профессиональных подходов и стратегий, отвечающих потребностям общества и государства, с одной стороны, и современному уровню развития науки — с другой.

Международный формат обсуждения актуальных вопросов образования особенно важен потому, что профессиональные контакты — отличный механизм укрепления отношений дружбы и сотрудничества не только между людьми и университетами, но и между странами и народами.

Особо хотел бы отметить тот факт, что площадкой для работы представителей образовательного сообщества разных стран стал Алтайский государственный университет, достойно представляющий российскую высшую школу в качестве организатора такого авторитетного Форума.

Уверен, что конструктивное заинтересованное общение профессионалов в рамках Форума будет содействовать успешному поиску новых идей в области образовательных ресурсов университетов, укреплению партнерских отношений между университетами разных стран, окажет заметное влияние на совершенствование гуманитарного международного сотрудничества.

Желаю участникам Форума плодотворной работы и всего самого доброго!





**Приветствие ректора Университета ШОС,  
председателя Координационного совета  
ректоров университетов ШОС,  
ректора РУДН В.М. Филиппова**

*Уважаемые коллеги!*

Искренне приветствую участников II Международного образовательного форума «Алтай — Азия 2014: Евразийское образовательное пространство — новые вызовы и лучшие практики», собравшихся из разных уголков мира в Алтайском государственном университете.

В зоне влияния России и азиатских цивилизаций и культур грядет формирование единого образовательного пространства, университеты становятся национальными институтами. Значимой вехой на этом пути мы считаем Форум «Алтай — Азия 2012: Модернизация профессионального образования в России и мире: новое качество роста», прошедший в 2012 г. Убежден, что его деятельность обогатила и расширила наши многоплановые связи.

Данный Форум направлен на взаимный обмен знаниями и академическую мобильность ученых из разных стран, на повышение уровня образования по направлениям, выбранным странами-участниками. АлтГУ — важный партнер, с которым мы намерены наращивать взаимодействие по широкому кругу международных вопросов, в том числе по вопросам модернизации систем высшего образования на евразийском образовательном пространстве и по поиску путей повышения конкурентоспособности вузов, по профессиональным образовательным практикам.

Уверен, что гостеприимная и рабочая атмосфера сформирует хорошие условия для обсуждения вами будущих планов. Формирование инновационного общества, развитие партнерских отношений, основанных на знаниях, реформы системы высшего образования и другие факторы требуют генерации новых идей, что придает сильный импульс развитию творческого потенциала ученых. Уверен, что нынешний Форум станет важным шагом в данном направлении.

Международный форум — это значимая площадка, дающая возможность продемонстрировать результаты внедрения научных разработок и задать вопросы экспертному сообществу в части поддержки интеллектуального развития страны. Я благодарю всех, без кого организация такого мероприятия была бы невозможна, и желаю участникам Форума плодотворной работы!



**Приветствие президента  
Российской академии образования  
Л. А. Вербицкой**

*Глубокоуважаемый Сергей Валентинович!  
Глубокоуважаемые коллеги! Дорогие друзья!*

Приветствую участников, гостей и организаторов II Международного образовательного форума «Алтай — Азия 2014: Евразийское образовательное пространство — новые вызовы и лучшие практики». Авторитет этого крупного международного мероприятия с каждым годом растет. И на этот раз Форум, проводимый под патронатом Алтайского государственного университета, собрал вместе видных политиков, ученых, представителей творческой интеллигенции из разных уголков России и мира.

Знаковыми событиями нынешнего Форума станут совместное заседание Координационного совета Межрегиональной ассоциации «Сибирское соглашение» и Совета ректоров вузов СФО по проблемам высшей школы, а также заседание Ассоциации Азиатских университетов.

Хочу отметить важность обсуждения лучших практик евразийского образовательного пространства, современного опыта независимой оценки качества образования России и азиатских стран в условиях нового образовательного ландшафта, реализации сетевых форм взаимодействия.

Уверена, что Форум обеспечит консолидацию деятельности научно-педагогической общественности всего мира, предложит инновационные формы решения актуальных теоретических и практических задач современного высшего образования.

Надеюсь, что встреча участников Форума пройдет в конструктивном и созидательном ключе, будет содействовать развитию делового сотрудничества, реализации востребованных проектов и инициатив. Предоставит участникам из многих стран мира уникальную возможность обменяться накопленным опытом в сфере высшего образования. Интеграционные процессы в современном мире делают необходимым преодоление сложностей межкультурного общения, решение проблем взаимодействия и взаимопроникновения культур, изучение национального опыта в разных сферах. Нет никакого сомнения и в том, что укрепление взаимоотношений между народами является ключом к решению многих вопросов, в том числе таких знаковых, как вопросы высшего образования.

Успешной работы и творческих находок в решении поставленных задач!





**Приветствие ответственного секретаря  
Комиссии РФ по делам ЮНЕСКО  
Г. Э. Орджоникидзе**

*Уважаемые коллеги, дамы и господа,  
организаторы и участники форума!*

От имени Комиссии Российской Федерации по делам ЮНЕСКО приветствую вас в связи с открытием II Международного образовательного форума «Алтай — Азия 2014». Алтайский государственный университет собирает столь представительный Форум уже во второй раз. В этой связи особые слова благодарности хотелось бы адресовать руководству университета за организацию этой важной встречи, которая объединила российских и зарубежных специалистов в области образования.

ЮНЕСКО большое внимание уделяет проблематике образования. Организация объединяет и координирует значительные международные усилия для практической помощи странам в проведении стабильной государственной политики, обеспечивающей гражданам этих стран равный доступ к образованию, включая сферу высшего образования и образования взрослых, гендерное равенство, качество образования и многое другое.

Одной из центральных тем ЮНЕСКО последних лет является наращивание усилий в реализации Программы «Образование для всех», созданной в ответ на вызовы современности, связанные с ограничением доступа к образованию и борьбе с неграмотностью. В этой связи хотел бы подчеркнуть ведущую роль ЮНЕСКО в этом процессе, поскольку Организация является координатором программы и ведет активную работу со своими партнерами как в системе ООН, так и с другими международными организациями для консолидации усилий в достижении целей ОДВ.

Среди образовательной тематики ЮНЕСКО хотелось бы отметить еще одну важную программу — УНИТВИН/Кафедры ЮНЕСКО. Она стартовала в 1991 г. как часть «Всемирного плана межвузовского сотрудничества и академической мобильности». Программа построена в духе академической солидарности, которая необходима для того, чтобы привести в движение процесс, направленный на установление крепких устойчивых связей между научно-исследовательскими учреждениями, а также учреждениями высшего образования во всем мире.

Сеть УНИТВИН/Кафедры ЮНЕСКО является мощнейшим интеллектуальным фундаментом для создания и апробации новаторских методик и передовых разработок. На современном этапе своего развития кафедры ЮНЕСКО представляют собой международные научно-образовательные центры передового опыта, призванные не только быть в авангарде инновационных процессов в областях

---

их непосредственной научной деятельности, но и держать руку на пульсе событий, происходящих в образовательной сфере.

С большой радостью хотел бы сообщить, что Секретариатом ЮНЕСКО дана положительная оценка заявки на создание в Алтайском государственном университете кафедры ЮНЕСКО «Инновационное образование в трансграничном регионе». В настоящее время идет подготовка проекта соглашения, и в ближайшее время в российской сети появится новая интересная сильная кафедра ЮНЕСКО.

В заключение хотел бы пожелать всем участникам Форума интересной плодотворной работы, а главное — дружеского общения.



**Приветствие представителя ЮНЕСКО  
по Азербайджану, Армении, Беларуси,  
Республики Молдова и Российской  
Федерации (Бюро ЮНЕСКО в Москве)  
Дендева Бадарча**


*Уважаемые дамы и господа!*

Искренне приветствую участников II Международного образовательного форума «Алтай — Азия 2014: Евразийское образовательное пространство — новые вызовы и лучшие практики», собравшихся из разных уголков мира в Алтайском государственном университете.

Данный Форум направлен на взаимный обмен знаниями и академическую мобильность ученых из разных стран, на повышение уровня образования по направлениям, выбранным странами-участниками. Алтайский университет активно наращивает взаимодействие со своими партнерами по широкому кругу международных вопросов, в том числе по вопросам модернизации систем высшего образования на евразийском образовательном пространстве и по поиску путей повышения конкурентоспособности вузов, по профессиональным образовательным практикам.

Уверен, что гостеприимная и рабочая атмосфера сформирует хорошие условия для обсуждения вами будущих планов. Роль науки в стремительно глобализирующемся мире постоянно растет. Формирование информационного общества, развитие партнерских отношений, основанных на знаниях, реформы системы высшего образования и другие факторы требуют генерации новых идей, что придает сильный импульс развитию творческого потенциала ученых. Уверен, что нынешний Форум станет важным шагом в данном направлении.

Международный форум — это значимая площадка, дающая возможность продемонстрировать результаты внедрения научных разработок и задать вопросы экспертному сообществу в части поддержки интеллектуального развития страны. Благодарю всех, без кого организация такого мероприятия была бы невозможна, и желаю участникам Форума плодотворной работы!



# МАТЕРИАЛЫ ВЫСТУПЛЕНИЙ УЧАСТНИКОВ ФОРУМА

---

Алтай-Азия





# Новые вызовы и лучшие практики евразийского образовательного пространства

---

---

*С.В. Землюков*

## **МЕЖРЕГИОНАЛЬНАЯ ГЛОБАЛИЗАЦИЯ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ: АЗИАТСКИЙ ВЕКТОР РАЗВИТИЯ**

Общепризнанным является тезис о роли образования как важнейшем и наиболее действенном факторе устойчивого развития территорий. И конечно, ключевую роль играют в этом процессе университеты. Они становятся не только учебными, но и исследовательскими центрами, интегрирующими новые знания и инновационные технологии и влияющими на экономический рост и повышение конкурентоспособности стран как на межрегиональном, так и на глобальном уровне. Эта роль университетов объективно выводит их за национальные рамки. Процесс глобализации способствует активизации и универсализации международной деятельности вузов. Развитие информационных технологий и экономики знаний формирует международный образовательный рынок и международный рынок труда.

Направления, формы и виды международного сотрудничества разнообразны. Каждый университет выбирает их исходя из своих задач и возможностей. При этом важное значение имеют исторически сложившиеся традиции, опыт образовательных и культурных коммуникаций. Это прежде всего касается выстраивания взаимодействия со своими территориально близкими партнерами. И здесь, как нам представляется, сотрудничество на центрально-азиатском образовательном пространстве имеет хорошую перспективу.

Многоплановое двустороннее и многостороннее сотрудничество России в рамках СНГ, ЕврАзЭС, БРИКС, АТР и ШОС ставит на повестку дня задачи создания инструментов для эффективного управления геополитическими процессами, развития экономического взаимодействия и кооперации, установления прочных образовательных и культурных связей, в первую очередь — в странах Центральной и Южной Азии (Китай, Индия, Монголия, Казахстан, Таджикистан, Киргизия, Туркменистан, Узбекистан и др.). Азиатский вектор развития формирует потребности в квалифицированном анализе, экспертизе, мониторинге и прогнозировании политических и социально-экономических процессов в регионе, предполагает интеграцию систем образования и ведущих национальных вузов, а также рынков труда.

При этом, несомненно, необходимо активно использовать опыт европейского сотрудничества в сфере образования. Но он должен быть адаптирован при четком и ясном понимании целей такого сотрудничества, чтобы ощущать, какие направления международной деятельности наиболее оптимальны в современных условиях.

Таким образом, появляется настоятельная необходимость изучения, обобщения и обсуждения происходящих в сфере высшего образования процессов, форм международного сотрудничества, лучшего опыта и перспектив раз-

вития и, прежде всего, в рамках таких организаций, как АТР и ШОС, имеющих уже свою историю и дальнейшую перспективу сотрудничества.

Для определения вышеописанных процессов термин «интернационализация» является более употребительным, чем международное сотрудничество. Организация экономического сотрудничества и развития (ОЭСР) дает следующее рабочее определение: «**Интернационализация** — это процесс, при котором цели, функции и организация предоставления образовательных услуг приобретают международное измерение».

Интернационализация в сфере высшего образования в международной практике традиционно включает в себя два *направления*: а) «внутреннюю» интернационализацию и б) «внешнюю» интернационализацию.

**Внутренняя интернационализация** образования осуществляется в рамках страны через следующие основные *формы*:

- 1) набор иностранных студентов;
- 2) приглашение иностранных преподавателей;
- 3) включение в учебные планы и программы дополнительного образования учебных курсов на иностранных языках, а также разработка двойных и совместных программ;
- 4) участие в международных образовательных проектах;
- 5) маркетинговая деятельность (стран, регионов и вузов), в основном направленная на привлечение иностранных студентов и создание партнерств.

**Внешняя интернационализация** образования реализуется посредством следующих *форм*:

- 1) международная мобильность студентов (для получения степени и короткие программы обучения), профессорско-преподавательского состава и сотрудников администрации вузов;
- 2) взаимное признание зарубежных квалификаций как для продолжения обучения за рубежом, так и для получения зарубежных квалификаций у себя в стране (через систему кредитов ECTS);
- 3) международная мобильность образовательных программ;
- 4) интеграция в учебные программы международного измерения и образовательных стандартов;
- 5) формирование новых международных стандартов образовательных программ;
- 6) рост вовлеченности в трансграничные сети и международные партнерства на стратегическом уровне.

Необходимо также понимать, что каждый вуз должен осуществлять свой подход к интернационализации, основанный на четко сформулированных задачах и ожидаемых результатах. При этом путь университета связан с выбором одного из направлений и форм интернационализации или с комбинацией данных направлений и форм в зависимости от региональной и национальной специфики, реальной оценки имеющихся ресурсов и расстановки приоритетов.

Так, одни вузы выбирают сегодня **трансграничное (приграничное) сотрудничество**, другие взаимодействуют с вузами отдаленных территорий, третьи комбинируют способы своего взаимодействия. В любом случае происходит усиление роли университетов в развитии самих трансграничных регионов, что, в свою очередь, предполагает также дальнейшее расширение и углубление международного образовательного сотрудничества, выход его на новый качественный уровень.

Большинство вузов азиатской части России выстраивают процесс интернационализации с учетом сложившихся традиций и принципов добрососедства с *азиатскими странами* в рамках приграничных территорий (Китай, Казахстан, Монголия) и других центральноазиатских стран СНГ.

В общем смысле, приграничные территории — это территории, непосредственно прилегающие к государственной границе, испытывающие на себе наибольшее влияние границы и соседней страны и обладающие особым дополнительным потенциалом развития и международного сотрудничества.

Геополитическое положение приграничных территорий Дальнего Востока, Забайкалья, Алтайского края, а именно их близость к Китаю, Казахстану, Монголии и другим сопредельным территориям, делает российские университеты (*Дальневосточный федеральный университет, Тихоокеанский государственный университет, Забайкальский государственный гуманитарно-педагогический университет имени Н.Г. Чернышевского (ЗабГГПУ), Алтайский государственный университет*) привлекательными для зарубежной молодежи.

Такие приграничные территории обладают также определенным преимуществом, которое сложилось исторически и заключается в наличии многих общих традиций совместного проживания, возможности свободно перемещаться в безвизовом режиме, отсутствии языкового барьера, схожести образовательных процессов, возможности выбора совместных актуальных тем в области экономики, экологии, гуманитарной сфере. Приграничное сотрудничество является, несомненно, перспективным направлением, которое требует своего дальнейшего развития и обобщения.

Образовательное сотрудничество может развиваться в форме межрегионального (международного) взаимодействия. Так, в рамках Международного координационного совета «Наш общий дом — Алтай» налажено взаимодействие с приграничными вузами Монголии, Казахстана, Китая в формате *Межрегионального объединения «Совет ректоров высших учебных заведений Большого Алтая»*, созданного для укрепления установившегося между регионами — участниками сотрудничества в области образования, науки и культуры и содействия дальнейшему развитию двусторонних и многосторонних гуманитарных и культурных связей.

Сотрудничество двух и более университетов может развиваться и в более универсальную форму вузовского межрегионального взаимодействия — **сетевое взаимодействие**. В рамках сетевого сотрудничества происходит более тесное взаимодействие университетов, расположенных в разных странах, возникают долгосрочные договорные отношения, интеграция ресурсов, совместная образовательная и научная деятельность.

Включенность университетов в сетевое взаимодействие позволяет перейти от эпизодических международных контактов к содержательной научно-педагогической кооперации и всестороннему партнерству; к сочетанию двусторонних, многосторонних и сетевых проектов; к трансформации проектов предметной направленности в область междисциплинарных проектов и т.д. При этом важным средством достижения такого международного стратегического партнерства являются международные проекты, реализуемые в рамках программ TEMPUS, ERASMUS, Erasmus Mundus и др.

Реализация взаимодействия сетевых вузов может выражаться через:

а) совместные образовательные программы (программы двух дипломов, программы двойных дипломов, программы включенного обучения);



б) академическую мобильность (языковые и иные стажировки, летние/зимние школы, приглашения иностранных преподавателей, академические обмены, частичное обучение за рубежом, продолжение обучения за рубежом, в том числе благодаря иностранному приложению к диплому и т.п.);

в) дистанционное обучение, основанное на интеграции ресурсов вузов-партнеров, совместные инфокоммуникационные продукты и др.;

г) международную аккредитацию, независимую оценку качества образования;

д) организацию и функционирование зарубежных филиалов и представительских центров;

е) реализацию программ рекрутинга иностранных абитуриентов;

ж) участие в совместных образовательных выставках и т.д.

В современной практике межрегионального образовательного сотрудничества сложилось **три основных вида сетевого взаимодействия** вузов-партнеров: *кооперация, консорциум и ассоциация*. Они олицетворяют разный масштаб и уровень взаимодействия вузов в сфере образования.

Характерными чертами **кооперации** являются отношения преимущественно между двумя вузами, узкая направленность взаимодействия вузов, фрагментарность интернациональных контактов между ними за пределами основной области взаимодействия. Зачастую кооперация выражается в разработке и реализации совместной образовательной программы, открытии центров и институтов, проведении интеракций в виде сезонных студенческих школ.

Например, на базе Томского государственного университета по договору с Шеньянским политехническим университетом открыт Институт Конфуция. В Алтайском государственном университете открыты и функционируют Центр казахского языка и культуры, единственная в России Почетная кафедра «Казахстанский путь и Н. Назарбаев», Центр языка и культуры Республики Кыргызстан и Республики Таджикистан, Российско-Китайский центр образования, культуры и академической мобильности.

На базе Дальневосточного федерального университета в течение нескольких лет проводится международная летняя школа «Россия — Дальний Восток».

Евразийский университет им. Гумилёва (Казахстан) реализует двудипломные программы совместно с Международным университетом природы, общества и человека по программе «ядерная физика», и совместно с Новосибирским государственным университетом по программе «археология и этнология».

Алтайским государственным университетом реализуется международная совместная образовательная программа уровня бакалавриата по модели «Программа двух дипломов (2+2)» по направлению подготовки «Экономика» (профиль подготовки: Международная экономика) совместно с Международной школой бизнеса Солбридж (г. Дэйджен, Республика Южная Корея).

В Новосибирском государственном техническом университете реализуется программа двойных дипломов «Системы электроснабжения и управления ими» (магистратура с Монгольским университетом науки и технологии).

В отличие от кооперации, **консорциум**, напротив, характеризуется множественностью вузов при наличии признанного всеми участниками университета-лидера. При этом вузы-партнеры связаны устойчивыми отношениями, в частности длительной совместной работой по крупным международным проектам.

Примером университетского консорциума является действующий на базе РУДН **Сетевой университет СНГ**, который объединяет 26 университетов из 9 стран. Целью создания Сетевого университета СНГ является укрепление сотрудничества и межвузовских связей в сфере высшего образования на территории государств — участников СНГ, повышение качества и привлекательности высшего образования, разработка и внедрение аналога программы «Эразмус Мундус» в рамках единого (общего) образовательного пространства государств — участников СНГ.

Деятельность СУ СНГ направлена на подготовку магистров и аспирантов по гуманитарным, экономическим и юридическим направлениям из числа граждан государств — участников СНГ; развитие академической мобильности магистров и аспирантов на территории государств — участников СНГ; реализацию вузами государств — участников СНГ совместных магистерских программ (в настоящее время это 106 совместных магистерских программ); присвоение двойных степеней по окончании курса обучения, выдача двух дипломов; проведение совместных научных исследований, обеспечение двойного международного руководства диссертационными исследованиями; содействие сохранению, развитию и взаимообогащению культуры, языков, исторических и национальных традиций народов государств — участников СНГ, межкультурному диалогу в студенческом кампусе.

Сейчас активно ведется работа по созданию **Сетевого университета БРИКС**, который будет представлять собой единый образовательный консорциум ведущих университетов Бразилии, России, Индии, Китая и ЮАР, направленный на формирование общего образовательного и научно-исследовательского пространства между странами — участницами этой международной организации. Деятельность СУ БРИКС направлена на реализацию актуальных совместных образовательных программ, подготовку преподавателей и ученых высшей квалификации для стран БРИКС, а также на проведение совместных научных исследований. В СУ БРИКС смогут обучаться не только студенты стран-членов, но и любые желающие получить его диплом со всего мира. Все занятия будут проводиться по Интернету.

Другим примером консорциума может являться созданный в 2013 г. с целью развития совместных образовательных программ, нацеленных на подготовку инженерных специалистов для экономики Киргизии, **Российско-Киргизский консорциум технических университетов** (РККТУ).

Однако наиболее развитой и высокоорганизованной формой сетевого взаимодействия вузов является **ассоциация**. Ее особенности — это широко-масштабные отношения членов в различных сферах, многосубъектный характер взаимодействия, т.е. вовлечение в сеть большого числа участников, наличие общего органа управления. В условиях усиливающейся интернационализации образования и усиления интеграционных процессов в международной образовательной среде наиболее перспективной формой выступают ассоциации вузов. К настоящему времени функционирует ряд известных ассоциаций с участием российских и азиатских вузов.

Необходимо отметить, что процесс сетевого взаимодействия вузов в форме ассоциаций начался с 90-х гг. XX в. и сегодня активно продолжается. Учитывая актуальный азиатский вектор в сотрудничестве в сфере образования, особенно явно это прослеживается в Азиатско-Тихоокеанском регионе [2, с. 134–140].

Интеграционные процессы в сфере образования в АТР начала обеспечивать основанная в 1991 г. с целью расширения мобильности студентов и преподавателей и улучшения качества высшего образования в регионе добровольная организация «**Университетская мобильность в АТР**» (**УМАР**), объединяющая представителей высшего образования (университетов) региона как на правительственном, так и на неправительственном уровне.

В 1995 г. была образована **Университетская сеть АСЕАН** с секретариатом в Бангкоке, в которую в настоящее время входят 22 университета из 10 стран региона. В рамках этой университетской сети действует система перезачета кредитов, которая направлена на создание единого механизма, обеспечивающего взаимное признание квалификаций и увеличение студенческой и преподавательской мобильности. Кроме того, действует ряд проектов, таких как AGBEP (сеть магистерских и аспирантских программ в области бизнеса и экономики); AUN/SEED-Net (программа, направленная на развитие инженерного образования посредством предоставления стипендий, организации академических обменов, стажировок и конференций); AUNIP (сеть по правам интеллектуальной собственности, направленная на распространение знаний в этой области) и др.

Для взаимодействия президентов ведущих исследовательских университетов Восточной Азии и организации взаимных обменов между основными вузами региона в 1996 г. создана региональная организация — **Ассоциация исследователей университетов Восточной Азии**, в которую входят президенты 17 ведущих университетов Китая, Японии, Кореи, Гонконга и Тайваня. Деятельность организации включает проведение семинаров, студенческих летних школ, студенческих олимпиад, международных симпозиумов.

В 1997 г. была создана **Ассоциация университетов Азиатско-Тихоокеанского региона**, объединяющая 45 университетов, в том числе ДВФУ, который является единственным российским вузом, входящим в данную ассоциацию и имеющим аккредитованный японским Правительством филиал на территории Японии. С Ассоциацией университетов АТР связаны летние программы для бакалавров, стипендиальные программы и профессиональные обмены, предлагаемые Ассоциацией, а также организуемые под ее началом аспирантские конференции. Новый этап развития Ассоциации предполагает организацию сетевого взаимодействия университетов, направленного на повышение академической мобильности посредством реализации совместных магистерских программ. Дальнейшее сотрудничество будет ориентировано на развитие связи образования, науки и бизнеса в АТР.

В 2002 г. образована региональная международная организация — **Форум президентов университетов Северо-Восточной Азии**. Ее целями являются вовлечение университетов стран Северо-Восточной Азии в сотрудничество, укрепление взаимоотношений между этими университетами, содействие взаимопониманию культур разных народов, развитие образования, науки, культуры, экономики и других сфер детальности. В организацию входят ректоры и председатели совета попечителей университетов КНР (включая Тайвань), КНДР, Японии, Монголии и Российской Федерации.

В 2009 г. была создана **Международная Ассоциация транспортных университетов стран АТР**, в которую в настоящее время входят 12 транспортных вузов и организаций из России, КНР, Кореи, Японии, Монголии, Австралии и Казахстана. Основной целью Ассоциации является объединение уни-

лий ее членов в разработке направлений и проектов сотрудничества в области науки и образования в сфере транспорта, отвечающих современным потребностям мирового сообщества, отдельных стран и регионов, в создании и реализации интеллектуальных продуктов и услуг, обеспечивающих подготовку и переподготовку кадров.

В 2012 г. основана **Ассоциация университетов российского Дальнего Востока, Сибири и северо-восточных регионов Китая**, включающая 56 вузов (АлтГУ — участник). Вузами — учредителями Ассоциации стали Тихоокеанский государственный университет (г. Хабаровск) от России и Северо-Восточный сельскохозяйственный университет (г. Харбин) от Китая. Ассоциация ставит своими целями обеспечение дальнейшего развития международных связей вузов России и Китая, активизацию совместных научно-технических программ, повышение квалификации и переподготовку преподавателей, социальную защиту студентов, реализацию культурных обменов. Ассоциация также занимается расширением практики академической мобильности студентов; организацией совместных научно-образовательных подразделений для подготовки по согласованным учебным планам и программам по наиболее актуальным направлениям науки и техники, включая подготовку специалистов, проведение совместных научных исследований; оказанием содействия в проведении мониторинга аккредитованных учебных программ вузам — членам Ассоциации и др.

В Азиатско-Тихоокеанском регионе действует также Азиатско-**Тихоокеанская ассоциация международного образования**, ставящая целью активизацию и укрепление интернационализации высшего образования в АТР и во всем мире и решение проблем обучаемых в сфере международного образования. Ассоциация предусматривает индивидуальное членство. В настоящее время в ее рядах состоят более 1000 профессионалов — от преподавателей до ректоров, осуществляющих координацию международного обмена.

В 2014 г. на базе Казахского национального университета имени аль-Фараби состоялся третий **Съезд ректоров университетов Азии**, являющийся важной диалоговой площадкой для сближения и дальнейшего взаимодействия между вузами и нацеленный на постоянный поиск новых путей их развития и сотрудничества в научно-образовательной сфере.

Как показывают приведенные выше примеры, Азиатско-Тихоокеанский регион имеет богатый опыт создания ассоциирования университетов. При этом наряду с многочисленными ассоциациями университетов в АТР имеется целый ряд других крупных межвузовских ассоциаций в Азиатском регионе.

Одной из крупнейших ассоциаций университетов является созданная в 1989 г. на Учредительном съезде Ассоциация университетов СССР по инициативе Московского государственного университета имени М.В. Ломоносова и поддержанная двадцатью крупнейшими университетами Советского Союза. В 1992 г. Ассоциация была преобразована в **Евразийскую ассоциацию университетов**, объединяющую на сегодня 128 национальных университетов всех стран СНГ, ведущие региональные университеты и высшие учебные заведения стран Евразийского пространства (АлтГУ — участник). Свою деятельность Ассоциация осуществляет через многочисленные конференции, форумы, межвузовские связи и контакты. Президентом, председателем Совета ЕАУ является академик В.А. Садовничий, вице-президентом — ректор РУДН В.М. Филиппов. Основные цели деятельности Ассоциации: организация международного сотрудничества университетов — членов Ассоциации в области

учебно-методической и научно-исследовательской деятельности, разработка совместных программ, направленных на совершенствование университетского образования и научных исследований; сохранение и развитие общего евразийского образовательного пространства, единого уровня требований к содержанию университетского образования, эквивалентности дипломов университетов членов Ассоциации и т.п.

На базе РУДН создан **Сетевой университет ШОС**, в который входят 75 университетов из 6 стран: Китай, Казахстан, Киргизия, Россия, Таджикистан, Беларусь (АлтГУ — участник). Университет функционирует как сеть уже существующих университетов в государствах — членах ШОС, а также странах-наблюдателях (Монголия, Индия, Иран, Пакистан). Университет ШОС ведет свою деятельность по следующим направлениям: а) подготовка магистров по согласованным программам по приоритетным областям культурного, научно-образовательного и экономического сотрудничества стран — участниц организации (энергетика, экология, машиностроение, металлургия, материаловедение, строительство, транспорт, ТЭК, история, лингвистика, IT-технологии, экономика, педагогика); б) разработка согласованных программ подготовки бакалавров и аспирантов/докторантов; в) проведение совместных форумов, совещаний, нацеленных на развитие передовых образовательных технологий.

Одной из молодых (основана 22 мая 2013 г.) является **Ассоциация азиатских университетов**, состоящая из 36 вузов 8 стран под председательством Алтайского госуниверситета. Основными задачами Ассоциации являются формирование единого азиатского образовательного пространства, единого уровня требований к содержанию университетского образования, содействие в признании дипломов университетов — членов Ассоциации; совершенствование механизмов реализации академической мобильности; разработка и реализация совместных образовательных программ; обмен опытом в области высшего профессионального образования, научных исследований, молодежных проектов в формате Азиатского студенческого форума, Международных летних школ молодых лидеров и т.п.

Сотрудничество вузов в рамках отдельных образовательных ассоциаций может приобретать организационную и содержательную специфику. Примером профильного межвузовского ассоциирования является **Ассоциация технических университетов**, созданная по инициативе ведущих технических университетов России на базе секции технических университетов Евразийской Ассоциации университетов и состоит сегодня из 147 вузов России и стран СНГ. Основными задачами Ассоциации являются обеспечение интеграции технического образования всех уровней в мировую образовательную систему и мировое научное сообщество; формирование единого уровня требований к статусу технического университета и содержанию образования, эквивалентности дипломов технических университетов; разработка научно-методических основ и повышение качества подготовки специалистов в технических университетах, а также обеспечение становления и развития системы непрерывного высшего профессионального образования.

Другой пример — это **Российско-китайская ассоциация экономических университетов**, являющаяся одной из самых молодых ассоциаций. Она начала свою работу со дня подписания декларации, принятой на Учредительном собрании 24 мая 2014 г. Состоит ассоциация из 25 вузов (13 — российских, например Дальневосточный федеральный университет, Байкальский гос-

ударственный университет экономики и права, Владивостокский государственный университет экономики и сервиса и другие, и 12 — китайских). Основные цели ассоциации — это создание образовательной и научной платформы для высших экономических учебных учреждений России и Китая, совместная работа над образовательными и научными проектами на международном уровне, повышение эффективности работы, обмен опытом и академический обмен.

Еще одним примером специализированных ассоциаций является **Ассоциация «Сибирский открытый университет»**, которая включает 38 вузов (Томский и Алтайский госуниверситеты являются учредителями). Ассоциация специализируется на развитии доступности образования, разработке и популяризации дистанционных образовательных технологий, издает журнал «Открытое и дистанционное образование», входящий в перечень ВАК. Более того, на официальном сайте ассоциации представлены в открытом доступе более 20 совместных программ дополнительного профессионального образования.

Необходимо отметить, что в настоящее время сотрудничество внутри образовательных ассоциаций сводится большей частью к разработке и реализации совместных образовательных программ. Например, весьма распространены СОПы в рамках УШОС, хотя пока это только магистерские программы по шести приоритетным направлениям подготовки: регионоведение, экология, энергетика, IT, педагогика и экономика. Так, с 2014 г. АлтГУ начал реализацию трех СОПов в рамках УШОС по модели «Включенного обучения» по направлению «лингвистика» совместно с Даляньским университетом иностранных языков (Китай), Северо-Восточным педагогическим университетом г. Шеньян (Китай) и Столичным педагогическим университетом г. Пекин; а также двух программ по модели «двух дипломов (1+1)»: по направлению «Регионоведение» совместно с Кыргызским национальным университетом им. Ж. Баласагына (г. Бишкек) и по направлению «Экология и природопользование» совместно с Кыргызским национальным аграрным университетом им. Скрябина (г. Бишкек).

Сетевое взаимодействие в рамках образовательных ассоциаций может принимать *индивидуальные формы*, детализироваться в отношении конкретных вузов — членов Ассоциации. В частности, интересен пример взаимодействия Хэйлуцзянского университета (г. Харбин) и Новосибирского государственного университета: в 2011 г. в Хэйлуцзянском университете был открыт Российско-китайский институт для обучения китайских студентов в Новосибирском государственном университете. Благодаря этому способу рекрутинга около 190 китайских студентов ежегодно поступают в НГУ для обучения на полный срок или определенный период обучения.

Особо актуальным вопросом является качество предоставляемых образовательных услуг в рамках взаимодействия. Национальные образовательные системы имеют существенные различия в политике и практике образовательной деятельности и, соответственно, в политике и практике его оценки и признания. Конечно, речь не идет об унификации всех национальных систем образования, как раз, наоборот, о необходимости сохранения их уникальности. При этом стандарты должны носить инвариантный характер, быть применимы для всего многообразия тем. Их цель — не стричь всех под одну гребенку, а понять и признать качество образования, реализуемого в разных национальных средах.

В области международной аккредитации и независимой оценки качества образования известными и авторитетными международными сетями, которые формируют международные стандарты качества образования, являются Европейская ассоциация гарантии качества в высшем образовании (ENQA) и Международная сеть агентств гарантии качества в высшем образовании (INQAAHE).

Сейчас в мире ведущие агентства, которые проводят процедуры международной аккредитации (в том числе из азиатских стран), объединены в Международный альянс региональных аккредитационных агентств. Например, в настоящее время в Уральском федеральном университете готовится к прохождению международной аккредитации EPAS программа бакалавриата «Мировая экономика и международный бизнес».

На повестке дня ассоциирования вузов, готовых выступать локомотивами межрегионального сотрудничества в области образования, стоит интегрирование их распределенных ресурсов, сбор и распространение передового опыта, выступление в качестве форума и экспертной площадки. Как нам представляется, *основной деятельностью Ассоциаций должно стать следующее:*

1. Развитие системы международного взаимодействия и распространения передового опыта, в том числе успешных в чем-то региональных высших учебных заведений;

2. Обеспечение межвузовской мобильности студентов и ППС;

3. Реализация сетевых образовательных программ;

4. Реализация сетевой научно-исследовательской деятельности;

5. Создание сетевых диссертационных советов;

6. Создание сетевой электронной библиотеки, интеграция ресурсов для электронного и дистанционного обучения, создание совместных инфокоммуникационных продуктов;

7. Разработка и взаимное признание собственных образовательных стандартов и выдача дипломов и присуждение степеней собственного образца;

8. Создание межвузовских студенческих объединений, реализация обучающих и диагностирующих мета-игр и социальных тренажеров, развитие новых методов обучения и развитие компетенций;

9. Совершенствование нормативной правовой базы, регулирующей отношения в области образования и науки на межрегиональном уровне.

Необходимо также отметить, что *в развитии сетевого ассоциативного взаимодействия вузов есть ряд проблем, на которые следует обратить внимание:*

- а) в отечественной высшей школе не налажен эффективный обмен и распространение лучших практик как отечественных, так и зарубежных вузов;

- б) недостаточно определены структура и содержание образовательных программ, учебных планов, включающих региональные и субрегиональные компоненты;

- в) не проработаны окончательно стандарты и методы оценки качества образования и форм аттестации выпускников (система зачетных единиц);

- г) не решен вопрос организации финансирования инициатив по развитию и модернизации учебного процесса.

Несмотря на указанные проблемы, требующие своего совместного решения, ассоциативное сетевое взаимодействие университетов как феномен нашего времени содержит в себе огромный потенциал. Как основной механизм информационного обмена, сетевое взаимодействие позволяет реализовать его си-

*нергетические эффекты.* Оно дает возможность использовать преимущества сети в усилении эффективности работы образовательных учреждений, оптимизации затрат, повышении качества образовательных программ и академической мобильности.

Необходимо уже сейчас, в условиях трансформирующейся российской системы высшего профессионального образования, предоставить студенчеству реальные возможности повышения гибкости и мобильности своего обучения через механизм сетевого взаимодействия отечественных и зарубежных (в данном случае — азиатских) вузов. Открывающиеся возможности сетевого взаимодействия вузов в повышении качества обучения, его гибкости и мобильности обучающихся, расширение спектра их профессиональных навыков и социальных компетентностей должны быть в полной мере задействованы в рамках новой модели высшего профессионального образования. Она должна вобрать в себя все положительное, что наработано в рамках реального сетевого взаимодействия российских и зарубежных вузов.

Можно с уверенностью сказать, что сетевое взаимодействие вузов непременно усиливает стратегические преимущества образовательных организаций благодаря тому, что оно решает новые учебные, научные и коммерческие задачи вуза. При этом необходимо, чтобы российские университеты оказались готовыми к конкуренции в этом сетевом взаимодействии и расширили реализацию совместных программ с зарубежными партнерами.

Также необходимо постоянно продолжать искать эффективные и взаимовыгодные способы комплексного взаимодействия вузов, предприятий и органов государственной власти, что представляется перспективным, инновационным, а главное — долгосрочным направлением развития глобального межрегионального высшего образования.

Уважаемые коллеги! Надеюсь, что Международный образовательный форум «Алтай — Азия», проходящий во второй раз в стенах Алтайского государственного университета, станет постоянной площадкой образовательного, научного и культурного взаимодействия исследователей и студентов из стран Центрально-Азиатского региона и создаст все необходимые условия для квалифицированного обмена мнениями на высоком уровне о современном состоянии, проблемах и перспективах долгосрочного развития гуманитарного образования.

#### **Библиографический список**

1. Анализ мировых тенденций развития научно-образовательной деятельности: Аналитический обзор / Е.В. Вашурина, Н.В. Дрантусова, Я.Ш. Евдокимова, И.А. Майбуров. — Екатеринбург, 2006.
2. Гурулева Т.В. Единое образовательное пространство АТР // Высшее образование в России. — 2014. — №12.
3. Императивы интернационализации / отв. ред. М.В. Ларионов, О.В. Перфильева. — М., 2013.



С.М. Омирбаев

## РЕАЛИЗАЦИЯ БОЛОНСКИХ ПАРАМЕТРОВ КАК ОСНОВА ФОРМИРОВАНИЯ ЕВРАЗИЙСКОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА

Болонская декларация, положившая начало созданию европейского пространства высшего образования, нашла широкое распространение по всему миру и вышла за пределы Европейского континента. 2010 г. закрепил вектор развития высшего образования в Казахстане — вхождение в мировое образовательное пространство в качестве полноправного члена Болонского процесса. Болонские параметры и приоритеты развития высшего образования стали ориентиром модернизации и реформирования национальных систем образования в условиях глобализации. Интеграционные процессы инициируют университеты к взаимодействию и сотрудничеству с учебными заведениями других стран. Так, Павлодарский государственный университет им. С. Торайгырова (ПГУ) творчески и плодотворно сотрудничает с 196 вузами мира.

### Сотрудничество ПГУ им. С. Торайгырова

ЕврАзЭС (55)	Европа (25)	Азия (11)	США (5)
Россия Беларусь	Испания Польша Турция Германия Латвия Чехия Болгария Литва Украина Франция	Монголия КНР Кыргызская Республика Мальта Южная Корея Таджикистан	Murray State University New Jersey State University Troy university Research methods Institute ASA Institute

ПГУ является членом влиятельных международных ассоциаций: Международная ассоциация по обмену студенческими и техническими стажировками (IAESTE), Ассоциация образовательных и научных учреждений «Сибирский открытый университет», САМАН Центрально-Азиатский фонд развития менеджмента, Ассоциация пользователей научно-образовательной компьютерной сети Казахстана (КазРЕНА), Академия электротехнических наук Российской Федерации, Член Великой Хартии университетов (Болонья, Италия), Шанхайская организация сотрудничества (ШОС), Ассоциация азиатских университетов.

Концепция интегрированного пространства высшего образования полномасштабно реализуется в казахстанских вузах. В той или иной мере внедрены все основные параметры Болонского процесса, как обязательные, так и факультативные и рекомендательные [1].

ПГУ им. С. Торайгырова в своей деятельности руководствуется всеми *обязательными параметрами Болонской системы*: трехуровневая система высшего образования, академические кредиты ECTS, Европейское приложение к диплому, академическая мобильность студентов, преподавателей и административного персонала вузов, контроль качества высшего образования, единое европейское исследовательское пространство [4].

Обязательные параметры рассматриваются как первостепенные для создания зоны европейского высшего образования и продвижения европейской системы высшего образования по всему миру.

*Трехуровневая система высшего образования.* С 2010 г. ПГУ им. С. Торайгырова перешел на трехуровневую систему высшего образования: бакалавриат (66 специальностей) — магистратура (47) — докторантура (4).

*Кредитная система обучения (академические кредиты ECTS).* Образовательная деятельность ПГУ им. С. Торайгырова полностью переведена на кредитную систему обучения. Учетная единица «кредит» стала инструментом измерения не только объема учебного материала дисциплин, нагрузки студентов, но и педагогической нагрузки преподавателей. При этом в соответствии с Правилами организации учебного процесса по кредитной технологии обучения казахстанская система кредита может быть переведена в европейскую систему трансферта и накопления кредитов (ECTS) и наоборот [3]. Это создает возможности и условия для согласованности образовательных программ и служит для усиления академической мобильности студентов.

*Европейское приложение к диплому.* Европейское приложение к диплому выполняется в соответствии моделью Европейской комиссии, Совета Европы и ЮНЕСКО/СЕПЕС, включает в себя следующие пункты:

- информация об обладателе квалификации;
- информация о полученной квалификации;
- информация об уровне квалификации;
- информация о содержании обучения и полученных результатах;
- профессиональная характеристика квалификации;
- дополнительная информация;
- сертификация приложения;
- информация о национальной системе высшего образования.

*Академическая мобильность студентов, преподавателей и административного персонала вузов.* В ПГУ им. С. Торайгырова в 2011 г. открыт Центр академической мобильности. Академическая мобильность функционирует на основе договоров. По внешней мобильности заключено 116 договоров, по внутренней — 52. По внутренней мобильности за 3 года в вузах Республики Казахстан обучились 124 человека, по внешней в зарубежных вузах — 144.

*Интернационализация образования* как один из трендов ЕПВО предполагает устранение дисбаланса между приезжающими и выезжающими студентами. В связи с этим актуализируется проблема полиязычного образования.

15 мая 2012 г. в ПГУ им. С. Торайгырова внедрено полиязычное образование в соответствии с Программой [5], определен перечень специальностей, по которым открыты специальные отделения, и поэтапная их реализация (информатика, химическая технология неорганических веществ, физика, электроэнергетика, туризм). В перспективе планируется задействовать еще 4 специальности бакалавриата и 2 — магистратуры.

Отдельно следует отметить программу «Болашак». На данный момент 16 человек профессорско-преподавательского состава обучились в странах дальнего зарубежья по программе «Болашак» сроком от 3 до 9 месяцев, в результате чего планируется увеличить количество преподаваемых специальных дисциплин на иностранном языке. Для эффективной реализации программ полиязычного образования в университете функционирует факультет Foundation, который осуществляет подготовку обучающихся по дисциплинам цикла общеобразовательных дисциплин, в том числе иностранный язык, объемом девять кредитов, что позволяет в будущем сформировать группы с полиязычным обучением. Одним

из эффективных путей реализации программы полиязычного образования в ПГУ им. С. Торайгырова является изучение дисциплины «Профессионально-ориентированный иностранный язык». Внедрение данной дисциплины позволяет повысить подготовку обучающихся к внедрению полиязычного образования. Так, по 151 образовательной программе 2-го курса 38 преподавателей вели данную дисциплину на иностранном языке совместно с ППС кафедры иностранных языков в объеме двух кредитов.

*Привлечение зарубежных ученых* стало уникальной возможностью реализации полиязычного образования. В университете действует Программа привлечения зарубежных ученых, цель которой — повышение качества образовательных программ; расширение международных контактов ППС университета; разработка совместных научно-исследовательских проектов; увеличение количества публикаций в зарубежных научных изданиях; повышение качества научных работ, диссертационных исследований; внедрение совместных образовательных программ; формирование базы для дальнейшего сотрудничества.

Разнообразна и география приглашенных зарубежных ученых. В перспективе планируется значительно увеличить и их количество. Расширение этих возможностей стало благодаря вступлению ПГУ в Европейскую ассоциацию университетов (ЕАУ) в 2014 г.; предусматривается разработка и реализация совместных образовательных программ, участие ППС и обучающихся в международных программах и конкурсах, включая «Болашак».

Следует отметить, что академическая мобильность финансируется за счет бюджетных средств, выделяемых МОН РК, внебюджетных средств университета и частично за счет средств обучающихся.

*Контроль качества высшего образования* — один из важных параметров Болонского соглашения. В целях обеспечения эффективности системы оценки качества высшего образования в ПГУ им. С. Торайгырова с 2005 г. действует система внутривузовского контроля качества образования. Цель внутривузовской системы контроля качества образования — выявление реального качества образования и установление областей улучшения качества образования во всех видах деятельности.

В обеспечении качества образования особое значение имеет институциональная и специализированная аккредитация.

Аккредитация — это установление или же подтверждение статуса высшего учебного заведения в качестве аккредитованного учебного заведения, способного реализовывать образовательные и научные программы разной направленности и в разных сферах деятельности, а также проводить качественное обучение среди своих студентов по государственным и мировым стандартам качества.

На сегодняшний день в рамках данного направления деятельности университет сотрудничает с рядом агентств: ACQUIN (Германия); ASIIN (Германия); НКАОКО (Казахстан); НААР (Казахстан).

*К факультативным параметрам Болонского процесса* относятся: модульная система; нелинейные траектории обучения студентов, курсы по выбору; дистанционное обучение, электронные курсы; академические рейтинги студентов и преподавателей имеют большое значение в планировании и организации учебного процесса с учетом интересов работодателей и запросов общества.

В настоящее время в ПГУ разработаны более 230 модульных образовательных программ по специальностям бакалавриата, магистратуры и докторан-

туры. В содержании образовательной программы дисциплины объединены в модули:

- 1) общие обязательные модули;
- 2) обязательные модули по специальности;
- 3) модули по выбору для определенной специальности;
- 4) модули по выбору, выходящие за рамки квалификации.

Каждый модуль формирует необходимые компетенции в соответствии с Дублинскими дескрипторами по уровням образования. Продолжительность модуля — не более одного академического периода.

В разработку модульных образовательных программ (МОП) активно привлекаются работодатели. Тем самым формируется нелинейная траектория подготовки будущего специалиста, которая соответствует требованиям работодателя. Взаимодействие университета с работодателями осуществляется по нескольким направлениям:

- формирование МОП (согласование перечня учебных дисциплин вузовского компонента и содержания дидактических единиц с учетом требований работодателей);
- определение тематики курсовых и дипломных работ/проектов;
- привлечение работодателей к участию в образовательном процессе;
- организация профессиональных практик и трудоустройство выпускников университета;
- создание филиалов кафедр на производстве.

*Нелинейные траектории обучения студентов, курсы по выбору.* Обязательным условием формирования образовательных программ является каталог элективных дисциплин, который позволяет организовать нелинейную траекторию обучения студентов, что соответствует рекомендательным параметрам Болонского процесса.

Количество кредитов каталога элективных дисциплин составляет 45% (71 кредит) от общего количества кредитов теоретического обучения (129) образовательной программы. С 2010 по 2013 г. в каталог элективных дисциплин включена 171 дисциплина по запросам работодателей, в среднем в год — 50–53 дисциплины.

*Дистанционное обучение, электронные курсы.* Образовательная деятельность в вузах Казахстана в последние десятилетия характеризуется ускоренным развитием и широким внедрением электронных технологий обучения, включающих использование сети Интернет, учебно-методических мультимедиа-материалов, удаленных лабораторных практикумов и других электронных ресурсов учебного назначения. Вузы на уровне нормативно-правовых документов получили возможность строить свою деятельность по организации учебного процесса с применением дистанционных образовательных технологий (ДОТ), целью использования которых является предоставление обучающимся возможности освоения образовательных программ непосредственно по месту жительства обучающегося или месту работы без отрыва от производства. Контингент студентов, обучающихся по ДОТ, возрос с 945 до 2066.

В ПГУ разработаны функциональные модули ИС «e-Learning CDT» применительно к ДОТ: «Кейсы», «Журнал взаимодействия», «Онлайн-занятия», «Тестирование» и «Дистанционные курсы повышения квалификации». Данная система предусматривает два режима работы: off-line и on-line.

*Академические рейтинги студентов и преподавателей.* Академические рейтинги составляются с применением современных технологий. Использование базы данных «Студент», автоматизация рабочих мест преподавателей позволили вести текущий учет успеваемости студентов в электронном виде, что дает возможность студенту видеть собственные достижения через личный кабинет образовательного портала.

Экзаменационные оценки студентов регистрируются в единой базе, это обеспечивает автоматизированную подготовку рейтинговых, экзаменационных ведомостей, сводных ведомостей и других необходимых документов.

В настоящее время разработаны Правила рейтинговой системы оценки деятельности ППС, кафедр, факультетов.

*Рекомендательные параметры* Болонского процесса также являются весьма полезными в продвижении принципов Болонского процесса: активная вовлеченность студентов, социальная поддержка малообеспеченных студентов, образование в течение всей жизни.

Реализация решений Болонского процесса способствует взаимопониманию и эффективности совместной работы, так как базируется на внедрении общих параметров.

Создание *Евразийского экономического сообщества (ЕврАзЭС)* актуализировано необходимость формирования общего образовательного пространства для стран-участниц. Развитие системы образования при осуществлении интеграции предполагает:

- обеспечение условий для реализации равных прав граждан на доступ к образованию;
- создание законодательной и нормативной базы, обеспечивающей функционирование и развитие системы образования;
- введение приемлемых образовательных стандартов;
- совершенствование содержания образования с учетом достижений отечественной и мировой науки, культуры, техники;
- разработку и реализацию новых, прежде всего информационных, технологий обучения;
- разработку комплекса мер по государственной и социальной поддержке работников образования и студентов.

В Евразийском экономическом сообществе важнейшей стратегической задачей становится создание общего образовательного пространства на основе согласованной системы признания документов об образовании (от начального до высшего и послевузовского), позволяющей беспрепятственно получать образование в учебных заведениях государств-партнеров.

К основным параметрам концепции общего образовательного пространства государств — членов Евразийского экономического сообщества следует отнести обоснования:

- стратегии и этапов реформирования национальных систем образования;
- формирования эффективной системы координации деятельности государственных органов управления образованием и наукой;
- условий, необходимых для реализации прав граждан государств — членов ЕврАзЭС на образование;

- направлений повышения качества образования и образовательных программ;
- развития межгосударственного информационного обмена в сфере образования;
- путей совершенствования управления системой образования;
- направлений модернизации материальной базы организаций образования;
- механизмов реализации принятых международных документов в данной сфере.

Некоторые из направлений уже нашли широкое распространение в партнерском взаимодействии вузов. Так, ПГУ сотрудничает с 55 вузами ЕврАзЭС. Договоры о сотрудничестве включают *образовательную, научную, социокультурную деятельность*.

*В сфере образовательной деятельности* предусматриваются: обмен опытом преподавания, учебно-методическими пособиями, учебными программами, периодическими учебными изданиями; совершенствование учебного процесса на основе органичного сочетания лучших национальных традиций с подходами и принципами, утвердившимися в мировой практике; разработка совместных образовательных программ, реализация двудипломного образования; академическая мобильность ППС для чтения циклов лекций в соответствии с утвержденной рабочей программой; командирование преподавателей по обмену (visiting-professors) для чтения спецкурсов.

*В сфере научной деятельности:* организация и проведение совместных научных исследований, реализация научно-технических проектов в областях, представляющих взаимный интерес для обеих сторон, на основе конкретных соглашений; обмен научными статьями, трудами, материалами; взаимная публикация результатов совместных научных исследований; участие в научных конференциях, семинарах, симпозиумах, проводимых сторонами; совместное участие в международных научных и образовательных проектах и программах, научное консультирование докторских диссертаций.

*В сфере культурной деятельности:* организация ознакомительных обменов группами ученых, преподавателей и сотрудников обеих сторон; организация совместных спортивных соревнований, студенческих форумов, туристических поездок.

ПГУ им. С. Торайгырова инициировал создание Центра казахского языка и культуры на базе Омского государственного университета им. Ф.М. Достоевского, заложившего основу долгосрочного и плодотворного сотрудничества вузов. Идея создания и развития такого Центра в Российской Федерации обусловлена позитивными качественными изменениями в сфере языковой и межкультурной коммуникации, позволяющими обеспечить доступ к языковым образовательным услугам широких слоев населения. В рамках реализации политики обоих государств работа Центра будет заключаться в деятельности, ориентированной на укрепление дружбы и сотрудничества, развитие внешних связей в сфере образовательных услуг, и способствовать развитию национального самосознания. Целью проекта является развитие казахского языка, ознакомление с культурой, национальными традициями казахского народа, создание необходимых условий для изучения родного языка представителями казахской диаспоры.

Ежегодно преподаватели выезжают в Омск для проведения курсов казахского языка для всех желающих в Центре казахского языка и культуры.

В результате за три года было привлечено 24 ученых из стран ЕврАзЭС, в ПГУ было принято на обучение 122 студента из России.

Согласно Программе формирования общего образовательного пространства государств — членов ЕврАзЭС в первую очередь необходимо разработать предложения по гармонизации нормативной правовой базы, регулирующей развитие интеграционных образовательных стандартов общего среднего и профессионального образования; правовое и организационное обеспечение взаимного признания документов об образовании; расширение межгосударственного информационного обмена по вопросам образования; создание служб маркетинга для выявления образовательных потребностей населения и прогнозирования ситуации на рынке труда; согласование критериев и технологий мониторинга состояния и качества образования.

Опыт внедрения Болонских соглашений, как нам представляется, может быть использован в качестве инструмента и дорожной карты по формированию евразийского образовательного пространства. Важное значение имеют создание единых подходов и дальнейшее их культивирование в этих странах. Успех может быть достигнут лишь при условии наличия внутренних потребностей каждой страны-участницы.

#### **Библиографический список**

1. Болонская декларация. Зона европейского высшего образования. Совместное заявление европейских министров образования. — Болонья, 1999.
2. Государственный общеобязательный стандарт высшего и послевузовского образования : Постановление Правительства РК от 23 августа 2012 г. №1080 [Электронный ресурс]. — URL: <http://shahtinsk-edu.gov.kz/>.
3. Правила организации учебного процесса по кредитной технологии обучения : Приказ МОН РК от 20 апреля 2011 г. №152 [Электронный ресурс]. — URL: <http://online.zakon.kz/>.
4. Болонский процесс: поиск общности европейской системы высшего образования / под науч. ред. В.И. Байденко. — М., 2006.
5. Программа внедрения полиязычного образования в ПГУ им. С. Торайгырова, утвержденная решением ученого совета от 15 мая 2012 г. [Электронный ресурс]. — URL: <http://www.myshared.ru>.

*Мэй Ханьчэн*

### **РАЗВИТИЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ В КИТАЕ И СОТРУДНИЧЕСТВО С РОССИЕЙ**

Университеты в Китае, как в других странах мира, находятся в центре внимания общества. Причина такого внимания заключается в том, что университеты обладают важными функциями в деле социального развития, такими как подготовка кадров, научные исследования, социальные услуги, международное сотрудничество и распространение культуры. Без соответствующего развития высшего образования невозможно экономическое, культурное и социальное развитие страны.

Высшее образование Китая получило быстрое развитие после претворения в жизнь политики реформы и открытости. В последние 20 лет в сфере

высшего образования произошло самое быстрое и всеобъемлемое развитие и изменение.

Во-первых, высшее образование стало получать больше финансовой поддержки. Двадцать лет тому назад, в 1993 г., в государственном документе «Реформа образования и программа развития в Китае» китайское правительство поставило задачу повышать инвестиции в сферу образования до того уровня, чтобы форма государственного покрытия расходов на образование в конце XX в. составляла 4% доли ВВП. И только в 2012 г. мы добились этого результата. Общая сумма на образование составляет 2000 млрд юаней. И естественно, инвестиции в высшее образование тоже повысились.

Во-вторых, к концу XX — началу XXI в. значительно возрос набор студентов в вузах. В 1999 г. китайское правительство утвердило план набора студентов согласно принципам «продвигать внутренний спрос, мотивировать расходы, стимулировать экономический рост, ослабить давление трудоустройства». И в том же году количество студентов увеличилось на 513 200 человек, общее количество абитуриентов составило 1 596 800 человек, по сравнению с 1998 г. произошел небывало быстрый рост на 47,4%. В 2000 г. амплитуда расширения набора составила 38,16%, в 2001 г. — 21,61%, в 2002 г. — 19,46%, к 2003 г. количество бакалавров в обычных высших учебных заведениях превысило 10 млн человек. В 2006 г. ситуация с набором студентов в вузы в основном стабилизировалась. Китай стал делать упор на повышение качества высшего образования. В 2008 г. общее количество абитуриентов во все университеты страны было равно 5 990 000 человек, увеличение составило 5%. Китай превратилась в страну с самым крупным масштабом высшего образования в мире. Сегодня общая сумма студентов в Китае составляет 32 млн человек, в том числе больше 23 млн бакалавров и более 1,5 млн магистров и аспирантов. В Китае больше 23% молодых людей имеют возможность получить высшее образование.

В-третьих, произошло объединение многих высших учебных заведений. С 90-х гг. XX в. правительство организовало объединение и урегулирование высших учебных заведений. В 1992–2003 гг. всего объединилось 788 высших заведений, создано 318 вузов. Одновременно изменялась система управления. 1070 университетов, находившиеся под управлением местного и центрального отделов, провели регулирования, создали два уровня управления: центральный и местный. Таким образом решили проблему системы административного управления учебных заведений и устранили чрезмерное количество вузов с одинаковым профилем, а также создали многопрофильные высшие учебные заведения, которые сегодня способны соперничать с первоклассными университетами мира. В настоящее время в Китае имеется 2263 высших учебных заведений, в том числе 403 негосударственных вуза.

В-четвертых, за последние 20 лет китайское правительство провело ряд ключевых проектов развития университетов.

Проект 211 — представлен в 1993 г., согласно ему в КНР отобрано около 100 наиболее важных вузов. Именно они должны готовить элитных специалистов для осуществления национальных проектов развития экономической и социальной сфер. Данный проект вступил в действие после официального утверждения Госсоветом КНР. До 31 марта 2011 г. в проект вошло 112 высших учебных заведений [1].

Проект 985 — это образовательный проект китайского правительства, который был реализован, чтобы вывести на мировой уровень несколько веду-



щих университетов Китая исследовательского типа. 4 мая 1998 г. Цзян Цзэминь выступил с речью на церемонии, посвященной столетию Пекинского университета, где высказал идею создания первоклассного университета мирового масштаба. На данный момент проект включает 39 высших учебных заведений.

План 2011 г. — план по повышению инновационного потенциала высших учебных заведений. В 2011 г. Ху Цзиньтао выступил с речью на церемонии столетия университета Цинхуа, где изложил суть данной концепции. Основные задачи плана состоят в повышении инновационного потенциала кадров, учебных предметов, научных исследований посредством создания инновационных центров четырех типов, ориентированных на передовые науки, инновацию культурного наследия, отдельные отрасли промышленности, а также на региональное развитие потребностей, углубление реформы системы высших учебных заведений, изменение методов инноваций с целью преодоления барьера во внутренней и внешней системах вуз. План начал свою реализацию в мае 2012 г., каждые четыре года создается «Совместный инновационный центр 2011 г.». Существует четыре вида: совместный инновационный центр, ориентированный на передовые отрасли наук посредством естественных наук; совместный инновационный центр, ориентированный на инновации культурного наследия посредством социально-философских наук; совместный инновационный центр, ориентированный на отдельные отрасли промышленности посредством инженерно-технических наук; совместный инновационный центр, ориентированный на региональное развитие посредством местного правительства.

Таким образом, в результате целенаправленной политики китайского правительства высшее образование в стране получило крупный масштаб развития. Однако существует много недостатков в развитии вузов, например, качество подготовки кадров не соответствует требованиям социально-экономического развития Китая, структура направлений и специальностей не совпадает с требованиями регионального развития и развития предприятий, инновационный потенциал не отвечает ситуации международной конкуренции, самоуправляющая компетенция вузов не соответствует современному режиму университета и т.д. Поэтому китайское Министерство образования выдвинуло план, направленный на повышение качества высшего образования, считая, что необходимо идти по пути внутреннего качественного развития по сравнению с внешним масштабным путем развития.

Китайское правительство высоко оценивает международное сотрудничество в области образования. Мы желаем развивать обмен и сотрудничество в сфере образования со всеми странами мира, а Россия является нашим главным партнером.

За последние 10 лет сильно развивалось сотрудничество в области образования между Китаем и Россией, которое выразилось:

- в объемах академического обмена;
- разных мероприятиях, учрежденных правительствами;
- Ассоциации профильных вузов Китая и России;

В заключение обозначим перспективы развития образовательного сотрудничества между Китаем и Россией в 2014 г.

Во-первых, принимать все необходимые меры для увеличения объема академического обмена студентов между Китаем и Россией. В 2013 г. на заседании подкомиссии образовательного сотрудничества в рамках Комиссии гуманитарного сотрудничества подтвержден документ «План реализации про-

граммы обучения российских и китайских студентов в стране партнера в общем количестве 100 тысячи человек». В данном документе выражается общее желание и стратегическое мышление обеих сторон о стимулировании академической мобильности студентов. Концепция выражается также в практике включения Министерством образования и науки РФ численности иностранцев-студентов в критерии эффективности российских вузов. Для осуществления данной стратегии необходимы практические действия со стороны каждого вуза-партнера Китая и России. В этом плане очень важно создавать и восстанавливать истинный образ и авторитет высшего образования обеих стран среди молодых студентов и ученых страны-партнера. Наблюдается недостаточное взаимопонимание по вопросам состояния и истинного уровня развития научных исследований и высшего образования в целом. Исходя из этого я бы предложил открыть как можно больше совместных научно-исследовательских программ между китайскими и российскими вузами.

Во-вторых, активное участие в организации межгосударственного мероприятия «Годы дружеского молодежного обмена» является важным шагом укрепления и развития дружеского отношения между нашими странами на государственном уровне, особенно в рамках проведения Года Государства, Года Языка и Года Туризма. Особая роль отводится вузам в процессе проведения Года молодежного обмена, потому что вузовские студенты являются самым большим по количеству коллективом молодых людей. В марте будет официальная церемония открытия Года молодежного обмена, и в течение двух лет будут проводиться сотни разных мероприятий. Мы уверены, что китайские и российские вузы примут активное участие в этих мероприятиях, и следующие два года будут исторически важными в деле создания общественного фундамента всеобъемлемого стратегического сотрудничества и партнерства между Китаем и Россией.

#### **Библиографический список**

1. Ханьчэн Мэй. Реформа педагогического образования в Китае и в России: сравнительный анализ : автореф. дис. ... к.п.н. — М., 2005.

*И.А. Бажина, А.М. Шарафиева*

### **СОЦИАЛЬНАЯ НАПРАВЛЕННОСТЬ ОБРАЗОВАНИЯ КАК ФАКТОР ЕГО ГУМАНИЗАЦИИ**

Говоря о генеральных социально значимых объектах познания (ГСОП), имеем в виду «Общество», «Человека (индивида, личность)», «Природу» и «Экологию». Они признаны объектами познания во всех учебных дисциплинах.

Социальная направленность образования в практике обучения и воспитания может выражаться в разной форме, в том числе созданием условий с учетом интересов, потребностей и возможностей личности, с одной стороны, обучением и воспитанием подрастающих поколений в соответствии с потребностями общества и государства — с другой. Практика обучения школьников и студентов свидетельствует о том, что содержание и результаты указанных соответствий зависят от организации в учебном процессе системного подхода к изучению ГСОП на принципах преемственности, развития и регионализации [1; 2].

Под преемственностью мы понимаем наличие межпредметных и внутрипредметных связей, обеспечивающих логику и последовательность развития знаний о ГСОП в рамках не только одного учебного курса, но и других учебных дисциплин.

Принцип развития при системном изучении ГСОП предполагает постепенное, год от года, накопление знаний, раскрывающих особенности каждого из объектов познания, исключая при этом многократное повторение одной и той же научной информации, одних и тех же фактов и примеров, которые не способствуют активизации мыслительной деятельности учащихся, развитию у них интереса к изучению учебных дисциплин и учению в целом.

Внедрение регионализации предусматривает обязательную связь обучения и воспитания не только школьников, но и студентов с окружающим миром. Под регионализацией понимаем совокупность интеллектуальных, практических действий государства и общества, направленных на экономическое, экологическое, социальное, политическое, правовое, этнонациональное, духовное развитие человека и общества. Относим регионализацию к педагогическим принципам, реализация которых может обеспечивать достижение целей, решение задач современного образования при целостном познании школьниками и студентами физико-географических, социально-экономических, историко-культурных, этнонациональных, природно- и социально-экологических особенностей региона и использование знаний о них в образовательном процессе. Установлено, что регионализация школьного образования способствует активизации познавательной деятельности учащихся, индивидуализации обучения, социализации личности, ее нравственному, физическому и эстетическому воспитанию, формированию экологической, технологической культуры, профессиональной ориентации, трудовой и политехнической подготовки школьников и выпускников вуза. Создаются условия для подготовки учащихся к активному восприятию новых знаний посредством постановки образовательных задач, составленных на жизненно важных фактах, помогают учащимся более осознанно и с большим интересом усваивать новые знания для практического применения имеющихся знаний в повседневной жизни. В ходе регионализации осуществляется связь поколений, создаются условия для развития национальной культуры, сохранения национальных традиций [2].

Говоря об образовательных линиях, имеем в виду все знания об обществе, человеке, природе или экологии на протяжении всех лет обучения во всех учебных дисциплинах.

Разработанный авторами инновационный проект по модернизации образования как ценности и процесса обусловлен необходимостью преодоления таких массовых недостатков в образовательной сфере, как формализм, невосребованность образования подрастающим поколением, учеба ради «корочек» (аттестата зрелости, диплома), а также неподготовленность детей и молодежи к сознательной организации своей жизни с опорой на научные знания об обществе, человеке (индивиде, личности), природе и экологии, т.е. с опорой на научные знания о ГСОП [1; 2].

В чем сущность инновационного проекта, направленного на организацию системного подхода к изучению ГСОП на принципах преемственности, развития и регионализации?

В природе нет других объектов познания, кроме общества, человека (индивида, личности), природы и экологии. Они — объекты всестороннего научно-

го познания специалистами и объекты изучения школьниками и студентами в учебных дисциплинах. При этом возможны два подхода к обучению школьников и студентов основам научных знаний. Традиционно информация о ГСОП «рассыпана» в школьных и вузовских курсах биологии, химии, географии, истории, обществознания, социологии, маркетинга, менеджмента, математики, физики, литературы, живописи и т.д. Предполагается, что с ее помощью учащиеся общеобразовательной и высшей школы могут на достаточно высоком уровне получить системные знания о каждом из ГСОП с целью их подготовки к жизни и труду после завершения обучения. Считается, что с ее помощью можно обеспечить достаточно высокий, требуемый государством и обществом уровень образованности (знаний основ наук), воспитанности, умственного и физического здоровья подрастающих поколений. На это ориентированы требования законодательства, положения Национальной доктрины образования, государственных программ и образовательных стандартов. Среди них — воспитание патриотов России, разностороннее и своевременное развитие детей и молодежи, развитие их творческих способностей, формирование навыков самообразования, самореализация личности, формирование трудовой мотивации, активной жизненной и профессиональной позиции. Действительно, системное изучение ГСОП при изучении учебных дисциплин может способствовать формированию культуры мира и межличностных отношений, воспитанию граждан правового демократического государства, изучению принципов построения профессиональной карьеры и овладению навыками поведения на рынке труда. Создаются условия для социализации обучаемых в условиях гражданского общества, которые бы уважали права и свободы личности, обладали высокой нравственностью, проявляя национальную и религиозную терпимость, уважительное отношение к языкам, традициям и культуре других народов [6].

Однако хорошо известно, что в массовом опыте работы достичь поставленных целей в полной мере не удастся не только в России, но и в других странах мира. Засвидетельствованы массовые проявления среди школьников и студентов невежества, личного и социального бескультурья, социальной пассивности, религиозного фанатизма, что говорит о недостаточной социальной направленности современного образования, в том числе и за счет недостаточного целенаправленного изучения ГСОП. Они могут быть результатом формальной организации учебно-воспитательного процесса без учета индивидуальных особенностей, интересов и возможностей к обучению. Так, в ходе проведенных нами исследований с привлечением студентов, изучающих социологию, политологию, удалось выяснить множество фактов, указывающих на то, что до 60% респондентов из числа студентов разных факультетов пробовали наркотики; до 83% из их числа — спиртные напитки; до 48% — курят; до 48% — не участвуют в общественной жизни; до 87% — не доверяют местной власти. Среди молодежи прочно прижилась социальная инфантильность, утеряна надежда на то, что они могут оказать влияние на «ход истории». До 94% школ признаются, что они «толком не знают жизни», «учатся жизни на примерах окружающих их людей». Большинство из опрошенных лишь иногда, решая возникшие жизненные проблемы, пытаются опираться на полученные знания об обществе и человеке, о природе и экологии.

Социальная направленность образования за счет привлечения информации о ГСОП, изложенной в учебных курсах, в традиционном обучении остается слабовыраженной и недостаточно реализованной. Во избежание этих недостатков мы переориентировали образовательный процесс с усвоения научной ин-

формации о ГСОП в учебных дисциплинах на ориентацию школьников и студентов на целенаправленное системное и всестороннее непосредственное и опосредованное (косвенное) изучение «Общества», «Человека» (Индивида, Личности), «Природы» и «Экологии» при усвоении научной информации в предметном (физическом, химическом, историческом и ином) образовании. Основной целью обучения подрастающих поколений стало всестороннее изучение ГСОП на уровне требований государственных программ и образовательных стандартов при усвоении научных знаний в предметах естественно-математического и гуманитарного циклов [6]. Нельзя не согласиться с высказыванием Д.И. Писарева о том, что не школа преобразовывает жизнь, а, напротив, жизнь создает для себя школу и приспособливает ее к своим потребностям и стремлениям.

Для того чтобы ГСОП стали объектами неформального и системного изучения школьниками и студентами, мы составили программу, в которой указали, какие элементы знаний об обществе, человеке, природе и экологии они могут (должны) освоить на протяжении многих лет обучения в общеобразовательной и профессиональной школах. С этой целью мы подвергли анализу не только государственные программы и образовательные стандарты, но и содержание учебников и учебных пособий по всем общеобразовательным дисциплинам: математике, физике, химии, географии, истории, обществознанию, менеджменту, литературе, маркетингу, психологии, музыке, живописи, ОБЖ, информационным технологиям, социологии, философии, биологии, естествознанию, педагогике, физической культуре, учебники по русскому, немецкому и английскому языкам, т.е. учебные дисциплины, объектами изучения которых являются ГСОП. В результате нам удалось определить содержание образовательных линий.

Например, образовательную линию «Общество» составляют такие образовательные блоки, как определение общества как научного понятия, как социальной реальности; типология обществ, характеристика первобытного, рабовладельческого, феодального, капиталистического, социалистического, доиндустриального, индустриального и постиндустриального общества и других его видов (например, открытого, закрытого и др.); предпосылки, механизмы и результаты смены общественной формации; роль личности и народов; развитие взглядов на общество, технический прогресс, социальное развитие, общественный прогресс и регресс, социальную аномию; общество как социокультурная система: культура как система ценностей, норм, образцов поведения; социальные группы и общности; общество как система; гражданское общество и правовое государство; стратификация и страты; мировое сообщество и мировая система; социальные институты; социальная мобильность и миграция; социальные конфликты; производственные организации (функционирование, управление, нововведения); общественные сферы; политические режимы; партийные системы и политические партии; социальное взаимодействие и др. Всего до 50 образовательных блоков.

Образовательная линия «Человек» содержит следующие образовательные блоки: человек как биосоциальная система; анатомия, физиология и психология личности; личность и общество; безопасность жизни и деятельности и др. Всего эту линию образуют 38 образовательных блоков.

Более 50 образовательных блоков составляют образовательную линию «Природа» (закономерности развития живой природы; классификация живых организмов; характеристика организмов, относящихся к различным царствам живой природы, и др.); более 30 блоков — образовательную линию «Экология»

(история развития отношений человека и природы; причины возникновения экологических проблем и пути их решения; природоохранная деятельность человека и др.).

В предлагаемой нами инновационной модели на протяжении всех лет обучения ГСОП остаются истинными объектами непосредственного и косвенного изучения, что позволяет улучшить качество обучения и воспитания школьников и студентов. Главная ценность этой идеи — налаживание образовательного процесса с целью комплексного изучения ГСОП, в том числе с использованием информации, изложенной в учебных курсах.

#### **Библиографический список**

4. Бажина И.А. Регионизация как социально-педагогический феномен. — Казань, 2002.
5. Бажина И.А. Становление и развитие принципа регионализации образования в педагогической теории и практике. — Казань, 2003.
6. Бажина И.А. Формирование технологической культуры у школьников в современных условиях — Казань, 1999.
7. Мудрик А.В. Социальная педагогика : учебник для студ. пед. вузов / под ред. В.А. Сластенина. — 3-е изд., испр. и доп. — М., 2002.
8. Мухаметзянова Г.В. Гуманизация и гуманитаризация средней и высшей технической школы. — Казань, 1996.
9. Сборник нормативных документов / сост. Э.Д. Днепров, А.Т. Аркадьев. — М., 2007.

**В.И. Беляев**

### **НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКАЯ РАБОТА МАГИСТРОВ КАК БАЗОВЫЙ ЭЛЕМЕНТ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

**Экономика знаний и необходимость подготовки в вузах исследователей.** В современной научной и учебной литературе часто упоминается о том, что мир вступил в новую эпоху, которую стали называть экономикой знаний [1]. В качестве подтверждения называют увеличение в общей структуре занятых работников научно-исследовательских учреждений, а также рост доли в валовом внутреннем продукте товаров, воплощающих в себе новые научные знания. При этом речь ведут не только о знаниях научных, получаемых в ходе научных исследований, но и, как их назвали авторы концепции управления знаниями японские профессора И. Нонаки и Х. Такеучи [2], о знаниях организационных, которые производятся<sup>1</sup> на предприятиях, либо как традиционный промежуточный продукт, предназначенный для производственного потребления, либо как конечный продукт, изначально предназначенный для продажи. Организационные знания, так же как и научные, производятся в ходе исследований, но исследований не научных, а организационных (профессиональных). Таким образом, в современном обществе знания действительно становятся продуктом труда (добавим — труда интеллектуального), а также товаром, ресурсом, фактором развития предприятий. Знания приобретают черты и признаки традиционных продуктов труда. И поступают с ними точно так же, как

<sup>1</sup> Термин «производство» по отношению к знаниям впервые применил Фриц Махлуп, издавший в начале 1960-х гг. книгу «Производство и распространение знаний в США».

и с товарами в материальном воплощении, а именно знания потребляют в трудовых производственных процессах, их продают, дарят, воруют, т.е. с ними делают все то, что обычно делают с традиционными продуктами.

Отличие научных знаний от организационных заключается в уровне их актуальности: научные знания актуальны для всего общества, организационные — только для отдельных (конкретных) предприятий. Этот же признак лежит и в основе подразделения исследований на два класса: научные и организационные (профессиональные). Например, маркетинговые исследования, позволяющие определить емкость рынка макаронных изделий в г. Алейске Алтайского края, безусловно, нельзя назвать научными, ибо получаемые в результате этих исследований знания актуальны только для того предприятия, которое проводит маркетинговые исследования. Это организационные, или, по-другому, профессиональные, знания из области маркетинга (маркетинговые знания). Однако если маркетинговые знания актуальны для всего общества (например, знания, касающиеся факторов, формирующих доверие в сетях межфирменных взаимодействий), то они будут научными. И те и другие знания по содержанию, безусловно, маркетинговые, но знания, касающиеся емкости рынка макаронных изделий в г. Алейске относятся к классу организационных, а знания, касающиеся факторов формирования доверия в сетях межфирменных взаимодействий, — к классу научных. Таким образом, знания в экономике знаний производятся не только в научных учреждениях, но и на производственных предприятиях тоже. И коль это так, то можно заключить, что одной из функций современного менеджмента становится функция по производству новых знаний. Из этого следует, что каждый современный менеджер должен, кроме всего прочего, быть и исследователем тоже, т.е. он должен обладать компетенциями в области организации и проведения исследований, как научных, так и организационных (профессиональных). Значит, менеджеров, как, впрочем, выпускников вузов и других направлений, этому нужно учить. Учебные курсы по организации и проведению исследований, особенно в магистерских программах, становятся базовым элементом современного профессионального образования.

**Опыт преподавания курсов по проведению исследований в магистерских программах Алтайского государственного университета.** В Международном институте экономики, менеджмента и информационных систем (МИЭМИС) Алтайского государственного университета (АлтГУ) есть некоторый опыт обучения студентов по направлениям экономики и менеджмента организации и технике проведения научных и организационных исследований. Уже более десяти лет в магистерских программах АлтГУ преподаются учебные курсы «Методология и методы научных исследований в экономике» [3] и «Маркетинговые исследования в экономике знаний» [4]. Можно назвать две причины, побудившие преподавателей МИЭМИС разработать эти курсы и внедрить их в практику обучения студентов магистратуры. Первая из них однозначно вытекает из требований Государственных образовательных стандартов подготовки магистров, согласно которым выпускники магистратуры должны иметь профессиональную квалификацию в области производства новых научных знаний. Другими словами, выпускники вузов, как следует из вышеобозначенных характеристик экономики знаний, обязаны обладать знаниями, умениями и навыками проведения научных и организационных исследований. Суть второй причины заключается в том, что выпускники магистратуры по окончании обучения должны представить выпускную квалификационную работу (ВКР)

в форме магистерской диссертации. Качество этих выпускных работ во многом (если не во всем) определяется тем, знают ли они, что такое научные и организационные исследования, умеют ли они их проводить. Очевидно, что первая и вторая причины содержательно связаны между собою. Эта взаимосвязь делает разработку и внедрение в учебный процесс вуза курса, посвященного методологии и методам исследований в экономической науке, еще более актуальным.

Между первой и второй причинами, обусловившими разработку курса «Методология и методы научных исследований в экономике», кроме содержательной взаимосвязи, есть и весьма существенное различие. Его суть заключается в следующем. Первая причина отражает регламентные требования, предъявляемые к обучению студентов в магистерских программах, которые можно удовлетворить и другими способами, в частности посредством обучения студентов магистерских программ проведению научных исследований в других учебных курсах, составляющих основу их профессиональной подготовки. Вторая причина прямо и непосредственно не связана с какими-либо регламентами; она вытекает, если можно так сказать, из ежедневной сутолоки вузовского бытия, а именно из проблем и забот, характерных для вузовской среды в период подготовки студентами-выпускниками ВКР. В случае с выпускниками магистерских программ — подготовки магистерских диссертаций. Это обуславливает и обостряет особенность предвыпускной суеты. Она связана с необходимостью проведения студентами магистратуры полноценных научных исследований, результаты которых им необходимы для написания диссертаций и их защиты. Это и усугубляет вузовскую «сутолоку», повышает ее остроту и проблемность. И проблема здесь, как показывает практика работы с выпускниками магистерских программ, заключается в том, что многие из магистрантов не знают, не понимают, не чувствуют, не видят (если ее не показать) разницы между ВКР бакалавриата и ВКР магистратуры. Зная, как подготовить дипломную работу (ВКР бакалавриата), ибо совсем недавно они все ее написали и защитили, многие из них и по окончании магистратуры опять начинают писать именно дипломную работу (т.е. ВКР бакалавриата), а никак не магистерскую диссертацию. Таким образом, при обучении в магистратуре студентов нужно специально учить проведению научных исследований и созданию новых научных знаний, тем более, что им это нужно не только для написания диссертаций, но и для будущей работы, ибо каждый из них должен стать исследователем в сфере своей профессиональной деятельности, в своей отрасли знаний. Именно для преодоления этой проблемной ситуации в АлтГУ и разработаны учебные курсы «Методология и методы научных исследований в экономике» и «Маркетинговые исследования в экономике знаний».

Многолетнее преподавание этих курсов привело преподавателей к осознанию не только их содержания, но и форм представления студентам знаний в области методологии и методов экономической науки. Что касается содержания, то в самом начале представления курса «Методология и методы научных исследований в экономике» преподаватель в общении со студентами на лекции должен четко выделить общее и особенное в этих двух видах ВКР, т.е. подчеркнуть отличие магистерской диссертации (ВКР магистратуры) от дипломной работы (ВКР бакалавриата). Этот вопрос, по сути, должен быть основным в первой теме данного учебного курса. Общим для обеих этих ВКР (и для диплома, и для диссертации) является то, что они обе являются квалификационными работами, т.е. предназначены для оценки квалификации выпускника. А особен-



ным (т.е. различающим их) является то, что они предназначены для оценки разных квалификаций. Дипломная работа помогает дать оценку профессиональной квалификации. В ней выпускник бакалавриата должен показать, что он, согласно программе подготовки, освоил теорию и методологию решения профессиональных задач в рамках той темы, которая обозначена в названии дипломной работы (первая глава дипломной работы), умеет производить анализ деятельности предприятия, опять же в рамках обозначенной темы (вторая глава дипломной работы), и умеет с опорой на полученные профессиональные знания и результаты анализа конкретной ситуации на предприятии, где он проходил практику, разрабатывать и обосновывать предложения, способные повысить эффективность и результативность деятельности предприятия (третья глава). Выпускник магистратуры должен подтвердить несколько иную (или совсем не такую) квалификацию. В своей ВКР он должен продемонстрировать умения и навыки организации и проведения исследований. Само слово «диссертация» (от лат. *dissertation* — рассуждаю, исследую) обязывает его к этому<sup>1</sup>. На основе специально подготовленного учебного пособия [3] в МИЭМИС организован учебный курс, в процессе обучения которому студенты не только узнают, чем отличается магистерская диссертация от дипломной работы (ВКР бакалавриата), что такое исследования (научные и организационные), что такое методология научного (организационного) исследования, каковы методы исследований и т.п., но и приобретают первоначальные навыки построения методологических схем исследований для своих магистерских выпускных работ (собственно диссертаций). Занятия организованы в форме семестрового семинара. К каждому еженедельному занятию студенты готовятся в соответствии с обозначенными в рабочей программе темами, используя пособие [3]. Темы семинара посвящены вопросам научной новизны и практической значимости как главным атрибутам оценки научного вклада, полученного в ходе конкретного исследования, а также методам научных исследований, процедурам построения методологии конкретного исследования. Кроме упомянутого учебного пособия, на семинарских занятиях используется и другая учебная литература, а также магистерские диссертации, защищенные в прошлые периоды, и авторефераты кандидатских диссертаций. Такой подход к преподаванию курса позволяет студентам не только подготовить хорошие диссертации, но и получить первоначальные навыки в исследовательской деятельности, которая становится все более востребованной в условиях экономики знаний.

#### **Библиографический список**

1. Экономика знаний / отв. ред. В.П. Колесов. — М., 2008.
2. Нонака И., Takeuchi X. Компания — создатель знания. Зарождение и развитие инноваций в японских фирмах. — М., 2003.
3. Магистерская диссертация: методы и организация исследований, оформление и защита : учебное пособие / под ред. В.И. Беляева. — Изд-е 2-е, перераб. — М., 2014.
4. Беляев В.И. Маркетинговые исследования: сбор данных и производство знаний : учебник. — Изд-е 2-е, доп. и перераб. — Барнаул, 2012.

---

<sup>1</sup> Поскольку «диссертация» переводится как «исследование», то употребляемое иногда словосочетание «диссертационное исследование» вряд ли можно считать приемлемым.

**В.С. Ефимов, А.В. Лаптева**

**НА ПУТИ К КОГНИТИВНОМУ УНИВЕРСИТЕТУ:  
МОДЕРНИЗАЦИЯ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ В РОССИИ  
С ИНСТИТУЦИОНАЛЬНОЙ ТОЧКИ ЗРЕНИЯ**

**1. Университет как «потерянный» социальный институт: введение в проблему**

В настоящее время изменившиеся социально-экономические условия требуют поиска нового позиционирования университетов и оформления новых типов и моделей университетов. Необходимо при этом различать, с одной стороны, «административное» деление университетов (например, на федеральные, национальные исследовательские и «обычные»), которое отражает их статус и характер управления, объемы ресурсов, распределяемых университетам; с другой стороны, выделение реализованных и перспективных моделей, имеющие исторические и онтологические основания.

В настоящее время, анализируя существующую ситуацию, многие исследователи фокусируют внимание на проявлениях «кризиса» университетов, например на том, что руководство вузов занято в основном задачами их «выживания» в финансовом плане, а преподавательский корпус при этом выступает инструментом и ресурсом. Кризис университетов обсуждается не только в России<sup>1</sup>, более того, считается, что этот кризис имеет культурно-исторический характер и наблюдается в других странах мира [23; 12, с. 18–24]. Отмечается, что доминирующее положение в вузах стали занимать менеджеры от образования, близко знакомые с реалиями рыночной ситуации, в то время как профессура перешла в подчиненное положение; повсеместно наблюдается превращение университета «из храма науки в *market place*, торговую площадку, в экономическую «корпорацию по продаже знаний» [17, с. 148–154]. В России, в условиях низкой платежеспособности населения и, как следствие, невозможности установления высокой цены на образование, университету важно заполучить больше студентов; растет учебная нагрузка преподавателей, у которых практически не остается времени заниматься научными исследованиями («дай бог сил на требуемую имитацию» [12]). Будучи не в состоянии обеспечить одновременно высокий уровень выполнения различных функций, университеты специализируются: немногие поддерживают высокий уровень исследований и фокусируются на подготовке магистрантов и аспирантов, отдельные университеты позиционируются как центры инноваций и предпринимательства, большая же часть ориентируется на массовое высшее образование на уровне бакалавриата, недорогое и «школьное» по типу (основу которого составляет знакомство с учебными дисциплинами по лекциям и учебникам, в то время как проводимые студентами исследования редуцированы до написания рефератов).

В силу произошедшей редукции всей системы деятельности университетов (исследований, образования и др.) простое увеличение финансирования не может привести и не приводит к «ренессансу» университетов.

Необходима особая реконструкция деятельности университета (ее смыслов, продуктов, «адресатов», системы внутренних и внешних коопераций), за-

---

<sup>1</sup> Видение широким кругом экспертов вероятных в будущем критических ситуаций, значимых для российской высшей школы, отражено в публикации [5, с. 24–37].

дача которой — не восстановить университет в его «докризисном» состоянии, а заново создать все его «здание» таким, чтобы оно соответствовало изменившимся условиям. Отправной точкой реконструкции может стать рассмотрение университета как социального института. Это означает, что должны быть поняты социальные функции университета в современных условиях: что именно в современном обществе, какие его процессы институционализируются в форме университета. Далее — каким именно образом, через какую деятельность и организационную «конструкцию» [7, с. 23–29] эти процессы могут реализовываться в университете, т.е. какие модели университета актуальны и перспективны.

Переживаемый университетами период неопределенности, поиска собственной позиции в обществе не является первым в истории. Университеты пережили несколько переходных периодов, и каждый раз находили возможность возобновить смысл и содержание своей деятельности [15, с. 86–87]. Реконструкция университета может означать синтез тех смыслов деятельности и позиций, которые были развернуты на предыдущих исторических стадиях его развития.

## **2. Университет как социальный институт: исторический экскурс**

Для перехода на особую позицию — «видения» университета как социального института, который неизбежно трансформируется вместе со сменой эпох социально-экономического и социально-культурного развития общества, — полезны исторический взгляд на университет, понимание ситуации зарождения университетов и их дальнейшего преобразования или зарождения новых типов.

Мы будем использовать реконструкцию становления первых университетов, проделанную Жаком Ле Гоффом в его работе «Интеллектуалы в средние века» [13]. Как полагает Ле Гофф, университеты сформировались «на пересечении» процессов, связанных с интересами и потребностями двух общественных групп: «интеллектуалов», людей умственного труда, с одной стороны, и городских сообществ, которым был нужен труд интеллектуалов (юристов, врачей, священников), — с другой.

Университет зарождался как форма самоорганизации интеллектуалов, как результат выстраивания ими для себя «социальной формы существования» во многом по образцу существовавших тогда институтов — ремесленных цехов, с одной стороны, и монастырей, с другой стороны. Ремесленный цех показывал, как могут существовать и воспроизводиться сообщества людей определенной квалификации (через отбор потенциальных учеников, их обучение, подтверждение мастерства, дальнейший рост с прохождением определенных ступеней). Монастырь показывал, как может быть создана особая среда и образ жизни, обеспечивающие интенсивность и непрерывность («накал») духовной жизни. И цех, и монастырь показывали, каким образом специфическая группа людей может сообща выживать в условиях средневекового мира, выстраивать собственную «границу» (символическую, в виде ритуалов и атрибутов, физическую — монастырские стены, а также нормативную — отвоеванные привилегии перед лицом монархов, городских общин и т.д.).

Соответственно, первые университеты были сообществами «умных» — студентов и преподавателей, которые выбирали подходящий город, городское сообщество, с которым удавалось договориться о подходящих условиях, и поселились в этом городе (но могли «снять с места» и переместиться в другой город

в случае конфликта с городским сообществом). Интеллектуалы получали от города приют и защиту, город получал от университета эффект оживления экономической жизни за счет притока иногородних, а также необходимых ему профессионалов — врачей, юристов, священников.

В первых университетах возникла базовая конструкция процесса порождения, развития мысли (знания), ее передачи — обучения. Она включала такие элементы, как лекции, диспуты, библиотека, защита квалификационной работы.

Таким образом, на основе «естественных» форм существования интеллекта — чтение, вопрошание, диалог, диспут — была сформирована институциональная форма существования и воспроизводства интеллекта, собственно университет. Его контуры как института фиксировались в уставах университетов, внутренних нормах, символике и ритуалах, в признании университета внешними субъектами (город, монарх и др.).

Университеты в период их становления были прогрессивной силой, продвигали общество в целом. Сформированная институциональная форма далее стала «замораживаться», все более фокусироваться на самовоспроизводстве, и спустя три-четыре столетия университеты воспринимались интеллектуалами уже как консервативная, косная сила, носители схоластической культуры и схоластического образа мысли в изменившемся мире.

Следующая генерация университетов возникла как результат институционализации новых типов мышления и деятельности, порожденных научной и технологической революцией XVIII–XIX столетий. Новое поколение университетов-лидеров — университеты по «гумбольдтовской» модели — формировалось как альтернатива схоластическим университетам и стало ориентиром для всего университетского сообщества.

Р. Гордон выделяет в этот период даже две революции: первая стартовала в 1750 г. с изобретением парового двигателя и строительством железных дорог, вторая развернулась во второй половине XIX столетия в результате открытия электричества и создания двигателя внутреннего сгорания [22].

На основе научных открытий и новых технологий возникла индустрия как форма экономической активности, индустрия востребовала в больших масштабах две категории людей: 1) владеющих элементарной грамотностью, 2) владеющих знанием естественных и точных наук, способных применять это знание на практике. Соответственно, формировались и массовая общеобразовательная школа, и новая генерация университетов. Оба процесса поддерживались важным технологическим сдвигом — развитием книгопечатания, без которого невозможно было бы массовое обучение.

Новые процессы, которые были востребованы научно-технической революцией: 1) выработка особого типа знания — получаемого из опыта и далее пригодного для реализации в практической деятельности; 2) подготовка научных и инженерных кадров. Институционализация этих процессов привела к возникновению новых структур университетов — «современным» мог быть лишь университет, в составе которого появились лаборатории. Новая организационная конструкция университета включила элементы: кафедра (группа ученых и одновременно преподавателей, работающая в определенной области); факультет (форма организации потокового учебного процесса в формах лекций и семинаров; организации подтверждения обученности — экзаменов и выпускных работ); лаборатория (институциональная форма сборки ресурсов — ученых,

вспомогательного персонала, оборудования, материалов — для систематического получения нового опытного знания).

Результатом стал классический университет в той форме, в какой он для нас привычен — ведущий фундаментальные исследования и проводящий обучение по широкому спектру в первую очередь естественных и точных наук, включающий одновременно и ряд гуманитарных факультетов; при этом гуманитарии в университете индустриальной эпохи (в отличие от схоластического университета) также ориентировались на идеал «позитивного знания», т.е. на развертывание в первую очередь эмпирических исследований.

Завершение индустриального перехода и культурной эпохи модерна [19] привело классические университеты в ситуацию «зависания», причем по нескольким линиям одновременно. Возник кризис классического знания, естественно-научной онтологии; проблематичным стал идеальный образ человека; непонятными стали перспективы существования интеллекта — он все больше стал «утекать» из университетов в экспертные сообщества, промышленные лаборатории и т.д. Коммуникации и обмен знаниями все в большей степени происходят вне стен университетов и без их участия [4, с. 13–48].

Как институциональная конструкция, университет все еще сохраняет черты классического университета, но его ключевые единицы действуют «ритуальным образом». Например, кафедры становятся формальными пунктами прописки преподавателей, ведущими учет учебного процесса, в то время как реальная познавательная и образовательная активность существует «параллельно» в виде деятельности неформальных коллективов, «проектных команд» и т.п.

Если следовать исторической логике, то завершение индустриальной эпохи, переход к «сверхиндустриальным» форматам экономики, технологическая революция и разворачивание следующего технологического уклада на рубеже XX–XXI столетий должны вызвать к жизни либо следующее поколение университетов, либо альтернативные формы существования интеллекта, генерации знаний, образования, становления человека.

### **3. Университет как социальный институт в обществе знаний и «задание на развитие» университетов**

Новая социально-экономическая и социально-культурная реальность объединяется понятиями «общество знаний», «сетевое общество» [11, с. 494–505]. Его отличительные черты:

- расширение секторов деятельности, связанных с производством новых технологий и ноу-хау — исследований и разработок, инновационного бизнеса; производства новых смыслов, образов и стилей жизни — креативных индустрий. При этом существенно трансформируются промышленный и услуговый секторы: ключевым фактором их развития и самого существования становятся инновации различных типов — разработка и внедрение новых продуктов, технологий их производства, усовершенствование бизнес-процессов, процессов управления, развитие рынков;
- превращение коллективного интеллекта, обеспечивающего производство знаний и инноваций, в ключевую производительную силу; фабрики и заводы не исчезают, однако их продуктивность решающим образом зависит от создания новых конкурентоспособных образцов продукции, технологий, маркетинговых схем и т.д.;

- возможность включения в производство знаний и инноваций беспрецедентно широкого круга людей<sup>1</sup> в результате массовизации высшего образования и высокой значимости интеллектуальной компоненты внутри производственных процессов;
- переход к сетевой гетерархической организации (производства, управления и др.), более гибкой и мобильной в сравнении с иерархической; управление становится распределенным, полномочия передаются на уровень исполнителей; преобладают матричные и сетевые организационные структуры, а функциональная организация деятельности уступает место «командной».

Ключевым трендом становится «когнитивизация» экономики и общества — насыщение деятельности, трудовой и досуговой, знаниями; массовое включение людей в познавательную активность. Это включение происходит на разных уровнях, от элементарного и «дилетантского» до высокопрофессионального, в разных формах — средовых и институциональных. При этом снимается характерное для индустриального мира четкое деление людей на тех, кто производит знания (профессиональных исследователей), и тех, кто знания лишь употребляет.

Формируется «коллективный интеллект общества»: 1) развивается общественное самоуправление, участие граждан в разработке и принятии решений; «умные» общества используют осведомленность и креативный потенциал своих членов для принятия наиболее эффективных управленческих решений; 2) возрастает уровень коммуникативной связности общества, например, в сетевых СМИ контент создают не только профессиональные журналисты, но и пользователи; 3) «коллективный интеллект» институционализируется на уровне государства или муниципалитетов — сбор, анализ, применение экспертного знания или мнений жителей становятся постоянной практикой при разработке стратегий и программ развития при контроле их выполнения. Одна из форм институционализации коллективного экспертного интеллекта — «фабрики мысли» (*think tanks*); 4) «коллективным интеллектом» становятся некоторые социальные сети, когда переходят от обмена сообщениями и презентации их участников в Интернете к коллективной постановке и решению познавательных или практических задач<sup>2</sup>.

Технологической базой для развертывания этих особенностей общества знаний в целый, всеобъемлющий «когнитивный мир»<sup>3</sup> становятся достижения цифровой революции, которые дают возможность переводить информацию

---

<sup>1</sup> Речь не идет о массовизации профессии ученого или изобретателя. Речь идет о том, что большое число людей включаются в производство и усовершенствование «ноу-хау» и прикладных знаний и схем действий, например, в рамках современных систем управления качеством продукции и услуг, систем управления взаимодействием с клиентами, в ходе обновления производственного оборудования или реинжиниринга бизнес-процессов и т.п. Резко расширяется круг лиц, участвующих в создании нововведений, — это не только специальные подразделения фирм, отвечающие за инновации, и не узкий круг управленцев, а практически весь персонал компаний.

<sup>2</sup> Прецедент сетевого коллективного интеллекта — сетевое общество «Российская культурология», через сайт которого действуют: более 1700 участников, размещающих личные страницы; площадки проблемной и креативной коммуникации — форумы, онлайновые колоквиумы; сетевые исследовательские проекты; коллективные издания.

<sup>3</sup> Концептуализация постиндустриального перехода именно как перехода в когнитивную фазу развития общества предложена С.Б. Переслегиным (см.: [16, с. 481–609]).

любого рода в цифровой сигнал и передавать его по сетям телекоммуникаций практически «без границ», тиражировать в любых масштабах. В ближайшие десятилетия следует ожидать «замыкания» новой социально-экономической и социально-культурной организации на цифровую технологическую платформу: социокультурный «организм» получит адекватную технологическую форму для своего воплощения и развертывания.

Масштабы и глубина происходящих изменений позволяют говорить о перспективе формирования «когнитивного общества», которое может стать совершенно другим социальным организмом по сравнению с ранее возникшими в истории обществами. Его «инаковость» — это другие масштабы и скорости коммуникации (передачи знаний, проблем и решений); другие социальные и деятельностные системы (формы связности и организации людей); другие возможности для социальной соорганизации, принятия решений и управления общественными изменениями. В целом это новые возможности для человеческой активности: самоопределения и целеполагания, познания и творчества, общественного самоуправления и разрешения существующих противоречий и проблем; на уровне индивидуального человека — существенно большие возможности самореализации, достижения благополучия и благосостояния, новый тип «наполненности» жизни.

Данная ситуация определяет «задание на развитие» университетов в качестве социальных институтов — на их переинституциализацию. Необходимо понять, какие процессы возникают в социуме и нуждаются в институциализации, — университет может «захватить» эти процессы, развернуть на собственной базе и тем самым возобновить свое существование как актуального для общества института. Предположительно, это следующие процессы.

1. Генерация новой проблематики, повестки дня для разных субъектов общества, для их кооперации: движение по цепочке: новая ситуация — ее осмысление, генерация смыслов — перевод в проблему — генерация значений и перевод проблемы в задачи — создание конфигурации деятельностей для практического решения задач.

2. Создание и развертывание новых практик в области экономики, культуры, развития человека и т.д. Движение по цепочке: образ/замысел — создание прецедента («пробной» формы практики) — осмысление прецедента, оформление прототипа практики — тиражирование практики.

3. Обеспечение процессов становления человека в формате индивидуальной образовательной траектории. Обеспечение здесь означает «фундирование», оформление интенций, определение целей и придание оснований образованию, в отличие от частных и ситуативных интересов и мотивов, которые движут индивидом в «море» образовательных ресурсов.

В отношении генерации новой повестки дня важно понимать, что необходимую конфигурацию деятельности не могут создать ни бизнес-корпорации, ни органы управления (государственного, регионального, муниципального). Первые действуют в экономической логике, вторые — в социально-политической, те и другие ограничены и на уровне онтологии, и на уровне привычных для них организационных схем и технологий. Необходим «универсальный» субъект, который свободно оперирует позициями, онтологиями, организационными схемами. В этом контексте идея *Universitas* как особого типа общности может стать заново актуальной.

#### 4. Высшее образование с точки зрения когнитивной перспективы

Смена перспективы развития общества (индустриальная уступает место перспективе становления «когнитивного общества») заставляет переосмыслить роль образования и значимость с точки зрения будущего разных форматов высшего образования.

Освоение специальности как пакета специальных знаний и способов деятельности становится частным случаем высшего образования, актуальным для людей, чья трудовая деятельность будет связана с классическими профессиями (врач, военный, юрист, инженер и т.п.). Общим случаем — массовым и объемлющим с точки зрения подхода к выстраиванию образования — становится образование как формирование индивидуального «пакета» компетенций на мульти- и метадисциплинарной основе. Такое образование обозначается как «общее высшее образование». Содержание «общего высшего образования» включает современную картину мира (ее естественно-научные и гуманитарные компоненты), интеллектуальные функции человека — мышление, коммуникацию, выстраивание действий (планирование — реализация), рефлекссию.

Аналогично тому, как современная «сверхиндустрия», в отличие от классической индустрии, создает « сборки » глобально распределенных производственных цепочек и определяет, что и каким образом производится, «современное образование» представляет собою сборки, надстроенные над «просто образованием», которое превращается тем самым в «образовательные ресурсы». Основная событийность образования переходит в слой целеполагания, навигации, выбора компонентов образования, их соотношения и сборки.

Деление высшего образования на общее и профессионализирующее является содержательным основанием для деления ступеней — бакалавриата и магистратуры. Ступень бакалавриата может быть финальной для молодых людей, чья карьера будет складываться внутри городской экономики, или промежуточной для людей, чья деятельность будет происходить в высокотехнологичных, наукоемких областях экономики. При этом введение бакалавриата не должно сводиться к административному «сокращению, упрощению и удешевлению» высшего образования. Для построения осмысленной подготовки бакалавров необходимо весьма нетривиальное выделение ядра компетенций, необходимых для включения человека в современные форматы производства и выстраивание педагогических технологий освоения этого «ядра».

Актуальным становится высшее образование, формирующее способность не столько применять полученные знания, сколько создавать новые знания за счет мышления и коммуникации и действовать в соответствии с ними [18]. Способность продуцировать знания требуется не только от тех выпускников высшей школы, которые продолжают академическую карьеру, станут профессиональными исследователями; она необходима для каждого, кто включится в современные форматы деятельности, хотя речь в этом случае идет о генерации практических знаний, а не научных (верифицированных, универсальных, организованных в логически связную систему)<sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup> В современном мире уменьшается разрыв между обыденно-практическими и личностными знаниями, с одной стороны, и научными знаниями — с другой. Обыденно-практические и личностные знания все в большей степени согласуются с научными и основываются на них, перенимают принципы научного знания, например эмпирического обоснования через воспроизводимый опыт.



Важно также резкое расширение областей применения полученного человеком образования. Образование необходимо человеку не только для того, чтобы работать в качестве квалифицированного рабочего или специалиста. Оно необходимо также:

- для высокой трудовой мобильности в течение жизни;
- полноценного участия в деятельности производственных структур, которые становятся гетерархическими и сетевыми, и трудовая и социальная активность человека включают элементы управления, инноваций, проектирования независимо от занимаемой должности;
- полноценного участия в жизни и деятельности различных сообществ;
- потребления современных сложных и «умных» товаров, услуг, видов досуга и т.д.;
- проживания собственной жизни в динамичном мире, где невозможно ограничиваться применением шаблонов или следованием традиции, для выстраивания собственной индивидуальности.

Еще раз подчеркнем различие ролей и позиций университетов в индустриальном и когнитивном обществах.

В зрелом индустриальном обществе университеты играют обеспечивающую роль — выполняют заказ промышленности, социальной сферы, аппарата государственного управления на квалифицированные кадры, знания, разработки. В индустриальном обществе правомерны вопросы: какой заказ должен выполнять университет, насколько адекватен университет — направления и масштабы его деятельности, характер его «продукции» — данному заказу?

В когнитивном обществе университеты сами становятся важнейшими субъектами производства — производства идей, знаний, технологий, новшеств. Они не являются лишь исполнителями заказа других субъектов, но активно продвигают свою продукцию, которая может опережать текущие потребности, формировать новые деятельности, новые потребности и рынки. Сами университеты становятся значимыми потребителями квалифицированных кадров. Более того, университеты становятся ключевыми генераторами общественно значимых смыслов и публичного контента для широкого круга потребителей всех возрастов, сопоставимыми с современными медийными каналами. В когнитивном обществе правомерны вопросы: какова стратегия университета, какие знания, идеи, разработки университет намерен продвигать, создавая при этом новые перспективы деятельности других субъектов (промышленности, государства, общества).

### **5. Перспектива высшей школы в России — сценарий «конверсии»**

Сказанное выше позволяет определить перспективы высшей школы в России через метафору «конверсии» (подробнее о сценарии конверсии см.: [3, с. 6–21; 2]). Необходимы переориентация высшей школы, изменение целевых рамок ее деятельности, миссии и функций. Аналогом является конверсия промышленности, созданной для производства вооружений, в промышленность, выпускающую продукцию гражданского назначения. Если конверсия проводится правильно, накопленные ресурсы (производственные мощности, технологии, ноу-хау, квалифицированные кадры) не разрушаются, а переключаются на выполнение других задач.

Результатом конверсии должна стать реконструкция высшей школы как института общества:

1) обновление миссии высшей школы; ведущие университеты должны установить в качестве своей миссии: высшая школа — институт развития общества; высшая школа — лидер в переходе экономики и общества к «когнитивному обществу»;

2) обновление функций высшей школы; ключевые функции: генератор знаний и инноваций, «площадка будущего в настоящем», фабрика мысли; создание человеческого капитала для будущего; образование и личностное развитие для новых целевых групп (взрослых и др.), создатель гуманитарных и социальных инноваций, коммуникативная площадка;

3) переход на новые парадигмы, форматы и модели образования — виртуальное образование, деятельностное образование (образование как освоение деятельности) (подробнее о новых миссиях и функциях высшей школы, перспективных технологиях и форматах ее деятельности см.: [4, с. 13–48]).

Конверсия должна произойти за счет «пересборки» лучших ресурсов высшей школы (кадров, компетенций, интеллектуального задела, материальной базы — инфраструктур, парка оборудования и приборов и др.). «Пересборка» деятельности и ресурсов в новых целевых рамках должна произойти за счет запуска работы особых площадок пересборки — университетских консорциумов, виртуальных университетов, технологических платформ, научно-образовательно-производственных кластеров, исследовательских сетей (рис.).

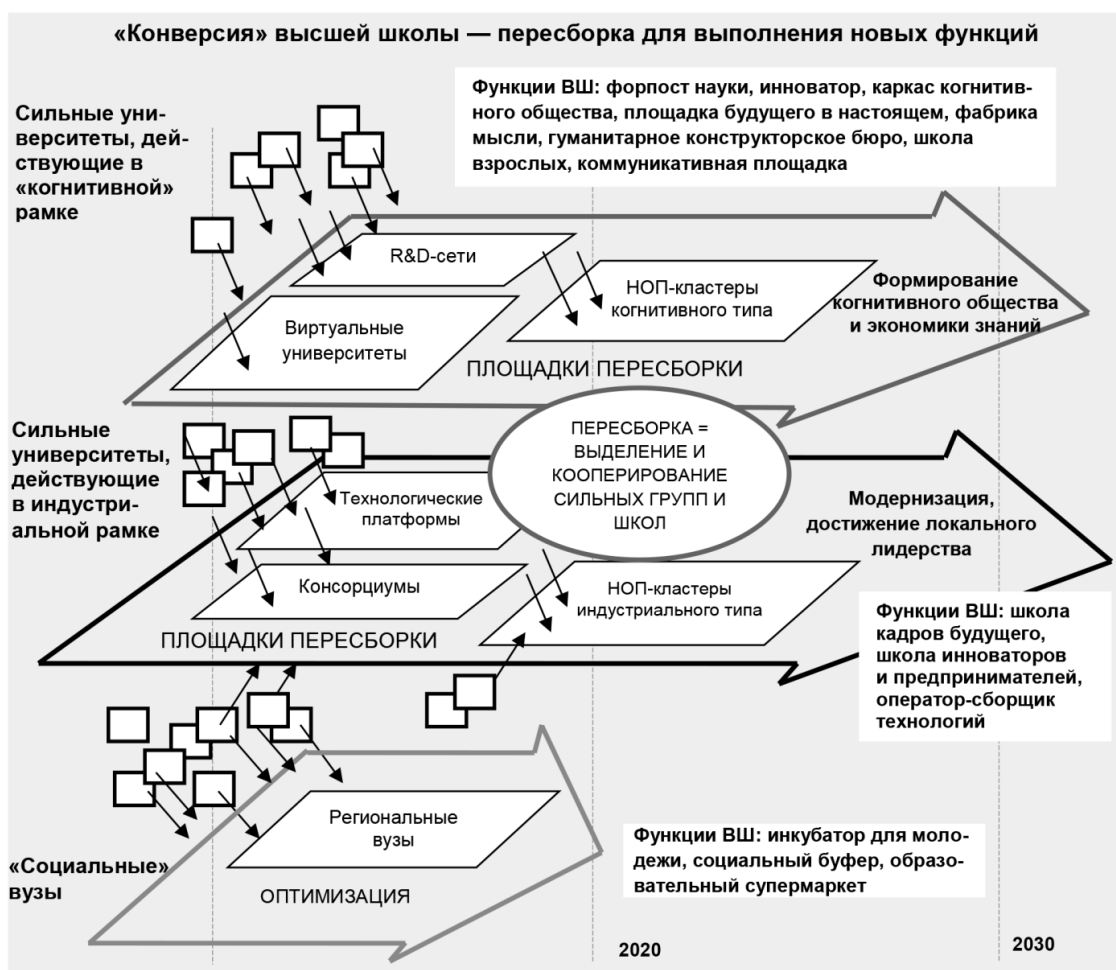


Схема процесса «конверсии» высшей школы

Сценарий «конверсия высшей школы» предполагает следующие действия и изменения.

1. Создание университетских консорциумов даст возможность мобилизовать сильную часть коллективов высшей школы, которые нацелены на реализацию новых функций высшей школы, на переход к новым парадигмам и моделям деятельности. Консорциумы должны быть «замкнуты» на потребителей — инновационный бизнес, население с его образовательными запросами.

2. Создание виртуальных университетов (на базе консорциумов) позволит разворачивать мобилизацию лучших школ и кадров «поверх» административных границ вузов и невзирая на пространственные расстояния. Деятельность виртуального университета включает: а) виртуальное образование; б) исследования и разработки в сетевых форматах.

3. Включение университетов в деятельность технологических платформ (федеральных, региональных) должно обеспечить кооперацию университетов, предприятий, органов управления.

4. Результатом должно стать включение университетов в научно-образовательно-производственные кластеры (НОП-кластеры) — организованные по типу кластеров группы предприятий и подразделений вузов, концентрирующие человеческий капитал, знания и компетенции, технологии, интеллектуальную собственность, научное и производственное оборудование.

НОП-кластеры можно разделить на два типа: 1) индустриального типа — осуществляющие высокотехнологичное материальное производство; 2) когнитивного типа — осуществляющие производство «знаниевой» продукции: знаний, технологий, образцов новой продукции, дизайна; смыслов и образов, культурных артефактов; коммуникаций, социальной связности; образов и способов деятельности, новых практик; образов и стилей жизни, человеческих качеств.

В ближайшие годы должно произойти сокращение числа студентов, обучающихся по классическим естественно-научным и инженерно-техническим специальностям, при одновременном изменении характера гуманитарного, экономического, управленческого образования, которые должны становиться более практико-ориентированными — превратиться в подготовку «инженеров» для информационной, культурной, образовательной, финансовой, социальной сфер. Более компактное по масштабам инженерное и техническое образование должно быть встроено в существующие и формирующиеся индустриальные кластеры, как включенные в мировые цепочки разделения труда, так и ориентированные на внутренний рынок (импортозамещение).

Сценарий конверсии высшей школы должен стать основой новой образовательной политики; важно, чтобы эта политика превращалась из административно-бюрократической в публичную, государственно-общественную; из формальной — в более осмысленную содержательную политику. Специфика и масштаб задач модернизации высшей школы таковы, что они не могут быть решены лишь усилиями государственного аппарата управления или администрациями вузов. Необходимо создание «коалиции развития» — объединение усилий, координация проектов разных активных групп, различных коллективов, которые принимают как собственную задачу «переход в будущее» — создание новой ситуации, которая отличается от ситуации настоящего.

### **Заключение**

Становление и развитие университетов в России происходило через трансфер европейских организационных моделей и образовательных технологий. Собственные достижения в области развития высшей школы были «экстенсивного» плана — относились в основном к числу вузов и охвату молодежи высшим образованием. При этом не происходило создание и развертывание новых, передовых моделей университетов<sup>1</sup>, и закономерным образом Россия не вошла в число стран — лидеров развития высшего образования; например, в рейтинги ведущих университетов мира входит непропорционально малое число российских вузов, и они занимают не самые высокие места. Однако места российских университетов в рейтингах — не главный предмет обеспокоенности. Значительно важнее то, что «догоняющее» по характеру развитие университетов существенно снижает возможности технологического развития страны.

Реформы образования, включая высшее, в СССР и в России в большинстве случаев носили административно-бюрократический характер — субъектами этих реформ не были сами образовательные учреждения и научно-педагогическое сообщество. Позитивным прецедентом модернизации иного типа можно считать «инновационную волну» в образовании 1990 — начала 2000-х гг., когда на уровне общеобразовательной школы и отчасти в высшей школе распространялись инновационные подходы в педагогике, опирающиеся на российские философско-методологические разработки, концепции психологической теории деятельности и психологии развития. Можно отметить среди них развивающее обучение в общеобразовательной школе (концептуальные разработки, образовательные программы и методики обучения школы Д.Б. Эльконина и В.В. Давыдова); мыследеятельностную педагогику, опирающуюся на содержательно-генетическую логику и теоретические представления о развертывании коллективной мыследеятельности (Г.П. Щедровицкий, В.М. Розин и др.). Следует отметить, что потенциал этих подходов далеко не исчерпан, более того, освоен в совершенно недостаточной степени.

В настоящее время в связи с интернационализацией высшего образования и науки усиливается риск того, что Россия станет глубокой периферией глобального интеллектуального и технологического развития. Чтобы избежать закрепления страны в роли такой периферии, необходимо готовить новую «волну» инновационных проектов в образовании и переходить к развитию образования в стране в форме общественно-государственных программ, которые отличаются от государственных программ тем, что ключевыми субъектами развития являются университеты и общество. При постановке целей и задач развития университетов необходимо «удерживать» рамочные представления о долгосрочных перспективах общественного развития и новых миссиях, новом позиционировании университетов в обществе. Представление о «когнитивном университете», по нашему убеждению, должно задавать требуемые целевые рамки развития ведущих университетов.

### **Библиографический список**

1. Барнетт Р. Осмысление университета / пер. с англ. Р.Е. Гайлевича // Образование в современной культуре / под ред. М.А. Гусаковского. — Мн., 2001.

<sup>1</sup> Таких, которые «перенимались» бы другими странами или были бы центрами притяжения ученых, преподавателей, студентов всего мира.

2. Будущее высшей школы в России: экспертный взгляд. Форсайт-исследование — 2030 : аналитический доклад / под ред. В.С. Ефимова. — Красноярск, 2012.
3. Ефимов В.С., Лаптева А.В. Форсайт высшей школы России — 2030: базовый сценарий — «конверсия» высшей школы // Университетское управление: практика и анализ. — 2013. — №3 (85).
4. Ефимов В.С., Лаптева А.В., Дадашева В.А. Форсайт высшей школы России: новые миссии и функции, перспективные технологии и форматы деятельности // Университетское управление: практика и анализ. — 2012. — №3.
5. Ефимов В.С., Лаптева А.В., Румянцев М.В. Будущее высшей школы России: социально-экономические контексты и критические ситуации (по результатам Делфи-опроса экспертов) // Университетское управление: практика и анализ. — 2012. — №2.
6. Ефимов В.С., Лаптева А.В. Будущее высшего образования в России: экспертное видение // Университетское управление: практика и анализ. — 2011. — №4 (74).
7. Ефимов В.С., Лаптева А.В. Корпоративная культура — инструмент развития университета // Университетское управление: практика и анализ. — 2010. — №1.
8. Ефимов В.С., Лаптева А.В. Высшее образование в России: вызовы XXI века // Университетское управление: практика и анализ. — 2010. — №4 (68).
9. Иноземцев В.А. К теории постэкономической общественной формации. — М., 1995.
10. Кастельс М. Информационная эпоха: экономика, общество и культура : пер. с англ. / под науч. ред. О.И. Шкаратана. — М., 2000.
11. Кастельс М. Становление общества сетевых структур // Новая постиндустриальная волна на Западе. Антология / под ред. В.А. Иноземцева. — М., 1999.
12. Кислов А.Г. Университет эпохи постмодерна // Университетское управление: практика и анализ. — 2007. — №3 (49).
13. Ле Гофф Ж. Интеллектуалы в Средние века / пер. с франц. А.М. Руткевича. — 2-е изд. — СПб., 2003.
14. Назарчук А.В. Сетевое общество и его философское осмысление // Вопросы философии. — 2008. — №7.
15. Ортега-и-Гассет Х. Миссия университета // «Alma mater» («Вестник высшей школы»). — 2003. — №7.
16. Переслегин С.Б. Самоучитель игры на мировой шахматной доске. — М. ; СПб., 2007.
17. Покровский Н.Е. Побочный продукт глобализации: университеты перед лицом глобальных изменений // Общественные науки и современность. — 2005. — №4.
18. Постиндустриальный переход в высшем образовании России: на примере анализа развития рынка образовательных услуг северо-запада Российской Федерации. Доклад Фонда «Центр стратегических разработок «Северо-Запад». — СПб., 2005.
19. Розин В.М. Рефлексия образов и сферы образования [Электронный ресурс]. — URL: [http://www.fondgp.ru/lib/mmk/46/#\\_ftnref16](http://www.fondgp.ru/lib/mmk/46/#_ftnref16).
20. Стоуньер Т. Информационное богатство: профиль постиндустриальной экономики // Новая технократическая волна на Западе. — М., 1986.
21. Ясперс К. Идея университета / пер. с нем. Т.В. Тягуновой ; ред. перев. О.Н. Шпарага ; под общ. ред. М.А. Гусаковского. — Минск, 2006.
22. Gordon R.J. Is U.S. economic growth over? Faltering innovation confronts the six headwinds // NBER Working Paper. — 2012. — August, No. 18315.
23. Readings B. The university in ruins. — Cambridge, 1996.

**О.В. Кожевина****СОВРЕМЕННЫЕ ТРЕНДЫ ИНТЕГРАЦИИ НАУКИ И ОБРАЗОВАНИЯ**

Эффективная интеграция науки и образования является одним из механизмов устойчивого развития и конкурентоспособности страны [1]. Идея интеграции науки и образования впервые была озвучена в 1724 г. при создании Петербургской академии наук. Наука и образование выступают как два равноправных партнера, синхронно действующих в направлении обеспечения государства новыми знаниями и профессиональными кадрами. Прикладное значение научных разработок и знаний определяет достижение субъектами интеграции (науки и образования) конечных целей. Корректно ли говорить о конечных результатах в контексте данного вопроса? Наверное, нет, поскольку на каждом новом этапе экономического и технологического развития объективно ставятся обусловленные текущей ситуацией не только научные задачи, но и вопросы практического применения компетенций. Инновационное развитие экономики России, ее ориентир на стратегическое планирование и управление знаниями четко ставят проблему необходимости подготовки управленческих кадров, отвечающих современным требованиям. Разработан ряд профессиональных стандартов, в том числе «Управление (руководство) организацией», «Управление рисками (риск-менеджмент) организации», «В области кадрового менеджмента» и пр. Правительством РФ поставлена задача подготовить к 2016 г. до 800 профессиональных стандартов.

Промышленность должна быть заинтересована в использовании достижений науки, получении квалифицированных профессиональных кадров, способных обеспечить реализацию этих достижений. Необходимо добиться такого взаимодействия, чтобы профессиональная аттестация бизнеса и промышленности являлась главным индикатором «эффективности интеграции», качества подготовки кадров, ориентации науки на реальное производство.

Интеграция науки и образования является важным фактором, обеспечивающим, с одной стороны, приток кадров в научные организации, с другой — повышение качества образовательного процесса за счет привлечения ведущих ученых к преподавательской деятельности, а также повышение уровня исследований, проводимых как в научных организациях, так и в образовательных учреждениях. На рисунках 1–3 представлены данные, характеризующие научную сферу Российской Федерации.

Базовыми для реализации государственной политики в области образования и науки, в том числе интеграции образовательного и исследовательского процессов, являются ФЦП «Научные и научно-педагогические кадры инновационной России» на 2007–2013 гг.; «Научные и научно-педагогические кадры инновационной России» на 2014–2020 гг. и ГП РФ «Развитие науки и технологий на 2013–2020 гг.» [3; 4].

Высшее образование в России развивается и модернизируется в контексте общих тенденций большинства стран и интегрировано в мировое образовательное пространство, современные тенденции которого — конвергенция образования, науки и бизнеса. По оценкам Всемирного Банка, к странам с самым высоким показателем Knowledge Economy Index (KEI) относятся Швеция, Финляндия, Дания, Нидерланды, Норвегия, Новая Зеландия, Канада, Германия, Австралия, Швейцария; Россия занимает лишь 55-е место [7].

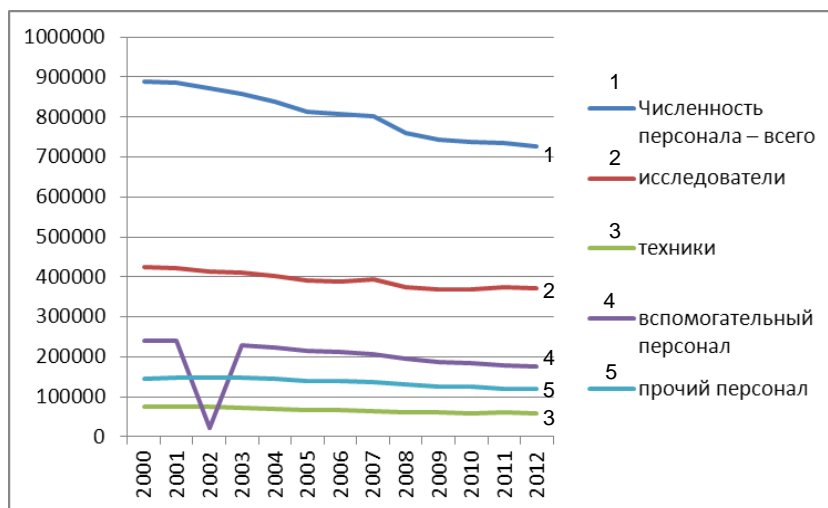


Рис. 1. Численность персонала, занятого научными исследованиями и разработками

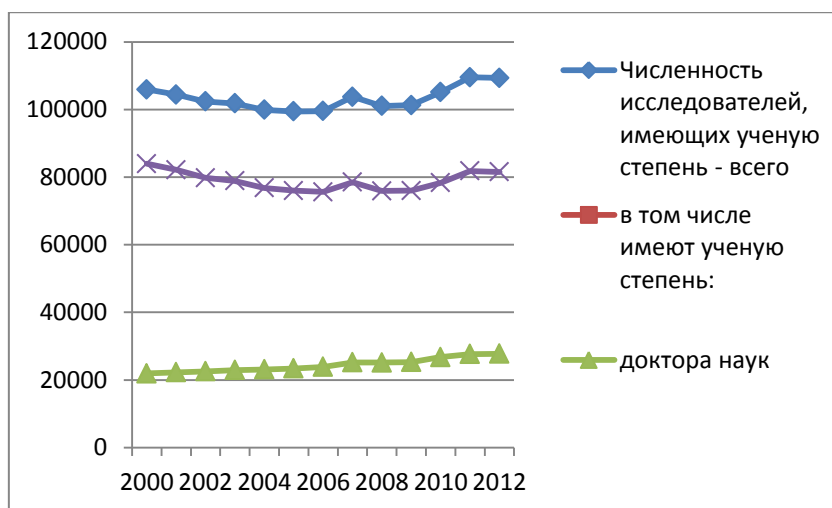


Рис. 2. Численность исследователей, имеющих ученую степень

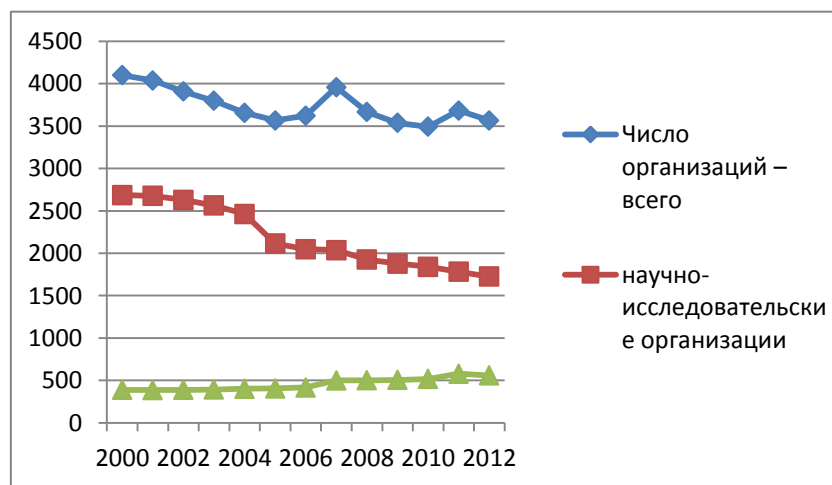


Рис. 3. Число организаций, выполнявших научные исследования и разработки, по типам организаций

Отечественная высшая школа обладает значительным научным и инновационным потенциалом, сложившимися традициями участия в научно-исследовательской деятельности, но оно, к сожалению, не играет ключевой роли в инновационном развитии России. Так, согласно данным таблицы 1, доля сектора высшего образования в затратах на исследования и разработки составляет в среднем 9% (справочно: 2010 г. — 8,4%; 2011 г. — 9,0%; 2012 г. — 9,3%; 2013 г. — 9,0%) [6]. Динамика коэффициента изобретательской активности, дифференцированная по регионам России, отражена в таблице 2.

Таблица 1

**Доля сектора высшего образования во внутренних затратах на исследования и разработки (в региональном разрезе), % [6]**

Субъекты Федерации	2012 г.	2013 г.
<b>Российская Федерация</b>	<b>9,3</b>	<b>9,0</b>
Центральный федеральный округ	8,9	8,5
Северо-Западный федеральный округ	8,0	8,9
Южный федеральный округ	12,5	13,7
Северо-Кавказский федеральный округ	35,2	33,3
Приволжский федеральный округ	7,7	7,5
Уральский федеральный округ	5,8	5,3
Сибирский федеральный округ	18,1	16,1
<i>Республика Алтай</i>	35,5	55,6
<i>Республика Бурятия</i>	18,0	17,2
<i>Республика Тыва</i>	-	8,7
<i>Республика Хакасия</i>	48,5	44,3
<i>Алтайский край</i>	19,0	14,8
<i>Забайкальский край</i>	41,2	44,4
<i>Красноярский край</i>	11,7	10,4
<i>Иркутская область</i>	27,9	19,4
<i>Кемеровская область</i>	20,1	18,0
<i>Новосибирская область</i>	9,4	8,2
<i>Омская область</i>	15,4	12,9
<i>Томская область</i>	37,6	35,2
Дальневосточный федеральный округ	12,6	12,8

Таблица 2

**Динамика коэффициента изобретательской активности [6]**

Наименование показателя	2010 г.	2011 г.	2012 г.	2013 г.
<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>	<i>5</i>
Коэффициент изобретательской активности (число отечественных патентных заявок на изобретения, поданных в России, в расчете на 10 тыс. чел. населения)	2,01	1,85	2,00	2,00
Центральный федеральный округ	3,80	3,27	3,71	3,77
Северо-Западный федеральный округ	1,66	1,87	1,67	1,55
Южный федеральный округ	1,20	1,07	1,14	1,16
Северо-Кавказский федеральный округ	2,01	1,24	1,61	1,74
Приволжский федеральный округ	1,38	1,50	1,55	1,49



Окончание таблицы 2

1	2	3	4	5
Уральский федеральный округ	0,96	1,05	1,03	1,03
Сибирский федеральный округ	1,25	1,25	1,29	1,23
<i>Республика Алтай</i>	-	0,05	0,05	0,05
<i>Республика Бурятия</i>	0,55	0,66	0,65	0,60
<i>Республика Тыва</i>	0,03	0,06	0,16	0,22
<i>Республика Хакасия</i>	0,06	0,15	0,24	0,21
<i>Алтайский край</i>	0,89	0,92	0,80	0,92
<i>Забайкальский край</i>	0,42	0,27	0,30	0,29
<i>Красноярский край</i>	1,34	1,69	1,55	1,35
<i>Иркутская область</i>	1,06	0,90	1,18	1,00
<i>Кемеровская область</i>	1,06	0,88	0,91	0,96
<i>Новосибирская область</i>	2,02	1,72	1,99	2,06
<i>Омская область</i>	1,29	1,23	1,20	1,11
<i>Томская область</i>	3,53	4,09	3,94	3,51
Дальневосточный федеральный округ	0,89	0,89	0,93	1,04

Подготовка конкурентоспособных специалистов, способных не только к практической, но и к будущей научной работе, только в рамках вуза невозможна. Необходима интеграция вузов с академическими, научно-исследовательскими отраслевыми институтами и научно-производственными предприятиями, имеющими в своем составе центры коллективного пользования научным оборудованием (ЦКП), оснащенные современным аналитическим, диагностическим и технологическим оборудованием. ЦКП также должны активно привлекать студентов к научно-исследовательским работам, поддерживать исследования аспирантов и докторантов. Кроме того, возможности центров важно использовать для подготовки и повышения квалификации исследователей и разработчиков, организации подготовки специалистов для других центров.

Объединение образовательного и научного потенциала вуза не только направлено на подготовку высококвалифицированных специалистов, но и позволяет сотрудникам вузов, магистрантам и аспирантам активнее заниматься научными исследованиями и разработками. Данные факторы являются определяющими при формировании новой научно-образовательной среды России. Если целью профессиональной подготовки в вузе является формирование системы компетенций слушателей, обеспечивающих им готовность к конкурентоспособной деятельности в условиях интеграции практической деятельности с исследованиями и непрерывным обучением «в течение всей жизни», то научно-образовательная среда вуза не может ограничиваться только рамками научных лабораторий, необходимы научно-практические центры, создание малых инновационных предприятий и вузовских бизнес-инкубаторов [5].

В настоящее время интеграция научной и образовательной деятельности осуществляется посредством: реализации совместных научно-образовательных программ и научных исследований; взаимного привлечения научных и научно-педагогических работников к участию в образовательной и научной деятельности; создания организаций образования, базовых кафедр и лабораторий в вузах по профилю деятельности организаций науки; создания организациями образования своих структурных подразделений, осуществляющих научную и научно-техническую деятельность.

Характерной чертой современного мирового экономического развития является переход ведущих стран к новому этапу формирования инновационного общества — построению экономики, базирующейся преимущественно на генерации, распространении и использовании знаний (ГП РФ «Развитие науки и технологий» на 2013–2020 гг.) [4]. В мировых форсайтных исследованиях эксперты выделяют такие основные тенденции мирового научно-технологического развития, как: усиление конвергенции технологий (конвергенция как отдельных областей наук, так и непосредственно технологий); усиление диффузии современных высоких технологий в среднетехнологические секторы производственной сферы (прежде всего промышленности, транспорта, сельского хозяйства); рост значимости мультидисциплинарного подхода в научных исследованиях; усиление воздействия новых технологий на управление и организационные формы бизнеса, стимулирующее развитие гибких сетевых структур. В рамках каждой из этих тенденций формируются перспективные новые технологии и новые области науки как таковые с точки зрения их потенциального применения в различных сферах человеческой деятельности.

В заключение отметим, что сложились следующие организационно-управленческие и институциональные мировые тренды развития науки и технологий:

1) рост эффективности функционирования сферы науки и технологий на основе оптимизации сети государственных научных организаций, концентрации ресурсов на приоритетных направлениях развития науки, технологий и техники, повышения качества регулирования в данной сфере;

2) приоритетное развитие фундаментальной науки, сохранение и поддержка ведущих научных школ, содействие воспроизводству и повышению качества ее кадрового потенциала, включая подготовку кадров высшей квалификации;

3) интеграция образовательной и научной деятельности, развитие вузовской науки и создание научно-образовательных центров;

4) развитие материально-технической базы фундаментальной и прикладной науки, включая обеспечение современным оборудованием, приборами и материалами, совершенствование инфраструктуры функционирования научных организаций;

5) интеграция национальной науки в мировые процессы научно-технологического развития;

6) создание условий для вовлечения в экономический оборот результатов научной и научно-технической деятельности, формирование и развитие рынка объектов интеллектуальной собственности, обеспечение ее правовой охраны;

7) формирование широкого взаимовыгодного партнерства с международными и зарубежными организациями и компаниями, нацеленного на обеспечение международного признания национальной науки и образования.

Вместе с тем ряд ограничений интеграции науки и образования заложены на законодательном уровне [1; 2]. В действующем законодательстве отсутствуют нормы, регулирующие порядок создания научно-исследовательских или научно-образовательных ассоциаций, консорциумов и кластеров, многоуровневых учебно-научно-инновационных комплексов. Формирование подобных структур позволит обеспечить приток молодых кадров в науку, сконцентрировать интеллектуальные ресурсы на достижении стратегических приоритетов инновационно-технологического развития России.

**Библиографический список**

1. Концепция долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации : Распоряжение Правительства РФ от 17 ноября 2008 г. №1662-р // СПС «КонсультантПлюс» [Электронный ресурс]. — URL: <http://www.consultant.ru>.
2. Об образовании в Российской Федерации : Федеральный закон от 29.12.2012 №273-ФЗ // СПС «КонсультантПлюс» [Электронный ресурс]. — URL: <http://www.consultant.ru>.
3. ФЦП «Научные и научно-педагогические кадры инновационной России» (2007-2013; 2013-2020 гг.) [Электронный ресурс]. — URL: <http://www.fcprk.ru/>
4. ГП РФ «Развитие науки и технологий на 2013–2020 гг.» [Электронный ресурс]. — URL: <http://минобрнауки.рф/документы/4125>.
5. Аналитический доклад по высшему образованию в Российской Федерации / под ред. М.В. Ларионовой, Т.А. Мешковой. — М., 2007.
6. Официальный сайт Федеральной службы государственной статистики [Электронный ресурс]. — URL: [www.gsk.ru](http://www.gsk.ru).
7. Knowledge Economy Index (KEI) 2012. Rankings KAM [Electronic resource]. — URL: [www.worldbank.org/kam/](http://www.worldbank.org/kam/).

**О.Н. Колесникова**

**ОБРАЗОВАНИЕ КАК ФАКТОР РОСТА СОЦИАЛЬНОГО САМОЧУВСТВИЯ  
НАСЕЛЕНИЯ: РЕГИОНАЛЬНЫЙ АСПЕКТ**

Существенное значение для понимания современных подходов к изучению роли образования имеет обращение к трудам основателей и классиков социологической науки. Так, М. Вебер одним из первых обратил внимание на необходимость рассмотрения профессии и образования в качестве критериев социального статуса. «Термином “социальный статус”, — писал он, — мы будем обозначать реальные притязания на позитивные или негативные привилегии в отношении социального престижа, если он основывается на одном или большем количестве следующих критериев: а) образ жизни, б) формальное образование, заключающееся в практическом или теоретическом обучении и усвоении соответствующего образа жизни, в) престиж рождения или профессии» [2]. Уже из этого определения видно, что профессия и образование определяют как содержание деятельности, так и образ жизни людей. Вебер уточняет, что формальное образование заключается не только в практическом и теоретическом обучении, но и в усвоении образа жизни. Развивая его идеи, позднее П. Сорокин следующим образом охарактеризовал социальное значение профессии для человека: «Она механически, помимо воли и желания индивида, переделывает его, творит по своему образу и подобию, определяет его интересы, убеждения, вкусы, стремления и желания, словом — всю его природу. Это значит, что индивиды, имеющие сходные профессии, при всех их различиях будут иметь ряд общих интересов и сходств, вызываемых сходством профессии. И, наоборот, сходные во многих отношениях индивиды неизбежно будут расходиться во многом, если их профессии различны» [2]. Идеи М. Вебера и П. Сорокина активно использовались и развивались социологами. В российской социологии сформировались основные концептуальные идеи изучения связи профессии и образования, взаимного развития данных феноменов. Интересно в этой связи

выяснить, как образование влияет на изменение социального самочувствия населения.

В современном мире увеличивается значение образования как важнейшего фактора формирования нового качества экономики и общества в целом. Хорошее образование — главная стартовая ступень в достижении жизненного благополучия и роста социального самочувствия населения. Для человеческого развития доступ к образованию является одним из основных факторов его благополучия, получение образования — одним из факторов, определяющих качество жизни. Исключение из образования усиливает социальную изоляцию, что порождает низкое качество жизни. Основные аспекты социальной изоляции значительно шире традиционных подходов к оценке бедности: это изоляция от рынка труда (безработица), изоляция от потребительского стиля жизни (бедность), изоляция от социальных отношений, изоляция от различных социальных институтов. Политика противодействия социальной изоляции должна ориентироваться на повышение социальной интеграции человека в общество. Институты образования позволяют решать вопросы социальной интеграции.

От уровня образования напрямую зависит качество трудовых ресурсов и состояние экономики в целом. Благодаря системе образования страна получает высококвалифицированных работников, а это рост производительности труда, внедрение новых технологий, выход на передовые рубежи в социальном развитии. Мировое сообщество пришло к выводу, что образование должно иметь абсолютный приоритет в бюджетах всех государств. За счет образования развитые страны получают до 40% прироста ВВП.

Расширение затрат на образование воспринимается властями многих государств как фактор экономического роста. Во многих странах образование стало рассматриваться не только как удел детей и юношества, но и как экономически рациональная деятельность человека на протяжении всей его жизни. По данным Мирового банка, в наиболее развитых странах, таких как ФРГ, Япония, Швейцария, на долю человеческого капитала приходится 80% общего объема капитала. В России роль государства в развитии человеческого капитала остается ведущей, но уровень бюджетных расходов на эти цели недостаточен, при этом используется не всегда эффективно. Ввиду этого соотношение использованных средств в инвестирование образования к уровню развития человеческого капитала определяют как индикатор «эффективность образования». Средняя доля в ВВП расходов на образование, рекомендованных Международной комиссией по образованию на XXI в. — 6% [3]. Всеобщая Декларация прав человека, принятая в середине XX в., право на образование провозгласила в качестве одного из основных. Но до сих пор в мире много людей остается функционально неграмотным.

В современном российском обществе нет единого устойчивого представления о роли образования в процессе развития как отдельной личности, так и страны в целом. Для большинства обучение в высшем учебном заведении — это в первую очередь возможность развить собственный интеллект, а также обрести интересную престижную профессию и в будущем иметь высокий доход. Часть молодежи оказывается в вузе с целью избежать службы в армии, часть — получить диплом или просто отсрочить время, когда все-таки надо будет поступать на работу.

Структура профессионального образования в настоящее время в России смещена в пользу высшей школы. С начала 1990-х гг. число вузов выросло

в 2 раза, а численность студентов — в 2,6 раза. Доля лиц с высшим образованием среди занятого в экономике населения составляет 27,8%. Среди граждан 25–35 лет высшее образование имеют 57%, и рост потребности в образовательных услугах продолжается [7].

На региональном уровне ситуации различны. Так, анализируя образовательный уровень населения Алтайского края по данным переписи, проведенной в 2010 г., в сравнении с данными 2002 г., видим, что уровень образования в регионе вырос. Например, количество людей с высшим образованием составило 353 900 человек в 2010 г. против 268 200 — в 2002 г. [5]. Количество людей с высшим образованием на 1 тыс. населения составило 173 человека (2010 г.), а в 2002 г. было 123 человека. Выросло и количество людей, имеющих среднее профессиональное образование: а 2010 г. таковых было 307 человек на 1 тыс. населения, в то время как в 2002 г. — 263 человека. В то же время доля лиц с профессиональным образованием в возрасте 15 лет и более в Алтайском крае ниже, чем по Сибирскому федеральному округу (61,6%) и в целом по России (64,8%) [6].

Показатели, характеризующие уровень образования населения, заметно варьируются по муниципальным образованиям края. Уровень образования населения городских округов, как правило, выше, чем муниципальных районов. Максимальные доли лиц с высшим образованием отмечены в крупных городах с развитой инфраструктурой, где сосредоточена основная часть вузов. Так, среди городского населения с высшим и послевузовским образованием таковых 23,3%. Максимальные доли лиц с высшим образованием — в Барнаульском, Белокурихинском и Бийском городских округах (28, 23 и 21% соответственно). Минимальный удельный вес лиц с указанным образованием — в Славгородском и Каменском городских округах (14,5 и 13,6% соответственно). Аналогичная картина складывается и среди возрастной группы трудоспособного населения городов края [5].

По уровню образования населения сельских муниципальных районов высшее и послевузовское образование имеют лишь 10,5%. Наибольший удельный вес лиц с высшим и послевузовским образованием — в Бийском, Павловском и Советском муниципальных районах (13,1; 12,6 и 12,5% соответственно). Минимальный удельный вес лиц с указанным образованием — в Алейском, Суетском, Каменском и Заринском муниципальных округах (7,7; 7; 6,2 и 5,7% соответственно). В целом следует отметить, что лишь в 17 муниципальных районах этот показатель превышает краевой.

По данным переписи, в Алтайском крае насчитывалось 25% населения в возрасте от 16 до 29 лет. Среди этой категории лиц лишь 17% имели высшее и послевузовское образование. В городских округах — 21%, а в муниципальных районах — 10%. В Барнаульском, Бийском и Белокурихинском городских округах этот показатель составлял 25, 31 и 21% соответственно, а в Каменском и Славгородском — 11 и 13%. В Рубцовском городском округе 15% молодежи в возрасте до 29 лет имели высшее и послевузовское образование. Только в 20 сельских муниципальных районах данный показатель превышает 10%, а в 11 — не достигает и 8%. В Змеиногорском, Крутихинском, Заринском и Каменском муниципальных районах доля молодежи с высшим и послевузовским образованием составляет соответственно 6,9; 6,9; 5,4 и 3,8% [5].

Информация о лицах, имеющих ученые степени, по итогам переписи населения была получена впервые. Однако данные текущего учета, характеризующие воспроизводство научных кадров, свидетельствуют о негативных тен-

денциях в этой сфере. По итогам переписи населения 2010 г., в Алтайском крае наличие ученой степени указали 4825 кандидатов наук и 666 докторов наук. Преобладает городское население. В расчете на 1000 человек в возрасте 20 лет и более с высшим профессиональным и послевузовским образованием, указавших наличие ученой степени или ее отсутствие, приходится 13 кандидатов наук и 2 доктора наук. Для сравнения: в соседней Кемеровской области — 11 кандидатов наук и 2 доктора наук, а в Сибирском федеральном округе — 17 и 3 соответственно, по России — 23 и 5 [6].

Образование позволяет человеку успешно работать и обеспечить себе достойное качество жизни, т.е. дает социальный эффект. Известен и такой простой факт: чем выше образование в обществе, тем меньше в нем агрессии и невежества, а значит, безопаснее жизнь человека, что сказывается на его социальном самочувствии.

#### **Библиографический список**

1. Баскакова М.Е. Экономическая эффективность инвестиций в высшее образование: гендерный аспект. — М., 2002.
2. Дьяконова М.В. Влияние системы образования на формирование человеческого капитала [Электронный ресурс]. — URL: [www.labourmarket.ru](http://www.labourmarket.ru).
3. Колесникова О.Н., Вышегурова Л.Р. Компетентностный подход и проблемы качества образования в условиях модернизации российского высшего образования // Социология в современном мире: наука, образование, творчество : сб. статей. — Вып. 2. — Барнаул, 2010.
4. Колесникова О.Н. Некоторые аспекты формирования имиджа высшего учебного заведения (по результатам социологического исследования) // Социология в современном мире: наука, образование, творчество : сб. статей. — Вып. 5. — Барнаул, 2013.
5. Образование : статистический сборник. Т. 3, ч. 1 / Территориальный орган Федеральной службы государственной статистики по Алтайскому краю. — Барнаул, 2012.
6. Образовательный уровень населения Кемеровской области [Электронный ресурс]. — URL: [www.ako.ru/official/M-O/15-01-14.doc](http://www.ako.ru/official/M-O/15-01-14.doc).
7. Панкратова Т.Б., Пальянов М.П. Сетевое взаимодействие вузов и служб занятости // Высшее образование в России. — 2012. — №7.

**С.Т. Сарбанов**

#### **ИНТЕГРАЦИЯ УНИВЕРСИТЕТА В МИРОВОЕ НАУЧНО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ ПРОСТРАНСТВО — ОСНОВА ДЛЯ ЕГО ДАЛЬНЕЙШЕГО РАЗВИТИЯ**

Сегодня мир живет в эпохе активного развития глобализации, вследствие чего возникают новые политические и экономические субъекты, набирает темпы научно-технический прогресс, растет рыночная конкуренция, совершенствуется система коммуникаций. Все это предопределяет активное сотрудничество различных сторон мирового сообщества и, как следствие, совершенно логично требует поиска механизмов, обеспечивающих качественную подготовку необходимых специалистов [1; 2].

Особенно бурно возникают новые знания и инновационные технологии благодаря громадным изменениям, происходящим в мире по мере улучшения качества жизни населения, но и вместе с тем увеличивается разрыв между раз-

витыми и развивающимися странами. В этих условиях, осознавая, что в категорию последних подпадает и Кыргызстан, в республике целенаправленно ищут пути совершенствования собственных научно-образовательных инфраструктур.

Мир в целом и Европа в частности все в большей степени осознают себя как единое целое, а высшее профессиональное образование сегодня становится сферой, которая самым существенным образом влияет на формирование общества. Поэтому раздробленность, пестрота образовательных систем препятствуют единению стран. Но единое научно-образовательное пространство предполагает свободное передвижение рабочей силы, товаров и капитала, следовательно, отсюда исходит потребность в сравнимости квалификационных требований к обучаемым кадрам, без которой их свободное перемещение становится невозможным.

С конца 40-х гг. XX в. ведущие мировые державы рассматривают международную образовательную деятельность как часть внешней политики, поставив ее по значимости в один ряд с военной и экономической помощью другим странам. Именно к концу прошлого века сформировался международный рынок образовательных услуг с объемом годового оборота в десятки миллиардов долларов США и потоками международной академической мобильности численностью в миллионы человек в год.

Одним из наиболее важных проявлений интеграционных тенденций в образовании явилось подписание в 1999 г. в Болонье руководителями ряда университетов Совместной Декларации о создании европейского образовательного пространства. Это событие положило начало Болонскому процессу, преследующему цель всестороннего развития академической мобильности, которая предоставляет возможность для студентов, преподавателей, административно-управленческого персонала вузов «перемещаться» из одного вуза в другой для обмена опытом и получения знаний в силу разных причин, а также преодоления национальной замкнутости. Кстати, с 2012 г. все вузы Кыргызстана перешли на двухуровневую систему подготовки кадров («бакалавриат — магистратура»), и в настоящее время идет процедура всесторонней проработки вопросов функционирования докторантуры PhD.

Зная о неоднозначной реакции российского академического сообщества на присоединение к Болонскому процессу, нельзя не обратить внимание на характерную для последних лет тенденцию активизации участия Российской Федерации в международных интеграционных образовательных процессах. В этом аспекте в Кыргызстане поддерживают слова Президента России В.В. Путина о том, что «качественное образование работает на интересы мирового хозяйства, а его интеграция способствует сближению национальных культур, сказывается на взаимопонимании народов и государств, на укреплении международной стабильности» [3].

Для Кыргызского государственного технического университета имени И. Раззакова (КГТУ, г. Бишкек, Кыргызская республика) укрепление позиций в мировом научно-образовательном пространстве, формирование имиджа международного университета, открытость и готовность к взаимовыгодному сотрудничеству — это не сиюминутный тренд, а продуманная и выверенная временем стратегия развития вуза. Следует признать, что сегодня вуз принимает активное участие в интеграционных объединениях разного рода, добившись при этом определенных успехов. В частности, открытый в стенах университета более десяти лет назад кыргызско-германский факультет и начавший

подготовку специалистов по четырем направлениям («Электроэнергетика», «Машиностроение», «Телематика» и «Логистика»), сумел завоевать популярность в республике и в 2013 г. был преобразован в одноименный институт.

Подписав в 2011 г. Magna Charta Universitatum, КГТУ вступил в такие международные объединения, как Ассоциация технических университетов стран СНГ и Балтии, Ассоциация технических университетов Центральной Азии, Университет ШОС, Ассоциация инженерного образования Кыргызстана.

Однако главный вектор интеграционного сотрудничества направлен в сторону Российской Федерации и вот почему. Во-первых, российская образовательная система, основы которой заложены Петром I, имеет европейские корни, и исторически именно она является прототипом соответствующей системы Кыргызстана. Во-вторых, на Евросоюз приходится более 50% российского внешнеторгового оборота, и указанный уровень экспортно-импортных операций дает все основания для дальнейшего роста только при задействовании в них людей с сопоставимым образованием. В-третьих, даже достигнув определенной самостоятельности, нельзя жить в изоляции, ибо взаимодействие предопределяет общепринятые правила, и, находясь «внутри» процесса, значительно легче влиять на принятие решений, которыми эти правила формируются.

В Комплексной программе стратегического развития КГТУ поставлены задачи интернационализации образования и научных исследований, привлечения внебюджетных средств за счет международных программ, зарубежных фондов, фирм и компаний для формирования в университете мультиязыковой и толерантной среды.

Международное измерение в учебном процессе выражается посредством разработки совместных образовательных программ, реформирования учебных планов и программ с учетом иностранного опыта и современных тенденций. Ярким примером, иллюстрирующим нынешнюю позицию вуза, явилось образование в 2013 г. Российско-кыргызского консорциума технических университетов, объединившего в своих рядах 17 российских и 5 кыргызстанских вузов.

Качество образования — это не абстрактное свойство. Прежде всего, это соответствие той задаче, которая должна быть решена в ходе подготовки требуемого специалиста в рамках данного консорциума. Именно с выяснения этой задачи начиналась разработка совместных учебных программ, ведущих к получению студентами той или иной академической степени. На начальной стадии с привлечением независимых экспертов, потенциальных работодателей, других заинтересованных сторон вузы консорциума формировали, по возможности наиболее полно, весь набор знаний, умений и навыков, которыми должен обладать выпускник, освоивший программу. И только после этого устанавливали, какого рода занятия (лекции, семинары, практики и т.п.) обеспечивают получение этого набора знаний, умений и навыков. На сегодня КГТУ реализует 7 совместных образовательных программ [1].

Вместе с тем известно, что в соответствии с рекомендациями Болонской декларации каждому студенту требуется затратить определенное учебное время в вузе-партнере. Значимость такого рода контактов и обменов трудно переоценить, особенно в условиях малой доступности современной литературы, устарелости лабораторной базы, как это часто имеет место в вузах Кыргызстана. Однако высокая степень академической мобильности предполагает наличие развитой инфраструктуры (общежитие, медицинское страхование, стипендия и т.п.), но здесь нам помогло Соглашение, подписанное между министерствами



образования и науки Российской Федерации и Кыргызской Республики, согласно которому студенты консорциума зачисляются на бюджетные места с предоставлением социального пакета.

Таким образом, в консорциуме решается вопрос с учебно-методической составляющей подготовки будущих специалистов, но нет необходимости убеждать кого-либо в том, что наука и образование всегда тесно взаимодействуют между собой и не могут существовать в отрыве друг от друга, развиваясь изолированно. Поэтому следующим шагом, предпринимаемым участниками консорциума, является сотрудничество в области реализации совместных научных исследований.

Не секрет, что научным учреждениям необходимо воспроизводство кадрового потенциала за счет притока молодых специалистов. Отсутствие же научной базы при реализации образовательных программ ведет к тому, что выпускники вузов оказываются неконкурентоспособными на рынке труда. В этом контексте становится очевидным, что профессиональная подготовка кадров является основной предпосылкой успешного перехода к инновационной модели развития, но может выступить и серьезным тормозом в случае несоответствия выпускников актуальным потребностям отечественной экономики. Обособленное существование научных и образовательных структур снижает потенциал их развития, уменьшает совместный вклад в инновационную экономику и одновременно препятствует полноценному вхождению в мировое научно-образовательное пространство.

Здесь несомненно, что характер труда исследователей в вузах и научных учреждениях имеет четкие различия: ученый в НИИ ведет поисково-исследовательскую работу, сопровождающуюся непрерывным накоплением и обогащением знаний, исходя из результатов проводимых экспериментов. В отличие от него преподаватель традиционного вуза является носителем знаний, приобретенных им из разных источников. И если в НИИ накопленные знания могут длительное время оставаться невостребованными и не распространяться из-за отсутствия хоздоговорных тем или же публиковаться в специальных изданиях, то в вузе с исследовательским профилем только что полученное знание — конкретная прикладная инновация — сразу приобретает статус продукта преподавательского труда и становится средством формирования специалиста.

Для решения задачи воспитания кадров инновационного профиля вузам консорциума предлагается начать с модернизации системы профессионального образования. Речь идет о включении в совместные учебные программы проблематики инновационного менеджмента, введении образовательных программ и курсов о новых технологиях, повышении их качества, полной компьютеризации учебного процесса, подъеме на новый уровень научно-исследовательской работы студентов с привязкой ее к приоритетным направлениям развития экономики. Конечной целью следует считать обеспечение устойчивого развития национальных инновационных систем на основе эффективного функционирования научно-образовательных структур как центров передовой науки, создания новой техники и перспективных технологий и подготовки высококвалифицированных специалистов для инновационной экономики.

Мировой опыт свидетельствует, что, кроме действенной бюджетной поддержки, применения налоговых льгот, правильной амортизационной политики, немаловажным фактором стимулирования инновационной деятельности является последовательный комплекс организационных мероприятий [2]. В данном

случае можно говорить о тесном сотрудничестве между вузами-партнерами в области создания совместной материально-технической базы на основе центров коллективного пользования научным оборудованием, электронными информационными ресурсами, библиотеками и т.п.

Серьезное внимание консорциум уделяет и вопросу разработки методологии прогноза перспективной потребности в практико-ориентированных кадрах, востребованных экономикой. Здесь подключаются отраслевые министерства и ведомства, которые совместно с работодателями определяют потребность в выпускниках в разрезе отраслей и видов экономической деятельности. В идеале бакалавры, магистры, равно как и будущие доктора PhD, должны быть обеспечены конкретными рабочими местами, где создаются и внедряются инновационные технологии, товары и услуги. Опять же общемировой опыт подтверждает данный вывод: в развитых странах наука делается в крупных университетских центрах, оснащенных по последнему слову техники, а тезис о том, что подготовка кадров научно-инновационной ориентации является непременным условием формирования конкурентоспособности и национальной безопасности страны, подкрепляется самой жизнью.

Развитие международной деятельности вуза требует не только нового мышления и новых подходов, но и существенного финансирования. Но поскольку подобные задачи в той или иной степени стоят перед большинством университетов консорциума, для их успешного решения, совместного прорыва на рынке экспорта образовательных услуг требуется объединение усилий каждого из них.

#### **Библиографический список**

1. Алдашев А.А., Оморов Т.Т., Сарбанов С.Т. О некоторых вопросах интеграции науки и образования // Материалы Международной конференции «Проблемы науки и образования на постсоветском пространстве». — Бишкек, 2005.
2. Боронов А.А., Сарбанов С.Т. Инновационные методы подготовки научных кадров // Материалы Международной конференции «Подготовка научных кадров высшей квалификации в условиях инновационной экономики». — Херсон, 2007.
3. Путин обсудил с Госсоветом проблемы национального проекта по образованию [Электронный ресурс]. — URL: <http://www.newsru.com/russia/24mar2006/education.html>.

**Ю.В. Сенько**

#### **АВТОРСКАЯ ПОЗИЦИЯ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ КЛАССИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА<sup>1</sup>**

Среда — воспитывает. Воспитывают и другие дни недели.

*Из педагогического фольклора*

Становление классического университета центром образования, науки и регионального развития является одним из базовых положений приоритетного национального проекта «Образование». Признание ведущей роли университе-

<sup>1</sup> Доклад подготовлен при финансовой поддержке РГНФ (грант №13-06-00010а).

та в этом процессе основывается не только на анализе современной социокультурной ситуации, но и на традициях и тенденциях развития классического университетского образования. В первую очередь к ним относятся фундаментальные и гуманитарные составляющие образования, что и придает обучению в классическом университете универсальный характер.

В современном информационном обществе эти тенденции дополняются информатизацией. Развитие их в классическом университете определяется как магистральный путь повышения эффективности и качества образования. Причем фундаментализация и информатизация образования — это превращенные формы гуманитаризации педагогического процесса. Иначе: гуманитаризация (и процесса, и результата) образования является его фундаментом. Она же выступает онтологическим основанием оптимизации педагогического процесса в классическом университете.

Концентрация, производство и трансляция знания — главные задачи, изначально определенные социумом для классического университета. Как основные эти же задачи университет определяет и для себя: создание нового знания и образование тех, кто будет продолжать эту работу созидания. Знание, отвечающее критериям истинности, объективности, фундаментальности, т.е. знание универсальное, соответствующее канонам мышления нового времени, становится самоцелью классического университета. Носителем этого знания и стиля мышления, отражающего такое представление о знании, является университетский профессор, занятый исключительно поиском нового знания и чтением своего курса студентам. Этот *авторский курс* отражал содержание и направление мысли его автора. Может быть, поэтому университет постепенно становился средоточием духа свободомыслия, «вольномыслия», независимости, порождая у выпускников «души прекрасные порывы». Организация такой образовательной среды преподавателем вместе с его студентами — важнейшее условие эффективности педагогического процесса в университете.

Сегодня знание также является фундаментом университетского образования. Но не единственным. Другими его основаниями выступают опыт и понимание непосредственных участников профессионального образования. Именно взаимодействие знания, опыта и понимания является ключевым условием качества университетского образования нового типа. Решающая роль в организации такого взаимодействия принадлежит профессорско-преподавательскому составу университета, определяется его профессиональной культурой.

В профессиональную культуру каждого вузовского педагога (а преподаватель в вузе — прежде всего педагог, и лишь потом — компетентный специалист в своей предметной области) входят общекультурные и профессиональные компетенции, но реализуются в его деятельности на оперативном, в лучшем случае, тактическом уровне и в стандартных условиях. Отметим, что «номенклатура профессиональных педагогических компетенций не может быть задана директивно» [1, с. 47]. Стратегия же деятельности вузовского преподавателя определяется универсалиями профессиональной культуры: педагогическим мировоззрением, педагогической картиной мира образования, профессиональным образом мира педагога, его Я-концепцией, его авторской позицией. Они в своем единстве образуют своеобразную матрицу, «систему координат», в которой разворачивается профессиональная жизнедеятельность педагога.

По отношению к профессиональным компетенциям авторская позиция педагога выступает их основанием. Она заключается в преобразующем пони-

мании встречи «преподаватель — студент» и является потенциальной точкой вхождения их обоих в культуру. Отсюда и рассматриваемая в гуманитарной парадигме предметная направленность авторской позиции преподавателя, проявляющаяся в обращении к духовному, шире — жизненному опыту непосредственных участников образовательной встречи за со-мыслием, со-чувствием, со-действием.

Становление авторской позиции предполагает наличие, по крайней мере, следующих условий:

- понимание преподавателем педагогического процесса как гуманитарной практики;
- рефлексивное отношение преподавателя к собственной профессиональной позиции;
- организация педагогического процесса на основе принципов стиля нового педагогического мышления: другодоминантности, понимания, рефлексивности, диалогичности, метафоричности.

Суть проблемы заключается в радикальном обновлении атмосферы и основ педагогического процесса в вузе, в гуманитаризации преподавания не только технических дисциплин, но и традиционно считающихся гуманитарными. Чтобы гуманитаризация профессиональной подготовки в вузе не стала формальностью, необходимо все компоненты общего и профессионального образования ориентировать на постижение будущими специалистами многогранных проявлений социоприродной сущности человека, на их приобщение к культуре как живому воплощению мира человеческих ценностей, к гуманистическому стилю общения и взаимодействия. Иными словами, образовательная среда вуза должна строиться на принципах стиля нового педагогического мышления: «диалогичности, метафоричности, рефлексивности, понимания, другодоминантности» [2, с. 132].

К обозначенным направлениям гуманитаризации образовательной среды в университете примыкает ряд других: гуманитаризация преподавания всех, в том числе естественно-математических, технических, лингвистических, исторических дисциплин; гуманитаризация социальной практики, в том числе производственной и дипломной практики студентов. Университет должен стать: «гимнастическим залом» гуманных отношений; школой творческой самостоятельности; школой, где учит и учится каждый; школой целостного восприятия мира; школой, открытой переменам, работающей с запасом опережения.

Разумеется, приведенные позиции не исчерпывают направления разработки многоплановой и многогранной проблемы гуманитаризации образовательной среды. Однако они достаточны, как мне кажется, для того, чтобы убедиться в необходимости обсуждения этой проблемы. Наметим контуры одной из позиций, например гуманитаризации преподавания всех дисциплин.

Наука, в том числе математика, естествознание, изучается как феномен культуры, в контексте культуры — как один из ее элементов. Стиль научного мышления, внутринаучные нормы и ценности предъявляются студентам (и осмысливаются ими) в социальном контексте в сопряжении с натурфилософией, философской и педагогической антропологией, ценностями этики, религии, искусства.

Студенты приобщаются к науке и технике как творческой деятельности человека и особой форме внутри- и межпрофессионального общения, а не как к сумме обезличенного политехнического знания, готовых результатов научного

производства — выводов, правил, рецептов. В центре учебного процесса — способы задания вопросов, способы проблематизации природного и социального бытия, но не кем-то и не весть как сформулированные ответы.

В процессе обучения осуществляется (на имитационных моделях, путем «мозгового штурма», дискуссий и т.д.) гуманитарная и экологическая экспертиза замыслов и результатов изучаемых научных исследований, их влияния на нососферу, обосновывается необходимость предотвращения механического переноса в человекознание присущего социологии и современному естествознанию подходов, таящих опасность воспроизводства технократического мышления.

Преподаватели дисциплин естественно-научного цикла подчеркивают адресованность научного исследования потенциальным единомышленникам. Обучение вводит и в «лабораторию мысли» ученого, характеризуется подлинной открытостью, обнажающей гносеологические, психологические трудности, ошибки ученых, нравственно мотивационный контекст и подтекст научного поиска.

Итак, авторской позицией преподавателя в его непосредственном взаимодействии со студентами определяется продуктивная организация образовательной среды университета.

#### **Библиографический список**

1. Сенько Ю.В. Эволюция предмета деятельности учителя // Педагогика. — 2007. — №2.
2. Сенько Ю.В., Фроловская М.Н. Педагогика понимания. — 2-е изд., стереот. — М., 2008.

***Р.А. Трофимова***

#### **ТВОРЧЕСКИЕ ВУЗЫ В УСЛОВИЯХ МОДЕРНИЗАЦИИ СФЕРЫ КУЛЬТУРЫ И ИСКУССТВА**

Проблеме модернизации сферы культуры и искусства в последнее время уделяется много внимания. Термин «модернизация», по мнению многих авторов [2, с. 72], остается дискуссионным. С модернизацией связывают изменения, происходящие в различных областях (это может быть экономика, культура и целый ряд иных областей). П. Штомпка считает, что «модернизация — это симптом всех прогрессивных изменений, когда общество движется вперед соответственно принятой шкале улучшений. Второй смысл тождественен «современности», т.е. означает комплекс социальных, политических, культурных и интеллектуальных трансформаций, происходящих на Западе с XVI века и достигших апогея в XX веке. Сюда включаются процессы индустриализации, урбанизации, бюрократизации, индивидуализации, влияние капитализма и т.д.» (цит. по: [4, с. 65]). В «Обзорном докладе о модернизации в мире и Китае (2001–2010)» это понятие рассматривается как «процесс формирования, развития, трансформирования и международного взаимодействия современных культур» [11, с. 196].

Рассматривая проблемы традиционных культур, авторы говорят об их рациональном использовании. Ценность традиций определяется через понятия

«культурное наследие», «идентичность», «конкуренция культур». Взаимодействие традиционной и новой культур, происходящее на принципах глобальности, непредсказуемости, систематичности и прочего, может быть направлено как на индивидуализацию, культурную дифференциацию, так и на вариант обратной дифференциации, сетевое взаимодействие.

Модернизация рассматривается как комплекс теорий и концепций в рамках единой парадигмы прогресса во всех направлениях культуры, как целостного способа жизнедеятельности, посредством которого реализуется деятельность крупных социальных сообществ, как специфический мир людей, поведение и сознание которых регулируется не столько биологической природой, сколько целями человеческой деятельности, социальными интересами и потребностями, информационно-духовными представлениями и ценностями.

Внутреннее строение современной культуры какого-то народа или страны сегодня приобретает все более сложный характер. Наряду с материальной и духовной культурой, также выделяются субкультуры (городская, сельская, молодежная, элитная, можно указать обыденную и профессиональную и др.), что дает основание рассматривать культуру как одну из фундаментальных основ общественной жизни. К культуре относят деятельность театров, библиотек, музеев, кинематографическое производство, сохранение памятников культуры, а также систему среднего и высшего художественно-творческого образования, вузы культуры и искусств [8, с. 208–209].

Внимание к модернизации сферы культуры и искусства особенно проявилось в период новых требований социокультурной реальности, когда под влиянием Запада стали изменяться установки на ценности, стили организации бытования, пошло активное переориентирование на индивидуализацию, на большее проявление свободы в творчестве, которое становится источником культурной инноватики, новой инфраструктуры городов и поселений, на взаимодействие сферы культуры, искусства и сферы бизнеса, а также взаимосвязи со сферой экономики, предпринимательства, механизмы и инструменты которых позволяют выстроить новые направления развития творческой социокультурной сферы.

Креативные индустрии объединяют такие виды, как реклама, дизайн, декоративно-прикладное творчество, мода, изобразительное искусство, исполнительское искусство, музеи, организации культуры и др. [10, с. 33; 3, с. 209]. Эта новая сфера человеческой активности проявляется в виде разновидности социокультурных практик, инновации, независимых творческих организаций, центров современного искусства, музеев, галерей, и все больший интерес к данному направлению проявляют отечественные исследователи, прежде всего с целью возможной адаптации зарубежного опыта к российской действительности [10, с. 36].

Современная концепция социокультурного, экономического, политического, информационного развития, по мнению ученых [2; 7; 10], рассматривает в качестве перспективных ряд ресурсов, среди которых отмечают материальные, интеллектуальные, человеческие, информационные, духовные, в совокупности представляющие собой креативные индустрии [9]. В работе Джона Хоукинса «Креативная экономика» (2001) провозглашалось наступление постиндустриальной эпохи. В соответствии с главной идеей одним из вариантов модернизации сферы культуры и искусства за рубежом в рыночных условиях признаются креативные (творческие) индустрии, что объясняется, во-первых,

наступлением постиндустриальной эпохи во главе с важными ресурсами, к числу которых относят информацию и знания, а движущей и ключевой ценностью названо творчество. Ключевыми участниками творческой экономики указываются бизнес (крупные и мелкие предприятия и фирмы), а также традиционные организации сферы культуры и искусства — библиотеки, музеи, театры, посреднические организации (с целью оказания консультаций или осуществления каких-то иных услуг), что способствовало развитию сферы культуры и искусств. Во-вторых, важным фактором, влияющим на модернизацию сферы культуры и искусства, авторы отмечают творческую среду, породившую «творческий класс», который «обладает все более влиятельной силой, позволяющей миру преобразаться и становиться интереснее, ярче. Для таких людей приоритетны не карьера, престиж и высокая зарплата, а ценности созданных условий для работы и жизни, раскрытие своего творческого (креативного) потенциала» (цит. по: [10, с. 34]).

С обсуждаемой темой тесно соприкасается проблема формирования современного образования в области культуры и искусства и его социальной ценности. Образование связано с овладением духовными ценностями, и в этом направлении имеет важнейшее культурно-историческое значение, так как именно через образование происходит преемственность и связь эпох, поколений, осуществляется социальное наследование ценностей культуры [1].

Определению стратегии подготовки кадров и повышению их квалификации в условиях активной интеграции национальных образовательных систем, укреплению международного культурного сотрудничества в настоящее время уделяется много внимания [12, с. 27].

В рамках проекта ЮНЕСКО и Межгосударственного фонда гуманитарного сотрудничества (МФГС) «Художественное образование в странах СНГ: развитие творческих возможностей в XXI веке» было подготовлено несколько докладов, рассматривающих проблематику определения актуальных целей художественного образования. В ходе международных конференций под эгидой ЮНЕСКО в Лиссабоне и Сеуле, посвященных также целям развития образования в сфере культуры, выделены цели, связанные с ценностно-смысловым содержанием образования. Н.Н. Ярошенко особо обратил внимание на роль художественного образования в содействии решению социальных и культурных задач общества, прежде всего с целью увеличения его инновационного потенциала. Особо выделил роль «...связи между художественным образованием и социальным и культурным благополучием» и значимости развития в данном направлении с целью «возможности усилить способность отвечать на главные глобальные вызовы современности» [12, с. 32].

Значимость влияния образования в области культуры и искусства на социальные процессы чаще всего представляется неоправданно узко. По существу, эта сфера затрагивает все процессы жизнедеятельности человека.

Вопросам обсуждения проблем российской культуры и образования был посвящен круглый стол с участием директора Государственного Эрмитажа, доктора исторических наук М.Б. Пиотровского, академика РАН, доктора философских наук В.С. Степина, академика, ректора СПбГУКИ, доктора культурологии А.С. Запесоцкого и других известных деятелей культуры [6]. В процессе обсуждения уделялось внимание особой роли культуры в обществе. Отмечалось, что театры, музеи, библиотеки, киностудии, изредка телевидение создают достойную и честную этическую альтернативу кризисной депрессии, они поддер-

живают дух оптимизма, надежды и веры. Культура — всепроникающее явление, которое проявляется на всем протяжении жизни человека. Более понятной становится экономика культуры, основанная на социальной программе и ее деловом обеспечении. Широко распространено мнение о перспективной роли культуры в организации жизни общества, ее значимости в условиях перехода к новому типу цивилизационного развития.

Учреждения социокультурной сферы сегодня больше рассматриваются как центры организации инновационной культурной среды, интегрирующей различные сферы социальной жизни — региональной экономики, бизнеса, системы управления, рекламы, технологии производства и т.д.

На специфику образования в сфере культуры и искусства указывается в «Концепции развития образования в сфере культуры и искусства в Российской Федерации на 2008–2015 гг.». Среди целей Концепции на первом месте стоит обеспечение условий для эффективного развития и модернизации отечественной системы образования в сфере культуры и искусства в соответствии с приоритетами государственной политики в области культуры и искусства и стратегическими задачами социально-экономического развития России [5].

Сегодня ценность приобретают не столько процесс и способ получения образования, сколько объем, степень, уровень полученного образования, его качество у человека, группы или общества. Современный специалист должен уметь осваивать новые технологии, постоянно повышая профессиональный уровень, обладать социально значимыми качествами (инициативностью, коммуникабельностью и др.), способствующими повышению его конкурентоспособности на рынке труда, а также иметь широкую эрудицию, интегративный взгляд на мир, знание информационных технологий, иностранных языков, различных практик жизни и личностного роста [1].

В образовательной деятельности творческих вузов актуальной представляется ориентация на активное взаимодействие с различными сферами человеческой деятельности, что дает новый импульс к их развитию. Авторы отмечают, что «...в условиях постиндустриального социума именно сфера культуры и искусства становится одним из важнейших источников творчества (креативности), культурной инноватики, приоритетным фактором, который ... выступает в качестве мощнейшего ресурса и инструмента политики развития, в том числе территорий (городов, стран), создания их инфраструктуры» [10, с. 32].

В этом направлении уместно представить определенные наработки, опыт и перспективы взаимодействия Алтайской государственной академии культуры и искусств (АлтГАКИ) с различными сферами жизнедеятельности региона. Так, разработки старшекурсников специальности «Дизайн» воплощаются в архитектурных объектах, студенты активно привлекаются к участию в разработке проектов по туристическим, придорожным комплексам, выездным узлам (город-курорт Белокуриха, город Барнаул), индивидуального жилья. В студенческих проектах оценивается не только авторская идея, но и подробность архитектурной разработки объекта.

На стыке с такими дисциплинами, как информатика, программирование, ландшафтный дизайн, медицина, и социальными сферами (досуг, музеи и кино) студенты, обучающиеся по специальности «Дизайн», разрабатывают новые проекты (веб-дизайн, создание сайтов, совместная работа дизайнера и программиста, разработка проектов детских площадок для детей с ограниченными возможностями, досуговых площадок, павильонов, кафе, проектов



для музеев («Концепция экспозиции Бийского краеведческого музея им. В. Бианки»), эскизные проекты реконструкции парков и др.).

Кафедрой информатики разработан проект «Формирование единого информационно-культурного пространства региона» (создание электронных ресурсов по культуре, образованию (например, оцифровка фольклорных текстов (песен, сказок, легенд)); создание электронных мультимедийных продуктов по культуре, образованию (учебные (авторские) пособия, монографии, методические разработки, энциклопедии, справочники, виртуальные экскурсии, презентации и др.); формирование профессиональных сетевых сообществ (с целью обмена опытом, проведения конференций, семинаров, организации и проведения исследований, коллективных работ); создание информационных ресурсов о традициях, обычаях, ценностях национальностей разных стран; информационное обеспечение изучения иностранных языков (размещение словарей, тестов, организация помощи при изучении диалектов и т.д.)).

Кафедрой музеологии и документоведения к разработке предлагается ряд проектов («Образовательная среда как ресурс культурного взаимодействия и обмена»; «Техника и культура: современная трансформация культуры в музейном пространстве»; «Культурное разнообразие и межнациональная коммуникация в музейной среде»; «Музейно-туристическая деятельность в рекреационном пространстве Алтая»). Кафедра обладает значительным профессиональным, научным потенциалом для организации и проведения теоретических и практических конференций, написания грантов, проектной деятельности в реальном и киберпространстве.

Кафедра менеджмента информационных ресурсов и социальной работы уже несколько лет разрабатывает проблему «Библиотекведение и социология: реалии и перспективы взаимодействия» («Библиотечное дело как социальный институт»; «Концепция библиосоциальной работы»; «Библиотерапия и формирование социально значимой личности»).

С 2009 г. обозначена новая миссия социальной работы в современном обществе — обеспечение социального благополучия человека и общества. Одним из основных компонентов социального благополучия современного общества является социальная культура. В связи с этим возрастает культуроцентричность, с одной стороны, подготовки специалистов в области социальной работы, с другой стороны, обеспечения социального обслуживания населения.

Музыкальный факультет имеет богатый опыт (более 10 лет) сотрудничества с Германией, Казахстаном (Международный музыкальный фестиваль-конкурс «От Рождества к Рождеству» по номинациям: исполнительство (в том числе исполнительство на редких национальных музыкальных инструментах); академическое пение; народное пение; концертмейстерское мастерство; педагогическое мастерство).

Главные направления модернизации хореографического факультета связаны с управлением качеством, доступностью и эффективностью. На факультете реализуются направления: народный танец, современный танец, бальная хореография. Гордостью академии являются ансамбли танца: «Сибирь» — лауреат международных, всероссийских конкурсов хореографического творчества, участник культурных программ в Аргентине, Вьетнаме, Греции, Германии, Испании, Египте; ансамбль бального танца «Фокстрот» — лауреат студенческих хореографических фестивалей; ансамбль современного танца «Вереск» — лауреат

ат хореографических фестивалей. Они дают путевки в профессиональную деятельность выпускникам.

Выпускники хореографического факультета пользуются востребованностью не только в России, но и за рубежом, многие работают в качестве педагогов в танцевальных коллективах США, Израиля, Германии, Испании, Великобритании и других стран. Педагогический состав факультета имеет солидный опыт в исследовании и разработке темы «Дефекты природной осанки детей. Возможные способы их исправления в хореографии».

Факультет художественного творчества осуществляет подготовку по пяти специальностям (актерское искусство, режиссура театрализованных представлений и праздников, народное художественное творчество, социально-культурная деятельность, социально-культурный сервис и туризм) и четырьмя направлениями (режиссура театрализованных представлений и праздников, социально-культурная деятельность, народная художественная культура, туризм).

Кафедрой социально-культурной деятельности с целью позиционирования праздничной культуры народов трансграничных территорий Большого Алтая, формирования толерантности между народами, сплочения народов на основе культур, демонстрации национальной культуры разрабатывается проект фестиваля праздничных традиций народов трансграничных территорий Большого Алтая (Республика Алтай, Монголия, Китай, Казахстан, Россия), содержанием которого является проведение национальных праздников, выставок, мастер-классов, научных конференций, знакомство с национальными традициями: обрядами, церемониями, декоративно-прикладным творчеством, символикой, песенным, музыкальным и хореографическим творчеством.

Инновационные социально-культурные и художественно-творческие проекты, разрабатываемые кафедрой художественной культуры и декоративно-прикладного творчества в образовательном процессе по профилю «Руководство студией декоративно-прикладного творчества», рассматриваются как векторы модернизации культурной среды и способы решения конкретных задач по ее преобразованию.

Ключевым понятием модернизации в определении точек роста и разработке механизмов, стимулирующих этот рост, является проблема интеграции и партнерства социальных структур (художественных, образовательных, досуговых, телекоммуникационных и др.), заинтересованных в создании креативной культурной среды. Реализация оригинальных проектов на основе местных ресурсов, направленная на развитие форм декоративно-прикладного творчества, в синтезе с формами туризма, новыми информационно-коммуникативными системами, формами искусства (музыкального, хореографического, театрального) и при условии взаимодействия художественных, образовательных, социальных, управленческих структур способна достичь заметных результатов. В качестве примера можно привести наиболее результативные проекты кафедры с участием других кафедр факультета художественного творчества:

- ежегодная Международная туристская выставка «Интурмаркет» — этот проект представляет собой синтез традиционных и инновационных форм в современном туризме, объединяет декоративно-прикладное творчество, досуг и туризм;
- художественно-педагогический проект к.п.н., доцента, члена Союза художников России С.М. Погодаева, реализуемый через сеть художественно-выставочной деятельности в городском пространстве, (выста-

вочный зал Союза художников РФ, галерея «Кармин», галерея «Республика», ГМИЛИКА, арт-галерея Sol', галерея ООО «Турина гора» г. Барнаула), особенностью которого является участие студентов в выставочной деятельности начиная с первых лет обучения, и тем самым их творчество, индивидуальная художественная деятельность включается в общекультурные креативные процессы, происходящие в культурной среде региона. Проект «Преимственность развития художественно-творческих способностей учащихся» получил поддержку и высокую оценку жюри на выставке The MastersFair — 2013, г. Утрехт, Голландия;

- художественно-выставочный проект к.и.н., доцента В.И. Бочковской «Райский сад» включает цикл выставок и мастер-классов по различным видам традиционного и современного декоративно-прикладного творчества: батик, пэчворк, скрапбукинг, декупаж, граммаж. Основная идея проекта — выход декоративно-прикладных форм за пределы выставочных, художественных, социально-культурных учреждений в повседневное современное городское пространство.

Таким образом, модернизация сферы культуры и искусства дает новый импульс к развитию творческих вузов, расширению сферы их влияния на различные стороны жизнедеятельности региона.

#### Библиографический список

1. Грехнев В.С. Ценностные основания процессов образования и образованности людей в современном обществе // *Философия и общество*. — 2010. — №3.
2. Евдокимова М.И. Последствия культурной модернизации в глобальном пространстве // *Вестник МГУКИ*. — 2012. — №6 (50).
3. Зеленцова Е.В. Креативные индустрии: зарубежный опыт прикладных последствий и разработок // *Культурология: фундамент. основания прикладных исследований*. — М., 2010.
4. Карпова Ю.А., Нурков В.М. Инновационное развитие (модернизация): социальные феномены и парадоксы // *Инновации*. — 2012. — №5 (163).
5. Концепция развития образования в сфере культуры и искусства в Российской Федерации на 2008–2015 гг. : Постановление Правительства РФ от 08.09.2010. №702 // СПС «КонсультантПлюс» [Электронный ресурс]. — URL: <http://www.consultant.ru>.
6. Проблемы российской культуры и образования : материалы круглого стола // *Вопросы философии*. — 2010. — №9.
7. Скрипкина А.В. Концепция формирования имиджа региональных вузов социокультурной сферы // *Научные ведомости. Серия : Гуманитарные науки*. — 2011. — №12 (107), вып. 10.
8. *Социологический словарь* / отв. ред. Г.В. Осипов. — М., 2009.
9. Суминова Т.Н. Индустрия культуры как феномен постиндустриального социума // *Науки о культуре: инновации и прикладные разработки : сб. ст. МГУКИ : в 2 ч.* — М., 2011. — Ч. 1.
10. Суминова Т.Н. Творческие/креативные индустрии как вариант модернизации сферы культуры и искусства // *Вестник МГУКИ*. — 2012. — №3.
11. Хэ Чуаньци. Обзорный доклад о модернизации в мире и Китае (2001–2010) / пер. с англ. под общ. ред. Н.И. Лапина. — М., 2011.
12. Ярошенко Н.Н. Ценностное содержание образования в сфере культуры и искусств: контекст межкультурного взаимодействия // *Вестник МГУКИ*. — 2011. — №5 (43).

*Н.В. Чекалева*

## **ИЗМЕНЕНИЯ В МОДЕРНИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ КАК ОТВЕТ НА ВЫЗОВЫ ВРЕМЕНИ**

Отечественная система образования вместе со всем российским обществом уже не один десяток лет пребывает в ситуации перманентных изменений. Контексты происходящих в образовании перемен связаны прежде всего с развитием инновационной экономики. В информационном обществе наблюдается резкий рост динамизма технологий, все более явно просматривается индивидуализация производства, расширяется гибкость занятости работников в различных сферах общественного производства. Этим процессам сможет соответствовать только инновационное образование, ориентированное на потребителя, его конкретные запросы и новые требования к качеству образования.

В последние годы контекст изменений связан с развитием идей компетентностного подхода, прежде всего с переориентацией целей и перестройкой содержания образования. Вторым аспектом выражен реализацией целого комплекса мер, намеченных в стратегических инициативах Федеральной целевой программы развития образования на 2011–2015 гг., Приоритетного национального проекта «Образование», Национальной образовательной инициативы «Наша новая школа» и др. Кроме того, непосредственной «рамкой» изменений становится стандартизация образования. Впервые в отечественном образовании складывается единая система стандартов: от дошкольного до высшего образования. Начинает действовать Профессиональный стандарт педагога. В стандартах отражается состояние современной социокультурной среды, влияющей на результаты образования, потребности и возможности заинтересованных сторон. Результаты такого масштабного этапа процесса стандартизации еще предстоит оценить. Нельзя игнорировать и такой контекст изменений, как особенности современного подрастающего поколения, их стремление к реализации индивидуальных потребностей, интересов, способностей.

В нашей стране продолжается переход к новой модели образования, согласно которой должны изменяться не фундаментальные функции образования, а средства их достижения и реализации. В этих условиях неизбежно возникают новые требования к результатам образования: запрос на массовость креативных компетенций и на массовую готовность к переобучению. Тезис «Образование через всю жизнь» приобретает новые контексты, фокус теперь не только на необходимости непрерывного образования в течение всей жизни, но и на индивидуализации образовательных траекторий.

Осмысливая происходящие изменения, важно осознать их направленность и на основе анализа инновационной образовательной практики выявить тенденции развития системы. Разумеется, не все, что происходит сегодня в образовании, можно оценить положительно. И в этой связи необходимо, чтобы модернизация образования, понимаемая как институциональное изменение норм, правил и условий образовательной деятельности [1], поддерживала только прогрессивные, отвечающие современным вызовам времени образовательные тренды. Значимость научного прогнозирования в этих условиях сложно переоценить. Особенно актуальны в этой связи исследовательские практики, связанные с поиском ответа на вопрос о том, что происходит в образовании сегодня и что будет происходить в ближайшем будущем, как эти изменения ска-

жуются на качестве образования и на удовлетворении познавательных запросов населения [2]. Задача науки в этом случае состоит в том, чтобы не просто зафиксировать происходящие в образовании перемены, но и дать им экспертную оценку, на основе которой могут быть разработаны соответствующие рекомендации для практиков.

С одной стороны, уже сегодня можно говорить о том, что значительные усилия по модернизации отечественного образования не прошли даром. Эксперты подтверждают, что по формальным показателям уровень образования населения России — один из самых высоких в мире. Российские дети демонстрируют высокие результаты в международных исследованиях качества математического и естественно-научного образования (TIMSS) и чтения (PIRLS). В регионах произошло обновление инфраструктуры общего образования, прежде всего, за счет мероприятий Приоритетного национального проекта «Образование», Национальной образовательной инициативы «Наша новая школа». Серьезные изменения произошли и в формировании нормативной базы, обеспечивающей реализацию в системе образования современных организационных и экономических механизмов. Одним из главных признаков перемен к лучшему можно считать тот факт, что год от года возрастает активность семей в образовании детей. Российские родители стали заботиться о качестве образования своих детей, все более востребованными становятся дополнительные образовательные услуги, прежде всего такие, которые обеспечивают готовность к овладению навыками, необходимыми для дальнейшего успешного обучения.

С другой стороны, масштабы преобразований, захлестнувших систему образования, настолько велики, что, по отзывам экспертного сообщества [3], опыт реформ последних лет показывает, что проведение преобразований «сверху» не оставляет места для инициатив «снизу». Перегруженность педагогов и руководителей, усиление внешнего контроля и подотчетности приводят к перенапряжению и имитации образовательной деятельности на уровне образовательных организаций. Совершенно справедливое стремление государства контролировать ход и результаты модернизации, эффективность расходования средств, введение федеральных мониторингов приводят к тенденции ежегодного увеличения объемов и видов представляемой образовательными учреждениями отчетности. Экспертами отмечается также высокая загрузка педагогических работников по представлению администрации образовательного учреждения отчетной информации, касающейся широкого спектра вопросов, в том числе связанной с подтверждением качества своей работы — сбором дополнительной информации в рамках введения новой системы оплаты труда.

Достигнутые результаты модернизации позволяют ставить новые цели, реализация которых на современном этапе позволит сократить разрыв между требованиями общества к качеству образования и объективными возможностями системы. Дальнейшее углубление модернизационных процессов ориентировано на обеспечение позитивной социализации и учебной успешности каждого обучающегося (от дошкольников до людей «третьего возраста»), усиление вклада образования в инновационное развитие России, поиск ответов на вызовы изменившейся культурной, социальной и технологической среды. Можно зафиксировать изменения в направленности модернизации, акцент постепенно переносится с реформы институтов образования и укрепления инфраструктуры на достижение нового качества образовательных результатов через обновление не столько образовательной среды внутри образовательной организации, сколь-

ко за счет использования внешних ресурсов образования и социализации. Социальное партнерство, сетевые формы сотрудничества, образовательные кластеры — вот реальные механизмы решения стоящих перед образованием задач.

Основным приоритетом модернизации образования на современном этапе становится формирование уклада образовательной организации как фактор обеспечения качества образования. Уклад, благодаря сочетанию явных (заданных, сформированных, внешних) и неявных (надпредметных, неформализуемых) признаков, обеспечивает обучающимся включенность в сложный мир ценностей, традиций, социально-культурных практик. Под идеей инновационного уклада в образовании понимается особая атмосфера, дух организации. Характеристиками, влияющими на образовательный уклад, сегодня можно признать глобальность, технологичность, комплексность, цикличность, сочетание дисциплины и творчества, открытость. Важнейшим условием формирования уклада является профессиональное сознание преподавателей, понимание ими своих задач. При этом обязательна ориентация на изменения. Профессиональная направленность порождает стремление педагогов становиться агентами позитивных изменений. Кроме того, основными принципами современного уклада образования должны стать:

- направленность образования на социализацию, вариативность и многообразие видов социально-творческой деятельности обучающихся;
- диверсификация форм, способов, технологий образования;
- индивидуализация образовательных траекторий, доступность и свобода выбора образовательных программ;
- партнерство, сетевое взаимодействие, использование культурных, географических ресурсов территорий.

Таким образом, можно констатировать, что изменения в модернизации образования связаны с ее эволюцией от институциональной к социокультурной модернизации. При этом на первый план выходит трансформация подходов к качеству образования, которое рассматривается в современных условиях в терминах социальной эффективности. Соответственно, качественным можно признать только такой уклад жизни образовательной организации, в котором образовательная практика помогает человеку успешно участвовать в жизни общества, приобретать разнообразный жизненный опыт, ответственно выбирать траекторию своей карьеры. Соответственно можно констатировать, что *основная цель модернизации образования сегодня состоит в формировании готовности и способности молодых людей нести личную ответственность как за собственное благополучие, так и за благополучие общества.*

#### **Библиографический список**

1. Адамский А.И. Либо мы принимаем другую систему координат, либо не тратим силы на перемены // Аккредитация в образовании. — 2009. — №28.
2. Дроботенко Ю.Б, Макарова Н.С. Современные подходы к исследованию образования в постнеклассической перспективе // Философия образования. — 2010. — Т. 33, №4.
3. Развитие сферы образования и социализации в Российской Федерации в среднесрочной перспективе : доклад экспертной группы // Вопросы образования. — 2012. — №1.

**ЭКОНОМИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ АЛТАЯ В СИСТЕМЕ  
ЕВРАЗИЙСКОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА**

В современных условиях образование Российской Федерации активно интегрируется в мировое образовательное пространство. В соответствии с критериями европейского образования формируются российские образовательные программы, активно развиваются проекты академического взаимодействия между вузами России и иностранными вузами-партнерами (программы двух дипломов, академические обмены и пр.). Одним из направлений интеграции российского образования является активное межвузовское взаимодействие в системе ШОС. Особенно актуальным данное направление деятельности является для вузов Российской Федерации, расположенных в азиатской части страны. Не является исключением и Алтайский государственный университет (АлтГУ), взявший курс на преобразование в евразийский вуз, ориентированный на подготовку кадров, как для Российской Федерации, так и для стран ШОС. Реализация указанной стратегии предусматривает формирование в вузе новых подходов к созданию образовательных программ и их совершенствование с учетом потребностей обучающихся из стран ШОС. Одним из направлений деятельности АлтГУ в формировании евразийского образовательного пространства стало становление нового качества экономического образования [1]. В соответствии с этим экономический факультет АлтГУ был преобразован в Международный институт экономики, менеджмента и информационных систем (МИЭМИС).

В современных условиях предпосылками формирования нового качества экономического образования АлтГУ выступают:

- ведущие позиции МИЭМИС как центра экономического образования и науки на Алтае и в сопредельных территориях стран ШОС;
- ориентация вуза на создание единого евразийского образовательного пространства и последовательная реализация указанной стратегии.

В совокупности указанные предпосылки формирует активную заинтересованность вузов-партнеров из стран ШОС во взаимодействии с МИЭМИС [2]. Немаловажное значение при этом имеет и потенциал развития экономического образования, реализуемого в АлтГУ. Основными параметрами этого потенциала выступают:

- развитая образовательная структура (11 кафедр экономического профиля);
- разнообразие реализуемых образовательных программ (7 направлений подготовки бакалавров, 1 специальность, 6 направлений подготовки магистров, аспирантура);
- непрерывное совершенствование и расширение перечня профилей реализуемых программ подготовки бакалавров и магистров;
- кадровый потенциал МИЭМИС.

При этом следует признать, что ключевую роль в развитии экономического образования в АлтГУ играет именно кадровый потенциал МИЭМИС. Так, в текущем учебном году из 169,5 ставок ППС приходится на ставки:

- профессора — 27,11 (16,0%);
- доцента — 113,53 (67,0%);

- старшего преподавателя — 24,41 (14,4%);
- преподавателя — 2,82 (1,7%);
- ассистента — 1,63 (0,9%).

Данные обстоятельства обуславливают на протяжении последних лет стандартно высокий интерес населения России и стран ШОС, за исключением Китая, к получению экономического образования именно в АлтГУ.

Таблица 1

**Контингент студентов, обучающихся в МИЭМИС, чел.**

Год	Контингент студентов	
	всего	из них обучающихся на платной основе
2012	2728	1509
2013	2578	1597
2014	2452	1545

В настоящее время экономическое образование в АлтГУ получают около 2500 человек. Это значительно превышает контингент студентов, обучающихся в других учебных заведениях Алтайского края, реализующих образовательные программы экономического профиля. В анализируемый период существенно увеличился (более чем в 3 раза) контингент студентов из стран ШОС.

Таблица 2

**Контингент студентов из стран ШОС, обучающихся в МИЭМИС, чел.**

Год	Всего студентов
2012	22
2013	47
2014	75

В текущем учебном году численность студентов из стран ШОС, получающих экономическое образование в МИЭМИС, достигло 75 человек. Только по итогам приемной комиссии 2014 г. в качестве студентов МИЭМИС было зачислено около 40 человек из стран ШОС.

Таблица 3

**Количество студентов из стран ШОС, поступивших в МИЭМИС в 2014 г., чел.**

Страна	Принято для обучения по		
	программам бакалавриата и специалитета	программам магистратуры	программам аспирантуры
Казахстан	14	2	1
Кыргызстан	5	–	–
Таджикистан	9	4	–
Узбекистан	2	–	–
Китай	–	1	1

Основная масса студентов из стран ШОС получают экономическое образование впервые. На программы бакалавриата зачислено 30 человек. В текущем учебном году впервые среди магистрантов и аспирантов АлтГУ, получающих экономическое образование, также появились обучающиеся из стран ШОС.



Таблица 4

**Доля студентов из стран ШОС, поступивших в МИЭМИС в 2014 г.,  
% от общего числа принятых**

Страна	Принято для обучения по		
	программам бакалавриата и специалитета	программам магистратуры	программам аспирантуры
Казахстан	4,0	1,6	7,0
Кыргызстан	1,4	-	-
Таджикистан	2,5	3,3	-
Узбекистан	0,6	-	-
Китай	-	0,8	7,0

В процентном соотношении доля абитуриентов из стран ШОС, зачисленных в МИЭМИС в 2014 г., составила по программам бакалавриата и специалитета — 8,5%, программам магистратуры — 6,7%, программам аспирантуры — около 14%.

Для привлечения студентов из стран ШОС образовательные программы МИЭМИС формируются с учетом особенностей студентов из этих государств. Помимо этого, разрабатываются образовательные программы именно для этой категории обучающихся. К числу таких программ МИЭМИС относятся программы магистратуры «Экономика азиатских рынков» и «Международная экономика».

Кроме этого, взаимодействие МИЭМИС с вузами-партнерами из стран ШОС реализуется и по линии академических обменов. К числу реализуемых программ академического обмена АлтГУ и вузов-партнеров сопредельных территорий стран ШОС в части экономического образования следует отнести проекты со следующими вузами:

- Северо-Восточный университет Китая (г. Шеньян) (2013 г. — 5 студентов, 2014 г. — 5 студентов);
- Восточно-Казахстанский государственный университет им. Сарсена Аманжолова (2014 г. — 5 студентов);
- Казахский гуманитарно-юридический инновационный университет (2014 г. — 7 студентов).

Взаимодействие с вузом из Китая предусматривает направление студентов МИЭМИС в китайский вуз с целью изучения китайского языка. В настоящее время контингент студентов МИЭМИС, прошедших обучение в Китае, составил 10 человек.

Практика двух лет свидетельствует о том, что большинство студентов МИЭМИС не осознают или не признают ценность образования, получаемого в иностранном вузе. Другое обстоятельство, существенно ограничивающее контингент студентов, проходящих обучение в иностранном вузе, — это затратность в получении подобного образования. И несмотря на то, что обучение в Китае абсолютно безвозмездное, расходы по содержанию студента за пределами России составляют значительную величину и являются неподъемными для семей обучающихся.

Взаимодействие с вузами Казахстана направлено в первую очередь на прием казахских студентов для прохождения части образовательной программы в АлтГУ. В текущем году МИЭМИС принял более 10 магистрантов из двух

вузов Казахстана для прохождения стажировок. Программа стажировки была сформирована с учетом потребностей обучающихся из Казахстана. Студентами был прослушан курс по организации научно-исследовательской работы магистрантов, ее особенностях и отличиях от научно-исследовательской работы бакалавров. Обязательным элементом стажировки была работа в научной библиотеке АлтГУ с подготовкой научной статьи по проблематике, разрабатываемой магистрантом. Все статьи, подготовленные студентами из Казахстана, были опубликованы в сборниках научно-исследовательских работ преподавателей, студентов и аспирантов МИЭМИС.

Следует признать, что все вышеперечисленное является начальным этапом формирования единого образовательного пространства стран ШОС, существенную лепту в формирование которого может внести АлтГУ.

Перспективными направлениями сотрудничества АлтГУ и вузов-партнеров сопредельных территорий стран ШОС в части экономического образования с позиций формирования единого евразийского образовательного пространства следует признать следующие:

- стажировка на базе АлтГУ иностранных студентов;
- обмен профессорско-преподавательским составом;
- реализация совместных научно-образовательных проектов;
- подготовка научно-педагогических кадров.

Часть из сформированных направлений сотрудничества с вузами-партнерами из стран ШОС уже проработаны и реализуются. Другим следует придать дополнительные стимулы. Но несомненным результатом их реализации являются сближение образовательных систем высшего образования стран ШОС и их развитие на основе синергетического эффекта.

#### **Библиографический список**

1. Аннотированная программа стратегического развития Федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего профессионального образования «Алтайский государственный университет» на 2012–2016 гг. [Электронный ресурс]. — URL: <http://www.asu.ru/files/documents/00007928.pdf>.
2. Университет ШОС как инструмент интеграции образовательных систем государств — членов ШОС [Электронный ресурс]. — URL: <http://www.asu.ru/files/documents/00009828.pdf>.

# **Сетевые формы взаимодействия при реализации образовательных программ как показатель глобализации и интернационализации образования**

---

---

**О.В. Волох**

## **СЕТЕВЫЕ ФОРМЫ СОТРУДНИЧЕСТВА УНИВЕРСИТЕТА: МЕЖДУНАРОДНЫЙ И РОССИЙСКИЙ ОПЫТ**

С принятием нового «Закона об образовании в Российской Федерации» завершился этап модернизации, связанный с институциональной перестройкой образования в стране. Его результаты значительны: улучшилась инфраструктура, диверсифицировались образовательные практики, обеспечивающие такую актуальную характеристику образования, как вариативность. В управлении вузом результативно применяются современные организационные и экономические механизмы. Достигнутые результаты позволяют зафиксировать изменения в направленности модернизации. В новых условиях акцент постепенно переносится с реформы институтов образования и укрепления инфраструктуры на достижение нового качества образовательных результатов через обогащение ресурсов высшего образования за счет расширения сферы взаимодействия университета.

Социальное партнерство, сетевые формы сотрудничества, образовательные кластеры — вот реальные механизмы решения стоящих перед образованием задач. Современные образовательные сети формируются с целью улучшения конкурентоспособности и адаптационных возможностей отдельных образовательных организаций к потребностям рынка труда. Они способствуют оптимальному использованию материального, трудового, учебно-методического и интеллектуального потенциала университетов.

Международное взаимодействие университетов формируется под воздействием процессов глобализации и ускоряет интеграционные процессы в мире. Широкое распространение информационно-коммуникационных технологий способствует быстрому налаживанию виртуальных сетевых связей и коммуникаций, в том числе в сфере науки и образования. Международный опыт развития сетевых форм образования позволяет зафиксировать общие тенденции развития сетевых форм сотрудничества, актуальных для России. Среди них: проектирование учебных курсов, учебников, разработка образовательных технологий; поддержка исследовательских проектов: тьюторское сопровождение и консультирование; взаимное оценивание компетенций студентов, преподавателей, вузов в целом экспертами — представителями внешних организаций, потребителями услуг, работодателями; выбор учебных курсов из разных источников в объединенных дистанционных базах; взаимное признание образовательных модулей и создание образовательных консорциумов (с выдачей двойных дипломов, степеней, обмен студентами и т.п.); создание распределенных ресурсов для целей образования; организация совместных исследовательских лабораторий, центров коллективного пользования, в первую очередь, с целью экономии финансов.

Как отмечают эксперты [2; 3], наиболее применимой формой горизонтальной интеграции университетов для России и стран СНГ является объединение ресурсов вузов, расположенных в различных регионах, с целью совместной реализации отдельных образовательных программ. В Омском государственном педагогическом университете (ОмГПУ) сложилась практика сетевого взаимодействия на трех уровнях: на общероссийском (вуз входит в сетевое объединение «Педагогические кадры России»), на уровне Сибирского федерального округа (является членом Ассоциации педагогических вузов Сибири), на региональном (в рамках проекта по развитию профессионально-педагогического кластера Омской области). Кроме того, вуз активно работает в рамках сетевого взаимодействия педагогических вузов, входящих в Ассоциацию «Непрерывное педагогическое образование на трансграничных территориях Казахстана и России».

Наш опыт показывает, что одним из наиболее перспективных и продуктивных направлений сотрудничества университетов, является сетевое взаимодействие как форма реализации образовательных программ. Это открывает широкие перспективы для расширения практики сотрудничества образовательных организаций, консолидации их усилий и ресурсов для повышения качества педагогического образования. «Очевидно, что в рамках текущей реформы сферы высшего образования сетевая форма реализации образовательных программ стала важным инструментом расширения возможностей образовательных учреждений, значительно повышая уровень не только теоретической, но и практической подготовки обучающихся. Суть дела заключается в конструировании уникальных, если так можно выразиться, «многослойных» практико-ориентированных образовательных площадок, максимально отвечающих требованиям потребителя — не только студента, но и работодателя. При этом сетевая форма позволяет привлекать для организации учебного и воспитательного процесса ресурсы, которыми обладают организации, не осуществляющие образовательную деятельность (медицинские, культурные, спортивно-оздоровительные и пр.). Следует также отметить, что сетевое взаимодействие служит эффективной интеграции вузов в мировое образовательное пространство и способствует открытости российской образовательной системы» [1].

Внутри региона самой эффективной формой сотрудничества вуза является кластер. В профессиональное образование термин «кластер» и принципы его построения пришли из экономики вместе с идеями обогащения профессиональной составляющей подготовки конкурентоспособного специалиста, внедрением компетентностного подхода, разработкой механизмов его реализации в Федеральных государственных образовательных стандартах III поколения как необходимость установления взаимовыгодных партнерских отношений между производством и профессиональным образовательным учреждением. Высшее образование стремится к открытости, что обеспечивает широкую кооперацию деятельности образовательных систем разного ранга, типа, уровня с другими системами и сферами, преодоление социальной замкнутости. Результатом взаимодействия различных систем, структур, организаций, учреждений может стать кластер [4]. Образовательный кластер формирует особое образовательное пространство, обеспечивающее подготовку специалиста по заказу определенной отрасли региона. Под образовательным пространством кластера (единым интеграционным образовательным пространством) понимается совокупность материально-технических, организационно-педагогических, технологических, социокультурных условий и возможностей, появившихся в результате интегра-

ции образовательных учреждений и производства. В структуре Программы стратегического развития ОмГПУ одним из наиболее важных приоритетов является создание регионального профессионально-педагогического кластера. Этот проект поддержан Министерством образования Омской области, ориентирован на решение социально-экономических задач региона, связанных с созданием образовательных кластеров, расширением кооперации и сетевых форм взаимодействия между образовательными организациями, создание ресурсных центров прикладных квалификаций. В рамках проекта идет отработка модели высшего, среднего и дополнительного профессионально-педагогического образования, формирование распределительной системы подготовки специалистов образования с учетом потребностей рынка труда в Омском регионе, проектирование программ прикладного бакалавриата и т.д.

Что нужно сделать вузу, чтобы успешно взаимодействовать в сети, занимать лидирующее положение в образовательном кластере?

*Во-первых*, обеспечить максимальную открытость, «прозрачность» своей деятельности. Политика открытости приведет к тому, что большее число организаций (потенциальных участников сети) смогут узнать о достижениях вуза, оценить его успехи и степень востребованности интеллектуального или материального ресурса (научные разработки, уникальные образовательные программы, инфраструктура и др.), имеющегося в его распоряжении.

*Во-вторых*, вуз, включенный в сетевое взаимодействие, должен заботиться о том, чтобы иметь актуальное представление о границах своей сети, ее структуре и изменении позиций других ее участников. Это позволит управлять интенсивностью взаимодействия, вовремя улавливать свежие идеи и тенденции.

*В-третьих*, важно уделять внимание посреднической функции, помогать другим участникам сети установить контакты, активизировать взаимодействие и ускорить коммуникацию.

#### **Библиографический список**

1. Заякина Р.А., Ромм М.В. Инновационный вуз как субъект сетевого взаимодействия // Высшее образование в России. — 2013. — №4.
2. Лебедев А.О. Сетевое взаимодействие стран СНГ в сфере высшего образования как форма региональной интеграции // Научные ведомости Белгородского государственного университета. Серия: История. Политология. Экономика. Информатика. — 2013. — Т. 27, №15-1 (158).
3. Савзиханова С.Э. Горизонтальная интеграции вузов на ресурсном уровне путем сетевого взаимодействия // Креативная экономика. — 2011. — №3 (51).
4. Салахов И.Р. Социально-экономическое обоснование образовательного кластера // Казанский педагогический журнал. — 2007. — №6.

***И.В. Баранова, Е.С. Пенчук***

#### **МОДЕЛИ СТРАТЕГИЧЕСКОГО ПАРТНЕРСТВА И СЕТЕВОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ**

Переход российских высших учебных заведений в режим устойчивого стратегического развития определяется качеством образовательного и научно-исследовательского процессов, созданием новой услуги (продукции), соответствующей требованиям современного рынка труда. Основой будущего успеха

высшего учебного заведения являются осмысление и развитие его ключевых компетенций.

Механизм формирования и управления ключевыми компетенциями высшего учебного заведения базируется на следующих основных принципах (составлено по: [4, с. 31–32; 3, с. 5, 7]):

- принцип ориентации на инновационное образование;
- принцип опережающего профессионального образования;
- принцип сохранения традиций высшей школы;
- принцип непрерывного профессионального образования;
- принцип стратегического партнерства.

В Сибирской академии финансов и банковского дела (САФБД) под стратегическим партнерством в сфере профессионального образования понимают особую форму взаимодействия вуза с организациями-партнерами [1, с. 39; 5, с. 5], которые потребляют услуги вуза, участвуют в его развитии, реализуют совместно с ним целевые программы, проекты и являются заказчиками научно-исследовательских работ и программ дополнительного профессионального образования.

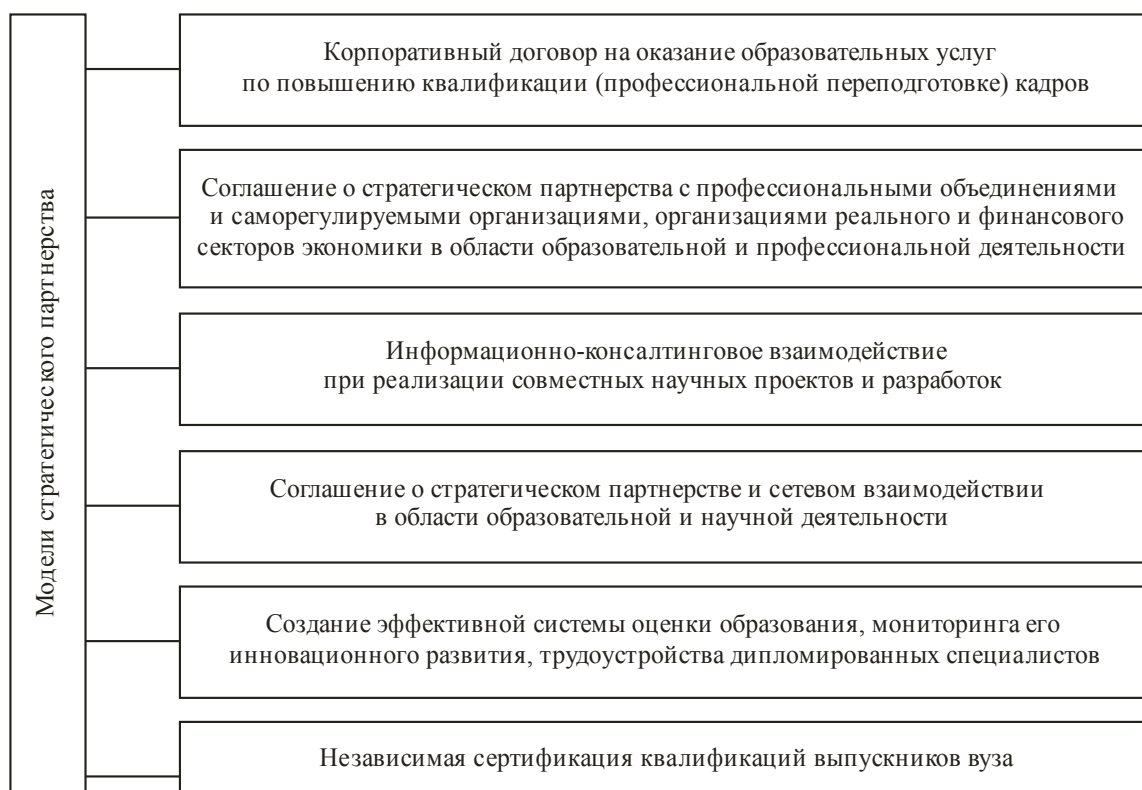
К задачам системы стратегического партнерства в формате сетевого взаимодействия относятся: анализ потребностей рынка труда, формирование регионально-отраслевого заказа на специалистов и обеспечение раннего трудоустройства; совместная с партнерами разработка содержания образовательных программ; развитие совместной научно-образовательной инфраструктуры вуза; реализация совместных основных и дополнительных образовательных программ; выполнение совместных НИР; оценка качества подготовки выпускников и научно-образовательной среды вуза (кадровый потенциал, материально-техническая база, учебно-методическое и информационное обеспечение, научные исследования и разработки); сертификация квалификаций выпускников и слушателей.

Институт стратегического партнерства САФБД действует с 1997 г. Уже к 2002 г. система стратегического партнерства стала обязательным элементом многоуровневой образовательной системы, звеном инновационной инфраструктуры вуза и фундаментом для повышения его инновационной, инвестиционной привлекательности и конкурентоспособности. На сегодняшний день САФБД имеет стратегические партнерские отношения более чем с 70 организациями. К числу приоритетных стратегических партнеров, наряду с организациями, органами власти, профессиональными объединениями и союзами, относятся образовательные организации: средние общеобразовательные школы, средние специальные учебные заведения (техникумы, колледжи), высшие учебные заведения, в том числе иностранные.

В практике деятельности академии применяются различные модели и формы стратегического партнерства (см. рис.) [2, с. 83].

Система стратегического партнерства функционирует в академии на основе соглашений о стратегическом партнерстве в области образовательной и профессиональной деятельности, заключаемых для решения определенных инновационных и образовательных задач между вузом и организацией-партнером, и преследует цель получения некоего синергетического эффекта от взаимодействия заинтересованных сторон. Отражая долгосрочный характер взаимодействия вуза с организациями-партнерами, стратегическое партнер-

ство способствует определению стратегических направлений развития и механизмов достижения результатов с использованием знаний и компетенций, имеющихся у всех заинтересованных сторон.



Модели стратегического партнерства САФБД

Сетевое взаимодействие в формате институционально закрепленного стратегического партнерства позволяет достичь синергетических эффектов в следующих направлениях.

1. Повышение эффективности совместной работы участников партнерства посредством предоставления возможностей открытого доступа к новым ресурсам — знаниям, идеям, информации, программам, методикам, технологиям и др. Информационный обмен, передача знаний и опыта приводит к взаимному ресурсному, кадровому и методическому совершенствованию.

2. Развитие горизонтальных связей между административно-управленческим персоналом, научно-педагогическими работниками вуза и представителями партнеров. Эта интеграция обеспечивает более четкое понимание интересов заинтересованных сторон и является стимулом для формирования локальных инноваций и инициатив.

3. Повышение прозрачности и управляемости внутренних бизнес-процессов вуза через совершенствование нормативно-правовой базы и участие в совместных проектах.

4. Расширение вовлеченности заинтересованных сторон в оценку продуктов, услуг и качества бизнес-процессов вуза.

5. Повышение академической мобильности обучающихся и преподавателей, возникновение условий для повышения известности преподавателей, ответственности за качество их работы.

Рассмотрим более подробно опыт реализации САФБД некоторых моделей сетевого взаимодействия вуза с представителями сферы образования и бизнеса.

1. Совместные образовательные программы в САФБД реализуются по следующим моделям:

- программы, предусматривающие идентичную структуру и содержание образовательных программ в каждой организации-партнере (параллельное изучение одних и тех же курсов/модулей, общие методы обучения и экзаменационные процедуры), — программы бакалавриата;
- программы, предусматривающие сравнимые основные модули/курсы программ обучения в организациях-партнерах, но различные профили, предоставляемые каждым партнером, — программы магистратуры;
- программы, предусматривающие изучение обучающимися курсов/модулей разных организаций-партнеров, взаимно дополняющих друг друга в рамках единой согласованной образовательной программы (т.е. образовательная программа разделена на несколько частей, каждая из которых реализуется только одним партнером), — программы среднего и дополнительного профессионального образования.

По типу организаций, вовлеченных в совместную образовательную деятельность, можно выделить две модели организации сетевого взаимодействия: вертикальную и горизонтальную. При вертикальной модели взаимодействие осуществляется между организациями различного уровня образования, при горизонтальной модели — между организациями одного уровня.

Примером «горизонтальной» модели сетевого взаимодействия является заключенный в мае 2013 г. договор САФБД с Международной академией управления, права, финансов и бизнеса (МАУПФиБ) (Кыргызская Республика) по реализации программы высшего образования (бакалавриат) по направлению подготовки «Экономика». По согласованному учебному плану и графику учебного процесса студенты, поступающие в МАУПФиБ, одновременно зачисляются в САФБД. Обучение осуществляется по схеме «3+1», т.е. три года — обучение в МАУПФиБ с перезачетом дисциплин в САФБД, далее один год — обучение в САФБД с перезачетом дисциплин в МАУПФиБ. По завершении освоения образовательной программы в соответствии с согласованным учебным планом проводится итоговая государственная аттестация обучающихся с участием представителей двух вузов, и выдаются два диплома.

«Вертикальную» модель сетевой организации взаимодействия САФБД применяет с общеобразовательными школами-партнерами по совмещению профильного обучения в старших классах школы с реализацией программы среднего профессионального образования (СПО). В этом случае обучающиеся осваивают программу среднего общего образования в школе, академия же фокусируется на реализации профессионально-ориентированного образования. По окончании школы выпускник получает аттестат о среднем общем образовании и, проучившись в академии еще один год по очной форме, получает диплом и становится специалистом со средним профессиональным образованием (см. табл.).



**Сетевая форма реализации образовательных программ  
среднего профессионального образования в партнерстве «школа — вуз»**

Школа	10-й класс	11-й класс	Аттестат о среднем общем образовании	
Вуз	1-й курс факультета СПО (заочно с применением дистанционных образовательных технологий)	2-й курс факультета СПО (заочно с применением дистанционных образовательных технологий)	3-й курс факультета СПО (очно)	Диплом о среднем профессиональном образовании

2. Сертификация квалификаций выпускников.

Партнером САФБД по данному проекту выступает Некоммерческое партнерство «Международный институт сертифицированных бухгалтеров и финансовых менеджеров» (НП МИСБФМ), с которым в 2010 г. заключено Генеральное соглашение о стратегическом партнерстве, предусматривающее подготовку, аттестацию и сертификацию бухгалтеров, менеджеров и др., а также проведение сертификации квалификаций выпускников академии.

Квалификационный сертификат, выдаваемый выпускнику после процедуры сертификации, удостоверяет наличие у него компетенций, признаваемых в профессиональном сообществе по определенному виду экономической деятельности для выполнения профессиональных функций, и умение применять на практике полученные знания. При этом следует иметь в виду, что процедура сертификации квалификаций не заменяет итоговую государственную аттестацию выпускников, а дополняет ее.

Пилотный проект запущен в 2012/2013 учебном году. Участниками пилотного проекта по сертификации квалификаций выступили 54 выпускника очной формы обучения двух программ СПО и 41 выпускник программ высшего образования. В 2013/2014 учебном году процедуру сертификации квалификаций прошли 130 выпускников программ СПО и 20 выпускников программ бакалавриата.

Таким образом, именно сетевое взаимодействие является наиболее эффективным инструментом, который позволяет вузу развивать и совершенствовать спектр образовательных услуг и повышать их качество для максимального удовлетворения требований заинтересованных сторон при активном содействии представителей последних. В целях обеспечения инновационного развития вузу важно обеспечить наличие устойчивых долгосрочных сетевых связей с широким кругом заинтересованных сторон.

Интеграционные сетевые структуры должны стать важным элементом национальной инновационной системы, эффективное развитие которой может быть ускорено интеграционными процессами участников сети, позволяющими достигать синергетического эффекта за счет сетевого взаимодействия, обеспечения согласованности и координации деятельности всех ее участников.

**Библиографический список**

1. Влияние стратегического партнерства вузов на повышение эффективности экономического сотрудничества России и Казахстана / под общ. ред. д-ра экон. наук, проф. Н.В. Фадейкиной. — Новосибирск, 2007.

2. Пенчук Е.С., Баранова И.В. Стратегическое партнерство как фактор инновационного образования // Сибирская финансовая школа. — 2013. — №6.
3. Фадейкина Н.В. 20 лет Сибирской академии финансов и банковского дела: анализируя прошлое, оценивая настоящее, мы проектируем будущее // Сибирская финансовая школа. — 2012. — №6.
4. Фадейкина Н.В., Черепанова М.В. Формирование и реализация инновационной политики вуза в условиях функционирования системы менеджмента качества. — Новосибирск, 2007.
5. Формирование и развитие системы стратегического партнерства «Школа — Вуз» в Сибирской академии финансов и банковского дела / под общ. ред. д-ра экон. наук, проф. Н.В. Фадейкиной. — 2-е изд. — Новосибирск, 2009.

***Н.В. Барановская, М.А. Ануфриева***

### **РАЗВИТИЕ АКАДЕМИЧЕСКОЙ МОБИЛЬНОСТИ В ТОМСКОМ ПОЛИТЕХНИЧЕСКОМ УНИВЕРСИТЕТЕ**

Одним из направлений интернационализации науки и образования в Томском политехническом университете (ТПУ) является развитие программ академической мобильности, в которых принимают участие студенты/аспиранты/сотрудники ТПУ и вузов зарубежных стран.

Программа международной академической мобильности студента предусматривает прохождение студентом части его образовательной программы в зарубежном вузе в течение одного семестра или года на основе индивидуального плана обучения. Программа академической мобильности имеет длительность от одного семестра до года, но может также быть ориентирована на изучение отдельных модулей/дисциплин в вузе-партнере или выполнение учебно-исследовательских проектов, прохождения практик и стажировок. В ТПУ организуется и реализуется широкий спектр программ академической мобильности студентов:

- академический обмен;
- включенное обучение;
- совместные с зарубежными вузами образовательные программы;
- образовательные программы международных консорциумов (Т.І.М.Е., Erasmus);
- тематические школы, стажировки, практики в зарубежных вузах и организациях.

Результаты обучения студента за рубежом переводятся в российскую систему оценок, засчитываются в ТПУ и в дальнейшем вносятся в Приложение к диплому выпускника. Конкурсный отбор студентов ТПУ на участие в программах мобильности осуществляется 2 раза в год (на весенний и осенний семестры обучения за рубежом), в рамках которого студенты проходят тестирование по иностранным языкам и составляют предварительную программу обучения в зарубежном вузе.

Программы академической мобильности осуществляются, как правило, на взаимной основе в соответствии с соглашениями, заключаемыми с зарубежными вузами-партнерами, организациями, консорциумами. На 2014 г. в ТПУ действует более 90 договоров о реализации различных программ академической мобильности с зарубежными вузами 27 стран. Кроме того, студенты и аспиранты ТПУ участвуют в общероссийских конкурсах на обучение в зарубеж-

ных вузах. Например, по результатам конкурсного отбора на обучение в зарубежных вузах в рамках Межправительственных соглашений в 2014–2015 учебном году 6 студентов ТПУ получили соответствующие направления Министерства образования и науки РФ.

В 2013 г. в рамках программ академической мобильности 508 студентов ТПУ прошли обучение (практику) в 149 университетах и компаниях в 27 странах мира, из них 103 студента — на 16 совместных магистерских программах уровня двойного диплома [1]. Наибольший интерес для студентов ТПУ представляют такие страны дальнего зарубежья, как Германия (141 студент) и Чехия (83 студента), что предсказуемо: в этих странах сосредоточено наибольшее количество вузов-партнеров ТПУ, а также с университетами этих стран ТПУ реализует совместные магистерские программы. В I–III кварталах 2014 г. 317 студентов ТПУ приняли участие в программах академической мобильности, из них 39 — магистранты, уехавшие в зарубежные вузы на семестровые программы.

В 2013 г. ТПУ принял на обучение 125 студентов 31 вуза-партнера ТПУ из 12 стран. Наибольшее количество студентов-«обменников» приехало из Германии (35 студентов), Китая (20 студентов) и Франции (16 студентов). В I–III кварталах 2014 г. ТПУ принял на обучение 187 студентов из 13 стран.

С 2009 г. планирование и реализация программ академической мобильности студентов и преподавателей ТПУ осуществляется по приоритетным направлениям развития (ПНР) Университета в соответствии с программой развития ТПУ как Национального исследовательского университета на 2009–2018 гг.

В 2013 г. 419 студентов ТПУ, обучающихся по ПНР университета, приняли участие в различных программах международной академической мобильности. Наибольшее количество участников программ академической мобильности — студенты Института кибернетики (100), Института природных ресурсов (80) и Физико-технического института (76).

В период летних и зимних каникул студенты ТПУ направляются в зарубежные вузы в тематические школы, на научные стажировки и практики продолжительностью от 4 до 8 недель. В 2013 г. 256 студентов ТПУ прошли краткосрочные языковые (английский, немецкий, французский) и научно-образовательные стажировки/практики в зарубежных вузах и организациях. Как показано на рисунке 1, доля участников краткосрочных программ академической мобильности составляет чуть более 1/2 от общего количества студентов ТПУ, принимающих участие в программах.

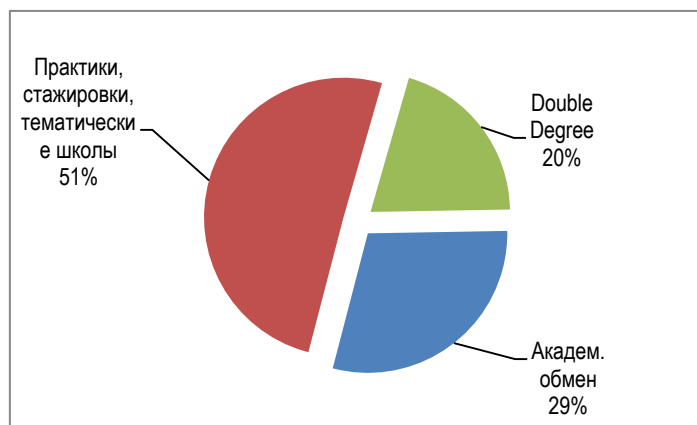


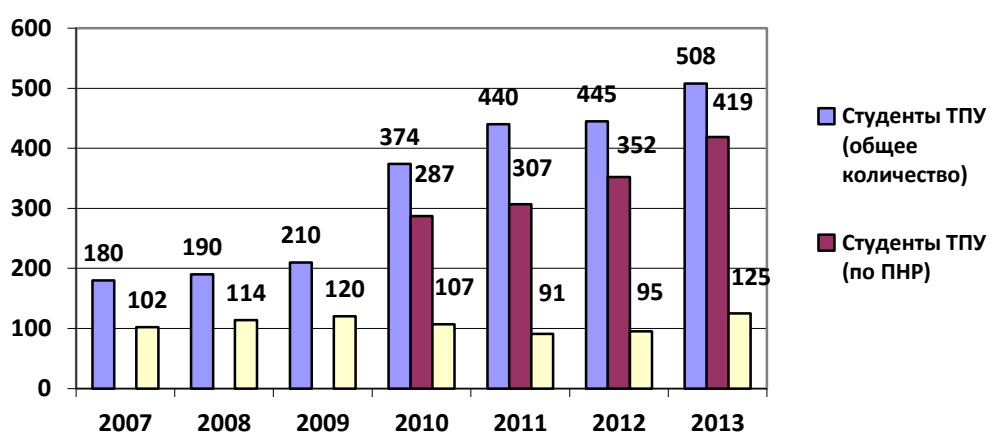
Рис. 1. Распределение студентов ТПУ, участвовавших в программах академической мобильности в 2013 г., по типам программ академической мобильности

Летом 2014 г. в тематических школах приняло участие 152 студента ТПУ, большинство из них получили стипендиальную поддержку в рамках Программы повышения конкурентоспособности Национального исследовательского Томского политехнического университета среди ведущих мировых научно-образовательных центров.

В период зимних и летних каникул 2013 г. в рамках межвузовских договоров об академических обменах ТПУ принял 26 студентов из 11 зарубежных вузов партнеров. Из них 20 приняли участие в интенсивных курсах русского языка, 6 — прошли практики по разным техническим направлениям. В период зимних и летних каникул 2014 г. ТПУ принял 19 иностранных студентов из 12 университетов на курсы русского языка и 7 студентов из 5 университетов на практики по разным техническим направлениям.

В целом развитие программ международной академической мобильности ТПУ показывает стабильный рост количества ее участников: за семь лет с 2007 по 2013 г. количество студентов ТПУ, участвующих в программах академической мобильности, увеличилось в 2,8 раза (см. рис. 2). В 2013 г. их количество достигло 508 человек, что составляет 4,3% от общего количества студентов ТПУ очной формы обучения.

Количество студентов зарубежных вузов-партнеров, прибывающих на обучение в ТПУ в рамках межвузовских договоров, до 2012 г. было стабильным и составляло в среднем около 100 человек в год (50 человек в семестр). С 2013 г. наблюдается рост количества иностранных студентов (125 человек). В 2014 г. количество студентов зарубежных вузов резко возросло. В период с января по сентябрь 2014 г. ТПУ принял на обучение 187 студентов (более 90 человек в семестр), что почти в 2 раза превышает показатели предыдущих лет. Причиной такого роста является учреждение с конца 2013 г. специальной стипендии для иностранных студентов — Международная P.L.U.S. — в рамках Программы повышения конкурентоспособности Национального исследовательского Томского политехнического университета среди ведущих мировых научно-образовательных центров. В связи с этим в текущем году наметилась проблема, связанная с ограниченным количеством мест в общежитиях ТПУ: не всех прибывших студентов-«обменников» удалось разместить в общежитии для иностранных студентов по причине отсутствия мест.



508 студентов = 4,3% от количества студентов ТПУ (очная форма обучения)

Рис. 2. Динамика изменения количества участников программ академической мобильности студентов, с 2007 по 2013 г.

Развитию программ академической мобильности ТПУ способствуют следующие факторы:

1. Расширение географии партнерских отношений ТПУ. Программы академической мобильности студентов уже не ограничиваются пределами Евразийского континента. Так, в 2013 г. подписаны договоры об академических обменах с Политехническим университетом г. Монреаль (Канада) и Папским католическим университетом г. Рио-де-Жанейро (Бразилия). Также в 2013-2014 гг. заключено еще два новых договора об академических обменах с зарубежными учебными заведениями (Политехнический университет г. Милан, Италия; Университет Кальяри, Италия) и 6 договоров, предусматривающих реализацию совместных образовательных программ (с Университетом прикладных наук Анхальт, Германия; Орлеанским университетом, Франция; Университетом Ньюкасла, Великобритания; Международным университетом г. Дрезден, Германия; Лаппеенрантским технологическим университетом, Финляндия; Университетом Жозефа Фурье г. Гренобль, Франция).

2. Система финансовой поддержки участников программ академической мобильности в виде назначения им дополнительных стипендий на период действия программы мобильности. Так, в 2014 г. более 250 студентов ТПУ и примерно 85 иностранных студентов получили специальные стипендии, учрежденные в рамках реализации мероприятий Программы повышения конкурентоспособности среди ведущих мировых научно-образовательных центров.

3. Целевая подготовка студентов ТПУ младших курсов к участию в программах академической мобильности, которая включает комплекс мероприятий, направленных на повышение интереса студентов к получению опыта обучения за рубежом. Среди проводимых мероприятий необходимо выделить следующие: развитие программ языковой и страноведческой подготовки (интенсивные курсы иностранных языков «Languge for Mobility»), погружение студентов в мультязыковую среду (реализация проекта «Buddy Building Club»), организация ознакомительных стажировок студентов в зарубежных вузах. С этой же целью в ТПУ создана база данных студентов, позволяющая осуществлять регистрацию кандидатов на участие в программах, проводить мониторинг уровня языковой подготовки студентов, организацию конкурсов на участие в программах академической мобильности, ведение соответствующего документооборота.

4. Информационно-рекламная деятельность: проведение международных и информационных дней, ярмарки академических обменов, презентаций участников программ академической мобильности, развитие сайта ЦМОП. Так, в период с 2013 г. по сентябрь 2014 г. были проведены следующие мероприятия: Международные дни (май 2013 г., май 2014 г.) и Информационные дни (февраль 2014 г., март 2014 г.).

5. Обеспечение признания дипломов государственного образца, выдаваемых ТПУ, за рубежом: выдача выпускникам Приложений к диплому европейского образца (Diploma Supplement). Приложение к диплому европейского образца способствует повышению академической мобильности выпускника и его конкурентоспособности на рынке труда. В 2013 г. выпускникам ТПУ выдано 159 приложений.

Таким образом, Томский политехнический университет успешно развивает программы академической мобильности, расширяя географию своего сотрудничества с зарубежными партнерами.

**Библиографический список**

1. Лучшие практики : сборник / под общ. ред. П.С. Чубика ; Национальный исследовательский Томский политехнический университет. – Томск, 2013.

***В.С. Белоусова***

**ЭПИСТЕМОЛОГИЧЕСКИЙ МЕНЕДЖМЕНТ:  
ОНТОЛОГИЯ ЖИЗНЕСПОСОБНОСТИ В АЗИАТСКОМ ВУЗЕ  
(НА ПРИМЕРЕ ЮЖНОЙ КОРЕИ)**

В рейтинге лучших университетов мира, по версии Times Higher Education, верхние строки занимают вузы США и Великобритании. Однако доскональный анализ рейтинга показывает, что американские и британские вузы начинают уступать азиатским — китайским, сингапурским и особенно южно-корейским.

Понятие азиатского университета, с одной стороны, указывает на его территориальную расположенность, а с другой — на противопоставленность евразийскому вузу, традиционному «западному» образованию. Азиатский университет в России — это новая система организации образовательного процесса. Вектор развития Алтайского государственного университета (АлтГУ) в последнее время направлен в сторону формирования азиатского университета, который должен стать источником культуру-ориентированного образования Евразийского региона, основой толерантной коммуникации в условиях «всемирной глобальной деревни» [6, с. 12].

По отношению к образовательной системе может быть сконструирована онтология образовательного процесса. Одновременно такая онтология будет демонстрировать степень лингвистической оснащённости национального образовательного процесса, которая, на наш взгляд, может быть одним из параметров жизнеспособности. Лингвистическая оснащённость понимается здесь как работанность терминологического аппарата предметной области, ее способность к самоописанию.

Стремление создать модель азиатского вуза на российской почве актуализирует евразийскую проблематику в гуманитарных исследованиях последних лет.

Осознание «англоязычной диктатуры» — дублирования реальности, сформулированной на родном языке, через английский язык — разоблачает претензии Запада на глобальное распространение унитарного кода. Национальная образовательная система в этих условиях становится гарантом «национальной безопасности», формируя уникальный национальный логос, вырабатывая собственную интерпретацию действительности, собственную эпистемологию. Построение и реформирование национальных образовательных систем затрагивает важнейший эпистемологический вопрос — вопрос оправдания знания, оценки его с точки зрения качества.

В западном образовательном пространстве оценивание качества связано с философией всеобщего управления качеством (Total quality management — TQM).

Альтернативой понятию качества являются понятия жизнеспособности/пригодности, разработанные в рамках радикального конструктивизма.

Жизнеспособность понимается как свойство живого организма, искусственной системы или идеи к сохранению себя и восстановлению своих возможностей в различных средах.

В 1972 г. британский кибернетик Энтони Стаффорд Бир в своей работе «Мозг фирмы» предложил модель жизнеспособной системы (viable system model). Модель Бира была разработана относительно системы управления на предприятии, однако она актуальна и для любой другой сложной системы. Жизнеспособной, по мнению Бира, является такая система, которая способна выживать и восстанавливать свои возможности в любых меняющихся условиях.

Жизнеспособная система состоит из пяти взаимодействующих подсистем. Подсистемы 1–3 связаны со «здесь-и-сейчас» организации: имеют дело с основными видами (жизне)деятельности системы, коммуникацией внутри системы и правилами организации системы. Четвертая подсистема содержит стратегический ответ на воздействие окружающей среды, она связана с «там и тогда». Пятая подсистема координирует запросы, поступающие из различных частей системы, с целью осуществления руководства системой в целом.

Одним из методов определения жизнеспособности интеллектуального продукта (в данном случае — образовательной системы), на наш взгляд, может считаться онтологический инжиниринг. «Существуют различные подходы, модели и языки описания данных и знаний. Однако все большую популярность последнее время приобретают онтологии. <...> Онтология — это структурная спецификация некоторой предметной области, ее формализованное представление, которое включает словарь (или имена) указателей на термины предметной области и логические выражения, которые описывают, как они соотносятся друг с другом» [4].

С точки зрения радикального конструктивизма онтология представляет собой такую модель объекта, которая, хотя и конструируется познающим субъектом, но основана на фиксации объективных статистических параметров объекта. Кроме того, будучи моделью, теоретическим конструктом некоей предметной области (объекта исследования), онтология может быть сопоставлена с моделью жизнеспособной системы Э.С. Бира. Таким образом, предметная область, представленная онтологией, может быть рассмотрена как сложная система и оценена с точки зрения своей жизнеспособности.

В настоящей работе в качестве объекта онтологического инжиниринга выступит образовательная система Южной Кореи. Выбор обусловлен тем, что по объективным показателям южнокорейская образовательная система является едва ли не самой успешной в мире: «Корейцы — одни из самых образованных людей в мире. Одновременно с выдающимся экономическим ростом, который принес Корею одиннадцатое место в мире, южнокорейские студенты последовательно получают самые высокие баллы международных тестов по математике, науке и решению задач» [8, р. 5]. Сегодня уровень образованности в Южной Кореи приближается к 100%.

Материалом для построения онтологии «Образовательный процесс в Южной Кореи» послужили статьи раздела «Education» издания «The Korea Herald» — ежедневной англоязычной газеты, выходящей в Сеуле.

На первом этапе мы определили, какие элементы текстов статей раздела «Education» должны быть отражены в онтологии. В определении таких единиц мы опирались на идеи лингвосинергетики. Одним из основных ее постулатов

является постулат о повторе как о структуро- и смыслообразующем феномене. При помощи компьютерной программы мы проанализировали тексты статей и выявили самые повторяемые языковые единицы. Они и составят концептуальный каркас нашей онтологии.

Чтобы установить связи между элементами концептуального каркаса и построить концептуальную сеть, мы выбрали из текстов статей контексты, в которых встречаются самые повторяемые языковые единицы концептуального каркаса.

На следующем этапе работы мы подсчитали количество контекстов, связывающих каждое слово с каждым другим словом — элементом концептуального каркаса. Это позволило нам установить связи между узлами концептуальной сетки и определить силу таких связей.

Основываясь на этих статистических данных, мы представили онтологию «Образовательный процесс в Южной Корее» на рисунке 1.

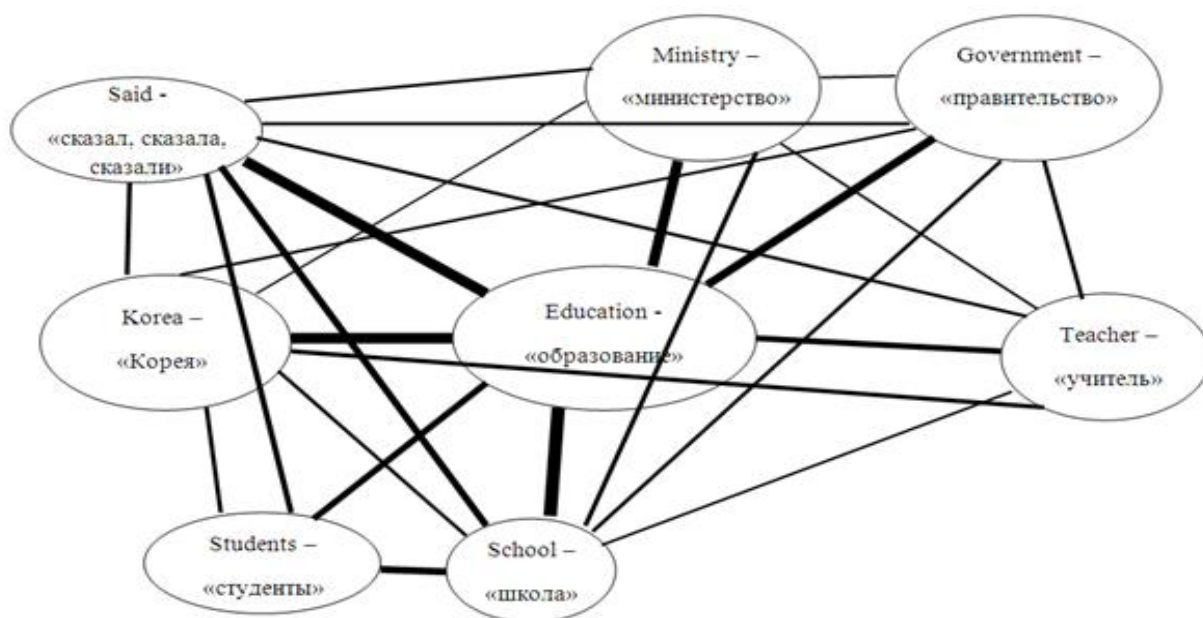


Рис. 1. Онтология «Образовательный процесс в Южной Корее»

Далее мы сопоставили полученную нами онтологию с моделью жизнеспособной системы Бира.

Центральным для полученной онтологии является элемент «Образование»: он обладает наибольшей частотностью в рамках текстов статей, а также образует наиболее сильные связи с другими элементами онтологии. Аналогом этому элементу в VSM является понятие деятельности системы: то, для чего система существует.

Подсистема №1, обеспечивающая деятельность всей системы, представлена в онтологии элементами «Студенты» и «Школа». Эти элементы реализуются в следующих контекстах: «Альтернативное образование учит студентов быть собой»); «Современное образование приносит выгоду стране, а не студентам». Также к этой группе можно отнести элемент «Учитель»: «Учителя, учебный план и все стандартизированы и сделаны взаимозаменяемыми».



Однако элемент «Учитель» реализован в текстах не только сам по себе, но и в сочетании «the Korean Teachers and Education Workers' Union» («Объединение корейских учителей и работников образования»). В этом контексте элемент «Учитель» противопоставляется элементу «Правительство» (Например, «В понедельник Министерство образования послало в адрес Объединения корейских учителей и работников образования предупреждение, сообщающее, что они будут «сурово наказаны», если захотят принять участие в *антиправительственной* деятельности»; «Учителя, которые являются членами группы прогрессивных учителей, раньше покинут школы в пятницу для участия в антиправительственной демонстрации».)

Элемент «Учитель» (в контексте «Объединение корейских учителей и работников образования») также представляет подсистему №3, которая связана с правами и обязанностями внутри системы и управляет подсистемой №1, посредством коммуникационных каналов подсистемы №2. Семантический компонент «права» актуализируется в противостоянии элементов «Учитель» и «Правительство», где элемент «Правительство» посягает на права «Учителей» (Например, в контексте: «Опальное объединение корейских учителей и работников образования протестовало *против правительства* за недавний отзыв своего *правового статуса*»).

Элемент «Правительство» управляет всей системой образования, планирует ее действия: «Правительство *создало* рабочую группу для поддержки исследований по истории Кореи, а также образования». Это «мозговой» центр, корректирующий жизнедеятельность системы в зависимости от импульсов среды.

Действия подсистем №1–3 и элемента «Правительство» координирует между собой элемент «Министерство». В статьях «The Korea Herald» он реализуется словосочетанием «The Education Ministry».

Элемент «Корея» обладает наименьшей частотностью среди других, однако его значимость объясняется тем, что он определяет среду, в которой функционирует система: комплекс территориальных, политических социальных, культурных и национальных признаков. Например, в следующем контексте: «*В Корее* это движение стало набирать обороты в конце девяностых в ответ на критику традиционного образования, которое делало упор на передаче знаний и подготовке студентов к вступительным экзаменам».

Подсистема №2 представлена в корейском образовательном дискурсе лексемой «said», как универсальным способом передачи информации, организации коммуникации.

Накладывая на модель жизнеспособной системы Бира элементы онтологии «Образовательный процесс в Южной Корее», получаем схему (рис. 2).

Таким образом, онтология «Образовательный процесс в Южной Корее» в основных своих точках совпадает с моделью жизнеспособной системы Э.С. Бира. Успех этой образовательной системы основан не на процессах стандартизации, а на процессе приспособления к изменениям среды. Жизнеспособность как возможность быстро перестраиваться в зависимости от условий гарантируется подсистемой №4, проводящей мониторинг внешних обстоятельств, а также подсистемой №5, осуществляющей передачу данных, полученных подсистемой №4, и корректировку деятельности системы.



*О.А. Игнатченко, Е.В. Сатыбалдина*

### **ОБ ОПЫТЕ РЕАЛИЗАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРОГРАММ В СЕТЕВОЙ ФОРМЕ В УРАЛЬСКОМ ФЕДЕРАЛЬНОМ УНИВЕРСИТЕТЕ**

Стратегические цели, основные задачи и комплекс необходимых для их реализации ресурсов и мероприятий, направленных на достижение целевых показателей развития федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего профессионального образования «Уральский федеральный университет имени первого Президента России Б.Н. Ельцина» (УрФУ), напрямую взаимосвязаны с Программой повышения конкурентоспособности университета. Данная программа была разработана для определения мероприятий, реализация которых сделает возможным к 2020 г. вхождение УрФУ в 100 лучших университетов мира, что делает международное сотрудничество на сегодняшний день приоритетным стратегическим направлением деятельности вуза.

В рамках данной программы в течение 2002–2014 гг. была проделана и продолжает осуществляться работа по созданию нормативной базы в области реализации совместных образовательных программ и их внедрению в реальную образовательную практику [1].

На сегодняшний день в УрФУ реализуются такие совместные образовательные и сетевые программы, как «Сетевой университет ШОС», проект «Сетевой университет СНГ», TEMPUS» и «Клуб девяти», участие в которых позволяет реализовать образовательные программы в сетевой форме с федеральными университетами Российской Федерации. Все вышеуказанные проекты направлены на организацию и реализацию высококачественных совместных образовательных программ, укрепление международного сотрудничества в области подготовки специалистов высшей квалификации и содействие обмену аспирантами, проведение совместных научных исследований с целью подготовки кандидатской диссертации. На сегодняшний день в УрФУ действует более 150 договоров о сотрудничестве с самыми различными университетами Европы, Азии, Северной и Южной Америки.

Опыт реализации проектов позволяет выявить как преимущества, так и проблемы, возникающие в практике данной деятельности. Так, в мировых рейтингах вузы стран СНГ либо занимают низкие места, либо вовсе отсутствуют. Но наиболее популярные международные рейтинги не учитывают многих конкурентных особенностей университетов СНГ. Повысить престиж высшей школы стран СНГ возможно за счет активного сотрудничества вузов со своими коллегами в мире. Ректор УрФУ В.А. Кокшаров считает, что такой рейтинг может стать эффективным инструментом организации сетевого взаимодействия вузов стран СНГ. Сейчас УрФУ уже является участником консорциума Сетевого университета СНГ и обучает по программам магистратуры студентов Армении, Таджикистана и др. Новым этапом развития сотрудничества УрФУ с вузами-партнерами по реализации магистерских программ в сетевой форме стало участие университета в «Клубе девяти» На протяжении 2013–2014 гг. ведется активная работа по внедрению договоренностей в рамках данного проекта. Необходимым условием организации сетевой образовательной программы федеральных университетов является нормативно-правовая база, регулирующая правоотношений участников сети и договорные формы правоотношений между участниками сети, поскольку реализация сетевой образовательной програм-

мы осуществляется на основании договора между организациями, участвующими в образовательном процессе. В настоящее время УрФУ заключены следующие договоры с участниками «Клуба девяти»: с Северным (Арктическим) федеральным университетом им. М.В. Ломоносова, Северо-Кавказским федеральным университетом, Северо-Восточным федеральным университетом по направлению 45.04.01 «Филология»; с Сибирским федеральным университетом по направлению 22.04.01 «Перспективные материалы и методы их исследования»; с Сибирским федеральным университетом по направлению 06.04.01 «Фундаментальная и прикладная биология»; с Северным (Арктическим) федеральным университетом им. М.В. Ломоносова, Северо-Кавказским федеральным университетом и Казанским (Приволжским) федеральным университетом по направлению 06.04.01 «Биология».

Дальнейшим этапом внедрения проекта «Клуб девяти» является реализация образовательных программ в сетевой форме согласно полученным договоренностям о взаимодействии. Опыт реализации сетевых программ в рамках всех проектов, в которых участвует университет, демонстрирует сложность организации мобильности студентов, поскольку именно освоение модулей/дисциплин на ресурсной базе вузов-партнеров и является одним из условий реализации сетевых образовательных программ. Одним из эффективных способов разрешения данной проблемы является применение дистанционных технологий и использование электронного обучения.

Сетевая форма реализации образовательных программ и использование электронного обучения и дистанционных образовательных технологий позволяют организовать обучение иностранных граждан без их выезда из страны проживания в Российскую Федерацию. «Уральский федеральный университет имени первого Президента России Б.Н. Ельцина» и «Костанайский социально-технический университет имени академика Зулхарнай Алдамжар» заключили договор о сетевой форме реализации образовательных программ по направлениям бакалавриата, ежегодно определяемым дополнительным соглашением.

В рамках сетевой формы реализации образовательных программ функции по реализации части образовательной программы принимает на себя Костанайский социально-технический университет (КСТУ), являющийся ресурсным центром, а Уральский федеральный университет (УрФУ) берет на себя обязательства по организации обучения по образовательной программе в целом и зачету результатов обучения по модулям, освоенным обучающимися в Университете — ресурсном центре, и принимает на себя обязательства университета-партнера.

В 2013–2014 учебном году в сетевой форме реализованы три направления бакалавриата:

- 081100.62 Государственное и муниципальное управление;
- 220700.62 Автоматизация технологических процессов и производств;
- 230100.62 Информационные системы и технологии.

Реализация части образовательной программы передана из УрФУ в КСТУ. Университеты содействуют информационному, учебно-методическому и консультационному обеспечению совместной деятельности, а также максимальной открытости между собой содержания образовательной программы и ее частей, способов оценки результатов обучения и индивидуальных достижений обучающихся. КСТУ взял на себя обязательства по применению при обучении образовательных технологий и средств оценки образовательных достижений обучаю-

щихся, согласованных с УрФУ, по формированию электронных портфолио учебных достижений обучающегося, по однозначной идентификации личности обучающихся и соблюдению правил проведения мероприятий оценки образовательных достижений.

Обучающийся зачисляется на обучение по образовательной программе, реализуемой в сетевой форме, в соответствии с правилами приема, действующими в УрФУ. По отношению к УрФУ обучающийся на протяжении всего срока обучения имеет статус студента. Часть образовательной программы обучающийся осваивает в КСТУ и имеет статус слушателя КСТУ. В КСТУ в обязательном порядке применяется электронное обучение, формируется электронное портфолио учебных достижений обучающегося, сотрудникам УрФУ предоставлен полный доступ в электронную информационно-образовательную среду PLATONUS, формируемую КСТУ (рис. 1). Симметрично, представители КСТУ имеют доступ в электронно-образовательную среду УрФУ «Гиперметод» (рис. 2).

Факкультет Технический факультет  
Кафедра Кафедра техники и технологии  
Специальность Электроэнергетика (050718) 1 курс  
1 семестр  
Абдулин Нурберген Маратович

Предмет	Средняя текущая оценка	P 1	P 1 (с учетом аттестации)	P 2	P 2 (с учетом аттестации)	Экз	Экз (с учетом аттестации)	Итоговая	Итоговая (с учетом аттестации)
Информатика (Ин 1106)	83	83	83	87	83	83	83	80.0	80.0
Информатика (Ин 1106)	87	87	87	83	83	83	83	89.0	89.0
Информатика (Ин 1106)	87	87	87	83	83	83	83	89.0	89.0
История Казахстана (Ис 1101)	83	83	87	87	87	87	87	26.0	26.0
История Казахстана (Ис 1101)	83	83	87	87	87	87	87	26.0	26.0
История Казахстана (Ис 1101)	83	83	87	87	87	87	87	26.0	26.0
История России (Ис 1101)	83	83	87	87	87	87	87	26.0	26.0
История России (Ис 1101)	83	83	87	87	87	87	87	26.0	26.0
Казахский (русский) язык 1 (КЯ11а 1106)	80	80	83	83	83	85	85	64.0	64.0
Математика (Мат 1201)	80	80	73	73	73	85	85	68.0	68.0
Математика 1 (Мат 1201)	80	80	73	73	73	85	85	68.0	68.0
Математика (Мат 1201)	80	80	73	73	73	85	85	68.0	68.0
Математика (Мат 1201)	80	80	73	73	73	85	85	68.0	68.0
Основы безопасности жизнедеятельности (ОБЖ 1110)	70	70	87	87	87	100	100	65.0	65.0
Основы безопасности жизнедеятельности (ОБЖ 1110)	70	70	87	87	87	86	86	69.0	69.0
Русский язык и культура речи (РЯ 1102)	100	100	87	87	87	86	86	89.0	89.0
Специология (Спс 1106)	83	83	83	83	83	83	83	80.0	80.0
Техническая механика (ТМ 1205)	87	87	83	83	83	85	85	64.0	64.0
Техника в строительстве (ТСт 1106*)	87	87	100	100	100	100	100	89.0	89.0

GPA за курс: 1.54  
Польный GPA: 1.54  
Ожидаемый результат сессии:

Рис. 1. Пример учебной карточки студента УрФУ, изучающего часть дисциплин образовательной программы в Университете — ресурсном центре

История (за рубежом) - Ведомость успеваемости

ФИО	Тест №1	Тест №2	Тест №3	Тест №4	Тест №5	Тест №6	Тест №7	Тест №8
Абдулин Нурберген Маратович	4	4	4	3	4	3	4	4
Бектенов Абай Камарбаевич	4	4	4	4	4	4	4	4
Жалтырмакпаева Айгуль Тимуровна	5	4	4	4	4	4	4	4
Бектенов Илья Иванович	4	4	4	4	4	4	4	4
Султанов Елена Викторовна	4	3	4	4	4	3	3	4
Степанов Кир Кимович	4	4	4	4	4	4	4	4
Петухов Евгений Петрович	4	4	4	4	4	4	4	4
Бектенов Георгий Сергеевич	5	4	4	4	4	4	4	4
Островская Валерия Александровна	4	4	4	4	4	4	4	4
Бектенов Артем Викторович								
Степанов Игорь Юрьевич	4	4	4	2	4	4	4	3
Иванов Евгений Сергеевич	4	4	4	4	4	4	4	4
Султанов Евгений Сергеевич	4	4	4	4	4	4	4	4

Рис. 2. Ведомость прохождения студентами контрольных точек в электронном курсе «Гиперметод»

УрФУ признает период обучения и академическую аттестацию, полученную обучающимися при освоении части образовательной программы в КСТУ. Подтверждением академической аттестации являются академическая справка или свидетельство установленного образца, выдаваемые КСТУ, а также электронное портфолио учебных достижений обучающегося. Итоговая государственная аттестация осуществляется в УрФУ. При успешном прохождении итоговой государственной аттестации обучающийся получает в УрФУ документы государственного образца о высшем профессиональном образовании.

Часть образовательной программы, изучаемая студентами в УрФУ, реализуется с использованием дистанционных образовательных технологий [2]. Аудиторная нагрузка выполняется в режиме видеоконференцсвязи на платформе Adobe acrobat connect PRO. Основные возможности, предоставляемые системой: симметричная видео- и аудиосвязь, реализация многоточечной конференции, совместный доступ к экрану или отдельным приложениям, наличие интерактивной доски, демонстрация презентаций, поддержка многих форматов аудио, видео и растровых изображений, мониторинг присутствия участников, текстовый чат, модерация онлайн-встреч, модерация опросов участников, планирование встреч и приглашение участников, запись хода веб-конференции и многое другое.

Описанный выше опыт взаимодействия с коллегами из Республики Казахстан позволяет заключить следующее: формы реализации образовательных программ исключительно разнообразны и представляют собой возможность выбора как традиционных, так и более технологичных способов организации учебного процесса в рамках каждого конкретного соглашения — договора с партнером, каковым может являться не только образовательная организация.

#### **Библиографический список**

1. Положение об организации сетевых образовательных программ в федеральных университетах разработанного и действующего на основе Соглашения о взаимодействии федеральных университетов при реализации сетевых образовательных программ (утв. 06.10.2013, г. Калининград) [Электронный ресурс]. — URL: <http://kpfu.ru/portal/docs/F1854880855/Polozhenie..SOP.pdf>.
2. Положение об организации образовательного процесса с применением электронного обучения, дистанционных образовательных технологий : Приказ №971/03 от 06.12.2013 / Уральский федеральный университет имени первого Президента России Б.Н. Ельцина [Электронный ресурс]. — URL: <http://urfu.ru/ru/>.

**О.М. Крайник**

### **ПУТИ РЕАЛИЗАЦИИ ПРОГРАММ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТОВ СРЕДНЕГО ЗВЕНА В СЕТЕВОЙ ФОРМЕ В АЛТАЙСКОМ ГОСУДАРСТВЕННОМ УНИВЕРСИТЕТЕ**

В современном образовательном пространстве одним из важнейших практико-ориентированных сегментов системы профессионального образования является среднее профессиональное образование (СПО), главное предназначение которого заключается в кадровом обеспечении развития региональной экономики, индивидуального частного предпринимательства, малых форм бизнеса.

Различными исследованиями в области экономики и стратегии развития социума доказано, что качество и эффективность профессионального образования в регионе должны обеспечиваться не отдельными учебными заведениями, а их целостной сетью, что продиктовано требованием экономически целесообразного целевого распределения и использования всех типов ресурсов. Образовательную сеть региона можно определить как совокупность организаций, предоставляющих друг другу собственные образовательные ресурсы с целью повышения результативности и качества образования в отдельных единицах сети и в региональной системе образования в целом. При этом сетевым называется устойчивое, организационно оформленное взаимодействие образовательных организаций между собой и с субъектами внешней среды в целях повышения эффективности использования совокупного потенциала системы профессионального образования, оптимизации используемых ресурсов и достижения качества подготовки выпускников, соответствующего требованиям потребителей и заказчиков профессионального образования.

В этом плане показателен опыт Алтайского государственного университета, имеющего в своем составе Колледж АлтГУ, реализующий 12 различных образовательных программ подготовки специалистов среднего звена. При этом в пространство профессионализации на взаимовыгодных условиях включены образовательные ресурсы не только АлтГУ, но всех заинтересованных сторон, в том числе внешних по отношению к системе образования. В этом случае уже можно говорить о сетевом взаимодействии, поскольку в самом общем понимании сеть представляет собой совокупность занимающих определенные позиции акторов (агентов) и связей между ними. Примером может служить совместное производственное обучение и организация производственной практики на предприятиях города и края, в экономических и туристических фирмах, гостиничных комплексах, вовлечение работодателей в процедуры оценки качества студентов.

С точки зрения профессиональной деятельности, к которой готовится выпускник, все профессии и специальности в рамках профилей различаются по объектам и предметам (средствам) труда. Очевидно, что наборы профессий и специальностей подготовки в каждой территории целесообразно сделать максимально соответствующими актуальным и перспективным кадровым потребностям местных рынков труда, что позволяет обеспечить взаимодействие с предприятиями и организациями региона и трудоустройство выпускников. Именно с этих позиций в Колледже АлтГУ сформировался такой набор специальностей, охватывающий наиболее востребованные для будущих специалистов сферы деятельности и отвечающие потребностям региона: «Банковское дело», «Экономика и бухгалтерский учет (по отраслям)», «Туризм», «Гостиничный сервис», «Садово-парковое и ландшафтное строительство», «Рациональное использование природохозяйственных комплексов», «Информационные системы (по отраслям)», «Программирование в компьютерных системах», «Дизайн (по отраслям)», «Право и социальное обеспечение», «Документационное обеспечение и архивоведение». В планах лицензирование и открытие таких важных специальностей, как «Издательское дело», «Сервис домашнего и коммунального хозяйства», «Химическая технология органических веществ».

Структурное соответствие (изоморфность) перечня профессий и специальностей структуре экономики и социальной сферы (с учетом перспективных инвестиционных программ и программ социально-экономического развития

территории) позволяет осуществлять эффективное взаимодействие с предприятиями реального сектора экономики: экономические фирмы, банки, туристические агентства, государственные и частные гостиницы, предприятия экологического профиля (водоканал) и др. В этом случае такое взаимодействие реализуется в возможности использования образовательных ресурсов социальных партнеров для организации учебных и производственных практик обучающихся, стажировок преподавателей и привлечения работодателей к учебному процессу в качестве мастеров производственного обучения.

Одним из актуальных направлений, обозначенных в ст. 15 Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» сегодня можно назвать процесс реализации сетевых образовательных программ как один из форматов сетевого взаимодействия учебных заведений [1]. Это совместная деятельность образовательных организаций на основании договора, которая обеспечивает возможность для обучающихся осваивать образовательную программу определенного уровня и направленности с использованием ресурсов нескольких (не менее двух) учебных заведений, необходимых для осуществления обучения, проведения учебной и производственной практики и осуществления иных видов учебной деятельности, предусмотренных соответствующей образовательной программой.

Как показывает анализ практики, в настоящее время практически в каждом субъекте Российской Федерации созданы и действуют структуры, в которых под различные задачи концентрировались уникальные образовательные ресурсы: лаборатории и мастерские оснащались современным оборудованием, осуществлялась масштабная переподготовка кадров, разрабатывались учебно-методические материалы (модульные программы по профессиям). В то же время нельзя не признать, что далеко не всегда эти уникальные образовательные ресурсы действительно становились сетевыми, т.е. к ним обеспечивался доступ других единиц сети региональной системы образования. Необходимо решение данной проблемы в рамках существующих возможностей, ресурсов и полномочий. Такое решение возможно только при условии, когда сетевая (распределенная) образовательная программа подготовки специалистов среднего звена может быть организована таким образом, что обучающиеся одного учебного заведения осваивают в другой образовательной организации не весь профессиональный модуль, а только его фрагмент. Проиллюстрируем данное положение примером организации такого взаимодействия в АлтГУ.

Согласно федеральным государственным образовательным стандартам обязательная часть профессионального цикла по всем реализуемым образовательным программам СПО предусматривает изучение дисциплины «Безопасность жизнедеятельности» с включением часов на освоение основ военной службы (48 часов) и проведением с юношами в период обучения учебных военных сборов в летний период (5 дней). На сегодняшний день в Алтайском крае существует только один вуз, имеющий военную кафедру и соответствующие материально-технические и кадровые ресурсы для обеспечения учебного процесса по указанной выше дисциплине — это Алтайский государственный технический университет им. И.И. Ползунова. На основании достигнутого соглашения с военной кафедрой и проректором по учебной работе АлтГТУ об организации сетевой формы реализации части образовательных программ в 2013 г. был заключен договор о сетевой форме взаимодействия и сотрудничестве, предусматривающий следующие аспекты развития:



- оформление правовой основы взаимодействия и закрепление правил этого взаимодействия в документах (договор);
- определение содержательной стороны взаимодействия: программа учебного курса, типовых профилей, программа учебных сборов для юношей в летний период, объемы учебной нагрузки и т.п.;
- планирование сетевого учебного процесса: включение модуля «Безопасность жизнедеятельности» для юношей в план работы военной кафедры;
- определение и распределение ресурсного обеспечения сетевого образовательного процесса между участниками сети, а также системы управления взаимодействием;
- формирование контингента обучающихся по программам, участвующим в сетевом взаимодействии.

Следует отметить, что реализация программ в сетевой форме требует масштабного организационного и нормативно-регулирующего обеспечения на уровне образовательных учреждений — участников сетевого взаимодействия. Так, необходимым стал документ (распоряжение по Колледжу АлтГУ), регламентирующий правила поведения студентов на территории другого учебного заведения, следующего характера: «В период изучения профессионального модуля «Безопасность жизнедеятельности» и прохождения учебных сборов на территории АлтГУ им. И.И. Ползунова студент подчиняется Правилам внутреннего распорядка, установленным в данной образовательной организации. По завершении изучения профессионального модуля «Безопасность жизнедеятельности» и учебных сборов студент обязан пройти процедуру оценки освоенных компетенций по месту изучения».

Кроме того, в рамках сетевого договора участников сетевого взаимодействия производится регламентация и нормирование всех организационных условий реализации сетевой (распределенной) программы учебной практики: вопросы тарификации, распределение полномочий и ответственности за образовательный процесс и т.д.

Таким образом, в рамках договорной формы организации сетевого взаимодействия между образовательными учреждениями могут быть построены и другие модели реализации сетевой образовательной программы. Подобная схема взаимодействия не предполагает создания новой сетевой образовательной программы, а лишь определяет структурную взаимосвязь учреждений, осуществляющих совместную деятельность по реализации подготовки специалистов среднего звена в конкретной образовательной организации. Однако возможны и риски образовательных сетей организаций, такие как отсутствие необходимой координации и неэффективного управления. Минимизация этого риска возможна в условиях сформированной системы мониторинга, который целесообразно ориентировать как на сканирование ситуации в самой системе, на анализ работы формирующихся механизмов, институтов и их составляющих, так и на непрерывное отслеживание внешних условий, в которых эта деятельность осуществляется, а на этом основании — прогнозирование дальнейшего развития ситуации.

**Библиографический список**

1. Об образовании в Российской Федерации : Федеральный закон от 29.12.2012 №273-ФЗ // СПС «КонсультантПлюс» [Электронный ресурс]. — URL: <http://www.consultant.ru>.

*И.В. Медведева, В.А. Жмуров,  
Е.В. Чесноков, А.Д. Петрушина, С.М. Кляшев*

**ОПЫТ СЕТЕВЫХ ФОРМ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ПРИ РЕАЛИЗАЦИИ  
ПИЛОТНОГО ПРОЕКТА НЕПРЕРЫВНОГО МЕДИЦИНСКОГО  
ОБРАЗОВАНИЯ ВРАЧЕЙ**

Качество оказания медицинской помощи населению, оптимальное использование ресурсов системы здравоохранения, повышение эффективности здравоохранения субъектов Российской Федерации, определенные Указом Президента РФ от 7 мая 2012 г. №598, напрямую зависят от уровня подготовки медицинских специалистов, владеющих современными методами диагностики и лечения заболеваний, способных применять новейшие достижения медицинской науки, обеспечить профилактическую направленность ведения пациента.

Внедрение принципа непрерывности повышения квалификации медицинских специалистов, привлечение к обучению ведущих специалистов профессиональных некоммерческих организаций, включение в образовательную программу наиболее актуальных проблем здравоохранения, а также использование симуляционного обучения и дистанционных образовательных технологий (ДОТ) в системе дополнительного профессионального образования, могут существенно повысить мотивацию специалистов к систематическому обучению.

В рамках реализации приказа Министерства здравоохранения РФ от 11.11.2013. №837 «Об утверждении Положения о модели отработки основных принципов непрерывного медицинского образования для врачей-терапевтов участковых, врачей-педиатров участковых, врачей общей практики (семейных врачей) с участием общественных профессиональных организаций» Тюменская государственная медицинская академия с января 2014 г. приступила к реализации пилотного проекта непрерывного медицинского образования (НМО).

Реализация модели осуществляется с учетом следующих принципов:

- внедрение непрерывности обучения работника (в течение всего календарного года, отдельными циклами или модулями, путем прохождения отдельных учебных мероприятий);
- применение в обучении ДОТ и электронного обучения с учетом лучшего опыта в мировой практике;
- формирование программ с учетом наиболее актуальных проблем практического здравоохранения субъектов Российской Федерации;
- сетевое взаимодействие образовательных и профессиональных общественных организаций в интересах объединения усилий и популяризации лучших образовательных практик [1].

Сетевая форма реализации образовательных программ обеспечивает возможность освоения обучающимися образовательной программы с использованием ресурсов нескольких организаций, осуществляющих образовательную деятельность, в том числе иностранных, а также при необходимости с исполь-

зованием ресурсов иных организаций (ст. 15 Федерального закона от 29.12.2012. №273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации») [3].

Сетевая форма реализации образовательных программ применяется в целях повышения качества образования, расширения доступа обучающихся к современным образовательным технологиям и средствам обучения, предоставления обучающимся возможности выбора различных профилей подготовки и специализаций, формирование актуальных компетенций, совершенствование профессиональных компетенций за счет изучения и освоения опыта ведущих образовательных и иных организаций, более эффективного использования имеющихся образовательных ресурсов, повышения конкурентоспособности выпускников на рынке труда [2].

Для реализации программ дополнительного профессионального образования в рамках пилотного проекта НМО Тюменская медицинская академия разработала форму договора о сетевой форме реализации образовательных программ, в котором прописаны условия взаимодействия организаций, конкретные обязательства сторон, условия изменения и расторжения договора.

Программы повышения квалификации врачей по специальностям «Терапия» и «Педиатрия» составляют 144 зачетных единицы (часа) каждая, из которых 108 единиц реализует Тюменская медицинская академия, а 36 единиц — некоммерческие профессиональные организации, с которыми заключены договора о сетевой форме реализации образовательных программ. Образовательные программы дополнительного профессионального образования разработаны в соответствии с типовыми программами по соответствующей специальности, включают региональный компонент, который разработан в соответствии с пожеланиями Департамента здравоохранения Тюменской области. Каждая программа согласована с Департаментом здравоохранения Тюменской области, а также с профессиональными организациями — некоммерческое партнерство «Тюменское региональное медицинское общество», региональная общественная организация «Ассоциация медицинских обществ по качеству», Всероссийское научное общество терапевтов, Союз педиатров России, которые выступают в качестве партнеров Тюменской государственной медицинской академии.

Общественные профессиональные организации, принимающие участие в реализации модели, разработали компоненты образовательной программы, включающие перечень общенациональных и региональных конференций, круглых столов, мастер-классов, семинаров, сформировали график проведения вышеуказанных мероприятий, перечень рекомендуемых к изучению электронных и печатных информационно-образовательных материалов. Кроме того, представители указанных общественных профессиональных организаций включены в состав комиссии для проведения итоговой аттестации слушателей по завершении обучения.

Важным моментом реализации указанных образовательных программ является разработка индивидуального плана обучения слушателя, в котором представлены наименование видов учебной деятельности, место проведения занятий, дата, число кредитов, документ, подтверждающий освоение каждого вида учебной деятельности. Учет кредитов ведется как в рамках образовательной программы, реализуемой Тюменской медицинской академией, так и в рамках компонента образовательной программы профессиональной общественной организации.

При реализации указанных образовательных программ предусмотрена ежемесячная отчетность в Министерство здравоохранения РФ, в которой отражаются освоенные учебные модули, посещаемость занятий, результаты обучения (выполнение тестовых заданий, практических ситуаций), а также предусмотрен раздел участия в мероприятиях общественных профессиональных организаций (количество слушателей, посетивших мероприятие, участвовавших с докладами, тезисами, статьями).

Таким образом, использование сетевой формы реализации программ дополнительного профессионального образования позволяет расширить образовательный ресурс, активизировать образовательную деятельность слушателей, повысить мотивацию к обучению, и в итоге это должно привести к повышению качества подготовки специалиста, что и заложено в целевой установке проекта непрерывного медицинского образования.

#### **Библиографический список**

1. Методические рекомендации по реализации модели отработки основных принципов непрерывного медицинского образования для врачей-терапевтов участковых, врачей-педиатров участковых, врачей общей практики (семейных врачей) с участием общественных профессиональных организаций. — М., 2013.
2. Цыбикова Э.В. Разработка и реализация образовательных программ в сетевой форме. — Улан-Удэ, 2012.
3. Возможности сетевой формы реализации образовательных программ. Круглый стол. — СПб., 2014.

***С.А. Минюрова***

#### **СЕТЕВАЯ ФОРМА ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ПРИ РЕАЛИЗАЦИИ МЕЖДУНАРОДНЫХ КУЛЬТУРНО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРОЕКТОВ**

На современном этапе особенно актуальной является проблема разработки и реализации новых способов организации образовательного пространства, отвечающего требованиям открытости для взаимодействия представителей разных культур, снятия ограничений, связанных с территориальной локализацией его участников. Один из таких способов — сетевая форма реализации образовательных программ через создание виртуального образовательного пространства с применением современных интернет-технологий. Такой подход создает уникальную возможность для участников образовательного процесса познакомиться с другими культурами в ходе непосредственного взаимодействия с их представителями, не выходя из учебной аудитории. Использование интерактивных технологий позволяет студентам и преподавателям из разных стран общаться друг с другом в режиме реального времени. Они знакомятся с другими культурами и одновременно содействуют в распространении знаний о своей культуре. Участники виртуальных образовательных проектов получают возможность понимать, исследовать, ценить существующее разнообразие культур и процессы глобализации. У них формируются компетенции, необходимые для эффективного взаимодействия, понимания, изучения других культур.

Уральский государственный педагогический университет (УрГПУ), продвигаясь в направлении развития сетевых форм реализации образовательных

программ, стал участником международной культурно-образовательной программы «Глобальные инициативы в образовании», который реализуется на основе меморандума о сотрудничестве УрГПУ (Россия) и East Carolina University (США). В рамках программы реализуется два проекта: «Глобальное понимание» и «Глобальное лидерство». В УрГПУ проекты реализуются в рамках дополнительного образования. По итогам участия в проектах студенты получают документы о повышении квалификации университетов-партнеров.

Основной особенностью проектов является возможность организации учебного процесса посредством создания виртуальной образовательной среды. С технологической точки зрения виртуальная образовательная среда — информационное пространство взаимодействия участников учебного процесса, порожаемое технологиями информации и коммуникации, включающее комплекс компьютерных средств и технологий, позволяющее осуществлять управление содержанием образовательной среды и коммуникацию участников. В организационно-коммуникационном аспекте виртуальная образовательная среда — сложная самонастраивающаяся (подразумевает корректировку поведения, действий участников процесса коммуникации применительно к изменяющимся условиям) и самосовершенствующаяся (подразумевает постепенное установление эффективной взаимосвязи, ее совершенствование по мере усвоения более сложных типов взаимосвязей) коммуникативная система, обеспечивающая прямую и обратную связь между обучающимися и другими участниками учебного процесса [3, с. 120].

Создание и дальнейшее использование такого рода среды позволяет не только осуществить учебный процесс в удобном месте и в удобное время вне зависимости от места нахождения преподавателя и учащихся, но и реализовать академическую мобильность обучающихся через виртуальную мобильность, которая, в отличие от пространственной, способствует расширению образовательного процесса за счет использования интернет-технологий (Skype, видеоконференции, чат). Таким образом, виртуальная мобильность может рассматриваться как возможность для студентов и преподавателей «виртуально перемещаться» в образовательном пространстве из одного вуза в другой с целью получения знаний, их передачи или обмена опытом, преодоления национальной замкнутости.

В рамках проекта «Глобальное понимание» процесс организации такой среды успешно проходит благодаря не только современной технической поддержке (оборудование для видеоконференции с возможностью вещания в режиме онлайн, компьютерная техника и т.п.), но и наличию специально разработанного информационного ресурса (сайт проекта «Глобальные партнеры в образовании»), представляющего собой учебный портал (виртуальные лекции, информационные материалы, совместные проекты) и площадку для диалогового общения с партнерами проекта (форум, блоги).

Проект «Глобальное понимание» инициирован Университетом Восточной Каролины (Гринвилл, США) в 2004 г. Миссия проекта заключается в использовании виртуального пространства для объединения студентов всего мира с целью формирования их культурной толерантности и осведомленности, что поможет им успешно жить и сотрудничать в глобальном сообществе. В 2008 г. первые девять университетов, принимавших участие в реализации проекта, создали организацию «Глобальные партнеры в образовании», которая в настоящее время объединяет более 50 университетов-партнеров из разных стран мира

[1]. За два года участия в проекте студенты УрГПУ успешно взаимодействовали со сверстниками из США, Перу, Алжира, Пакистана, Польши, Китая, Мексики, Македонии, Египта.

Проект «Глобальное лидерство» УрГПУ реализует совместно с Университетом Восточной Каролины (East Caroline University, ECU, Гринвилл, США) и Шанхайским университетом (Shanxi Datong University (SDU)). Тематика проекта широка: обсуждается роль лидерства в современном мире, развитие западных теорий лидерства, психологические подходы к интерпретации лидерства, этническое лидерство, глобальные организации и модели лидерства, кросс-культурное лидерство и др. Эта образовательная программа направлена на подготовку специалистов, обладающих профессиональными компетенциями, необходимыми для осуществления эффективного руководства группами (в том числе виртуальными), состоящими из представителей различных культур. Потребность в таких специалистах определяется вхождением России в мировое сообщество и расширением международных связей в различных сферах общества. Образовательная программа позволяет сформировать у студентов общекультурные и профессиональные компетенции. Выпускник образовательной программы может осуществлять профессиональную деятельность в поликультурной среде, учитывая особенности социокультурной ситуации развития. Он способен к эффективному взаимодействию в рабочих группах (в том числе в научно-исследовательских коллективах), включающих представителей различных этнокультурных и конфессиональных групп. Выпускник образовательной программы способен играть лидирующую роль в таких группах, реализуя собственную модель лидерского поведения, выработанную на основе анализа различных теорий лидерства (в глобальном контексте) и понимания сильных и слабых сторон своей личности. Он осознает имеющиеся культурные различия и предрассудки и способен учитывать их при организации социального взаимодействия в группе.

Обучение реализуется в специально созданном с помощью современных информационных технологий виртуальном пространстве, в котором одновременно присутствуют группы студентов из университетов-партнеров. В образовательном процессе используются такие формы занятий, как онлайн лекции преподавателей из университетов-партнеров; групповое обсуждение вопросов по теме лекции с последующим представлением результатов от каждой группы; взаимодействие со студентами из других стран в мини-группах по вопросам лидерства; разработка проекта решения одной из глобальных проблем с использованием навыков лидерского поведения. Рабочим языком образовательной программы является английский язык.

Анализ форм работы и содержания виртуальных образовательных проектов, реализуемых в сетевой форме, позволяет определить образовательные возможности, которые предоставляет студентам межкультурное взаимодействие, осуществляемое посредством интерактивных технологий. При определении этих возможностей мы опираемся на следующие положения: система высшего образования как один из важнейших социальных институтов не может функционировать эффективно без учета происходящих в обществе и мире в целом процессов; в современном мире происходят активные процессы глобализации, результатом которых является установление связей и формирование взаимозависимости разных стран в таких сферах, как экономика, политика, образование.

Из этих двух положений следует вполне закономерный вывод о необходимости формирования у студентов в процессе профессиональной подготовки совокупности компетенций, которые позволили бы им достичь успешной интеграции в глобальное общество и которые можно обозначить понятием «глобальная компетентность» [2, с. 19]. На наш взгляд, именно такие новые формы образовательной деятельности, как организованное онлайн взаимодействие студентов из разных стран, позволяют эффективно решать эту задачу.

Практика реализации международных виртуальных образовательных проектов позволяет выйти на качественно новый уровень организации учебного процесса. Происходит создание обогащенного образовательного пространства, что обеспечивает университету опыт реального межкультурного взаимодействия и формирует у студентов важные компетенции: способность использовать в профессиональной деятельности основные законы развития современной социальной и культурной среды; способность последовательно и грамотно формулировать и высказывать свои мысли, владеть литературным языком, навыками устной и письменной речи, способность выступать публично и работать с научными текстами; готовность использовать знания иностранного языка для общения и понимания специальных текстов; владение основными методами, способами и средствами получения, хранения, переработки информации; приобретение навыков работы с компьютером как средством управления информацией; осознание сущности и значения информации в развитии современного общества, способность работать с информацией в глобальных компьютерных сетях; способность учитывать этнокультурные и конфессиональные различия участников образовательного процесса при построении социальных взаимодействий; способность вести профессиональную деятельность в поликультурной среде, учитывая особенности социокультурной ситуации развития.

Разработка современных технологий создания виртуальной образовательной среды для межкультурного взаимодействия в системе дополнительного образования позволяет выйти на новый уровень подготовки будущих профессионалов, способных создавать и внедрять принципиально новые идеи в развитие общества. Важно, что такой подход к созданию образовательной среды направлен на стимулирование международного сотрудничества посредством использования интернет-технологий с целью обеспечения доверия, дружбы и будущих возможностей для научного сотрудничества представителей разных культур.

Внедрение виртуальных образовательных проектов в учебный процесс образовательных учреждений предоставляет широкие возможности для повышения академической мобильности студентов, подготовки специалистов, готовых к успешному межкультурному профессиональному взаимодействию.

#### **Библиографический список**

1. Глобальные партнеры в образовании (Global Partners in Education) [Электронный ресурс]. — URL: <http://thegpe.org>.
2. Крылова С.Г. Образовательный потенциал межкультурного взаимодействия // Педагогическое образование в России. — 2013. — №4.
3. Макурова Е.В., Руденко Н.С. Виртуальная образовательная среда как условие развития межкультурной компетентности // Педагогическое образование в России. — 2012. — №6.

*И.В. Мищенко*

## **СЕТЕВОЕ МЕЖВУЗОВСКОЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ КАК ФОРМА РЕАЛИЗАЦИИ СОВРЕМЕННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРОГРАММ**

Сегодня идет активный процесс интеграции России в международное образовательное пространство. Это актуализирует проблему создания системы межвузовского сетевого взаимодействия, что способствует эффективному информационному обмену между вузами, обеспечивает условия для академической мобильности как студентов, так и преподавателей, является обязательным условием создания единого образовательного пространства, где свободно перемещаются знания и опыт.

Развитие сетевого сотрудничества является приоритетным и для Алтайского государственного университета (АлтГУ). На сегодняшний день заключены договоры и соглашения о взаимодействии более чем со 100 вузами по всему миру [1]. Однако реально работающих совместных программ, по которым процесс взаимодействия уже отлажен, единицы.

Одним из структурных подразделений, активно участвующих в системе сетевого взаимодействия, является Международный институт экономики, менеджмента и информационных систем (МИЭМИС), который одним из первых стал развивать программы двух дипломов в АлтГУ. Таким образом, сегодня мы можем поделиться опытом развития сетевого взаимодействия с иностранными вузами.

К основным направлениям взаимодействия, реализуемым на базе МИЭМИС, относятся:

- совместные программы двух дипломов;
- программы академической мобильности.

Программы двух дипломов предполагают обучение студентов в вузе-партнере с условием овладения программой обоих вузов и выдачей диплома государственного образца всеми вузами, принимающими участие в данной программе. В рамках первого направления можно выделить программу двух дипломов в области экономических наук совместно с Университетом Пантеон-Ассас Париж-II (Париж, Франция) для бакалавров и программу двух дипломов в области экономических наук совместно с бизнес-школой Солбридж (Теджон, Южная Корея) для магистров. С 2014 г программа двух дипломов с Солбридж запускается и для бакалавров.

Механизм реализации представим на примере программы двух дипломов с Университетом Париж-2. Для налаживания сетевого взаимодействия партнеры оговаривают список предметов, которые студенты будут изучать в обоих вузах. Это позволяет составить совместный учебный план, где прописываются предметы, которые студенты проходят в вузе-партнере. Так, предметы, изучаемые в Университете Париж-2, включены в учебный план профиля «Международная экономика», что позволяет изучить их в Париже и сдать в АлтГУ. В данной программе могут принять участие только студенты МИЭМИС.

Одним из условий реализации программы совместно с Университетом Париж-2 является изучение ряда дисциплин в АлтГУ: французского языка, микро- и макроэкономики, статистики, эконометрики, математики и информатики, которые соответствуют предметам, изучаемым в Университете Париж-2. Первые два года обучения в АлтГУ приравниваются к году обучения в Универ-



ситете Париж-2 (срок обучения на бакалавриате в университетах Парижа составляет 3 календарных года).

Для зачисления в число студентов Университета Париж-2 проводится вступительный экзамен по микро- и макроэкономике на французском языке. Его принимает Смешанный комитет, который включает двух профессоров из АлтГУ и двух из Университета Париж-2. Также студенты обязаны подтвердить уровень владения французским языком. Он должен соответствовать уровню B2 (выше среднего). Если учитывать, что общим условием поступления в Университет Париж-2 является наличие уровня владения языком не ниже C1 (высокий уровень), то это является большим преимуществом для российских студентов.

По словам Гийома Лейта, президента университета Париж-2, студенты АлтГУ отличаются высокой степенью подготовки и хорошими результатами в учебе.

Студенты АлтГУ, прошедшие вступительный экзамен, зачисляются на второй год бакалавриата в Университете Париж-2, где обучаются по общей программе второго и третьего года. Слушатели программы зачисляются в число студентов Университета Париж-2 на бюджетной основе (обучение бесплатное вне зависимости от того, обучается ли студент в АлтГУ на бюджетной или платной основе). Однако вопрос о проживании в Париже решается студентами самостоятельно.

После двух лет обучения в Университете Париж-2 и получения определенного количества кредитов студентам присваивается степень бакалавра экономики и выдается диплом государственного образца или лицензиат [3]. После его получения студенты возвращаются в АлтГУ для сдачи итогового государственного квалификационного экзамена и защиты дипломной работы.

Таким образом, успешное прохождение экзаменационных испытаний в завершении четырехгодичного последовательного курса обучения в рамках программы является условием присвоения двойной степени: бакалавр экономики Университета Париж-II и бакалавр экономики Алтайского государственного университета.

После получения лицензиата экономических наук в Университете Париж-2 студенты имеют право продолжить обучение в магистратуре там же (либо на конкурсной основе в любом из вузов Европы). Магистратура в Париж-2 включает в себя два уровня: M1 (первый год магистратуры) и M2 (второй год магистратуры). На M1 студенты АлтГУ, прошедшие обучение в рамках программы, зачисляются вне конкурса и на бюджетной основе.

На уровне M2 проводится конкурс. Данный уровень подразделяется на два направления: практико-ориентированное и научное (написание научной работы с присвоением степени кандидата наук).

Схожий механизм реализации имеет программа двух дипломов совместно с бизнес-школой Солбридж для магистров. Данная программа реализуется с 2009 г. Она также предполагает обучение в обоих вузах-партнерах: первый год студенты обучаются в АлтГУ, второй — в Солбридже. Некоторые студенты уезжают на учебу в Солбридж после первого семестра.

По окончании обучения с Солбридже студенты получают степень мастера бизнес-администрирования и диплом государственного образца. Затем они возвращаются в АлтГУ, чтобы сдать российские государственные квалификационные экзамены, защитить диссертацию и получить степень магистра в области экономических наук.

Для налаживания сетевого взаимодействия в АлтГУ составляется совместный учебный план. Перевод кредитов (зачетных единиц) по программе двойного диплома и их перезачет принимается обоими учебными заведениями. Вуз-партнер зачитывает не менее 50% кредитов, установленных учебным планом Солбриджа. Обязательным условием зачисления в вуз-партнер является подтверждение уровня владения иностранным языком, так как обучение ведется на английском языке.

Обучение в Солбридже платное (стоимость обучения за год составляет 12 тыс. долл.). Однако студенты, участвующие в данной программе, имеют возможность получить стипендию. Размер стипендии варьируется от 30 до 70% ежегодной оплаты за обучение в зависимости от уровня владения языком и успеваемости студента. Проживание также входит в стоимость программы [2].

Другой формой сетевого взаимодействия являются программы академической мобильности. К ним можно отнести программы обмена, языковые стажировки, включенное обучение, программы прохождения международной практики, языковые и бизнес-школы. В рамках академической мобильности максимальный срок пребывания за рубежом составляет один календарный год.

Ярким примером академической мобильности студентов являются программы обмена совместно с Северо-Восточным университетом Китая (г. Шеньян). Данная программа действует в АлтГУ с 2012 г. По программе обмена студенты АлтГУ на основании конкурсного отбора зачисляются в число слушателей Северо-Восточного университета на программу языковых курсов «Chinese Language Program». Студенты, не прошедшие конкурсный отбор, имеют возможность обучаться платно со скидкой до 50%. Стоимость обучения за один семестр по программе «Chinese Language Program» составляет 17,5 тыс. руб.

При поступлении студенты АлтГУ проходят тестирование и в зависимости от уровня знания китайского языка распределяются в группы обучающихся. Координация программы осуществляется централизованно управлением по международной деятельности АлтГУ. По окончании курсов студенты получают сертификат установленного образца, подтверждающий прохождение языковой стажировки.

В период с 2010 по 2014 г. в программах сетевого взаимодействия приняли участие 61<sup>1</sup> человек (табл.). Из них основную долю занимают студенты, обучающиеся на программе двух дипломов совместно с университетом Париж-2 (66% от общего числа участников).

**Студенты, участвующие в программах сетевого взаимодействия, 2010–2014 гг.**

Показатель	Год обучения				
	2010	2011	2012	2013	2014
Студенты, обучающиеся за рубежом:	5	14	15	16	11
Университет Париж-2	5	12	12	7	4
Солбридж	–	2	2	4	2
Северо-Восточный университет	–	–	–	5	5

<sup>1</sup> Данные приводятся без учета таких форм академической мобильности, как летние школы, международные практики и стажировки.

Вместе с тем мы видим резкое снижение количества студентов, обучающихся в университете Париж-2 в 2013–2014 гг. (1,5–2 раза). Это связано с целым комплексом проблем, с которыми сталкиваются как студенты, так и организаторы межсетевого взаимодействия.

Во-первых, до сих пор нет четкого нормативно-правового регулирования вопроса сетевого взаимодействия, не существует выстроенного алгоритма реализации программ двух дипломов (каким образом должен осуществляться перезачет дисциплин, вопросы с оформлением иностранных преподавателей, введение и оплата дополнительных специализированных предметов и т.д.).

Во-вторых, одной из самых актуальных для студентов являются проблемы, связанные с финансовыми затратами на обучение и проживание за рубежом, а также с освоением языка.

Еще одной сложностью является высокая трудоемкость программ. Так, за два года студенты должны освоить предметы во Франции, сдать зачеты и экзамены в России, а также написать и защитить дипломный проект. Как правило, студенты не имеют возможности (нет специальной литературы, временные ограничения) для написания выпускной работы. В этой связи особое значение отводится масштабному внедрению дистанционных форм образования.

Кроме того, коррективы в развитие международных программ внесла сложная политическая обстановка между Россией и Европой. Студенты опасаются закрытия программы с Парижем-2 и предпочитают другие направления.

Несмотря на возникающие трудности, развитие межвузовского сетевого взаимодействия является приоритетным направлением стратегического развития АлтГУ. Вступление университета в ассоциацию УШОС еще раз доказывает это.

#### **Библиографический список**

1. Официальный сайт Алтайского государственного университета [Электронный ресурс]. — URL: [http://www.asu.ru/univer\\_about/development//](http://www.asu.ru/univer_about/development//)
2. Официальный сайт бизнес-школы СолБридж [Электронный ресурс]. — URL: [www.solbridge.ac.kr](http://www.solbridge.ac.kr).
3. Официальный сайт Университета Пантеон Ассас Париж-2 [Электронный ресурс]. — URL: <http://www.u-paris2.fr/>.

*М.В. Ромм, Р.А. Заякина*

### **ОСНОВНЫЕ ПРИНЦИПЫ ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИАЛЬНЫХ СЕТЕЙ С УЧАСТИЕМ ВУЗА<sup>1</sup>**

Сегодня образ процветающего университета невозможен без сетевых характеристик его деятельности, о чем свидетельствует ряд требований, предъявляемых на уровне государства (подробнее о конструировании образов см.: [4]). Достаточно вспомнить масштабные научные проекты с участием ведущих ученых, исследовательских институтов, университетских лабораторий и научных школ; реализацию двумя или более вузами совместных образовательных программ; а уж студенческая и академическая мобильность и вовсе подвергается

---

<sup>1</sup> Статья подготовлена при финансовой поддержке РГНФ в рамках проекта №14-06-00353 «Теоретико-методологические основания изучения деятельности вуза в партнерских сетевых сообществах».

детальному подсчету. Отметим, что фиксируются, как правило, именно «цифры», или, говоря административным языком, «количественные показатели». Очевидно, что приведенные в пример требования (и не только они), называемые иначе «критериями эффективности», продиктованы ожиданиями высокого результата от учебных, профессиональных и академических сетевых взаимодействий с участием вуза. Однако закономерно возникает вопрос: по какому принципу должны формироваться подобные взаимодействия, чтобы давать искомый результат?

Современная практика сетевых взаимодействий отечественных вузов позволяет постулировать три основных принципа, определяющих специфику и характер их деятельности в социальных сетях:

- 1) сетевое сотрудничество;
- 2) сетевая конкуренция;
- 3) сетевая симуляция.

Если взаимодействия в сети построены по принципу сотрудничества, результатом реализации данного принципа выступает партнерское сетевое сообщество. Если взаимодействия в сети построены по принципу конкуренции, следствием реализации данного принципа предстает конкурентное сетевое сообщество. Если взаимодействия в сети построены по принципу имитации, воплощением данного принципа служит симуляция сетевого сообщества.

**Партнерское сетевое сообщество.** Если в основе сетевого взаимодействия лежит принцип сетевого сотрудничества, основным регулятором отношений становится сетевое соучастие акторов при достижении ими общезначимых целей. А это, в свою очередь, невозможно без единства ценностей, взаимного доверия и эквивалентного распределения затрат и выгод, нацеленного на достижение всеми сетевыми партнерами / акторами общезначимого результата (о характеристиках партнерских сетевых связей см.: [1]). Бенефициаром сетевого партнерства выступают все без исключения сетевые партнеры / акторы в процессе общезначимой деятельности по достижении искомого результата.

**Конкурентное сетевое сообщество.** Если в основе сетевого взаимодействия лежит принцип конкурентной борьбы, основным регулятором отношений становится безусловная ориентация на эксплицитное или имплицитное, научное или политическое, структурное или экономическое, ценностное или символическое доминирование сетевого конкурента / актора над остальными сетевыми конкурентами / акторами, а также навязывание первыми неэквивалентных условий сотрудничества, собственных норм, стандартов и целей сетевого взаимодействия в качестве стратегического приоритета для вторых. Бенефициаром сетевой конкуренции служит доминирующий сетевой конкурент / актор или доминантный сегмент сетевой структуры (сообщества), способный единолично навязать всем остальным рецессивным сетевым конкурентам / акторам собственные цели, нормы, правила и условия взаимодействия в ходе сетевой конкуренции.

**Симуляция сетевого сообщества.** Сетевое партнерство и сетевая конкуренция при определенных условиях способны превращаться в свою противоположность — сетевой симулятор, который, оставаясь сетевым сообществом по форме, радикально меняет сущностно-целевые ориентиры своей жизнедеятельности. Последние, в нашем понимании, означают практически полный разрыв

с деятельностью в ее традиционном целерациональном понимании. Налицо переход к реализации единственной цели и смысла существования сетевого симулятора: имитации бурной успешной сетевой деятельности при ее полной подмене внешними эффектами, иллюзиями и симуляциями.

Разумеется, мы вполне отдаем себе отчет в том, что жизнь сложнее любых теоретических моделей и схем. Именно поэтому на практике в сетевых взаимодействиях вуза редко можно встретить чистые идеально-типические конструкции. В социальной реальности добросовестный исследователь может обнаружить самые разные комбинации чистых типов обозначенных выше принципов. Подчеркнем, что преобладающим видом сообществ, оформляющихся с участием отечественных вузов, являются конкурентные сетевые сообщества, не редки и сетевые симуляции. Следует пояснить почему.

Процессы своеобразного ранжирования высшей школы, запущенные административным регулятором, неизбежно пробуждают не просто соревновательность, но и явное противоборство, соперничество, а иногда и открытую борьбу за «право на существование». В такой объективно непростой ситуации одни вузы стремятся сохранить себя в любой форме, другие пытаются удержать имеющееся положение, а третьи борются за приобретение большего влияния, рассчитывая на поглощение или аннексию учебных площадей, ресурсов, клиентской базы и наиболее конкурентоспособной части кадровых ресурсов слабейшего актора с целью обретения более устойчивого (в идеале — доминирующего) положения в глобальной системе отечественной вузовской иерархии. Иными словами, запускаются сложные адаптивные механизмы, продиктованные их онтологическим статусом и требующие особого подхода к изучению и осмыслению [3, с. 6].

В столь непростых обстоятельствах желаемые показатели добываются «любой ценой»: привлекаются «периферийные» рецессивные акторы, а иногда и их ресурсы в сетевой центр под контроль доминантного сетевого актора. Подобные сетевые процессы призваны решить сиюминутные задачи взаимодействующих сторон. С одной стороны, слабый (рецессивный) вуз получает столь необходимые показатели вовлеченности в сети, позволяющие удержаться в рамках формального соответствия. С другой стороны, сильный (доминантный) вуз активно эксплуатирует задекларированные периферийные связи для усиления собственного имиджа и статуса в формирующейся вузовской иерархии. К сожалению, такие сетевые взаимодействия не приносят ощутимых для реального развития образовательных технологий, университетской науки и укрепления связей с организациями и предприятиями результатов, так как стороны не заинтересованы в долгосрочном развитии сетевых отношений.

Если учитывать, что вопрос «сетевизации» высшего образования ставится сегодня не только в контексте ассимиляции в мировое научно-образовательное и в целом интеллектуальное пространство, но и формулирует претензию на завоевание ведущих, а в идеале и ключевых сетевых позиций, то описанных выше сетевых процессов для достижения поставленных целей явно недостаточно (подробнее см.: [2]). Движение в заданном направлении возможно только в случае, если в основу сетевых взаимодействий положен принцип сотрудничества. Это утверждение требует пояснения. Место университета в структуре социальной сети напрямую зависит от вклада в достижение общей для сетевого партнерства цели и может изменяться в зависимости от изменения этого вклада. Таким образом, процесс коллегиального целеполагания должен восприниматься в качестве структурного элемента отношений, определяющего всю дальнейшую траекторию

их развития. Не стоит забывать, что все агенты сети видят реальную возможность занять ключевую позицию, и именно она является дополнительным мотивом к активизации сетевого взаимодействия. Именно она пробуждает эвристический и организационный потенциал, приводя к значительным достижениям и дальнейшему развитию сетевых отношений. Только во взаимодействии, в процессе достижения общих целей, совместными усилиями вырабатывается одобряемый партнерами алгоритм сетевого поведения, распределяются роли, отлаживается взаимообмен циркулирующей в сети информацией.

Между тем основным барьером для построения сетевых связей университетами России по-прежнему остается высокий уровень недоверия к потенциальным партнерам, а также непрозрачность, закрытость деятельности самих вузов, эффект накапливания производимых ими интеллектуальных продуктов (образовательных методик, технологий, исследований). Формирование же общего сетевого пространства интеллектуального, профессионального, организационного, творческого соучастия предполагает, кроме прочего, интенсивный обмен информацией и выстраивание интерактивных коммуникативных связей. Полагаем, понимание сущности сетевого взаимодействия в обозначенном контексте позволит моделировать такое поведение российских вузов, которое значительно продвинет их как в вопросах эффективного встраивания в экономико-социальную структуру общества, использования имеющихся отечественных ресурсов, так и ассимиляции в мировые академические сообщества. Таким образом, разработка механизмов выстраивания эффективного сетевого взаимодействия, основанного на фундаментальных принципах партнерства, а также оптимизация существующих социально-сетевых интеракций российских университетов — вот основная задача вузов, заинтересованных в благоприятных долгосрочных перспективах.

#### **Библиографический список**

1. Заякина Р.А. Отечественный вуз в социальных сетях: проблемы мотивации и выбора формы взаимодействия // *Философия образования*. — 2014. — №1.
2. Заякина Р.А., Ромм М.В. Инновационный вуз как субъект сетевого взаимодействия // *Высшее образование в России*. — 2013. — №4.
3. Ромм М.В. Нормативно-интерпретативный подход к изучению индетерминистских социальных феноменов // *Философия образования*. — 2010. — №3.
4. Ромм М.В., Ромм Т.А. Конструирование теоретических образов социальных феноменов // *Вестник Новосибирского государственного университета*. Серия: *Философия*. — 2010. — Т. 8, №2.

*М.Н. Фроловская*

#### **ОСНОВАНИЯ АКАДЕМИЧЕСКОЙ МОБИЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ И ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ВУЗОВ В УСЛОВИЯХ ТРАНСГРАНИЧЬЯ<sup>1</sup>**

В рамках Болонского процесса провозглашена одна из основных целей — это повышение академической мобильности через расширение свободы выбора образовательной траектории обучающихся. Под академической мобильностью традиционно понимается перемещение кого-либо, имеющего отношение к обра-

<sup>1</sup> Статья подготовлена в АлтГУ при финансовой поддержке РГНФ (грант №13-06-00010, тип проекта «а»).

зованию, на определенный период в другом вузе (в своей стране или за рубежом) для обучения, преподавания, проведения исследования. Наконец, Болонская декларация формулирует задачи в этой области: способствовать мобильности за счет преодоления препятствий, эффективному осуществлению свободы передвижения, уделяя особое внимание

- для студентов — доступу к учебным заведениям и соответствующим услугам;
- для преподавателей — признанию и подтверждению периодов, проведенных в европейских странах, в целях научных исследований, преподавания и переподготовки, не нарушая их статуса и законных прав.

В декларации отмечается, что открытое европейское пространство высшего образования несет в себе бесчисленное множество перспектив, несомненно, уважающих наше разнообразие, но требующих, с другой стороны, постоянных усилий по устранению препятствий и созданию условий для обучения и учения, которые усилят мобильность и упрочат сотрудничество [1].

Это касается не только европейского пространства. Все образовательные установки Болонского процесса так или иначе находят свое отражение и в приглашениях азиатских стран. Открытое пространство стран ШОС также предполагает рост мобильности студентов и педагогов университетов трансграничья, что, как ожидается, будет способствовать достижению успехов в выбранной профессии, улучшению системы трудоустройства выпускников, развитию совместных научных исследований, повышению статуса стран в сфере образования, налаживанию либо становлению внешних и внутренних интеграционных связей.

По сути, академическая мобильность — это возможность студентам и аспирантам, преподавателям продолжить образование и приобрести научный опыт за рубежом или в ведущих вузах своей страны. Целью развития программ академической мобильности является повышение качества образования, улучшение взаимопонимания между различными народами и культурами, воспитание нового поколения, готового к жизни и работе в международном сообществе.

Определение целевых установок взаимодействия каждым университетом и поиск вуза-партнера является отправной точкой в реализации академической мобильности, которая пронизывает и другие направления совместной деятельности, среди них:

- научно-исследовательская работа аспирантов, ученых и совместные публикации монографий, статей, учебных пособий;
- мобильность преподавателей — работа в другом вузе;
- освоение студентами отдельной дисциплины;
- прохождение производственной практики;
- совместные с вузами-партнерами УШОС программы.

При всех различиях истории, культуры, национальных особенностей, условий и возможностей педагогической деятельности следует считаться с наличием в образовательной сфере государств многочисленных инвариантных характеристик, единых закономерностей и принципов, единых научных и методических подходов к обучению и воспитанию, выступающих как проявление реальных связей научно-педагогического сообщества, не изменяющихся при различных преобразованиях образовательных систем.

Основными преградами для академической мобильности являются культурные, социально-экономические и академические барьеры. Барьер — это трудность на пути к чему-либо. Барьер считают объективной характеристикой педагогического процесса, следствием неидентичности участников обучения. Барьер (по М.А. Данилову) выступает фактором разрыва между уровнем имеющихся знаний и предъявляемой задачей, между образовательными стандартами и духовным опытом участников образовательного процесса. Барьеры понимания «преподаватель — студент» связаны с неумением педагога осмыслить и принять позицию учащегося, неактуальностью предметного содержания, монологомизмом, недемократичным стилем общения, патерналистской позицией взрослого, порождающей разные формы отчуждения.

Барьеры понимания амбивалентны по своей природе. Условия, при которых они из фактора, затрудняющего понимание, переходят в его стимул, связаны с диалогической организацией сотрудничества. Наличие барьера должно быть обнаружено, осознано и непосредственными участниками педагогического процесса, и вузами-партнерами. Тогда «сопротивления» смысловых полей увеличивают ценность общения, превращаются в стимул решения образовательной задачи, в движущую силу понимания.

Одной из стратегий, способной превратить барьер понимания в его стимул, является постановка вопроса. Осознание сути незнания, непонимания означает возникновение вопроса, что ведет к пониманию. По А.А. Брудному [2], именно вопрос обладает порождающей функцией. В связи с этим в поле отношений, смыслов при организации взаимодействия важно ставить вопросы самому себе (другому).

Болонский процесс и договоренность о сотрудничестве университетов стран ШОС являются попыткой снизить в совместной деятельности барьеры академической мобильности:

- организационные преграды (оформление документов);
- финансовые вопросы;
- психологические трудности (адаптация к новой среде);
- перезачет в своем университете дисциплин, изучаемых в другом вузе;
- проблема единой научно-методической базы;
- нормативно-правовое обеспечение (признание периодов обучения в другом вузе).

Сложность задачи связана не столько с формальными трудностями организации академической мобильности. Это внешняя ее сторона. Речь идет о внутреннем содержании, о смысловом наполнении мобильности каждым ее участником.

Если образование вслед за Ф.Т. Михайловым [3, с. 442] рассматривать как встречу обращающихся друг к другу поколений, в которой культура оживает, обновляется и длится от века к веку, то взаимодействие в открытом образовательном пространстве трансграничья — это изменение системы отношений, ориентированных на Другого. Только в этом случае можно приблизиться к гуманитарной организации процессов совместной деятельности, в том числе академической мобильности.

Взаимодействие «преподаватель — студент» является онтологическим основанием профессионального становления выпускника. Поэтому в образовании важно создавать особое пространство, в котором это взаимодействие является



конституирующим, важно не только обсуждать (теоретически) способы организации взаимодействия, но в первую очередь необходимо разворачивать взаимодействие и создавать студенту условия проживания, а не отбывания.

В педагогическом взаимодействии, как правило, представлены две стороны отношения «преподаватель — студент»: выразить, воспроизвести содержание образования в себе и для Другого; выразить, воспроизвести себя для себя и для Другого. Если первая сторона выступает предпосылкой теоретического отношения к Другому, то вторая сторона является предпосылкой духовно-практического отношения [4, с. 221]. Во втором случае знания педагога о процессе и его участниках выступают в форме причастности, как продолжение «Я» и преподавателя, и студента. В этой связи на учебных занятиях в рамках академической мобильности необходимо создавать ситуации, требующие не только трансляции содержания научной картины мира, но и выражения собственного отношения к проблемам изучаемой науки. При условии построения педагогического процесса в высшей школе на гуманитарных основаниях студент является духовно-практическим отношением к содержанию образования, к преподавателю и к самому себе. В таком случае доминируют отношения личностной обращенности, сопричастности, диалогичности, понимания.

Решение проблем академической мобильности, действительно, возможно в диалогическом измерении с Другим, так как Другой позволяет увидеть самого себя. И если педагог может сосредоточиться на самом себе для монолога, то только потому, что он способен к диалогу (М. Дюфрен). Известно, что исходная позиция в беседах Сократа — это позиция «от Другого» (из сферы интересов собеседника). Не своя, а чужая мысль признается настоящими уровнем, горизонтом, в движении к которому и происходит управление своей и чужой мыслью. За этот «интеллектуальный горизонт» нельзя переступить, как и за всякий горизонт, потому что вместе с движением мысли будет отодвигаться и сам горизонт, но в ходе этого продвижения будет открывать все новые и новые области, значения чужой мысли. Сократ превращал процесс добывания истины в раскрытие внутреннего мира человека.

Каковы же условия развития академической мобильности в университетах трансграничья? Одно из них — взаимодействие на уровне целеполагания деятельности вузов-партнеров и участников педагогического процесса, их предъявление друг другу, согласование, реальное воплощение. Чтобы студент сформулировал цель и присвоил ее, необходимо создать ситуацию, в которой он, опираясь на имеющийся опыт, обнаружит дефицит знаний. Только в этом случае цель воспринимается как проблема, которая для каждого приобретает личностный смысл.

Решение проблемы личностного развития участников академической мобильности требует особого отбора учебного материала, актуального для обеих сторон, а также постоянного обращения к существующему опыту студента как опыту его собственной жизнедеятельности. Опыт этот необходимо подвести под научные обоснования, носителем которых является и преподаватель. Знания преподавателя, его опыт и сам он становятся средством и условием развития. Самоопределение преподавателя в педагогической деятельности — формулировке целей, отборе содержания и методов его освоения — является условием самоопределения и саморазвития студента. Двусторонний процесс и предполагает взаимодействие как обмен опытом познания.

Выбор методов и приемов — тоже непростая проблема. Все больше педагоги останавливают свой выбор на методах и приемах, способствующих организации активного образовательного процесса. Это проблемные вопросы и задания, дебаты, реконструкция исторической эпохи, ассоциативное вхождение в тему занятия, «мозговой штурм», работа с карандашом в руках, «сократовские» диалоги, перевод на разные языки культуры. Монолог на занятии соседствует с диалогом и полилогом.

Не менее важным в решении проблемы развития мобильности является форма организации познавательной деятельности. Высшая школа — пространство, где педагоги и студенты учатся создавать новые формы человеческой самоорганизации. Изменение качества ценностных и личных связей преподавателей и студентов оформляется в новые формы и пространство взаимодействия.

При организации взаимодействия меняется коммуникативная деятельность преподавателя. Ему необходимо обеспечить взаимоотношения сотрудничества, создать благоприятный эмоционально-психологический климат. Взаимовлияние того, кто учит, и того, кто учится, в основе своей имеет взаимное понимание. Общение, взаимодействие человека с человеком является основной стратегией понимания академической мобильности. К. Роджерс, Р. Бернс, А. Бодалев и другие обращают внимание на то, что диалогическая форма общения побуждает учащегося активно соучаствовать в рождении новых смыслов. Преподавателю принципиально важно учитывать принципы, реализация которых делает академическую мобильность личностно комфортной и продуктивной:

- общение на равных;
- общение, проникнутое чувством гуманности и доброжелательности;
- понимание точек зрения собеседников;
- общение, в котором участники стремятся уйти от стереотипов, стараются постичь своеобразие партнера;
- общение, в котором присутствует стремление людей объективно оценить свой вклад в общение; творческое общение [5, с. 193–194].

Для выстраивания отношений в рамках академической мобильности педагогу необходимы эмпатия, обратная связь, условиями которой являются дескриптивность; неотсроченность («по горячему следу», «здесь и сейчас»). При этом социально-ролевое воздействие преподавателя на студента и студента на преподавателя заменяется их личностным взаимодействием. Развитие такого взаимодействия видится в движении от объяснения — к пониманию, от монолога — к диалогу, от значения — к смыслу, от предмета — к Человеку.

Традиционно преподаватель считается посредником между миром культуры и миром студента. Интересно отметить, что в гуманитарной парадигме образования, в ходе совместного обнаружения смыслов роль посредника между культурой и преподавателем может брать на себя и студент. И тогда преподаватель с помощью студентов оказывается в ситуации переосмысления собственной позиции, смещения с предметной рефлексии на методологию, личностные ценности. Особенно ярко это проявляется в ходе работы над совместными проектами. Рождаются не только «вещный» текст — оформленное содержание проекта, — но, главное, новым содержанием наполняются взаимоотношения участников педагогического процесса, разрушаются барьеры предмето-

центризма, патернализма. Преподаватель учится у своих студентов, они вместе обнаруживают смыслы в культуре и в самих себе.

Таким образом, академическая мобильность, основанная на согласованной образовательной политике, взаимном сближении и взаимодополняемости национальных образовательных систем в диалоге, синхронизации действий, на выходе за рамки «своей» национальной образовательной системы, зарождении смысловых отношений в открытом образовательном пространстве трансграничья и непосредственно в педагогическом процессе, представляет собой «встречу культур». Обращение людей друг к другу позволяет каждому участнику программы академической мобильности выстраивать собственный образ в мире.

#### **Библиографический список**

1. Болонский процесс в России [Электронный ресурс]. — URL: <http://www.bologna.ntf.ru/>.
2. Брудный А.А. Психологическая герменевтика. — М., 1998.
3. Михайлов Ф.Т. Избранное. — М., 2001.
4. Сенько Ю.В. Гуманитарные основы педагогического образования: курс лекций. — М., 2000.
5. Фроловская М.Н. Гуманитарное основание профессиональной культуры педагога. — Барнаул, 2011.

***Н.В. Халина***

#### **СЕТЕВОЙ И ЭПИСТЕМОЛОГИЧЕСКИЙ МЕНЕДЖМЕНТ КАК КОНСТАНТЫ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ДИСКУРСА АЗИАТСКОГО ВУЗА**

В эпоху постмодерна общество претерпевает глубинные изменения: потеря стабильности и конфликт основных дискурсов обрекают современный университет на жизнь в неопределенности, требуя поиска и интерпретации новой жизнеспособности университета.

Новое положение университета в ситуации постмодерна представлено в инаугурационной лекции Рональда Барнетта «Осмысление университета», прочитанной 25 октября 1997 г. [1]. Первый тезис Р. Барнетта сформулирован достаточно радикально: «Западный университет умер». Однако осознание кончины университета как социального института сопровождается пониманием того, что университет неизбежно воскресает, но в обновленной, по нашему разумению, азиатской форме.

Для азиатского вуза механизм функционирования образовательной среды должен основываться на следующих принципах: 1) уважение к человеку; 2) владение самоконтролем; 3) великодушие и симпатия к другим людям; 4) достижение способности выделять главное — глубоко исследовать имена; 5) геополитический характер обучения в университете — осознание евразийской культурной идентичности); 6) стремление студентов думать самостоятельно («брожение» в умах студентов); 7) осуществление коллективного самопознания; 8) соблюдение требования коммуникативной терпимости; 9) отсутствие фиксированных границ; 10) наслаждение неопределенностью; 11) создание хрупкости и жизни с ней.

С эпистемологической точки зрения Азиатский университет является центром культуропорождающего образования Евразийского региона, в котором

организуемым принципом становится принцип евразийской культурной идентичности [13].

Н.В. Халина и Н.Н. Столярова считают, что евразийская культурная идентичность связана прежде всего с овладением евразийцем несколькими языками, что позволит ему более четко понимать сущность евразийского регионализма и осознавать смысловую глубину ключевого для евразийской идеологии понятия месторазвития.

Евразийская культурная идентичность может формироваться в системе сетевого производства знания, которое должно составлять основу культуросообразующей среды Азиатского университета. Сетевое производство знания, по утверждению Б.В. Салихова и Б.А. Нейматовой [7], осуществляется посредством специфических «сетевых факторов» или соответствующих средств и условий, не присущих традиционному производственному процессу. Авторы считают, что сетевое производство знания предполагает формирование сетевого менеджмента интеллектуального производства и воспроизводства интеллектуального капитала, который определяется ими как специфическая форма управления в сфере создания интеллектуальных новейших знаний [7].

Б.В. Салихов и Б.А. Нейматова определяют для сетевого менеджмента следующую систему квалиметрических оценок: 1) представляет собой специфический «сетевой институциональный капитал», который задействован в сфере управления сетевым воспроизводством. При этом нужно учитывать, что всякий институт имеет знаниевую природу, т.е. представляет собой «спрессованное», включенное в организацию трансакций знание; 2) это система управленческих знаний современного высочайшего качества, носители которого являются интеллектуалами самого высокого уровня; 3) обладает свойством высокой динамики, которая определяется изменениями институционального капитала; 4) институциональный капитал в системе сетевого менеджмента в существенной мере определяется количественными характеристиками и качественными параметрами неформальных институтов.

Сетевой менеджмент нацелен, во-первых, на высокие результаты в сфере расширенного воспроизводства сетевых знаний, во-вторых, на рыночную модификацию и соответствующую востребованность продуктов, полученных на основе произведенных новейших знаний, в-третьих, на самообразование. Самообразование — одно из главных условий возможности обретения человеком теоретического мышления [11] и эпистемологических констант Азиатского университета. Одной из форм личностного совершенствования в этом плане может стать образовательная технология «мыследеятельностная эпистемология» [3], которая одновременно является и учебной дисциплиной. Эта технология, по мнению разработчиков, позволяет учащимся передавать метапредметные принципы работы со знанием через формирование соответствующих способностей.

В 2011 г. Япония приступила к осуществлению пересмотренной национальной учебной программы на основе сбалансированного подхода к обучению путем объединения приобретения фундаментальных знаний и навыков с развитием навыков критического анализа и умения формировать/выражать суждения. Главным стало обучение студентов думать самостоятельно при решении проблем современного общества, применение критических суждений, предлагаемых решений, обуславливающих интерес к жизни.

А.И. Степанишина отмечает, что важнейшей особенностью японского образования является понятие «кокоро», вмещающее в себя понятия «сердце»,

«душа», «разум», «менталитет», «гуманизм» [9]. Кокоро предполагает уважение к человеку и животным, симпатию и великодушие к другим людям, поиск истины, самоконтроль способность чувствовать прекрасное и возвышенное. Таким образом, идея образования не сводится только к знаниям и умениям, а способствует формированию характера человека.

Основную политическую задачу в сфере просвещения заместитель премьера Госсовета КНР Ли Ланьцин сформулировал следующим образом: «Сумеет ли китайская нация выйти победителем в острой конкуренции по комплексной мощи страны — в конечном счете, зависит от того, сможем ли мы повысить общекультурный уровень всей нации, сумеем ли мы воспитать новое поколение всесторонне развитых людей, отвечающих четырем требованиям: идейных, высокоморальных, образованных и дисциплинированных» [5, с. 394].

Руководство КНР в настоящее время нацеливает, в частности, школу на переориентацию учебного процесса от механического запоминания к инициативному осмыслению, анализу и творчеству. Не утратила своего значения для Китая и традиция воспитания «благородных мужей» «цзюньцзы», когда в качестве обязательного образовательного требования выдвигалось требование заучивания наизусть канонических книг, а следовательно, владение определенным запасом иероглифических знаков.

Отличительной чертой современного азиатского университета является внедрение в образовательный процесс англо-саксонского и англо-американского компонента, однако окончательного отказа от следования традиции не должно наблюдаться, а следовательно, по-прежнему ценностными остаются внимание к лингвистическому знаку как элементу трансакций и рассмотрение человека в качестве совокупности материально-вещественных свойств, носителя разума и души.

Сетевое производство знания порождает новые технологии мышления, факт появления которых расценивается как демонстрация эволюции познания, представляющая собой, по мнению И.В. Розова [6], совершенствование форм и способов теоретического конструирования. Как отмечает И.Т. Касавин [4], современная «техногенная» культура, сформировавшаяся при мощном воздействии науки и техники, образовала специфическое окружение, в котором существуют наука и иные типы знания, к числу которых относится и эйдетическое знание — знание, основывающееся на интуитивном постижении сущности предмета. Эйдетическое осознание действительности характерно для любого индивида в любой момент развития, стремящегося к осознанию исходной эйдетической точки в континууме знаний, или *design knowledge*. Евразийское *design knowledge* обеспечивает процессы семантической интеграции в современности сегодняшнего дня не только евразийской территории, но всего мирового единства.

В области европейского образования принципы всеобщего управления качеством проецируются в виде рамки KSC — знания, навыки, компетенции (*knowledge, skills, competence*). Создание нового общеорганизационного метода непрерывного повышения качества всех организационных процессов, производства и сервиса — метода всеобщего управления качеством — было обусловлено стремлением стимулировать производство товаров, конкурентоспособных на мировых рынках. Эпистемология инновационного образования Японии и Китая, определяемая философией жизненных сил, аккумулирует различные формы знания в процессе формирования умного человека и общества рециркуляции, существующего в гармонии с окружающей средой (Япония), а также

развивая систематические национальные структуры для R & D (исследования и разработки) и расширяя систему S & T (науки и техники) (Китай).

Полагаем, что в качестве управляющей теории при сетевом производстве знания в культуuroобразующей образовательной среде азиатского университета, моделируемой евразийской культурной идентичностью, должна выступать всеобщая теория жизнеспособности — 世界生活力理论<sup>1</sup>.

世界生活力理论 исследует жизнеспособность как свойство живого организма, искусственной системы или идеи к сохранению себя и восстановлению своих возможностей в различных средах. Жизнеспособной признается любая система, организация которой удовлетворяет потребности выживать в меняющихся условиях. Э. Бир определяет в качестве правил жизнеспособности системы нормативные афоризмы, принципы организации, аксиомы, закон единства рекурсий и теорема рекурсивности [2].

Образовательный процесс в рамках азиатского университета, в соответствии с общемировыми требованиями к его организации, должен структурироваться на основе моделирующей рамки KSC (knowledge, skill, competence). Мы полагаем, что с учетом сетевого характера производства знания и создания сетевого интеллектуального капитала эта рамка в азиатском университете должна быть представлена компонентами — регуляторами производства знания *Viability* (жизнеспособность, пригодность), *Catching* (усвоение-схватывание), *Literacy* (грамотность). Последний термин, по словам Тео Хуга [14], профессора Института психологической коррекции и коммуникативных исследований Университета в Инсбруке (Австрия), долее применим в европейских работах, чем термин «компетенция». Таким образом, моделирующая образовательный процесс в азиатском университете выглядит следующим образом — *VCL*, или *生存能力* — 有传染性的 — 读写的能力.

Образовательная среда азиатского университета является частью евразийской институциональной среды, которая формируется, в том числе, тезаурусом современного евразийца. Н.Н. Столярова, Т.С. Хребтова, Н.В. Халина предлагают рассматривать тезаурус современного евразийца в качестве языковых содержаний, используемых им для формирования сфер общественной жизни, ориентированных на интеграционно-информационную среду [10]. Частью подобного тезауруса должен стать и словарь образовательного дискурса, в англоязычном сегменте представленный *Quality Management Systems: Fundamentals and vocabulary (IDT)* (основные положения и словарь системы менеджмента качества) [8].

Основные положения и словарь системы менеджмента качества (*Quality Management Systems: Fundamentals and vocabulary (IDT)*) представляют собой регламентирующие нормы и прежде всего термины, благодаря которым или в соответствии с которыми *educator* располагает себя в концептуальном поле образовательного стандарта. Обязательный тематический минимум *Quality Management Systems* распределен по нескольким тематическим рубрикам — «терминопотокам», в которых в качестве ключевых выделяются следующие термины: *competence, quality management system customer, design and development, traceability, rework, quality manual, qualification process, audit*

<sup>1</sup> Перевод терминов на китайский язык выполнен аспирантом кафедры общего и исторического языкознания АлтГУ В.А. Гринченко.

*evidence, metrological function* [12]. В качестве маркеров Quality Management образовательного дискурса, определяющих смысловую природу образовательного процесса, выступают термины *покупатель, заказчик, субъект (customer), разработка, замысел, план (design), способность, умение (ability), повторение, совершение действия заново (re-), квалификация (qualification), измерение (measurement), метрологическое подтверждение пригодности (metrological confirmation)*.

В качестве маркеров образовательного дискурса 世界生活力理论 азиатского университета, на наш взгляд, могут выступать следующие терминологические сочетания: *процессное знание — 过程知识, институты-условия — 条件制度, институты-факторы — 因素制度, интеллектуальный капитал — 智力资本, менеджер сетевого производства — 传销生产经理, самоменеджмент — 自我管理, сетевое производство знания — 传销知识生产, система интеллектуального производства — 智力制造制度, накопление интеллектуального капитала — 智力资本积累, формирование характера человека — 性格造成, самопреобразование — 自改造, технология расширенного образования — 教育扩展技术*.

Таким образом, сетевой и эпистемологический менеджмент азиатского университета позволяет выявить концептуальные константы, которые отвечают за формирование того, что Р. Барнетт называет способностью реагировать на неопределенность, непредсказуемость современного мира и воспроизводить ее в новых формах. Местом, где рождается сверхсложность и одновременно создаются условия для выживания становится азиатский университет, обладающий теми качествами, которые, по мнению Р. Барнетта, дают возможность университету отвечать на вызовы времени: а) критическая междисциплинарность; б) коллективный самоанализ; в) целевое возрождение; г) подвижные границы; д) ангажированность.

#### **Библиографический список**

1. Барнетт Р. Осмысление университета // Вестник высшей школы. — 2008. — №6.
2. Бир С. Мозг фирмы. — М., 1993.
3. Громько Н.В. Теория мышления и мыследеятельностная эпистемология // Кентарв. — 2005. — №5.
4. Касавин И.Т. Текст. Дискурс. Контекст. Введение в социальную эпистемологию языка. — М., 2008.
5. Ли Ланьцин. Образование для 1,3 миллиарда (Экс-вице-премьер КНР Ли Ланьцин на десятилетней работе реформы и развития китайского образования). — Пекин, 2007.
6. Розов Н.С. Философия и теория истории. Книга первая. Прологомены. — М., 2002.
7. Салихов Б.В., Нейматова Б.А. Сетевой менеджмент как новое качество управления интеллектуальным капиталом предприятия // Экономический анализ: теория и практика. — 2009. — №3.
8. Системы менеджмента качества. Основные положения и словарь. ISO 9000: 2005. Quality Management Systems: Fundamentals and vocabulary. — М., 2008.

- 
9. Степанишина А.И. Современная образовательная система в Японии: традиция и тенденции развития [Электронный ресурс]. — URL: <http://www.yomiuri.co.jp/dy/national/20061114TDY01006.htm>.
  10. Столярова Н.Н., Хребтова Т.С., Халина Н.В. Жизненный мир современного евразийца: политика семантической интеграции // Иностраный язык в региональной языковой политике : материалы III Междун. науч.-практ. конф. 25 мая 2013 г., Барнаул. — Барнаул, 2013.
  11. Давыдов В.В. Теория развивающего обучения. — М., 1996.
  12. Халина Н.В. Российский образовательный дискурс в условиях модерности: контролирующие коды языка государственной политики // Иностраный язык как предмет, сопровождающий профессиональное образование. Опыт и перспективы обучения : материалы Всерос. науч.-практ. конф. с междун. участ. 5 июня 2010 г., Барнаул. — Барнаул, 2010.
  13. Халина Н.В., Столярова Н.Н. Eurasian Cultural Identity: On the Formation of Discursive Competence of the Eurasians (Inhabitant of Eurasia) // Иностраный язык в региональной языковой политике : материалы III Междун. науч.-практ. конф. 25 мая 2013 г., Барнаул. — Барнаул, 2013.
  14. Hug T. Key Concepts in Education: Critical Issues beyond Definition and Discursive Practices [Electronic resource]. — URL: <http://seminar.net/index.php/75-frontpage/current-issue/213-key-concepts-in-education-critical-issues-beyond-definition-and-discursive-practices>.



# Межкультурная коммуникация на азиатском образовательном пространстве

---

---

*Э.Г. Азимов, Н.В. Кулибина*

## **ВОЗМОЖНОСТИ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ РКИ В ОНЛАЙН РЕЖИМЕ (МАССОВЫЕ ОТКРЫТЫЕ ОНЛАЙН КУРСЫ)**

Сегодня одной из мировых тенденций в сфере образования являются MOOCs — массовые открытые онлайн-курсы (русск. MOOK, англ. Massive Open Online Course), предназначенные широкому кругу участников для бесплатного использования через Интернет. MOOC — особый тип образовательного интернет-курса, предполагающий участие и свободный доступ для всех желающих учиться на основе специальной компьютерной платформы. Такого рода курсы стали предлагаться элитными американскими университетами— Гарвардом, МТИ, Стэнфордом и другими. Многие исследователи считают, что распространение MOOC в мире впервые в истории создает реальную альтернативу традиционной системе высшего образования. Совокупная аудитория платформ Khan Academy, Coursera, Udacity, Edx и других уже включает миллионы слушателей. Такое обучение представляется как возможность доступа к лучшим в мире преподавателям, а также как способ сформировать собственную учебную траекторию и отразить ее в документах и сертификатах.

В основе курсов MOOC, которые можно рассматривать как последнее достижение в области дистанционного обучения, лежит идея образования, доступного для всех.

Основой большинства MOOC являются видеолекции, которые ведет один или несколько лекторов (либо же «закадровый» лектор). Образовательные платформы создают специальные компании-провайдеры, специализирующиеся на предоставлении подобных услуг и образовательного контента (Coursera, Udacity и edX). Адаптированная для пользователя платформа позволяет разрабатывать каждый отдельный курс в системе MOOC как уникальный продукт. В зависимости от курса видеоряд может быть дополнен слайдами с необходимой информацией, графикой, ссылками на другие видео и даже мини-экзаменами в формате тестов, которые помогают в ходе лекции закрепить только что просмотренный материал. К видео, длящимся обычно по 10–15 минут (от четырех до восьми видео в неделю), прилагаются дополнительные материалы, которые слушатель изучает самостоятельно. Это могут быть статьи в газетах и научных журналах, фильмы, книги, фотографии, дополнительные лекции и т.д. Курс обычно длится от одного до двух-трех месяцев.

Сам процесс обучения строится по стандартной схеме: слушатель выбирает в предлагаемом данной платформой списке нужный курс и записывается на него. Известные образовательные ресурсы (такие как, например, Khan Academy, Udacity, Coursera или edX) предлагают несколько сотен курсов из разных областей знаний, количество записавшихся на одну программу может достигать 30 тыс. человек и выше. Одновременно на одной платформе может идти 15–20 курсов. Демонстрация каждого курса планируется на определенное

время. Слушатели могут заранее записаться на курс, начало которого объявляется за несколько месяцев. За неделю или две до начала слушатели получают соответствующие уведомления, а с момента начала обучения — доступ к первому учебному модулю или ко всем модулям одновременно.

В соответствии с программой данного курса определяется срок завершения курса, после которого демонстрация учебных материалов прекращается. Курс может демонстрироваться повторно после определенного промежутка времени. В некоторых случаях возможна сдача дополнительных экзаменов, тестов и прочего для получения сертификата о завершении курса, который выдается тем или иным учебным заведением. Слушатели в ходе всего курса изучают материалы видеолекций, выполняют различные задания, как для самопроверки, так и на оценку преподавателя, обсуждают эти задания на форумах и участвуют в вебинарах. Таким образом, слушатель погружен в процесс обучения на протяжении всего онлайн-курса.

Преимущества обучения на курсах МООС:

- МООС работают с различными компьютерными системами Интернета, в течение определенного времени доступны везде, где есть Интернет, их функционирование облегчено существующими программными средствами (форум, вебинар, видеолекция, электронная почта);
- обеспечивают взаимодействие не только с преподавателями, но и учащихся между собой, ориентированы на межпредметные связи и решение практических задач;
- нет никаких ограничений на участие в таких курсах.

Среди других преимуществ в литературе называются также следующие:

- организация и проведение онлайн-уроков обходится гораздо дешевле, поскольку один преподаватель может обучать сотни и даже тысячи студентов, и для этого не нужны аудитории;
- к созданию курсов привлекаются ведущие преподаватели из лучших университетов мира;
- онлайн-уроки дают студенту возможность самому выбирать скорость изучения материала, работать в привычном ему темпе, возвращаться к пройденному и проходить уроки заново, что обеспечивается пошаговым изучением материала с постоянной проверкой;
- значительное место в обучении играет взаимодействие слушателей, они часто учатся друг у друга.

В курсах используются различные формы взаимодействия и оценки уровня овладения учебным материалом. Кроме общения с преподавателем, тестов, используется технология взаимооценки работ, которая позволяет студентам оценить и дать свой отзыв о работах других студентов. Некоторые институты используют электронную платформу для расширения возможностей обучения студентов очной формы образования. Такая смешанная модель образования повышает вовлеченность студентов в учебный процесс и улучшает успеваемость.

В России также есть опыт создания таких курсов. Определенный интерес к созданию курсов на русском языке или связанных с Россией проявляют ведущие западные платформы. Например, Coursera предоставила свои площадки для ряда российских вузов, например, Высшей школе экономики. На сегодняшний день ведущие российские вузы — СПбГУ, МФТИ и ВШЭ — становятся

партнерами всемирного образовательного проекта и будут обеспечивать курсы для миллионов пользователей платформы Coursera.

В системе российского электронного образования также функционирует несколько платформ, ориентированных на размещение онлайн курсов, например Универсариум, Юнивеб и др. [3].

Универсариум (<http://universarium.org>) — открытая система электронного образования, которая ставит своей целью предоставление возможности получения качественного образования от ведущих университетов для миллионов российских граждан.

Аналогичные задачи ставит и платформа Юнивеб (<http://uniweb.ru>), которая совместно с ведущими вузами разрабатывает образовательные онлайн-продукты с целью распространения качественного образования на русском языке.

В рамках Единой системы повышения квалификации и профессиональной переподготовки российских и зарубежных русистов Государственный институт русского языка им. А.С. Пушкина разработал два массовых открытых онлайн курса для преподавателей русского языка как иностранного (РКИ):

- курс повышения квалификации «Практическая методика преподавания русского языка как иностранного» на платформе Универсариум (72 часа);
- курс профессиональной переподготовки (для выполнения нового вида профессиональной деятельности) «Русский язык как иностранный и методика его преподавания» на платформе Юнивеб (300 часов).

Курс повышения квалификации «Практическая методика преподавания РКИ» (72 часа) состоит из девяти модулей и рассчитан на прохождение в течение девяти недель. Каждый модуль включает в себя видеолекцию, состоящую из законченных смысловых фрагментов длительностью от 8 до 15 минут, прослушивание каждого фрагмента контролируется вопросами в тестовой форме. Помимо видеолекции в модуль входят материалы для самостоятельной работы: список рекомендованной для изучения литературы по теме модуля, соответствующие электронные образовательные ресурсы, контрольные тесты и творческие задания.

Тематика модулей была определена на основе многолетнего опыта проведения повышения квалификации преподавателей РКИ как в очной, так дистанционной и смешанной (очно-дистанционной) формах [2, с. 191–201]. Среди тем можно выделить «вечные», такие, как «Формирование грамматической компетенции на уроках РКИ» (автор модуля — профессор Л.Л. Вохмина) и «Обучение русской звучащей речи» (автор — доцент Н.Б. Битехтина). Оригинальные авторские методики обучения фонетике и грамматике всегда востребованы в аудитории преподавателей РКИ, неизменно вызывают интерес слушателей.

В программу курса включены также модули, непосредственно связанные с использованием в преподавании РКИ электронных образовательных ресурсов: «Мультимедийные технологии в преподавании РКИ» (автор — профессор Э.Г. Азимов), «Интерактивные технологии обучения речевому общению с использованием видеоматериалов и мультимедийных презентаций» (авторы — доцент Н.В. Татарина, ст. преподаватель Н.Т. Дьяченко). Перечисленными названиями модулей тематика курса не исчерпывается.

На курс записалось более 1000 человек. 1 сентября 2014 г. курс стартует модулем «Основная цель и учебные задачи практического курса русского языка как иностранного» (автор — профессор Н.В. Кулибина).

По результатам первой демонстрации курса будет проведена его методическая и техническая доработка, будут учтены пожелания и замечания слушателей.

Второй курс — курс профессиональной переподготовки для выполнения нового вида профессиональной деятельности «Русский язык как иностранный и методика его преподавания» (300 часов), создаваемый Государственным институтом русского языка им. А.С. Пушкина на платформе Юнивеб, находится в стадии разработки. Определена программа курса, состоящая из трех блок-модулей — «Русский язык», «Методика» и «Страноведение России». Каждый блок-модуль содержит курсы объемом от 8 до 32 часов. Не менее 50% объема каждого курса составляют видеолекции. К каждой лекции разрабатывается комплекс из 40 вопросов в тестовой форме (не требующих оценки преподавателем), а также задания разной степени сложности, интерактивные задания и ролевые игры.

В процессе создания массовых открытых онлайн курсов авторам каждого курса и программы в целом приходится решать много вопросов как абсолютно новых, так и связанных переложением традиционного учебного материала в новый формат.

Одним из самых сложных моментов создания курса онлайн является разработка критериев оценки. Так, предлагаются следующие критерии.

1. В конце курса составляется банк тестов (для слушателя случайным образом выбираются определенное количество). Тест необходим для рейтинга слушателей.

2. Заданиями на оценку считаются задания типа: эссе/кейс/проекты, которые самостоятельно выполняются слушателем. Задания проверяются преподавателем.

3. Задания на оценку должны делиться на три уровня сложности: простые (норматив времени на проверку задания примерно 10 мин), средние (примерно 20 мин на проверку), сложные (примерно 40 мин на проверку).

4. В каждом курсе помимо открытых заданий предполагается итоговый тест на оценку. Также могут быть разного рода практические задания для самопроверки, а также тренировочные задания и игры, тесты и т.п.

5. Иногда используется и особый режим контроля — это проверка и самопроверка домашнего задания самими слушателями. Каждая выполненная домашняя работа (эссе, решение и пр.) направляется на сервер, откуда рассылается пятерым другим слушателям. Они и выполняют проверку работы.

Создателям массовых открытых курсов для преподавателей РКИ приходится решать и другие задачи, связанные с особенностями онлайн обучения:

- сложно формализовать содержание лекций с помощью тестов;
- непросто мотивировать слушателей пройти весь курс до конца;
- трудно решать проблему разных форматов представления информации и организации контроля;
- как преодолеть (и чем восполнить) отсутствие непосредственного взаимодействия преподавателя с большим количеством учащихся.

Какие бы сомнения ни возникали у преподавателей, привыкших к традиционным формам обучения (и насколько бы они ни были обоснованными), нельзя не признать, что за массовыми открытыми курсами будущее. Несмотря на то, что в обозримой временной перспективе электронное образование в этом формате не заменит полностью очное обучение на факультетах высших учеб-

ных заведений, оно, безусловно, станет важной частью, дополнением традиционного образования [1].

#### **Библиографический список**

1. Азимов Э.Г. Информационно-коммуникационные технологии в преподавании русского языка как иностранного. — М., 2012.
2. Азимов Э.Г., Кулибина Н.В. Современное состояние системы повышения квалификации и профессиональной переподготовки зарубежных преподавателей русского языка как иностранного/неродного/родного // Русский язык и литература во времени и пространстве : сб. научных статей и докладов. — М., 2011.
3. Малыхин М. В борьбу за студентов вступили отечественные платформы онлайн-образования // Vedomosti.ru 20.03.2014 [Электронный ресурс]. — URL: <http://www.vedomosti.ru/career/news/24218821/obrazovyvajtes-sami>.

*А.С. Алдабергенова, Г.Т. Омарова*

#### **НАУКА И КАРТИНА МИРА**

Во второй половине XX в. философская проблема поисков изначального всеединства захватила и лингвистов. Появился ряд крупных идеографических словарей, таких как словари Х. Касареса, Ф. Дорнзайфа, Р. Халлинга и И. Вартбурга и другие, а среди отечественных исследований — словари Ю.Н. Караулова и О.С. Баранова. В них были сделаны попытки описать языковую картину мира как целостность частей исходя из единого начала. Как отмечает Г.В. Колшанский, «само по себе понятие «картины мира» включает признак целостности, а эта целостность в языке может быть реализована только в масштабах всей системы, которая, в свою очередь, может быть реализована в тексте как длительном акте общения людей определенного социума. Такая постановка вопроса исключает явно ошибочное сравнение так называемых картин мира по отдельным словам и отдельным высказываниям (Б. Уорф, Л. Вайсгербер) разных языков» [7].

В любом объекте имеется три стороны: реальная, понятийная и терминологическая. Различение этих трех сторон в объекте «картины мира» особенно актуально, так как формирование их происходит в разное время.

Картина мира — система интуитивных представлений о реальности. Картину мира можно выделить, описать или реконструировать у любой социопсихологической единицы — от нации или этноса до какой-либо социальной или отдельной личности

Сама реальность, картина мира, является базовой для человеческого мировидения, поэтому она так же стара, как и человек. Тем не менее соответствующий термин был создан в физике только в конце XIX — начале XX в. Одним из первых его стал употреблять Г. Герц применительно к физической картине мира, «трактуемой им как совокупность внутренних образов внешних предметов, из которых логическим путем можно получить сведения относительно поведения этих предметов». Пользовался этим термином и М. Планк, подразумевая под физической картиной мира «образ мира», отражающий закономерности природы, вскрытые физикой. Из физики словосочетание перешло в социологию и использовалось М. Вебером. Затем термин стал общеупотребительным. От этого понятие, им обозначаемое, не прояснилось, а даже, наоборот, стало еще более расплывчатым и многозначным от множественности областей применения. В настоящее время идет стадия формирования понятия картины мира: появ-

ляются первые попытки созидания его развернутой дефиниции и раскрытия смысла; различными учеными и деятелями искусства обсуждаются вопросы о том, как теоретически отграничить картину мира от близких феноменов реальности, как категориально охарактеризовать и выявить свойства и формы ее существования.

Одной из наиболее важных современных проблем, связанных с картиной мира, является определение ее статуса. Предлагаются следующие решения:

- 1) картина мира занимает промежуточное положение между двумя полюсами: наукой и мировоззрением или между наукой и философией;
- 2) картина мира является мировоззрением, заключая в себе тип социальной практики;
- 3) картина мира представляет собой вид философской рефлексии (неонатуралистическая концепция картины мира);
- 4) картина мира представляет собой вид научного знания (сциентистская концепция картины мира).

К концу XX в. стало очевидным, что человечество переживает кризис. «Люди оказываются перед необходимостью самостоятельно определять характер отношений с природой и между собой. Ранее выработанные эталоны непригодны. Возникла и укрепляется чрезвычайно важная тенденция: массовый поиск смысла жизни в творческой свободной активности личности» (Г.Г. Дилигинский).

Если, пользуясь метким выражением Ю.М. Лотмана и Б.А. Успенского, определить культуру как «ненаследственную память коллектива», то науку, безусловно, можно рассматривать как ее часть или, точнее, подсистему, обладающую некоторой автономией. Но, рассматривая науку в контексте культуры, мы не должны забывать, что, несмотря на свой почтенный возраст, во временных масштабах цивилизации наука возникла не так давно, а ее заметное влияние на общество — это уже достижение последних полутора столетий. К тому же не склонны ли мы преувеличивать значение науки для восприятия мира? (А.Ю. Гиляров).

Наука — это многогранное общественное явление, это система знаний о мире. Всякое знание, в том числе и научное, необходимо рассматривать как отображение природы и общественного бытия. Объектом научного познания могут быть все без исключения процессы природы и общественной жизни. В этом отличие науки от таких форм общественного сознания, как политическая мораль, правовая идеология, где отображаются только общественные отношения.

Отдельные эмпирические знания, возникающие из практики, могут существовать без науки и вне ее. Наука дает знание не только об отдельных сторонах предметов и внешних связей между ними, но и раскрывает законы природы и общества. Специфика науки в том, что она является высшим общением практики, способным охватить все явления действительности, дает истинное знание сущности явлений и процессов, законов природы и общества в абстрактно-логической форме.

Наука, являясь компонентом духовной жизни, воплощается и в сфере материальной. Она является областью как теоретической, так и практической деятельности.

Познавательную роль в отношении явлений общественной жизни выполняют не только наука, но и искусство, культура, язык. Но последнее отображает общее через индивидуальное, конкретное, а наука предоставляет его в абстрактно-логической форме, через понятия, категории.

На построение собственной картины мира сейчас претендует, чуть ли не каждая наука. На вопрос: возможна ли общенаучная картина мира? — существуют как положительные, так и отрицательные ответы. Авторы монографии

«Роль человеческого фактора в языке: Язык и картина мира» считают, что «синтезированная картина всех исторически конкретных, преходящих картин мира, полученных в разных сферах духовного производства, очевидно, не может считаться идеалом для человечества»; такая картина оказалось бы противоречивой. Существование различных мировидений, как мы попытались показать в начале, — конститутивная черта человека, стоящего перед «лицом» бесконечного мира, целостный образ которого вырабатывается самим человеком в процессе всестороннего постижения им мира.

Наука зарождается лишь на определенном этапе зрелости человека, и ее состояние может служить одним из основных показателей развития общества.

История поиска рационального объяснения мира драматична. Временами казалось, что столь амбициозная программа близка к завершению: перед взором ученых открывался фундаментальный уровень, исходя из которого можно было вывести все остальные свойства материи.

Предпосылки для возникновения науки появляются еще в странах Древнего Востока: в Египте, Вавилоне, Индии, Китае. Достижения восточной цивилизации были восприняты и переработаны в стройную теоретическую систему Древней Греции, где появляются мыслители, специально занимающиеся наукой. В прошлом искусство вопрошать природу, умение задавать ей вопросы принимало самые различные формы. Шумеры, создавшие письменность, считали, что будущее запечатлено тайными письменами в событиях, происходящих вокруг нас в настоящем. Наука появляется одновременно с философией тогда, когда миф становится бессильным объяснить мир.

Если для древних природа была источником мудрости, то средневековая природа говорила о боге, наука претерпевала период застоя и выполняла в те времена объяснительную функцию.

С приходом техногенной цивилизации открывается новая глава в диалоге человека с природой. Наука начинает бурно развиваться, все набирая темпы и становясь средством и способом познания, способом переделки и преобразования природы, т.е. наука становится орудием производства.

«К лейтмотиву мира, переставшего вызывать благоговейное поклонение, примешивается отзвук другого лейтмотива — господства над окружающим миром. Миром, перед которым не испытываешь благоговения, гораздо легче. Любая наука, исходящая из представления о мире, действующем по единому теоретическому плану и низводящем неисчерпаемое богатство и разнообразие явлений природы к унылому однообразию приложения общих законов, тем самым становится инструментом доминирования, а человек, чуждый окружающему миру, выступает как хозяин этого мира» (И. Пригожин, И. Стенгерс).

Человек, очевидно, не сможет преодолеть многообразия картин мира, как бы он ни пытался сократить видимое многообразие мировидений, сведя их к инвариантам. Мы же придерживаемся точки зрения, что противоречие — залог истинности, и единая картина мира будет возможна, но не ранее, чем человечество встретит других обитателей вселенной и вычленил свой «образ мира», отличный от «чужого» [6, с. 178–180].

Идея особого языкового взгляда на мир принадлежит В. Гумбольдту. Однако по-настоящему подход к языку с позиции концепции картины мира в отечественной философии и лингвистике был осуществлен с появлением работ Г.А. Брутяна, Р.И. Павилениса, Ю.Н. Караулова.

Ю.Н. Караулов указывает, что «в литературе под “картиной мира” понимаются два разных аспекта рассмотрения семантики (или лексики, что в данном случае одно и то же): либо общая, интегральная ее картина, совокупность всего языкового содержания, относительно постоянная и медленно эволюционирующая во времени, либо специфические черты семантики данного языка, дифференцирующие его от всех других языков» [6, с. 29].

По мнению Г.В. Колшанского, не язык, а познание диктует особенности картины мира: «Национальную специфику следует искать не в языковой картине мира, а в особенностях познавательной деятельности человека, связанной с различными географическими, историческими, производственными и другими фактами» [7]. Однако автор понимает под картиной мира только совокупность научных знаний о мире: «Безусловно, совокупность знаний о мире добывается наукой и постепенно усваивается как в теоретическом, так и в практическом плане». Но есть другие способы освоения мира, оказывающие действительное влияние на формирование картины мира. Это религия, искусство и философия, выполняющая роль мировоззрения. Поэтому под совокупностью знаний следует разуметь глубинное изначальное знание, не важно, каким путем полученное.

В связи с тем, что мышление может осуществляться не только в языковой форме, встает вопрос о концептуальной и языковой картине мира. Эти две категории различают философы Г.А. Брутян, Р.И. Павиленис, лингвисты Ю.Н. Караулов, Г.В. Колшанский, Г.Б. Рамишвили.

Под концептуальной картиной мира (ККМ) подразумевается не только знание, которое выступает как результат мыслительного отражения действительности, но и итог чувственного познания. Сердцевиной ККМ является информация, данная в языковой картине мира (ЯКМ).

ЯКМ — это знание, закрепленное в словах и словосочетаниях конкретных разговорных языков. Функционирующий в научной литературе термин «единый когнитивно-семантический континуум» — организующая сила содержательной стороны всех языков и человеческого знания о мире, существующих в небальной сфере [8].

ЯКМ — факт национально-культурного наследия. Языковая картина мира в других формулировках обозначается как «языковой промежуточный мир», «языковая организация мира» [11]. Существует большое количество дефиниций понятия «языковая картина мира», практический каждый исследователь, касающийся этой проблемы, предлагает свое определение. Приведем в качестве примера лишь некоторые из них: «Языковая картина мира — это прежде всего отражение способа моделирования и структурирования действительности, характерного для конкретной лингвокультурной общности» [9]. Представляется оптимальным определение Е.С. Яковлевой, которая предлагает под языковой картиной мира понимать «зафиксированную в языке и специфическую для данного языкового коллектива схему восприятия действительности таким образом, что языковая картина мира — это своего рода мироведение через призму языка» [11, с. 47].

Таким образом, создаваемая ныне наука есть магический кристалл, в который нужно заглянуть, чтобы увидеть отблеск будущего. Деликатнейшая материя науки чувствительна к малейшим колебаниям жизни, и по тончайшим знаменаниям может регистрировать то, что спустя годы обретает гигантские очертания на сцене будущего. Нельзя утверждать, что между языком и господствующим научным мировоззрением существует тесная параллель, нельзя считать науку надстройкой над общественно-историческим базисом. Вместе с тем было бы неверно рассматривать науку как своего рода независимую переменную. Наука представляет собой открытую систему, которая погружена в общество, связана с ним сетью обратных связей. Наука испытывает на себе сильнейшее воздействие со стороны окружающей ее внешней среды, и развитие науки определяется тем, насколько культура восприимчива к научным идеям.

#### **Библиографический список**

1. Вайсгербер Л. Родной язык и формирование духа. — М., 1993.
2. Вежбицкая А. Язык. Культура. Познание. — М., 1996.



3. Вернадский В.И. Научная мысль как планетарное явление. — М., 1991.
4. Воротников Ю.Л. Картина мира и грамматика смыслов // Этническое и языковое самосознание : материалы конференции (Москва, 13–15 декабря 1995 г.) / отв. ред. В.П. Нерознак. — М., 1995.
5. Жаркынбекова Ш.К. Концепт света в русской языковой картине мира // Вестник КазГУ. — 2000.
6. Караулов Ю.Н. Русский язык и языковая личность. — М., 1987.
7. Колшанский Г.В. Объективная картина мира в познании и языке. — М., 1990.
8. Манакин В.Н. Языковые картины мира в перспективах контрастивной лингвистики // Язык и культура. Вторая международная конференция / сост. С.Б. Бурого. — Киев, 1993.
9. Моисеев А.И. Термины родства в современном русском языке // Филологические науки. — 1963. — №3.
10. Ортега-и-Гассет Х. Что такое философия? — М., 1991.
11. Яковлева Е.С. О некоторых моделях пространства в русской языковой картине мира // Вопросы языкознания. — 1993. — №4.

*М.С. Власов, Л.А. Мокрецова*

### **РУССКО-МОНГОЛЬСКИЙ И МОНГОЛЬСКО-РУССКИЙ ЭЛЕКТРОННЫЙ РАЗГОВОРНИК КАК СРЕДСТВО ОБУЧЕНИЯ**

В связи с переходом на новый уровень социально-экономических отношений между Россией и Монголией изучение современного русско-монгольского разговорного дискурса приобретает особое значение. Возрождаются деловые российско-монгольские контакты в сфере бизнеса, образования, науки, культуры, спорта, туризма, а значит, и повышается значимость деловой устной коммуникации носителей монгольского и русского языков.

По данной проблеме современное монголоведение накопило достаточный научный задел. Выпущены словари, учебники и пособия по современному монгольскому языку, в которых представлен и его разговорный вариант [3; 5; 7–11 и др.].

Для нас наибольший интерес представляют именно двуязычные словари разговорной речи (разговорники) на русском и монгольском языках, поскольку именно в них отражается актуальная разговорная лексика, необходимая рядовому носителю языка для успешного установления контакта с иностранцами.

Структура большинства существующих разговорников стандартная. Как правило, они состоят из тематически организованного материала (по коммуникативным ситуациям «Обращение», «Приветствие», «Прощание», «Благодарность», «Просьба» и т.п.) и могут включать краткий двуязычный словарь. Для приобретения первоначального речевого опыта такие издания оказываются крайне необходимыми, а для людей, не владеющих иностранным языком, — зачастую единственным средством перевода.

Наиболее популярный русско-монгольский разговорник выпущен издательством «Русский язык» под редакцией Г.А. Сорокина и Д. Бадарча в 1990 г. [6]. Естественным образом, определенная часть активной лексики того времени сегодня не используется, отдельные коммуникативные ситуации требуют пересмотра с точки зрения стилистики и современного речевого этикета.

Идея создания первого современного русско-монгольского разговорника принадлежит Х. Цэдэву и А. Тишкину, которая воплотилась в совместном проекте Ховдского государственного университета и Алтайского государственного университета [4]. Издание в основном ориентировано на русскоязычных студентов, аспирантов и преподавателей, ведущих научную или образовательную деятельность совместно с монгольскими коллегами. Кроме этого, в него включены типовые коммуникативные ситуации приветствия, прощания, поздравления, вопросов и т.д.

Достоинством указанных работ является попытка в определенной степени оживить интерес русскоязычных носителей к монгольскому языку, установить более тесные межъязыковые контакты двух соседствующих государств, наладить процессы информационного обмена между молодыми исследователями.

Инициатором нового проекта — электронного русско-монгольского и монгольско-русского аудио-разговорника, выступили лаборатория антропоцентрической типологии языков Алтайской государственной академии образования имени В.М. Шукшина и Институт иностранных языков и культуры Ховдского государственного университета. Новизной создаваемого продукта является его представление в электронном формате и создание монгольско-русского варианта разговорника.

Принцип сбора материала основан на двух основных методах:

- 1) наблюдение над современным русско-монгольским и монгольско-русским дискурсом;
- 2) анализ ранее изданных разговорников.

Представление данных в разговорнике основано на принципах нормативности, экономии и удобства восприятия лексических единиц и словосочетаний на иностранном языке.

В базу вошли актуальные реплики для устного бытового общения и необходимые для перевода ключевой графической информации (указателей, надписей, объявлений и пр.). Слова и фразы систематизированы по видам коммуникативного акта (*вопросные, ответные, повествовательные*), его целям (*обращение, приветствие, прощание, благодарность, просьба, приглашение, согласие, отказ, сожаление, извинение, поздравление, пожелание*) и денотативной ситуации общения (*знакомство, возраст, семья, язык, род занятий, гостиница, деньги, ресторан, бар, кафе, улица, автобус, такси, конференции, организации, предприятие, сотрудничество, телефон, покупки, медицинская помощь, аптека, дата, время и др.*).

Разговорник представляет собой авторский программный продукт [1] и включает базу данных с записями русских и монгольских слов и выражений, причем пользователь может задать поисковый запрос как по русскоязычному материалу, так и по монгольскому, что является существенным отличием от ранее изданных разговорников. База данных является пополняемой, что позволяет дописывать и корректировать новые словарные статьи.

Разговорник также содержит аудиоданные: каждая из фраз была произнесена диктором в обычном темпе и по слогам — для обеспечения лучшего аудирования иноязычной речи и усвоения ее артикуляционной составляющей.

Для облегчения визуализации материала для использования разговорника разработана программа «Приложение для создания электронных двуязычных словарей и разговорников» (авторы М.С. Власов, И.А. Сычев).

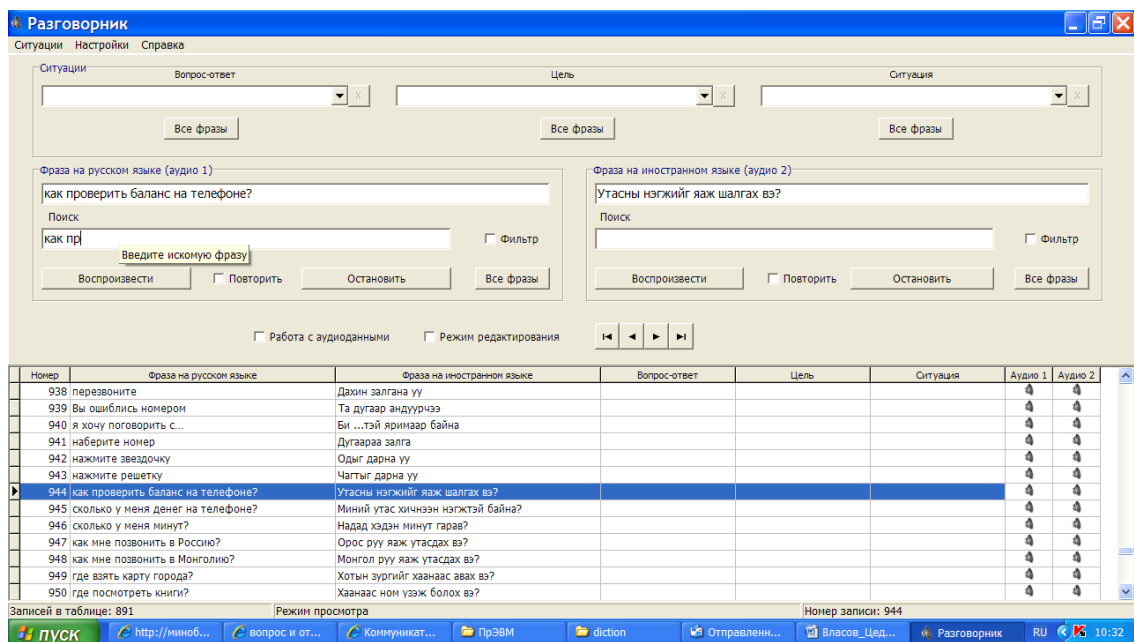


Рис. 1. Интерфейс программы (поиск фразы на русском языке)

Программа позволяет просматривать базу данных, редактировать фразы на русском и монгольском языках, добавлять записи, воспроизводить аудио-файлы из базы данных, работать с аудиоданными. Предусмотрены поиск, фильтрация записей, выборка фраз по коммуникативным целям и ситуациям общения. Предоставляется возможность редактирования справочников коммуникативных целей и ситуаций общения и установки запрета редактирования данных. Используемые языки интерфейса — русский и английский.

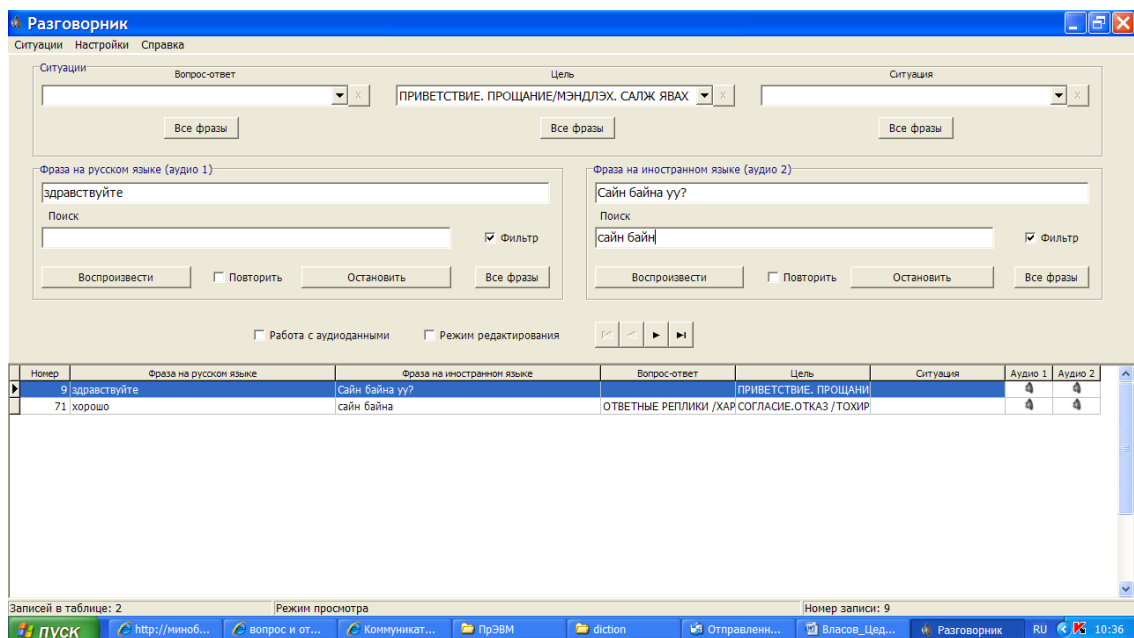


Рис. 2. Интерфейс программы (поиск фразы на монгольском языке)

Важнейшими удобствами разработанного разговорника являются:

- быстрота поиска необходимого слова или фразы по сравнению с печатными изданиями;

- возможность поисковых запросов как на русском, так и на монгольском языке;
- звуковое воспроизведение слов и фраз на иностранном языке в нормальном ритме и по слогам;
- гибкая система редактирования разговорника в специальной программе для ЭВМ;
- возможность применения разговорника как электронного средства обучения.

Данные возможности отвечают современным требованиям к коммуникативному обучению иностранному языку и потребностям обучающихся [2]. Развитие у студентов коммуникативной языковой компетенции позволяет им становиться участниками профессионального общения на иностранном языке, реализовывать свои профессиональные потребности и устанавливать личные деловые контакты, предоставляет возможность профессионального самообразования и совершенствования.

Установлено, что интеграция электронных средств в процесс обучения иностранному языку создает предпосылки для создания инновационной методики обучения — «электронной методики», которая позволяет более эффективно и рационально решать комплекс методических задач на современном уровне обучения:

- формировать и совершенствовать коммуникативные компетенции в индивидуальном режиме с концентрацией своих творческих возможностей, расширяя круг партнеров в диалогическом режиме;
- пополнять словарный запас (как активный, так и пассивный) лексики современного иностранного языка благодаря расширению коммуникации с носителями языка;
- знакомить студентов с социокультурными реалиями изучаемого языка;
- формировать у студентов устойчивую мотивацию к иноязычной деятельности в любой сфере коммуникации, включая профессионально-ориентированную;
- обеспечивать более глубокое понимание процесса обучения и расширение интеллектуальных возможностей обучаемого;
- расширять возможности самостоятельного обучения, делая обучаемого объектом индивидуальной педагогической поддержки и контроля [2, с. 15–16].

#### **Библиографический список**

1. Власов М.С., Сычев И.А. Русско-монгольский и монгольско-русский разговорник: программа для ЭВМ. Свидетельство о государственной регистрации программы для ЭВМ №2014611611 [Электронный ресурс]. — URL: <http://www2.bigpi.biysk.ru/emre/doc/diction.zip>.
2. Герасименко Т.А., Грубин И.В., Гулая Т.М., Жидкова О.Н., Зенина Л.В., Лобанова Е.И., Романова С.А. Лингводидактический аспект обучения иностранным языкам с применением современных Интернет технологий : коллективная монография. — М., 2013.
3. Кручкин Ю. Большой современный русско-монгольский — монгольско-русский словарь = Орос-монгол — монгол-орос орчин үеийн хэлний дэлгэрэнгүй толь бичиг. — М., 2006.
4. Русско-монгольский разговорник / сост. А.А. Тишкин, Х. Цэдэв. — Барнаул, 2006. — ISBN 978-5-93957-166-1.

5. Скородумова А.Г. Учебник монгольского языка. — М., 2002.
6. Сорокин Г.А., Бадарч Д. Русско-монгольский разговорник. — М., 1990. — ISBN 5-200-01141-8
7. Хүнбиш Дэлгэрмаа. Монголоор ярьж сурцгаая. Учебник разговорного монгольского языка. — Улаанбаатар, 2009.
8. Janhunen J. Khamnigan Mongol. — Lincom Europa, 2005.
9. Poppe N. Mongolian Language Handbook. — Center for Applied Linguistics — Washington D.C., 1970.
10. Sárközi A. Classical Mongolian. — Lincom Europa, 2004.
11. Sanders, Alan J.K. Colloquial Mongolian. — Routledge, 2007.

**А.Е. Жусупов, Н.К. Носиева, А. Акажанова, А.Р. Жусупова**

### **ВИДЫ И ОСОБЕННОСТИ РЫНКОВ ЯЗЫКОВЫХ ЦЕНТРОВ И ШКОЛ ПО ГРУППАМ ПОТРЕБИТЕЛЕЙ**

Применительно к языковым центрам и школам мы выбрали три основных типа потребителей, образующих соответствующие рынки: потребитель-личности (частные лица); потребители-предприятия; организации различных форм собственности, органы государственного и регионального, местного управления. Каждый из соответствующих типов рынков обладает своими особенностями, диктует особые требования [1].

Рынок, на котором потребителями выступают личности, сегментируется в соответствии с социально-демографическими, экономическими и культурными критериями. Исторически это первичное звено в общей структуре в целом, так же как и в сфере языковых услуг. Важнейшая особенность — необходимость иметь дело с широчайшим кругом различных по своим требованиям, вкусам, приоритетам и проблемам потребителей. Поэтому именно здесь сегментация рынка, причем наиболее тщательная, особенно необходима.

Из 327 языковых центров, на сегодняшний день функционирующих на рынке языковых услуг, в 75% ведутся работы с частными лицами, которые обучаются индивидуально — 56,5%, в парах — 12,3%, в малых группах от 3 до 5 человек — 23,7%, и 5,5% обучаются в менее крупных группах от 10 человек и выше, в зависимости от региона, языка (рис. 1).

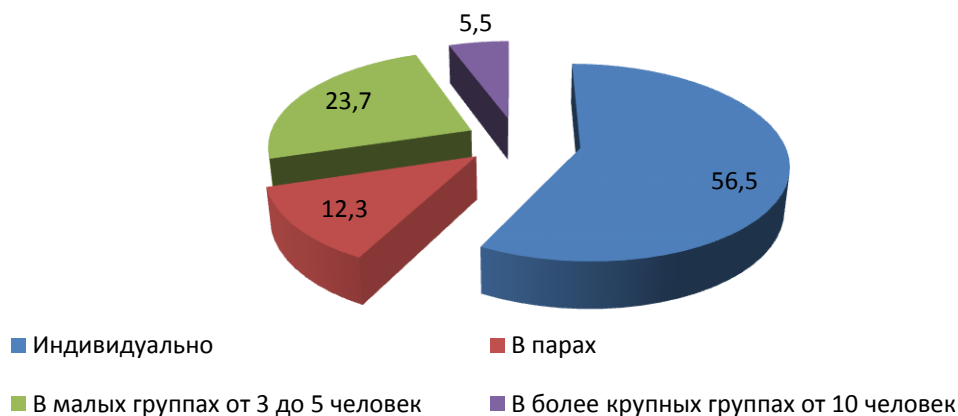


Рис. 1

Другая особенность этого рынка — удлиненность, многозвенность и вытекающая отсюда трудная управляемость продвижения продукции. В сфере языковых школ и центров, курсов эта особенность существует в специфическом виде — не как множественность звеньев посредничества и при продажах, а как множественность и неформальность источников информации, а также лиц, принимающих участие в принятии решения, — родителей и других членов семьи, друзей, знакомых и т.п.

В ходе исследования нами обнаружено, что частные лица — средняя сегментная группа потребителей языковой услуги.

Для этого рынка характерно также, что личности как субъекты принятия решений могут оказаться (по крайней мере, в сравнении с профессионалами из кадровых служб предприятий) в наименьшей степени информированы, организованы, целенаправленны в процессе осуществления своего выбора [2]. Здесь немаловажным фактором является выбор языкового сегмента, мотивированность, и данный сегмент, как мы уже говорили выше, более нуждается в рекламных акциях языковых центров и т.д.

Рынок, субъектами предъявления спроса на котором выступают фирмы (предприятия и организации), несомненно, является более профессиональным — ведь потребители здесь осуществляют свой выбор регулярно в соответствии с принятыми стратегиями и планами действий. Поэтому и со стороны субъектов, представляющих предложение услуг, он также предполагает больший профессионализм; вместе с тем это упрощает целый ряд процедур.

Рынок предприятий легче поддается структуризации, сегментируется по отраслевым и другим признакам. Здесь меньше количество клиентов (хотя число их растет в связи с формированием слоя малого бизнеса), а их задачи более масштабны. Сказывается и географическая концентрированность этого рынка, по крайней мере, в отношении ряда профилей и специальностей подготовки, со стороны территориально-производственных комплексов.

Предприятиям и организациям, в отличие от личностей, свойственны относительно низкая выраженность реагирования, эластичность спроса в зависимости от изменений цены на услуги. Однако действует и другая особенность их спроса: предприятия и организации куда энергичнее реагируют на структурные сдвиги в экономике, соответственно, быстро изменяя спрос в отношении профилей и специальностей подготовки.

В ходе исследования нами выявлено, что данный сегмент выбирает языковые центры целенаправленно, быстро реагируя на любые экономические и другие изменения и спросы рынка [3]. Участники данного сегмента выбирают в основном государственный язык (более 35,3%); далее по популярности идут: английский — 32,7%; китайский язык — 12,3% (западные, южные, восточные регионы); и около 10% разделили в разных долях французский, испанский, турецкий, арабский языки (см. рис. 2).

Предприятия активнее, чем личности, взаимодействуют с посредническими структурами: службами занятости, агентствами, непосредственно с языковыми центрами. Выигрышный вариант государственного языка в данном сегменте можно отнести на долю государственных языковых центров, которые по результатам государственных закупок участвуют, выигрывают и преподают этому сегменту данный язык. И выбор тех или иных языков для обучения предприятий также не случаен, потому что крупные корпоративные партнеры в силу различных производственных потребностей выбирали английский, китайский, турецкий и другие языки.

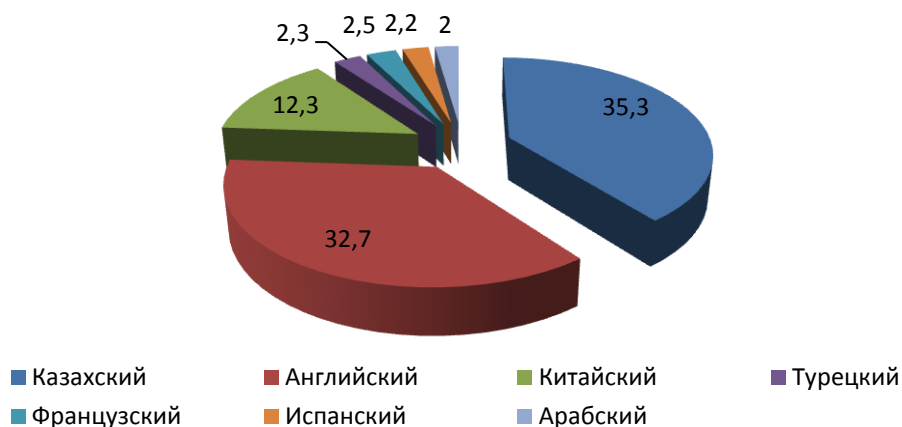


Рис. 2

В отношении третьего типа рынка, где потребителями выступают органы управления различных уровней, последняя из только что отмеченных особенностей проявляется еще более ярко. Именно органы государства, длительное время являвшиеся единственными инвесторами языковых центров, школ (ГУ, РГКП РГП и т.д.), постоянно чувствовали себя его исключительными хозяевами, что воплощалось в государственной системе распределения слушателей. Практика заказных отношений по обучению специалистов для органов власти на условиях свободного рыночного выбора также еще только формируется. Вместе с тем этот рынок достаточно привлекателен для государственных учреждений (ГУ, РГП, ТОО под контролем государства и т.д.), прежде всего масштабами и гомогенностью спроса на специалистов (преимущественно в сферах экономики, менеджмента, права и ряда других гуманитарных профилей и специальностей), его определенной гарантированностью, а также положением самих клиентов во властной иерархии.

#### Библиографический список

1. Результаты социологического исследования «Исследовательский институт "Общественное мнение"». — Астана, 2013.
2. Стандарты и критерии аккредитации языковых центров. Проект «Разработка методологии системы аккредитации языковых центров» Министерства культуры и информации Республики Казахстан. — Астана, 2013.
3. Аналитическая справка о состоянии языкового обучения в Республике Казахстан. — Астана, 2013.

**А.Е. Жусупов, Г.К. Резуанова,  
А.Ш. Кабиева, А.Р. Жусупова**

#### СЕГМЕНТАЦИЯ ПО ПАРАМЕТРАМ ЯЗЫКОВЫХ ШКОЛ, ЦЕНТРОВ, КУРСОВ

Сегментация языковых школ, центров, курсов по параметрам, потребительским свойствам предлагаемых продуктов, услуг — в общих чертах это фактически сегментация по типу и силе реакции потребителей на определенные параметры продукта. Она, естественно, связана с описанной выше сегментацией по группам потребителей, как и с рассматриваемой в дальнейшем сегментацией по конкурентам и по параметрам конкуренции.

Рынок языковых учреждений сегментируется по таким параметрам языковых школ, курсов, центров, как уровень образования, профиль подготовки, уровни фундаментальности, широты образования и глубины специализации, формы обучения, его сроки (объемы), используемые методы и приемы [1].

В целом сегментация по продукту (услуге) не может быть низведена до поиска приемлемых сегментов для уже готового, зафиксированного в своих качествах продукта. Она базируется на изучении долгосрочных тенденций спроса на рынке и применяется обычно в комплексе с сегментацией по потребителям. Это осуществляется с помощью так называемых функциональных карт как средства подобной двойной сегментации. Различаются многофакторные модели составления функциональных карт.

Если емкость сегмента рынка конкретных языковых центров с учетом сравнительных преимуществ языкового учреждения в конкурентной борьбе выглядит на перспективу растущей, то такой сегмент характеризуется для данного учреждения как привлекательный.

Проведенная с помощью функциональных карт сегментация позволяет в дальнейшем смоделировать емкость (в человеко-часах или в стоимостном выражении), а затем и привлекательность ( $\Pi$ ) выделенных сегментов рынка по формуле:

$$\Pi = a \times b \times c \times d,$$

где  $a$  — общее количество образовательных услуг по профилю, оказанных в данном географическом сегменте в учебном году;

$b$  — доля рынка услуг, соответствующих языковому центру по длительности их оказания, а также цене или другому фактору, по которому у данного учреждения могут найтись сравнительные преимущества перед конкурентами;

$c$  — доля языковых центров, реализуемых по наиболее предпочтительным для данного учреждения каналам их продвижения;

$d$  — доля, которую учреждение будет стремиться получить, завоевать в этом сегменте рынка.

Данная методика подсчета предполагает, что остальные параметры языковых центров не хуже, чем у его конкурентов, т.е. вполне соответствуют тому, что ожидает найти потребитель, выходя на те каналы продвижения услуг, которые учтены в формуле.

Подобные функциональные карты и процедуры расчета емкости и привлекательности соответствующего сегмента рынка актуальны не только при оценке реальности претензий языковых центров на увеличение своей рыночной доли и объема реализации услуг. Не в меньшей степени они необходимы, если образовательное учреждение намерено осуществить улучшения: изменения уровня качества языковых центров, их внутренней структуры и т.д.

При изучении рынка в своей основе мы изучали потребительские предпочтения. Поэтому сегментация рынка по признакам продукта (услуги) — это в конечном счете все равно учет (в видоизмененной и часто в более удобной форме) предпочтений определенных целевых групп потребителей [2].

Таким образом, эти два вида сегментации рынка неизбежно подлежат сопряжению. Кроме того, в реальной практике каждое языковое учреждение предъявляет на рынок не одну единственную образовательную услугу или продукт, а комплекс модификаций, языковых моделей (начиная с индивидуальных занятий, работы в группе, онлайн обучения и т.д.).

Для исследований рынков признаки, характеризующие технологию производства продукта, являются нетипичными. Однако в мониторинге языко-



вых услуг они приобретают весьма существенную роль в силу специфики объекта образовательного воздействия. Обучаемый, являясь одновременно и субъектом процесса, и потребителем, демонстрирует равнодушие, элективность именно в отношении применяемых технологий образования, форм, методов, приемов обучения.

Вслед за уровнем образования (дополнительное) главный параметр, по которому может производиться сегментация рынка языковых центров, — это, безусловно, содержание, профили, группы специальностей подготовки, выбор того или иного языка.

Просчеты и несоответствия предложения со стороны государственных языковых курсов, центров и школ растущему спросу немедленно взяли ликвидировать коммерческие структуры. В этом мы убедились еще ранее, когда указали, что из 327 школ всего лишь 87 являются государственными. Так более разворотливые конкуренты перехватывают у инерционных государственных центров крупные доли перспективного сегмента рынка.

Другие признаки, используемые в процессе сегментации рынка по характеристикам, предлагаемым языковыми центрами (уровни фундаментальности и специализации, формы обучения и др.), еще более тесно, чем признаки профиля и специальности, связаны с факторами длительности жизненного цикла, периода востребования и старения знаний, рациональной длительности обучения. В свою очередь, это напрямую выводит нас на проблемы ценообразования, о чем мы уже говорили выше. Эти же признаки являются ключевыми при рассмотрении проблем качества и ассортимента языковых центров, курсов и школ, выработке соответствующих стратегий по итогам оценки конкурентоспособности и позиционирования [3].

Следующий тип сегментации рынка — сегментация по параметрам, потребительским свойствам предлагаемых продуктов, услуг. В общих чертах — это фактически сегментация по типу и силе реакции потребителей на определенные параметры продукта. Она, естественно, связана с описанной выше сегментацией по группам потребителей, как и с рассматриваемой в дальнейшем сегментацией по конкурентам, по параметрам конкуренции.

Рынок языковых учреждений сегментируется по таким параметрам языковых школ, курсов, центров, как уровень образования, профиль подготовки, уровни фундаментальности, широты образования и глубины специализации, формы обучения, его сроки (объемы), используемые методы и приемы.

Подавляющее большинство респондентов, независимо от национальности, убеждены в изучении казахского, русского и иностранного (в их числе английского) языков. Тем самым демонстрируют высокую степень языкового самосознания. Реферируемые респонденты высоко оценили уровень образования, фундаментальности, форм обучения, сроков, используемых методов и приемов обучения.

Большинство респондентов (точнее, более 60%) поставили методику и приемы обучения языкам на первое место. На втором месте — «сроки достижения результата», на третьем — «уровень сервиса». Поэтому все курсы рассчитаны на достижения определенных целей слушателей. Уникальные методики и программы разрабатываются единым методическим советом и включают в себя сочетание инновационных отечественных и западных методик.

#### **Библиографический список**

1. Результаты социологического исследования «Исследовательский институт "Общественное мнение"». — Астана, 2013.

2. Стандарты и критерии аккредитации языковых центров. Проект «Разработка методологии системы аккредитации языковых центров» Министерства культуры и информации Республики Казахстан. — Астана, 2013.
3. Аналитическая справка о состоянии языкового обучения в Республике Казахстан. — Астана, 2013.

***А.Е. Жусупов, А.Е. Абдрахманова, А.Р. Жусупова***

### **СЕГМЕНТАЦИЯ ЦЕЛЕВОЙ АУДИТОРИИ ЯЗЫКОВЫХ ШКОЛ И КУРСОВ ПО ЦЕНОВОЙ КАТЕГОРИИ**

Исследование рынка языковых школ и центров, как, в общем, и других отраслей, включает в себя комплекс проблем и проблемных блоков, среди которых структура, состояние и перспективы развития рынка в целом, а также его основные составляющие: спрос, предложения и механизмы их уравнивания, балансирования. Среди этих механизмов — и ценообразование, коммуникационная деятельность, товародвижение [1].

Государственные центры обучения казахскому языку (последние 2–3 года и английскому языку) в основном работают по государственному заказу и не могут конкурировать с частными языковыми центрами по цене за услуги.

Устанавливая свои почасовые тарифы на обучение, руководство языковых центров внимательно следит за конкурентами, как минимум, ближайшими. Большинство языковых центров стремятся работать в среднем ценовом диапазоне. Ценовой разброс в районах Астаны примерно одинаковый. Максимальное ценовое предложение в месяц предлагает языковой центр «StudyInn» в Есильском районе – 45 тыс. тенге в месяц, а минимум — языковой центр «Perfect English» в Алматинском районе – 7 тыс. тенге в месяц.

В текущем году языковые центры в основном (если брать государственные, вне зависимости, где они находятся) продемонстрировали достаточно близкую между собой ценовую политику. Нужно отметить, что в районных центрах цена колеблется в зависимости от количества слушателей и языка обучения, но в общем также достаточно близкая.

Большинство языковых центров стремятся работать в среднем ценовом диапазоне. Сравнение ценовой политики языковых центров проходило по тарифам на основные виды программы форматов занятий, с учетом занятий как с носителями языка, так и с русско/казахоговорящими преподавателями.

Центры, в основном частные, которые готовят слушателей с выездом за рубеж, традиционно придерживаются высокой или средней ценовой политики. Например, частные языковые центры предлагают обучение по расценкам выше и намного выше среднерыночных по республике. Максимальные усредненные тарифы на занятия по иностранным языкам в 2013 г. по Казахстану зафиксированы в языковой школе «Studentstudy» в Алматы — 3,750 долл. США.

Нужно отметить, что частные языковые центры, школы, курсы в зависимости от языка преподавания выбрали для себя средний ценовой сегмент. В соответствии с выбранным форматом и концепцией городские центры, курсы и школы работают с высокими ценами и как весьма демократичные, нацеленные на массовый поток клиентов с низкой эластичностью спроса.

Казахская, русская и английская языковая компетентность является естественным отражением потребности практического и профессионального владения языками для получения реальных шансов получить более престижное

социальное и профессиональное положение в обществе. За последние годы возрос спрос на языковые курсы казахского и английского языков.

В стране сложились определенные ценовые сегменты: для эконом-класса (студенты, старшеклассники и т.д.); средний ценовой уровень для государственных служащих, крупных предприятий, корпоративных партнеров (здесь предусмотрены определенные скидки по предварительному договору); премиум класс (данный сегмент популярен на западе, юге страны и в крупных городах Казахстана).

Стоимость обучения в различных компаниях, предлагающих языковые услуги, варьируется довольно широко [1].

Опрошенные нами слушатели утверждают, что последние 2–3 года цены практически не выросли. Несмотря на все инфляционное давление, которое заставляет увеличивать (правда, незначительно) стоимость большинства услуг в крупных городах Казахстана, вилка цен эконом-класса замерла, а в некоторых ситуациях, например, в случае с языками, теряющими популярность, идет даже некоторое снижение цен. Здесь видна конкуренция по ценам и по качеству, о котором мы скажем ниже [2].

Средние цены на обучение в группах варьируются от 700 до 1500 тенге за один академический час (45 минут). В 2013 г. в Казахстане на индивидуальное обучение зафиксирован следующий уровень цен.

Начальная цена — от 700 тенге, потолок — 5000–7000 тенге за академический час, средний показатель — 3000/5000 тенге.

В корпоративном обучении стоимость одного академического часа в группе до 10 человек колеблется от 3500 до 5000 тенге (опять же в зависимости от выбранного языка и количества слушателей).

Для сегмента премиум среднюю стоимость определить сложнее. Однако здесь, напротив, цены за последний год заметно увеличились — не менее чем на 20%. Участники рынка связывают это с ростом востребованности сервисной составляющей в обучении.

Среднее снижение ценника по рынку — 30–40% (иногда скидки доходили до 50%), и особенно это популярно в летнее время. Помимо снижения цен, некоторые центры идут на разного рода уловки: приведи второго и получи скидку для себя; два человека с одной семьи обучаются по цене одного слушателя; «летние каникулы» четыре урока в неделю, а пятый бесплатно и т.д. Декларируемая нижняя планка стоимости одного академического часа в языковом центре — 1000 тенге за час. Мелким компаниям удавалось снижать ценник до 500–700 тенге за час.

Осенью 2013 г. среди крупных языковых центров «со стажем» цена обучения держится стабильно в районе 1000 тенге и более за час, что при графике 2 занятия по 2 академических часа в неделю дает чек около 15–20 тыс. тенге с человека в месяц. Дополнительно цены на услуги даны в приложении, для примера несколько языковых центров по регионам: прайс-листы, стикеры, рекламные буклеты и т.д.

В ходе исследования мы отметили, что наибольший рост цен за последние 2–3 года рынку дали те категории преподавателей, которые работают за счет, условно говоря, административного ресурса. Это так называемые «внерыночные» преподаватели. Самой наглядной категорией таковых являются вузовские сотрудники, которые готовят студентов к поступлению. Высокая цена индивидуального занятия, как правило, означает, что преподаватель не просто готовит к поступлению в конкретный вуз или престижную школу, но и может практиче-

ски гарантировать желаемый результат. У этой категории преподавателей ценник за тот же период (последние 2–3 года) вырос не менее чем на 30–40%.

Некоторые языковые центры Астаны варьируют цены на обучение в зависимости от времени суток [3]. Ценовая разница утренних и послеобеденных занятий от 1000 до 10000 тенге. И здесь немаловажную роль играет цена за занятия с носителями языка. В большинстве языковых центров оцениваются дороже, чем с отечественными преподавателями.

Исследование рынка языковых школ и центров по республике позволяет нам сделать вывод, что цена за обучение в центрах зависит от набора следующих характеристик: какой язык изучается, длительность обучения, интенсивность, метод преподавания, преподаватель (для иностранного языка: русско/казахоговорящий или носитель языка), уровень подготовленности слушателя, место проведения занятий, индивидуально проводятся занятия или в группе, возраст ученика (ребенок, подросток, взрослый) и т.д.

Основной курс в стандартных группах с русско/казахоязычным преподавателем является самым распространенным и востребованным видом уроков во всех языковых частных школах республики. Разброс тарифов на этот вид занятий составляет более 35%. Самое экономичное предложение на октябрь 2013 г. было у языкового центра в Астане «Lingberry» — 49999 тенге в год, самое дорогое языковой центр «Studentstudy» в Алматы — 562 600 тенге в год.

Судя по опросам, анкетированию и другим источникам, в стране последние 2–3 года практически устоялся ценовой уровень [2]. В летние периоды были определенные скидки и льготы. В зависимости от региона и географического, демографического положения цены колеблются от 500 до 1500 тенге за академический час (45 минут). Было отмечено, что на ценовой уровень влияют определенные категории преподавателей. Еще большую популярность получил английский язык, и центров, предлагающих услуги, за последние годы стало соответственно в разы больше. Кроме того, цены на курсы английского языка варьируются в зависимости от количества центров.

В целом сегментация по продукту (услуге) не может быть низведена до поиска приемлемых сегментов для уже готового, зафиксированного в своих качествах продукта. Она базируется на изучении долгосрочных тенденций спроса на рынке и применяется обычно в комплексе с сегментацией по потребителям. Это осуществляется с помощью так называемых функциональных карт как средства подобной двойной сегментации. Различаются одни многофакторные модели составления функциональных карт.

Если емкость сегмента рынка конкретных языковых центров с учетом сравнительных преимуществ языкового учреждения в конкурентной борьбе выглядит на перспективу растущей, то такой сегмент характеризуется для данного учреждения как привлекательный.

Еще один часто используемый в ходе исследований тип сегментации рынка — это его сегментация по основным конкурентам. Главное, что может дать такая сегментация, — это понимание того, почему пользуются спросом те или иные центры, а не те, что предлагаются конкурентами. Но перед этим необходимо достаточно четко определиться с самим понятием «конкурент» и установить, кто из наших конкурентов удачливее нашей фирмы, образовательного учреждения.

Как мы уже говорили выше, покрытие данного сегмента находится на очень низком уровне. Только в городах Астана, Алматы, Караганды, Шымкент может идти речь о конкуренции — 3 города, за исключением Астаны, являются миллионщиками (Шымкент, по неофициальным источникам), и для таких горо-

дов 20–30 центров на город — очень уж мало, и о здоровой конкуренции тут речи вообще не идет. А о конкуренции в остальных городах и не говорим. Но все время полагаться на количество не приходится. В Восточно-Казахстанской, Актюбинской, Мангистауской областях есть здоровая конкуренция. Во время интервью с сотрудниками и преподавателями, во время анкеты со слушателями-клиентами мы заметили, что в среднем в год 20–30% слушателей «перекочевывают» из одного центра в другой. Основными мотивами являются мастерство преподавателя, рейтинг центра, его положительный имидж.

Проведенная с помощью функциональных карт сегментация позволяет в дальнейшем смоделировать емкость (в человеко-часах или в стоимостном выражении), а затем и привлекательность ( $\Pi$ ) выделенных сегментов рынка по формуле:

$$\Pi = a \times b \times c \times d,$$

где  $a$  — общее количество образовательных услуг по профилю, оказанных в данном географическом сегменте в учебном году;

$b$  — доля рынка услуг, соответствующих языковому центру, по длительности их оказания, а также цене или другому фактору, по которому у данного учреждения могут найтись сравнительные преимущества перед конкурентами;

$c$  — доля языковых центров, реализуемых по наиболее предпочтительным для данного учреждения каналам их продвижения;

$d$  — доля, которую учреждение будет стремиться получить, завоевать в этом сегменте рынка.

Данная методика подсчета (она применяется в образовательных учреждениях) предполагает, что остальные параметры языковых центров не хуже, чем у его конкурентов, т.е. вполне соответствуют тому, что ожидает найти потребитель, выходя на те каналы продвижения услуг, которые учтены в формуле.

Подобные функциональные карты и процедуры расчета емкости и привлекательности соответствующего сегмента рынка актуальны не только при оценке реальности претензий языковых центров на увеличение своей рыночной доли и объема реализации услуг. Не в меньшей степени они необходимы, если образовательное учреждение намерено осуществить улучшения: изменения уровня качества языковых центров, их внутренней структуры и т.д.

При изучении рынка в своей основе мы изучали потребительские предпочтения. Поэтому сегментация рынка по признакам продукта (услуги) — это в конечном счете все равно учет (в видоизмененной и часто в более удобной форме) предпочтений определенных целевых групп потребителей.

Таким образом, эти два вида сегментации рынка неизбежно подлежат сопряжению. Кроме того, в реальной практике каждое языковое учреждение предъявляет на рынок не одну-единственную образовательную услугу или продукт, а комплекс модификаций, языковых моделей (начиная с индивидуальных занятий, работ в группе, онлайн-обучение и т.д.).

#### **Библиографический список**

1. Аналитическая справка о состоянии языкового обучения в Республике Казахстан. — Астана, 2013.
2. Результаты социологического исследования «Исследовательский институт "Общественное мнение"». — Астана, 2013.
3. Стандарты и критерии аккредитации языковых центров. Проект «Разработка методологии системы аккредитации языковых центров» Министерства культуры и информации Республики Казахстан. — Астана, 2013.

**Е.Н. Заречнева**

**ОПЫТ ИССЛЕДОВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА В РОССИЙСКОЙ  
И ЗАРУБЕЖНОЙ ШКОЛАХ (НА МАТЕРИАЛЕ  
УЧЕБНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИХ РАБОТ УЧАЩИХСЯ)**

Сегодня перед обществом стоят задачи создания условий для поддержки русского языка как средства межнационального общения, укрепления позиций русского языка в мире для дальнейшего развития политических, экономических, социальных и культурных отношений России с зарубежными странами.

В связи с этим с 2007 г. в Алтайском крае проводится конкурс учебно-исследовательских работ учащихся по русскому языку «Язык — всем знаниям и всей природе ключ». На протяжении 8 лет учащиеся защищают проекты в области русского языка, с 2013 г. — в области английского языка. С 2010 г. конкурсу был присвоен статус международного, и к его участникам присоединились школьники Киргизии, Казахстана, Монголии.

*Задачи конкурса следующие:*

- упрочение роли русского языка как одной из важнейших социально-культурных составляющих объединения российского гражданского общества;
- стимулирование интереса подрастающего поколения к изучению и исследованию актуальных проблем развития русского языка;
- создание условий для освоения молодыми людьми культуры проведения научного исследования;
- выявление и поддержка одаренной молодежи;
- привлечение внимания педагогической общественности к решению насущных задач развития и совершенствования преподавания русского языка в образовательных учреждениях общего и профессионального образования.

*Приоритетными направлениями исследования языка являются:*

- Языковая картина мира: «О выборе имен в нерусских и национально-смешанных семьях»; «Особенности тайных детских языков»; «Прозвище как языковое явление»; «Трансформация жаргона в речи школьников»; «Агнонимы в речи современных старшеклассников»; «Концепт слова «яблоко» в русском сознании» и др.
- Язык как феномен культуры: «Язык народной приметы»; «Влияние заимствований в русском языке на речевую культуру современного общества» и др.
- Язык моего города (района, села и др.): «Названия магазинов по продаже одежды в городе Барнауле»; «Диалектные слова города Змеиногорска как культурное наследие»; «Ойконимы Благовещенского района Алтайского края»; «Антропонимы села Клепечиха»; «Три названия одной реки (исследование гидронима)»; «Топонимы села»; «Система гидронимов Индустриального района города Барнаула»; «Эргонимы торговых предприятий города Новоалтайска» и др.
- Язык Интернета, СМИ: «Язык рекламных объявлений города Славгорода»; «Роль Интернета в изменении языка общения молодежи»; «Искаже-

ние норм русского языка в виртуальном пространстве сети Интернет»; «Никнеймы в Интернете» и др.

- Язык художественной литературы: «Язык рассказов В.М. Шукшина (диалектная лексика)»; «Символика образов животных в прозе Т. Толстой»; «Стилистически окрашенная лексика в рассказе В. Золотухина» и др.
- История языка (русского или английского): «История русского языка»; «История английского языка» и др.
- Английский язык как средство межкультурной коммуникации: «Анализ содержания английских надписей на одежде»; «Английские заимствования в современном молодежном компьютерном сленге»; «Английская песня как один из элементов национально-культурного компонента» и др.

За время проведения конкурса мы обобщили опыт исследования русского языка в российской и зарубежной школах и сравнили его по следующим двум критериям:

1. Актуальность направлений и тем для исследования.
2. Содержательное наполнение теоретической и исследовательской частей.

По первому критерию мы определили из семи направлений самые актуальные (табл. 1).

Таблица 1

Российская школа	Зарубежная школа
Язык моего города (района, села и др.); Язык художественной литературы	История языка; Язык художественной литературы

Российские юные исследователи с увлечением изучают названия магазинов, салонов, улиц, рек и других объектов, находящихся вокруг них. Зарубежных школьников больше интересует история русского языка, «они анализируют не только истоки русского языка и этапы его развития, но и динамические тенденции современного русского языка» [1].

Актуальность направления «Язык художественной литературы» объясняется интересом российских школьников, а также их учителей, к региональной и современной литературе (В. Шукшин, В. Золотухин, Т. Толстая и др.), зарубежных — к классической русской литературе (А. Пушкин, Н. Гоголь).

По второму критерию мы исследовали содержательное наполнение теоретической и исследовательской частей работ (табл. 2).

Таблица 2

Российская школа	Зарубежная школа
- минимум теории; - максимальный интерес к материалу и исследовательским процедурам	- максимум теории; - для исследовательских процедур материал ограничен, поэтому статистические подсчеты не востребованы

В условиях национально-русского двуязычия важна роль русского языка в формировании языковой личности школьника билингва:

- для зарубежного исследователя русского языка актуальны его теоретические аспекты.
- для русского исследователя — практическая его реализация.

В рамках конкурса «Язык — всем знаниям и всей природе ключ» обсуждаются важные аспекты этой многогранной темы.

**Библиографический список**

1. Староселец О.А. Языковая личность казахского школьника билингва // Международная научно-практическая конференция совместно с Восточно-Казахстанским государственным университетом имени С. Аманжолова и Алтайским техническим государственным университетом имени И.И. Ползунова «Коммуникативные технологии в образовании: достижения и перспективы»: сборник. — Барнаул, 2013.

***Г.Т. Омарова, А.М. Муратбекова,  
Г.А. Кукенова, А.С. Алдабергенова***

**ЭТНОКУЛЬТУРНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В КОНТЕКСТЕ ДИАЛОГА КУЛЬТУР**

Диалог культур — это процесс взаимодействия культурных систем, в результате которого каждая культура осознает и обретает индивидуальную самобытность.

Необходимым условием для осуществления диалога является состояние равенства культур [2].

Выделяют следующие уровни диалога культур:

- этнический;
- национальный;
- цивилизационный.

Этнокультурное образование составляет интегративную часть общего педагогического образования и ориентировано на формирование индивида, готового к активной созидательной деятельности в развивающейся среде, сохраняющего свою социально-культурную идентичность, стремящегося к пониманию других культур, уважающего иные культурно-этнические общности, умеющего жить в мире и согласии с представителями разных национальностей, рас, верований.

Назначение этнокультурного образования реализуется посредством признания человеческой национальной культуры фактором развития образования и необходимости его осуществления в контексте диалога культур.

Одним из приоритетных направлений воспитательной работы, определенных в Концепции воспитания в системе непрерывного образования Республики Казахстан, является «гражданско-патриотическое, правовое и поликультурное воспитание», которое «должно формировать гражданскую позицию и патриотическое сознание, правовую и политическую культуру, развитое национальное самосознание, культуру межнациональных отношений, социальную и религиозную толерантность, основанные на гуманизме, любви и уважении к языку, истории и обычаям казахского народа, сохранении и развитии его лучших традиций, изучении, приятии и освоении культур других народов Казахстана» [2].

Н.А. Назарбаев придает большое значение современному образованию и культуре. «Конкурентоспособность Казахстана должна привести не только к материальному, но и к духовному обогащению нации. За процветанием экономики должны последовать расцвет культуры и искусства, родного языка, традиций и жизненной философии нашего народа. Но в глобальном мире необходимо жить, уважая культуру и традиции других народов» [3].



Содержание современного педагогического образования во многом определяется перспективами, обозначенными Президентом Республики Казахстан Н.А. Назарбаевым: «...следует дать новые импульсы развитию всеказахстанской культуры. Следует разработать долгосрочную Концепцию культурной политики. В ней надо обозначить меры, направленные на формирование конкурентоспособной культурной ментальности казахстанцев, развитие современных культурных кластеров» [4].

Устойчивое развитие общества обеспечивается в первую очередь определением содержания образования, направленного на сохранение и развитие культуры. В Концепции устойчивого развития Республики Казахстан данное направление считается одним из приоритетных: «...устойчивое развитие культуры и информационной политики в казахстанском обществе будет обеспечено путем:

- принятия мер по сохранению палеонтологических, археологических и архитектурных памятников и культурного наследия Казахстана, имеющих общенациональное и всемирное значение;
- пропаганды лучших достижений казахстанской культуры и искусства на международном уровне;
- поддержки общезначимых направлений отечественной культуры, в первую очередь киноискусства, народной и симфонической музыки, айтыса, драматического театра, оперы и балета, изобразительного искусства;
- повышения патриотической направленности и профессиональной культуры в работе средств массовой информации» [5].

Во Всемирной декларации о высшем образовании для XXI в. отмечается, что «образование является важнейшей опорой прав человека, демократии, устойчивого развития и мира» [6].

В Государственном общеобязательном стандарте образования Республики Казахстан (Высшее образование) предъявляются требования к результатам обучения и уровню подготовки выпускников:

- знать социально-этические ценности, основанные на общественном мнении, традициях, обычаях, общественных нормах и ориентироваться на них в своей профессиональной деятельности;
- соблюдать нормы деловой этики, владеть этическими и правовыми нормами поведения;
- знать традиции и культуру народов Казахстана;
- быть толерантным к традициям, культуре других народов мира [7].

Содержание этнокультурного педагогического образования ориентировано на создание условий для социально-культурной идентификации личности, которая определяет ее статус при участии в межкультурном диалоге и обеспечивает ее первичным опытом изучения культуры; на формирование представлений о культурно-этническом многообразии мира как в пространстве, так и во времени; на воспитание терпимости и уважения права каждого народа сохранять свою культурную самобытность; на оснащение студентов понятийным аппаратом, который обеспечивает возможность наиболее полного описания этнокультурной среды; на обучение студентов технологиям реконструкции ценностей культурных общностей, участвующих в диалоге, что является первым шагом к пониманию мотивов, установок и предубеждений участников диалога

культур; на развитие у будущих педагогов профессионального обучения агротехнических вузов способностей к критическому освоению поликультурной реальности.

При отборе форм учебной деятельности преподаватель, в нашем случае в агротехническом вузе, должен опираться на обратную связь в работе со студентами, которая может быть организована через диалоговые формы работы — семинары, конференции и т.д. Одно из главных требований при этом — создание комфортных условий, исключающих недоверие и эмоционально-нравственную напряженность, а также использование образовательных возможностей социальной среды.

Такая модель образования призвана решить комплекс задач, обеспечивающих достижение цели формирования этнопедагогической культуры:

- создание условий социокультурной идентификации личности, что является условием вхождения в иную социокультурную общность с учетом опыта освоения своей этнической культуры;
- формирование представлений о культурно-этническом разнообразии мира, специфике поликультурной среды, верований, идеалов, быта различных народов, о важности многообразия культур для развития цивилизации;
- развитие способностей к критическому освоению поликультурной реальности;
- воспитание терпимости и уважения права каждого народа сохранять свою культурную самобытность (толерантности).

Таким образом, формирование этнопедагогической культуры будущих педагогов профессионального образования агротехнического вуза связано с учебно-воспитательным процессом, опирающимся на специфические особенности этнопедагогики народов Казахстана, направленные на приобретение будущими педагогами профессионального образования ценностей, знаний, умений и навыков этнокультурного мировоззрения, включающего в себя знания, представления об особенностях культуры своего народа и средствах этнокультурного образования.

#### **Библиографический список**

1. Костина А.В. Национально-культурная идентичность в ситуации диалога культур. — М., 2009.
2. Концепция воспитания в системе непрерывного образования Республики Казахстан. Утверждена приказом Министра образования и науки №521 от 16 ноября 2009 г. и рекомендована организациям непрерывного образования Республики Казахстан.
3. К экономике знаний через инновации и образование. Лекция Президента Республики Казахстан Н.А. Назарбаева в Евразийском Национальном Университете имени Л.Н. Гумилева. — Астана, 2006.
4. Назарбаев Н.А. Казахстанский путь – 2050: Единая цель, единые интересы, единое будущее. — Астана, 2012.
5. Концепция перехода Республики Казахстан к устойчивому развитию на 2007–2024 гг. Одобрена Указом Президента Республики Казахстан от 14 ноября 2006 г. №216.
6. Всемирная декларация о высшем образовании для XXI века: подходы и практические меры. - ED-98/CONF. 202/3. Париж, 9 октября 1998.

7. Государственный общеобязательный стандарт образования Республики Казахстан. Высшее образование. Бакалавриат. Основные положения. ГОСО РК 5.04.019. — Астана, 2011.

***Р.О. Туксаитова, А.Ш. Альбекова, А.М. Муратбекова***

### **МЕЖКУЛЬТУРНАЯ КОММУНИКАЦИЯ В РАМКАХ ДИАЛОГА КУЛЬТУР**

Одной из задач системы образования в Казахстане на сегодняшний день является приобщение к достижениям отечественной и мировой культуры; изучение истории, обычаев и традиций народов республики; овладение государственным, русским, английским языками. В связи с этим в настоящее время небывалую остроту приобрела актуальность вопросов, связанных с культурой и, соответственно, с межкультурной коммуникацией.

Согласно Государственной программе развития образования в Республике Казахстан на 2011–2020 гг., обеспечивающей продолжение модернизации казахстанского образования и Закону «Об образовании», общей целью реформ в Казахстане является ориентация и адаптация системы образования к новой социально-экономической среде. Содержанием образования является основа формирования компетентности и всестороннего развития личности. Совершенствование системы образования играет важную роль в достижении этой цели, направленной на повышение доступности качественного образования; обеспечение системы образования высококвалифицированными кадрами [1]. Образование и изучение языков признаны одним из важнейших приоритетов долгосрочной Стратегии «Казахстан – 2050». Глава государства Н. Назарбаев в своем Послании народу Казахстана особо подчеркнул, что принимаются активные меры по созданию условий для того, чтобы наряду с казахским языком активно изучали русский и английский языки. Трёхязычие должно поощряться на государственном уровне» [2]. Для этого в республике создана благоприятная среда для развития потенциала личности, для межкультурного обмена, для свободного выражения мысли, для реализации инновационных проектов, для воплощения творческих замыслов. Это, в свою очередь, обуславливает создание прогрессивной системы образования, которая будет максимально отвечать интересам и требованиям высшей школы. С каждым днем научно-технический прогресс, развитие экономических связей, глобализация открывают все новые возможности, виды и формы общения, главными условиями эффективности которых являются взаимопонимание, терпимость и уважение к культуре других народов. Поэтому сегодня особое значение приобретает решение проблем межкультурной коммуникации в процессе преподавания языков. Тесная связь и взаимозависимость методики преподавания языков и межкультурной коммуникации очевидны.

Каждое занятие по русскому, казахскому и иностранным языкам — это перекресток культур, это практика межкультурной коммуникации, потому что каждое слово отражает мир, культуру, духовную жизнь народов: за каждым словом стоит обусловленное национальным сознанием представление о мире.

Достижению взаимопонимания в процессе межкультурной коммуникации способствует межкультурная компетенция. Межкультурной компетенцией называется способность осуществлять общение на языке с учетом разницы культур и стереотипов мышления. В трудах российских ученых (Е.М. Вереща-

гин, В.Г. Костомаров, Е.И. Пассов, И.Л. Бим, Н.Д. Гальскова, И.И. Халеева, С.Г. Тер-Минасова, Н.В. Барышников) и зарубежных ученых (В. Хельмольт, К. Мюллер, Х. Крумм, В. Пауэлс, И. Герингхаузен и др.) базовой основой термина межкультурная компетенция является понятие «межкультурная коммуникация», которая трактуется лингвистами как совокупность специфических процессов взаимодействия партнеров по общению, принадлежащих к разным лингвоэтнокультурным сообществам.

Межкультурная коммуникация (от лат. *communication, communico* — делаю общим, связываю, общаюсь) в прямом значении означает «сообщение между культурами» [3]. Изучение проблем межкультурной коммуникации предполагает знакомство со следующими явлениями и понятиями: принципами коммуникации, основными функциями культуры, влиянием культуры на восприятие и коммуникацию в ее различных сферах и видах, параметрами для описания влияния культуры на человеческую деятельность и развитие общества.

Так, Е.И. Пассов предложил путь усвоения иностранного языка в виде формулы: «культура через язык и язык через культуру», то есть в процессе использования языка как средства общения происходит усвоение фактов культуры и на основе усвоения фактов культуры — овладение языком как средством общения [4].

В.В. Сафонова определяет межкультурную компетенцию как часть коммуникативной компетенции языковой личности [5].

Межкультурная компетенция, по мнению Н.Д. Гальсковой, Н.И. Гез, есть способность, позволяющая личности реализовать себя в рамках диалога культур, т.е. в условиях межкультурной коммуникации. Ее становление осуществляется во взаимосвязи освоения иноязычного кода и развития культурного опыта человека, в составе которого можно вычленишь отношение человека к себе, к миру, а также опыт творческой деятельности [6].

На основе вышеизложенного анализа трудов российских ученых можно утверждать, что формирование межкультурной компетенции следует рассматривать в связи с развитием личности студента, его способности и готовности принимать участие в диалоге культур на основе взаимного уважения. Иными словами, необходимо более глубокое и тщательное изучение мира носителей языка, их культуры в широком этнографическом смысле слова, их образа жизни, национального характера, менталитета. В связи с чем картина мира, окружающая носителей языка, не просто отражается в языке, она и формирует язык и его носителя и определяет особенности речеупотребления.

Межкультурная компетенция — компетенция особой природы, основанная на знаниях и умениях, способность осуществлять межкультурную коммуникацию посредством создания общего для коммуникантов значения происходящего и достигать в итоге позитивного для обеих сторон результата общения.

Однако следует отметить, что процесс приобретения студентами личного опыта общения с чужой лингвокультурой требует создания ситуаций практического использования языка как инструмента межкультурного познания и взаимодействия.

В учебном процессе необходимо учесть лингвострановедческий аспект, соблюдая следующие методические принципы (Г.В. Елизарова): принцип познания и учета ценностных культурных универсалий; принцип культурно-связанного соизучения русского и родного языков; принцип этнографичности;

принцип речеповеденческих стратегий; принцип осознаваемости и «переживаемости», принцип управляемости, принцип эмпатии [7].

Формирование межкультурной компетенции обучающихся следует рассматривать в связи с развитием способности студентов принимать участие в диалоге культур на основе принципов толерантности, взаимного уважения к преодолению культурных барьеров.

Современный человек, владеющий несколькими языками, оказывается вовлеченным в процесс общения с другими людьми, являющимися представителями своих культур. В связи с этим людям, изучающим русский, казахский и иностранные языки требуется не только иметь богатый лексический запас и приличное произношение, хорошо знать грамматику изучаемого языка, но и формировать в себе межкультурную компетенцию. Данная компетенция предполагает достижение такого уровня владения языком, который позволит, во-первых, гибко реагировать на всевозможные непредвиденные повороты в ходе беседы; во-вторых, определить адекватную линию речевого поведения; в-третьих, безошибочно выбрать конкретные средства из обширного арсенала и, наконец, в-четвертых, употребить эти средства сообразно предлагаемой ситуации.

#### **Библиографический список**

1. Послание Президента страны народу Казахстана «Казахстан – 2030» Прогноз, безопасность и улучшение благосостояния всех казахстанцев. — Астана, 1997.
2. Послание Президента Республики Казахстан — Лидера нации Нурсултана Назарбаева народу Казахстана «Стратегия «Казахстан-2050»: новый политический курс состоявшегося государства».
3. Большой энциклопедический словарь [Электронный ресурс]. — URL: <http://slovari.299.ru>.
4. Пассов Е.И. Основы коммуникативной методики обучения иноязычному общению. — М., 1989.
5. Сафонова В.В. Изучение языков международного общения в контексте диалога культур. — Воронеж, 1996.
6. Гальскова Н.Д., Гез Н.И. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика. — М., 2007.
7. Елизарова Г.В. Формирование межкультурной компетенции студентов в процессе обучения иноязычному общению : автореф. дис. ... д-ра пед. наук. — СПб., 2001.



II Международный образовательный форум «Алтай – Азия 2014»  
«ЕВРАЗИЙСКОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ ПРОСТРАНСТВО –  
НОВЫЕ ВЫЗОВЫ И ЛУЧШИЕ ПРАКТИКИ»  
25–26 сентября 2014 г., Барнаул



Губернатор Алтайского края А. Б. Карлин и администрация АлтГУ знакомятся с выставкой достижений университета



Пресс-конференция





II МЕЖДУНАРОДНЫЙ  
ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ  
ФОРУМ

II Международный образовательный форум «Алтай – Азия 2014»  
«ЕВРАЗИЙСКОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ ПРОСТРАНСТВО –  
НОВЫЕ ВЫЗОВЫ И ЛУЧШИЕ ПРАКТИКИ»  
25–26 сентября 2014 г., Барнаул



Представители иностранных делегаций Форума



Участники и гости Форума





**II МЕЖДУНАРОДНЫЙ  
ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ  
ФОРУМ**

**II Международный образовательный форум «Алтай – Азия 2014»  
«ЕВРАЗИЙСКОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ ПРОСТРАНСТВО –  
НОВЫЕ ВЫЗОВЫ И ЛУЧШИЕ ПРАКТИКИ»  
25–26 сентября 2014 г., Барнаул**



Перед открытием Форума



Гости и участники Форума





II МЕЖДУНАРОДНЫЙ  
ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ  
ФОРУМ

II Международный образовательный форум «Алтай – Азия 2014»  
«ЕВРАЗИЙСКОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ ПРОСТРАНСТВО –  
НОВЫЕ ВЫЗОВЫ И ЛУЧШИЕ ПРАКТИКИ»  
25–26 сентября 2014 г., Барнаул



Выступление Мэй Ханьчэна, первого секретаря Посольства КНР



Президиум пленарного заседания



II МЕЖДУНАРОДНЫЙ  
ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ  
ФОРУМ

II Международный образовательный форум «Алтай – Азия 2014»  
«ЕВРАЗИЙСКОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ ПРОСТРАНСТВО –  
НОВЫЕ ВЫЗОВЫ И ЛУЧШИЕ ПРАКТИКИ»  
25–26 сентября 2014 г., Барнаул



Губернатор Алтайского края А. Б. Карлин приветствует участников Форума



Вступительное слово и приветствие С. В. Землюкова, ректора АлтГУ





II Международный образовательный форум «Алтай – Азия 2014»  
«ЕВРАЗИЙСКОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ ПРОСТРАНСТВО –  
НОВЫЕ ВЫЗОВЫ И ЛУЧШИЕ ПРАКТИКИ»  
25–26 сентября 2014 г., Барнаул



Участники торжественного концерта



Протокольное фотографирование участников Форума





II МЕЖДУНАРОДНЫЙ  
ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ  
ФОРУМ

II Международный образовательный форум «Алтай – Азия 2014»  
«ЕВРАЗИЙСКОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ ПРОСТРАНСТВО –  
НОВЫЕ ВЫЗОВЫ И ЛУЧШИЕ ПРАКТИКИ»  
25–26 сентября 2014 г., Барнаул



Участники Ассоциации Азиатских университетов



Представитель новых вузов-членов  
в Ассоциацию Азиатских университетов —  
У.В. Ондар, проректор по международным  
связям и научной работе Тувинского  
государственного университета



Выступление профессора Г.В. Майера,  
президента Томского национального  
исследовательского государственного  
университета, председателя совета  
ректоров вузов Томской области





II Международный образовательный форум «Алтай – Азия 2014»  
«ЕВРАЗИЙСКОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ ПРОСТРАНСТВО –  
НОВЫЕ ВЫЗОВЫ И ЛУЧШИЕ ПРАКТИКИ»  
25–26 сентября 2014 г., Барнаул



Работа Всероссийского студенческого семинара-практикума  
«Качественное образование – путь к успешной карьере»



Сессия «Лучшие практики электронного обучения в условиях  
нового образовательного ландшафта»





II МЕЖДУНАРОДНЫЙ  
ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ  
ФОРУМ

II Международный образовательный форум «Алтай – Азия 2014»  
«ЕВРАЗИЙСКОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ ПРОСТРАНСТВО –  
НОВЫЕ ВЫЗОВЫ И ЛУЧШИЕ ПРАКТИКИ»  
25–26 сентября 2014 г., Барнаул



Работа сессии «Новые вызовы и лучшие практики евразийского образовательного пространства»



Участники Форума





II МЕЖДУНАРОДНЫЙ  
ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ  
ФОРУМ

II Международный образовательный форум «Алтай – Азия 2014»  
«ЕВРАЗИЙСКОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ ПРОСТРАНСТВО –  
НОВЫЕ ВЫЗОВЫ И ЛУЧШИЕ ПРАКТИКИ»  
25–26 сентября 2014 г., Барнаул



Совместное заседание Координационного совета Межрегиональной ассоциации «Сибирское соглашение» по проблемам высшей школы и Совета ректоров вузов Сибирского федерального округа



Торжественное открытие Центра Государственного института русского языка имени А. С. Пушкина





II МЕЖДУНАРОДНЫЙ  
ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ  
ФОРУМ

II Международный образовательный форум «Алтай – Азия 2014»  
«ЕВРАЗИЙСКОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ ПРОСТРАНСТВО –  
НОВЫЕ ВЫЗОВЫ И ЛУЧШИЕ ПРАКТИКИ»  
25–26 сентября 2014 г., Барнаул



Работа специальной сессии  
«Русский язык на азиатском образовательном пространстве»



Участники форсайт-сессии  
«Евразийский виртуальный университет:  
дорожная карта»



В. С. Ефимов, директор Центра  
стратегических исследований  
и разработок Сибирского федерального  
университета, проводит форсайт-сессию





II МЕЖДУНАРОДНЫЙ  
ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ  
ФОРУМ

II Международный образовательный форум «Алтай – Азия 2014»  
«ЕВРАЗИЙСКОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ ПРОСТРАНСТВО –  
НОВЫЕ ВЫЗОВЫ И ЛУЧШИЕ ПРАКТИКИ»  
25–26 сентября 2014 г., Барнаул



Торжественное закрытие Форума



С. Н. Анисимов, генеральный директор Агентства по контролю качества образования и развитию карьеры, вручает С. В. Землюкову, ректору АлтГУ, сертификат ассоциированного члена Азиатско-Тихоокеанской сети гарантий качества (APQN)

# Независимая оценка качества образования: современный опыт России и азиатских стран

---

---

*А.У. Кувандыков*

## **РАЗВИТИЕ СТУДЕНЧЕСКИХ ИНИЦИАТИВ КАК ФАКТОР ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА ПОДГОТОВКИ КОНКУРЕНТОСПОСОБНЫХ СПЕЦИАЛИСТОВ**

Современные условия социально-экономического развития требуют разработки новых взглядов в сфере подготовки современных специалистов для инновационной экономики. Анализ кадрового обеспечения этого направления деятельности в Республике Казахстан свидетельствует о том, что проблема обеспечения кадрами инновационных процессов в нашей стране является очень острой. В первую очередь потому, что в системе образования недостаточно уделяется внимания формированию личности, которая способна воспроизводить знания в течение жизни, воплощать корпоративные методы управления, находить источники для творчества.

Успехи европейских стран и АТР подтверждают, что ставка на инвестиции в развитие человеческого капитала является наиболее эффективной стратегией экономического роста. В развитых странах до 40% валового национального продукта получают в результате эффективной системы образования и подготовки кадров. Президент Казахстана Нурсултан Назарбаев поставил новые задачи по повышению эффективности национального высшего образования [2]. Основной мыслью Главы государства в этом плане стало оперативное внедрение автономности отечественных вузов. Как отметил Н. Назарбаев, автономность касается учебных программ, вопросов повышения квалификации, качества знаний, привлечения опытного профессорско-преподавательского состава — все то, что усилит подготовку специалистов для инновационной экономики [3].

Целью модернизации вузов через развитие автономии является становление нового качества корпоративного управления, всемерное развитие ответственности, расширение участия профессорско-преподавательского состава и студенчества в управлении вузом и развитие его конкурентоспособности. Признаками достижения цели является расширение практики и ответственности всех структур и коллективов ППС в выполнении своих служебных обязанностей, кардинальное изменение уровня клиенториентированности и внимательного отношения к студентам, существенное улучшение качества образовательных услуг и запуск процессов диверсификации.

Сегодня университет разрабатывает свои подходы, принципы и механизмы корпоративного управления, направленные на становление системы многоуровневого образования, развитие вариативности образовательных программ и образовательных учреждений в составе университета, реализацию программы педагогических инноваций, прежде всего на основе перехода к новым современным технологиям обучения — сокращение числа неперспективных специальностей и открытие новых образовательных программ.

Разрабатываемая университетом модель современного специалиста ориентирована на такие качества, как умение быстро адаптироваться в изменяющихся условиях, сформированные навыки самостоятельной работы и самосовершенствования. Кроме того, субъектная позиция будущего специалиста связана с такими его качествами, как инициативность, креативность, профессиональная информированность, ответственность, коммуникативность (в том числе виртуальная), самоконтроль, здоровьесберегающие компетенции. Чтобы стать конкурентоспособным, мало иметь высшее образование, нужно научиться развиваться самостоятельно [1, с. 52–58].

Формирование таких качеств возможно только в условиях радикального пересмотра всей технологической цепочки в обучении и воспитании. Пересмотр связан с перераспределением форм и видов учебных занятий в сторону расширения самостоятельной работы студентов.

Основная задача кредитной технологии заключается в запуске механизмов самостоятельного обучения студентов. Ответственность студентов расширяется, ответственность преподавателя конкретизируется и становится фасилитативной, т.е. «подталкивающей» студента к саморазвитию. Считается, что студент в результате внедрения технологии должен быть в состоянии готовности к широкой самоорганизации своей деятельности в свободное от занятий время. Это основное профессиональное новообразование у студентов в результате внедрения кредитной технологии обучения, причем формы взаимодействия «преподаватель — студент» находятся в постоянной динамике. Для определения достижений студентов практикуется формирование их портфолио, что позволяет продемонстрировать результаты образовательной и исследовательской деятельности, показать прогресс в освоении образовательной программы, научно-исследовательскую динамику. Портфолио также представляет собой инструмент самоконтроля за деятельностью студента, использование которого постепенно перемещает акцент с оценки на самооценку.

Преимущества университета в развитии самостоятельной работы студентов: развитая электронная инфраструктура вуза, университет имеет несколько электронных порталов, в том числе портал дистанционного обучения; наличие в университете зрелых научно-исследовательских подразделений, в том числе Национальная лаборатория коллективного пользования; наличие у профессоров и преподавателей опыта внедрения кредитной технологии (ВКГУ одним из первых вузов в Республике начал экспериментальное ее внедрение), а также наличие у ППС традиции электронного обмена со студентами в условиях дистанционного обучения.

Технологическая составляющая обучения в вузе развивается на базе глобального информационного проекта «электронный университет». Мы приступили к завершающей фазе создания единого информационного пространства и эффективной коммуникационной инфраструктуры с внедрением образовательных услуг на основе современных информационных технологий, предусмотренных Государственной программой развития образования республики на 2011–2020 гг. Уже сегодня Е-центр образуют три портала университета: информационно-образовательный ([portal.vkgu.kz](http://portal.vkgu.kz)), портал дистанционного обучения ([edu.vkgu.kz](http://edu.vkgu.kz)) и портал дистанционного обучения абитуриентов ([edu.vkgu.kz/abitur](http://edu.vkgu.kz/abitur)), с единой системой аутентификации/авторизации пользователей. В перспективе на базе «электронного университета» планируется построить более инновационный smart-университет.

Говоря об активизации самостоятельной работы студентов и магистрантов, хотелось бы отметить значительные вложения в научно-исследовательскую и материально-техническую базу университета. Только в 2013 г. заключены договора на приобретение аналитического и технологического оборудования для научных лабораторий и научно-образовательных центров на сумму более 70 млн тенге.

Мы объединили все инновационные структуры в Hi-Techpark, который, по сути, стал научно-производственной базой, занимающейся исключительно организацией научных разработок в тесном сотрудничестве с крупными промышленными предприятиями и бизнесом. Hi-Techpark включает: Национальную научную лабораторию; Центр подтверждения квалификаций; УНИЦ «Экологии»; Лабораторию биотехнологии, молекулярной биологии и генетики; Офис коммерциализации. В университете ведутся фундаментальные и прикладные исследования по 16 госбюджетным (90 535,85 тыс. тенге), 10 хоздоговорным темам (41 624,833 тыс. тенге). В 2012–2013 учебном году на базе ННЛКП (лаборатория ЯМР-спектроскопии; лаборатория прикладной и радиационной физики; опытно-промышленная площадка; проектно-конструкторский отдел; лаборатория энергосбережения и альтернативной энергетики) выполняются и защищаются до 30% магистерских диссертаций и дипломных работ. Молодые ученые обеспечивают высокий уровень научных исследований. Общий объем работ, выполненных сотрудниками, профессорско-преподавательским составом университета и обучающимися, в 2013 г. составил более 139 млн тенге.

Активное стимулирование научно-исследовательской работы студентов и молодых ученых дает свои результаты. Студенты университета становятся в командном и личном первенстве лауреатами международных и республиканских олимпиад. Публикации научных докладов в сборниках трудов международных конференций в дальнем зарубежье в последний год увеличились более чем в 4 раза. Представленные данные показывают, что вузовские преподаватели, магистранты и студенты имеют собственные научные разработки и готовы к сотрудничеству с предпринимательской средой региона. Студенты, магистранты участвуют в проекте Erasmus Mundus TOSCA II. Реализация программы повышения квалификации осуществляется в рамках международных образовательных программ и проектов, таких как Эрасмус Мундус, ГТЕС, AMICIF, British Council, DAAD, Болашак.

В национальном (генеральном) рейтинге вузов Казахстана за 2013 г. ВКГУ им. С. Аманжолова занял 6-е место среди многопрофильных вузов, что является неоспоримым фактом активной научной и академической самостоятельной работы студентов, магистрантов и педагогического коллектива университета.

Формулируя требования к подготовке современных специалистов для инновационной деятельности, необходимо формировать социально активную личность. Именно студенческие годы становятся той платформой, которая помогает раскрыть молодым людям в себе управленческие и организаторские способности, сформировать лидерские качества. Основу в формировании системы ценностей у обучающихся закладывает студенческое самоуправление, которое в настоящее время обретает новый смысл — развитие социально значимой деятельности студенческой молодежи, вовлечение ее в самостоятельную работу по реализации инициатив как в области социально-творческих проектов, так и научных.

С этой целью в университете открыт Центр студенческих инициатив. Общественные программы Центра, такие как студенческое самоуправление,



студенческие и волонтерские программы, молодежные форумы, семинары и тренинги, в первую очередь призваны создать условия для формирования активной гражданской позиции молодого специалиста, стремления к достижению поставленных целей, к успеху в своей жизни.

На основании созданных условий в вузе сегодня системно существуют, взаимодействуют и активно развиваются такие формы студенческого самоуправления, как комитет по делам молодежи, профсоюзная студенческая организация, молодежное движение студенческих строительных отрядов, спортивный клуб, студенческий отряд содействия полиции «Қыран», разнообразные творческие коллективы и т.п.

В университете функционируют шахматный клуб «Ашық алан», клуб бедтвочеров, клуб «Сухбат», хореографический коллектив «Әлем», КВН команда «Селт еткізер», патриотический кружок «Намыс», Дебатный клуб «Ділмар». Клубы способствуют формированию социально-коммуникативной компетентности личности. Студенты приобретают навыки в умении осознанно и активно участвовать в общественной жизни, вырабатывать свою точку зрения и отстаивать ее. Члены этих клубов не раз выигрывали городские, областные, республиканские турниры. Молодежные областные музыкальные фестивали, праздники, акции — вот небольшая часть мероприятий, которые иницируют студенты университета. Наши студенты — победители областного конкурса-фестиваля «Студенческая весна — 2013» и обладатели областного кубка «Самая креативная площадка». В вузе имеются все условия для физического развития студентов. Создан спортивный клуб, работают спортивные секции. Спортивно-массовая работа в университете является основой для развития спорта высших достижений. Наши студенты входят в состав национальной сборной команды республики по зимним видам спорта. Среди них победители и призеры первенств Казахстана, Европы, мира, студенческих универсиад.

«Быть патриотом — это носить Казахстан в своем сердце», — так определил эту ценность Н. Назарбаев [3]. Университет формирует у молодежи понимание того, что патриотизм — это великая ответственность за себя, свою семью и нашу Родину. В университете действуют научно-образовательные центры: «Назарбаевтану», «Алтайтану», Центр Российской науки и культуры и другие, где систематически проводятся встречи, тематические вечера, круглые столы с участием представителей этнокультурных объединений. Студенты-иностранцы постоянно организуют интересные народные праздники. Подобные мероприятия способствуют укреплению межэтнического согласия, воспитывают чувство уважения к культуре и традициям различных этносов, развивают интерес к языкам и мотивируют на их изучение [4, с. 241].

Качество подготовки конкурентоспособных специалистов зависит от многих показателей: качества получаемого образования, содержательности обучения, компетентности преподавательского корпуса, способности передавать знания и развивать у обучающегося стремления к поиску, самосовершенствованию, желанию внести изменения в социальную сферу, экономику и технологии.

#### **Библиографический список**

1. Кувандыков А.У. Роль студенческих инициатив в подготовке конкурентоспособных специалистов для инновационной экономики // Высшая школа Казахстана. — 2014. — №2.

2. Послание Президента Республики Казахстан Н. Назарбаева народу Казахстана. 11 ноября 2014 г. Нұрлы жол — путь в будущее [Электронный ресурс]. — URL: [http://www.akorda.kz/ru/page/page\\_218341/](http://www.akorda.kz/ru/page/page_218341/).
3. Послание Президента Республики Казахстан Н. Назарбаева народу Казахстана. 17 января 2014 г. Казахстанский путь — 2050: Единая цель, единые интересы, единое будущее [Электронный ресурс]. — URL: [http://www.akorda.kz/ru/page/page\\_215750/](http://www.akorda.kz/ru/page/page_215750/).
4. Ровнякова И.В. Развитие полиязычия — как основа формирования патриотизма в свете идеи «Мәңгілік ел» // Материалы РНПК «Актуальные вопросы воспитания нового казахстанского патриотизма». — Караганда, 2014.

**Н.М. Темирбеков**

### **МИРОВОЙ ОПЫТ ПО КОРПОРАТИВНОМУ УПРАВЛЕНИЮ УНИВЕРСИТЕТАМИ**

Корпоративное управление представляет собой систему взаимодействия всех заинтересованных сторон (государства, коллектива университета, местного сообщества, работодателей, общественных организаций), направленную на повышение эффективности деятельности вуза. Его основная цель состоит в повышении эффективности управления университетом на основе принципов коллегиальной ответственности, доверия и прозрачности. Задачей корпоративного управления является определение стратегических направлений развития университета, развитие инфраструктуры университета, фандрайзинг и прозрачное распределение финансов, формирование культуры корпоративного управления. Система корпоративного управления дает возможность всей вертикали управления университета непосредственно влиять на решения, принимаемые по развитию вуза и его деятельности.

Интересный опыт эффективного управления в этом плане представляют два крупнейших в мире университета — Калифорнийский университет и Национальный Университет Сингапура.

Калифорнийский университет представляет собой агломерат, объекты которого расположены практически на всей территории Калифорнии и сопредельных штатов, что, по нашим меркам, является весьма крупным научно-образовательным центром, и эффективно управлять им довольно сложно. Тем не менее наши американские коллеги разработали и успешно внедрили свою систему управления. Университет имеет конституционную автономию, т.е. является независимой корпорацией от штата Калифорния и подчиняется Совету регентов, который возглавляет администрацию Калифорнийского университета. Помимо него, в структуре университета функционируют Академический сенат и исполнительный орган.

Совет регентов — это некий попечительский совет, который обеспечивает финансовую безопасность и поддерживает эндаумент фонд. В его состав входят 26 членов, 18 из которых назначаются губернатором Штата сроком на 12 лет, остальные 8 членов входят по должности — это губернатор, лейтенант-губернатор, спикер Ассамблеи, управляющий государственной программой, 2 выпускника университета, офис-менеджера, студент (назначается регентом) и президент университета. Совет публично заседает 6 раз в год по 3 дня. Поступающие от ППС вопросы первоначально рассматриваются в комитетах, за-

тем они направляются на рассмотрение в Академический сенат. Подготовленные в нем предложения по данному вопросу выносятся для обсуждения на Ассамблее, после чего их представляют в Совет регентов. В основном Совет обсуждает и принимает решения по финансовым и материально-техническим вопросам университета. Кандидатура президента или вице-президента одобряется Советом регентов, выбор происходит из академического состава университета, кандидатуру рекомендует Академический сенат.

Совет регентов осуществляет общую корпоративную ответственность за университет, а также утверждает государственный бюджет, основную стратегию развития университета, крупные проекты строительства сооружений, кандидатуры старших служащих, рекомендованных президентом университета, заработную плату служащих, руководителей кампусов и высокооплачиваемых преподавателей, создание новых кампусов (включая выбор земельных участков) и новых образовательных и научных программ, назначает президента университета.

Немного иную структуру имеет Национальный Университет Сингапура (НУС). Здесь попечительский совет состоит из 24 членов, назначаемых Министерством образования, продвигает интересы университета, несет ответственность за обеспечение реализации поставленных задач университета в области образования и исследований, а также учета и рационального использования финансовых и материально-технических средств. В состав попечительского совета входят известные деятели государственной службы, бизнес-структур и научных кругов. Его функции заключаются в разработке и утверждении стратегических целей, принятии годового бюджета, назначении и оценке работы президента, контроле за деятельностью вуза и обеспечении эффективного корпоративного управления.

Основная деятельность Академического сената (Калифорния) и его основных постоянных комитетов выстраивается на основе обязанностей и полномочий, делегированных к Сенату Советом регентов. Окончательная стратегическая власть Сената располагается в Ассамблее Академического сената. Ассамблея состоит из избранных представителей от каждого из кампусов плюс председатели каждого из подразделений Сената и системы служащих. Ассамблея собирается регулярно — трижды в год. Академический совет, по сути, является исполнительным органом Академического сената. При этом Совет имеет право от имени Ассамблеи давать советы по тому или иному вопросу президенту.

В состав Академического совета входят председатели основных комитетов Сената. Кроме председателя и заместителя председателя (которые являются также председателем и заместителем председателя Ассамблеи), Академический совет включает председателей комиссии Совета по допускам и связям со школами, комитет университета по образовательной политике, координационный комитет по делам выпускника, комитет университета по академическому персоналу и комитет университета по планированию и бюджету. Кроме того, председатели каждого из подразделений Сената являются членами Академического совета. Академический совет собирается 11 раз в год (ежемесячно) на специальные совещания, если в этом возникает потребность. Президент и высокопоставленные служащие университета регулярно посещают заседания Академического совета, чтобы обсудить имеющиеся проблемы и возникшие актуальные вопросы.

Каждый из постоянных комитетов на Академическом совете представляет его председатель, включая представителей соответствующих комитетов



в каждом кампусе. Академический совет работает с представителями ППС Калифорнийского университета, которые принимают активное участие в жизни университета через различные уровни структуры управления Сената. Подобная активность в вопросах деятельности университета мотивирована своеобразной ответственностью каждого представителя ППС за успешную деятельность и благосостояние вуза. Таким образом, Академический совет является своеобразной площадкой для широкого участия ППС в вопросах политики университета. Посредством такого участия ППС от каждого кампуса на основах постоянных комитетов Академический совет способен расширить спектр видения большинства университетских проблем. Регулярные консультации и обсуждения на заседаниях Совета предоставляют возможность обеим сторонам сформулировать стратегические положения, отражающие интересы обеих групп. Таким образом, деятельность Академического сената непосредственно связана с администрированием почти всех аспектов университета.

Весь сложный процесс взаимодействия можно представить в виде нижеследующего алгоритма действий: ППС включается в процесс принятия решения на стадии его формулировки и подает свои инициативы в соответствующий комитет, который формирует отчеты и рекомендации по направлениям своей деятельности. Затем отчеты направляются в Академический совет, являющийся исполнительным органом Академического сената. Академический совет выносит все вопросы на Ассамблею. В свою очередь, на Ассамблее принимаются и регламентируются предложения и вырабатываются советы, которые направляются через Академический совет, а тот, в свою очередь, передает их в Совет регентов. Совет регентов уже выносит окончательный вердикт для принятия стратегических решений.

Отношения между Академическим сенатом, администрацией, ППС являются партнерскими, и у всех членов корпоративного управления имеется зона ответственности. В функции Академического сената входят: основная работа (утверждение учебных программ, курсов, условий приема студентов, организация учебного процесса), корпоративная работа (выработка предложений, но решение остается за администрацией), «Мягкая власть» (право консультировать, но не решать).

В Сингапуре Академический сенат — это высший Академический совет университета под председательством президента университета. Сенат собирается регулярно для обсуждения образовательной политики и других академических вопросов. Сенат контролирует вопросы обучения, научных исследований, присуждение степеней, выдачи дипломов и сертификатов, а также получает отчеты от всех постоянных и специальных комитетов. Сенат утверждает структуру факультетов, институтов и других учебных подразделений; планирует и разрабатывает академические программы; регулирует допуск лиц к программам обучения и экзаменам; назначает и инструктирует экзаменаторов и экзаменационные советы, присуждает степени, дипломы, сертификаты и другие знаки отличия; стипендии, гранты, выставки, призы и медали; утверждает структуру университета, научно-исследовательских институтов и центров; дает рекомендации попечительскому совету.

Академический сенат НУС под председательством президента университета включает в себя проректора по учебной части, деканов факультетов, по одному члену от каждого факультета, десять профессоров, десять штатных

преподавателей факультета, другие должностные лица университета, назначаемые президентом. Сенат заседает один раз в семестр.

Во главе каждого из представленных систем стоят президенты. В Калифорнии его кандидатура одобряется Советом регентов. Выбор происходит из академического состава университета, кандидатуру рекомендует Академический сенат. Президент университета отвечает за общий административный контроль за университетом, подготовку запроса государственного бюджета для рассмотрения и утверждения регентами, взаимоотношения с государственными структурами, координацию разработки политики университета, утверждение зарплаты администраторам, контроль за национальными лабораториями, выбор и рекомендации кандидатур канцлеров и других старших служащих, контроль за казначейями, юридическими услугами и аудитом (совместно с регентами), а также тесно взаимодействует с профсоюзом. Также им осуществляется контроль за системой пенсионного обеспечения и другими выплатами сотрудникам, выстраивание отношений со СМИ в рамках всего университета. В Сингапуре президент НУС назначается советом попечителей из академического состава университета. Президент по согласованию с попечительским советом назначает руководящий состав университета. Вместе эта команда разрабатывает и реализует стратегические цели университета.

Проанализировав подходы в управлении вышеназванных вузов, хотелось бы отметить, что корпоративная модель управления, концентрируясь на фискальной и управленческой ответственности, предполагает более сильный контроль над достижением поставленных перед университетом стратегических целей и задач. Кроме того, представительство заинтересованных сторон в процессе принятия решения помогает учитывать потребности студентов, преподавателей и общества в целом. В то же время данная модель управления дает возможность преодолеть одну из опасностей, существующих в настоящее время в системе современного образования, когда первостепенным становится желание заработать, а качество подготовки специалистов отходит на второй план.

Особенностью систем управления зарубежными университетами является четкое распределение функций между Советом регентов (попечительским советом) и президентом университета, где Совет регентов (попечительский совет) выполняет стратегическое управление, а президент — оперативное управление. Роль государства и бизнес-структур сводится к совместному финансированию научных проектов, выделению образовательных грантов для студентов, тогда как местные государственные органы участвуют в непосредственном управлении университетами и осуществляют общую координацию и частичное финансирование. Общая тенденция в управлении вузами сводится к тому, что все большее распространение находит трехуровневая система управления: попечительский (наблюдательный) совет, управляющий персонал (президент, ректор, проректор, декан) и Академический сенат (ученый совет), ответственный за академические вопросы.

Обобщив представленный опыт, необходимо рассмотреть вопросы, от решения которых зависит успешное внедрение в университетах евразийского образовательного пространства инноваций в сфере корпоративного управления, заимствованных из практики этих ведущих зарубежных вузов. Для успешного внедрения рассмотренного опыта нашим университетам необходима новая нормативно-правовая база, регулирующая правовой статус корпоративного управления вузов. Следует также четко сформировать принципы и прави-

ла корпоративного управления административного, финансового и академического процессов.

Состав наблюдательного (попечительского) совета необходимо формировать на основе предложения Академического совета (ученого совета) университета, который будет утверждаться Министерством образования и науки каждой из стран евразийского пространства. В состав должны входить 15 человек: представитель местного исполнительного органа, представитель НПО, руководитель областного филиала палаты предпринимателей страны, три представителя отраслевых министерств, три представителя предприятий и бизнес-структур, три сотрудника и студента университета, два выпускники вуза и ректор. Важно отметить, что взаимоотношения между членами Совета должны носить клубный характер и выстраиваться на принципах равноправия и взаимоуважения.

Необходимо продумать систему обучения членов будущих наблюдательных советов, так как от их компетентности зависит успешность реализации идеи. И это еще далеко не полный перечень существующих рисков. Основные полномочия наблюдательного (попечительского) совета должны заключаться в принятии стратегического плана, утверждении бюджета университета и комиссии по аудиту, предложении кандидатур ректора для утверждения в министерстве, организации мониторинга стратегического плана.

В рамках Академического (ученого) совета следует создать комитеты комиссий по принятию оперативных решений: комитет по приему абитуриентов, студенческий комитет, комитет по учебно-методической работе, комитет по науке и инновациям, комитет по развитию и бюджету, комитет по менеджменту. Основные требования в сфере финансовых и материальных ресурсов должны заключаться в диверсификации источников финансирования, прозрачности формирования и расходования бюджета и использования материальных ресурсов.

Таким образом, корпоративное управление особенно полезно тем, что оно создает условия для перехода на стратегическое управление. То есть вопросы, которые являются вопросами «номер один» для бизнеса и которые до сих пор в большинстве университетов находились на втором плане, теперь выходят на первый план. Вузы будут вынуждены овладеть этими инструментами, ставить их в приоритет. В этой связи целью модернизации вуза через развитие автономии является становление нового качества корпоративного управления, всемерное развитие ответственности по всей структуре, расширение участия профессорско-преподавательского состава в управлении вузом и развитие его конкурентоспособности.

**С.Н. Анисимов**

### **НЕЗАВИСИМАЯ ОЦЕНКА КАЧЕСТВА И ПРОФЕССИОНАЛЬНО- ОБЩЕСТВЕННАЯ АККРЕДИТАЦИЯ КАК ИНСТРУМЕНТЫ ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ**

Совершенствование профессионального образования для повышения качества и квалифицированности трудовых ресурсов — многопрофильная комплексная задача, стоящая не только перед Российской Федерацией, но и перед другими странами.

Сегодня в России в сфере профессионального образования происходит системная трансформация, которая определяется тесным взаимодействием с бизнесом, повышением требований к качеству образования со стороны населения и развитием институтов общественной оценки.

Все участники образовательного рынка — государство и академическое сообщество, работодатели и учащиеся — заинтересованы в создании системы независимой оценки качества образования, которая могла бы удовлетворить их ожидания и запросы.

Стали появляться реальные инструменты управления качеством образования: ассоциации работодателей создают профессиональные стандарты, представители отраслевых объединений формируют квалификационные требования к выпускникам, рейтинговые агентства осуществляют мониторинг образовательных программ, а экспертные сообщества проводят общественную оценку качества и гарантий качества и аккредитацию.

Среди различных инструментов управления качеством особое место занимает образовательный аудит, позволяющий совместить внешнюю и внутреннюю оценки и создать индивидуальный портрет конкретного учебного заведения. Аудит прекрасно зарекомендовал себя в экономике, такую же положительную роль он способен сыграть и в сфере образования.

В отличие от госаккредитации, стандарты независимых агентств по гарантии качества нацелены на то, чтобы показать вузу, каким образом следует развивать те или иные направления работы, чтобы обеспечить высокое качество образования. Это дает возможность каждому образовательному учреждению оценить свои конкурентные возможности и выработать стратегию дальнейшего развития.

В 1999 г. ряд европейских стран подписали Болонскую декларацию, в которой провозгласили необходимость создания общеевропейского образовательного пространства.

Одной из важнейших задач на пути построения единого образовательного пространства в Европе в соответствии с декларацией является унификация требований к качеству образования. Для этого усилия академического сообщества были направлены на создание общеевропейской системы гарантии качества высшего образования.

В России решение этой задачи практически невозможно без инструментов образовательного аудита. Катализатором развития системы образовательного аудита становятся механизмы взаимодействия государственной и общественно-профессиональной систем оценки качества образования, что выражается в принятии к рассмотрению результатов общественно-профессиональной оценки качества образования при принятии решения о государственной аккредитации.

Агентство по контролю качества образования и развитию карьеры (АККОРК) с 2005 г. отрабатывает процедуры образовательного аудита на программном и институциональном уровнях. Обладая ассоциированным статусом в Европейской ассоциации гарантий качества в высшем образовании (ENQA), являющейся разработчиком базовых положений Болонской декларации, АККОРК закладывает в основу методологии образовательного аудита и стандартов качества стандарты и рекомендации (или ESG) ENQA.

Сотрудничество АККОРК с вузами и колледжами в режиме постоянного образовательного аудита позволяет учебным заведениям лучше узнать свои

проблемные зоны в обеспечении качества и гарантий качества образования и принять своевременные меры по их устранению, в первую очередь в целях повышения своей конкурентоспособности на рынке образовательных услуг.

Среди партнеров АККОРК, прошедших независимую оценку, — Казанский (Приволжский) федеральный университет, Северо-Восточный федеральный университет, Уральский федеральный университет, Южный федеральный университет, Балтийский федеральный университет, Национальный исследовательский университет МАИ, Национальный исследовательский университет МЭИ, Национальный исследовательский университет МГУ им. Н.П. Огарева, Национальный исследовательский университет Казанский технологический университет, Национальный исследовательский университет ЮУрГУ, Финансовый университет при Правительстве РФ, Государственный университет управления, Ростовский государственный экономический университет, Липецкий государственный технический университет, Южно-Российский государственный технический университет (Новочеркасский политехнический институт), Владимирский государственный университет, Ульяновский государственный технический университет, Тверской государственный технический университет, Кузбасский государственный технический университет, Донской государственный технический университет, Белгородский государственный технический университет им. Шухова, Алтайский государственный технический университет им. И.И. Ползунова, Алтайский государственный университет, Московский государственный открытый университет, Московский государственный университет технологий и управления и многие другие вузы России.

Состав экспертов при проведении образовательного аудита включает в себя в основном представителей академического сообщества — специалистов в области гарантий качества. В АККОРК эксперты проходят строгий отбор, программу обучения и последующую сертификацию. При этом в состав экспертов также включаются представители работодателей, а также студенческого сообщества.

Экспертные панели АККОРК насчитывают свыше 600 сертифицированных экспертов в разрезе всех уровней профессионального образования и практически по всем предусмотренным направлениям подготовки. Экспертные панели включают в себя представителей:

- крупнейших объединений работодателей (РСПП, Опора России, СОЮЗМАШ);
- крупнейших компаний-работодателей — РОСАТОМ, РОСНАНО, ОАК, компания 1С;
- академического сообщества;
- государственных органов управления образованием;
- студенческих союзов.

Также динамично развивается экспертная панель, представленная зарубежными экспертами (из Великобритании, Германии, Франции, Австрии, Италии).

В целях установления степени соответствия качества подготовки выпускников, освоивших программы профессионального образования вуза, критериям и профессиональным требованиям соответствующих отраслей и видов деятельности, требованиям рынка труда к специалистам, рабочим и служащим соответствующего профиля АККОРК осуществляет системное экспертно-методологическое взаимодействие с ассоциациями и объединениями работодателей, организациями-работодателями и профессиональными сообществами.

К партнерам АККОРК, представляющим рынок труда, относятся: Общероссийская общественная организация «Деловая Россия», Общероссийская общественная организация малого и среднего предпринимательства «Опора России», Федерация рестораторов и отельеров России, Ассоциация российских банков, Некоммерческое партнерство «Федерация рестораторов и отельеров России», ГК «РОСАТОМ», ОАО «РОСНАНО», Союз машиностроителей России, Министерство здравоохранения и социального развития РФ.

Образовательное учреждение, прошедшее процедуру независимой внешней оценки качества образования АККОРК, имеет возможность пройти процедуру общественно-профессиональной аккредитации на основе результатов оценки как в аккредитационном совете АККОРК, так и в других органах по общественно-профессиональной аккредитации, а также представить результаты оценки в государственные органы управления образованием для рассмотрения в рамках процедуры государственной аккредитации.

АККОРК применяет мультистандартный подход в процедурах оценки и аккредитации, основанный на принципах Болонского процесса. Критерии и стандарты качества и гарантий качества образования разработаны АККОРК на основе актуальных требований рынка труда к качеству подготовки специалистов (в том числе утвержденных профессиональных стандартов), требований национальных и международных рамок квалификаций, стандартов и руководств по внутренним и внешним гарантиям качества образования в европейском пространстве Европейской ассоциации по гарантиям качества в высшем образовании (ESG ENQA), государственных образовательных стандартах (ГОС РФ) и федеральных государственных образовательных стандартов Российской Федерации (ФГОС РФ), стандартов качества электронного обучения (e-learning) Европейской ассоциации гарантий качества в сфере e-learning (EFQUEL) [1], стандартов ISO 9001 [2] и критериев EFMD [3], а также национальных и зарубежных образовательных бенчмарков.

В целом формирование и эффективное функционирование системы независимой оценки качества и профессионально-общественной аккредитации в Российской Федерации позволит:

- войти в общеевропейскую систему гарантии качества;
- создать действенные механизмы повышения и поддержания качества образования;
- унифицировать требования вузов и работодателей к профессиональной подготовке специалистов;
- правильно сориентировать абитуриентов в выборе вуза для получения образования;
- повысить конкурентоспособность российских вузов и выпускников на российском и международном рынках образовательных услуг.

#### **Библиографический список**

1. European Foundation for Quality in e-Learning [Electronic resource]. — URL: [http://en.wikipedia.org/wiki/European\\_Foundation\\_for\\_Quality\\_in\\_e-Learning](http://en.wikipedia.org/wiki/European_Foundation_for_Quality_in_e-Learning).
2. International Organization for Standardization [Electronic resource]. — URL: <http://www.iso.org/ISO>.
3. European Foundation for Management Development [Electronic resource]. — URL: [http://en.wikipedia.org/wiki/European\\_Foundation\\_for\\_Management\\_Development](http://en.wikipedia.org/wiki/European_Foundation_for_Management_Development).

*Е.Л. Афанасьева*

### **ФОРМИРОВАНИЕ ВНУТРИВУЗОВСКОЙ СИСТЕМЫ ОЦЕНКИ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ В УСЛОВИЯХ АКТУАЛИЗАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СТАНДАРТОВ**

В новом Федеральном законе №273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» (далее — ФЗ №273) качество образования определяется как 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.

В соответствии с п. 13 ч. 3 ст. 28 ФЗ №273 к компетенции образовательной организации в установленной сфере деятельности относится, наряду с проведением самообследования, и обеспечение функционирования внутренней системы оценки качества образования.

С 2011 г. в вузах началась реализация федеральных государственных образовательных стандартов 3-го поколения (ФГОС-3), структура и содержание которых выстроены в компетентностной парадигме. Основные сложности, с которыми столкнулись вузы на этапе внедрения основных образовательных программ (ООП) на основе ФГОС-3:

- 1) «расплывчатость» формулировок компетенций в стандартах, их большое количество, «нетехнологичность» компетенций, цикловой характер структуры ООП и т.п.;
- 2) необходимость разработки и совершенствования нормативно-методического обеспечения процессов проектирования и реализации ООП на этапе внедрения новых программ;
- 3) недостаточный уровень подготовки профессорско-преподавательского состава вузов к внедрению компетентностного подхода;
- 4) сжатые сроки для внедрения ООП, фактически исключившие этап проектирования на уровне большинства вузов;
- 5) отсутствие на уровне вузов «видения» и «понимания» значимости проблемы оценивания качества обучения по компетентностно-ориентированным ООП.

Проведенный в 2011–2013 гг. Ассоциацией классических университетов России (АКУР) совместно с Ассоциацией технических университетов (АТУ) и Институтом комплексных исследований образования МГУ им. М.В. Ломоносова по заказу Департамента государственной политики в сфере высшего образования Минобрнауки России «Мониторинг эффективности внедрения ФГОС в организациях высшего образования, подведомственных Минобрнауки России», подтвердил, что переход на уровневую подготовку в большинстве вузов был осуществлен достаточно формально [3, с. 25].

Таким образом, реализуемые в настоящее время ООП на основе ФГОС-3 в большинстве своем представляют собой «адаптированные» под требования компетентностного подхода программы ГОС 2-го поколения.



С учетом анализа результатов мониторинга с 2012–2013 гг. началась разработка ФГОС в новых макетах (ФГОС-3+), переход на которые запланирован в 2014 г. Новые макеты предполагают упорядочение наборов и сокращение количества компетенций, унификацию общекультурных компетенций, предоставление разработчикам ООП возможности выбора наборов компетенций с учетом направленности (профиля) ООП, «уход» от цикловой структуры ООП и т.п. В целом объем свободы вузов в части проектирования ООП существенно увеличивается. В настоящее время актуализированные ФГОС проходят процедуру утверждения и государственной регистрации. Кроме того, в июне 2014 г. на заседании Совета по науке и образованию при Президенте РФ В.В. Путин особо подчеркнул важность формирования и актуализации образовательных стандартов на основе обновленных профессиональных стандартов. Таким образом, работа по взаимной настройке стандартов продолжается.

В условиях актуализации образовательных стандартов и разработки профессиональных стандартов достаточно сложно решить задачу формирования внутривузовской системы оценки качества обучения. Поскольку ООП проектируются на основе ФГОС, которые и задают наборы компетенций, то изменения в стандартах приводят к перенастройке структуры и содержания ООП. Но продолжать работу в этом направлении необходимо.

Если в части качества ФГОС, разработки необходимого нормативно-методического обеспечения и подготовки преподавателей к проектированию и реализации ООП проблемные вопросы постепенно решаются, то в части оценивания качества обучения по компетентностно-ориентированным ООП существенных изменений не произошло. До сих пор остаются открытыми вопросы оценки качества обучения в рамках государственной аккредитации, тогда как по большинству ООП, разработанных на основе ФГОС-3, уже в 2014–2015 учебном году ожидается первый «массовый» выпуск бакалавров.

В последние годы в вузах идет системное формирование фондов оценочных средств (ФОС), обсуждение подходов к разработке компетентностно-ориентированных заданий (КОЗ) и контрольно-измерительных материалов (КИМ). Проектирование компетентностно-ориентированных ФОС приводит к редизайну ООП, оказывает существенное влияние на пересмотр структуры учебных планов и применяемых образовательных технологий.

В декабре 2013 г. Приказом Министерства образования и науки РФ (Минобрнауки России) от 19 декабря 2013 г. №1367 утвержден «Порядок организации и осуществления образовательной деятельности по образовательным программам высшего образования — программам бакалавриата, программам специалитета, программам магистратуры». Одним из требований нового порядка является интеграция ФОС в структуру РПД. Снова происходит привязка КИМ и КОЗ к дисциплинам, что, на наш взгляд, нарушает логику формирования ФОС по ООП в целом и сдерживает разработку ФОС междисциплинарного характера.

Как показывает зарубежный опыт, формирование ФОС должно происходить до начала проектирования и реализации ООП. В частности, опыт подготовки медицинских кадров в Маастрихтском университете, который презентовал Й. Мариенбор, визит-профессор магистерской программы «Управление в высшем образовании» Института образования НИУ ВШЭ, показал эффективность применения системы прогресс-тестирования для программ, разработанных на основе проблемно-ориентированного обучения. При этом прогресс-тест проводится в динамике на всех курсах обучения. В формировании базы тестов

вых заданий принимают участие все департаменты. В итоге студент и преподаватели могут наблюдать динамику освоения образовательной программы. Данный вид оценивания подкрепляется и системой оценки профессиональных навыков, которые во время практикумов доводятся до автоматизма в специализированных лабораториях и симуляционных центрах.

Напрашивается следующая логическая цепочка: стандарты (профессиональные и образовательные) — набор компетенций (модель выпускника) — система оценивания уровня сформированности компетенций (ФОС) — разработка модели образовательной программы — подбор технологии обучения — разработка профайла и контента ООП.

В российской практике проектирования образовательных программ на основе ФГОС в первую очередь определяется структура ООП (учебный план), далее распределяется часовая нагрузка, разрабатывается контент ООП и т.д. Разработка системы оценивания и ФОС, к сожалению, отходит на второй план.

Формирование систем оценивания находится в предметном поле эвалюации. В.И. Звонников и М.Б. Чельшкова определяют эвалюацию «как спектр различных направлений анализа процесса и результатов образования, обеспечивающий по совокупности научно-обоснованные решения для управления его качеством» [2, с. 47]. Внутривузовская система оценивания должна позволять проводить постоянный анализ динамики изменения качества образования. Данный инструмент в первую очередь должен решать задачу предоставления информации для разных целевых категорий: студентов, преподавателей, разработчиков ООП, управленцев и т.д.

М.В. Гуськова, раскрывая проблему эвалюации образовательных программ и проектов, отмечает: «Внедрение ФГОС в эвалюации, очевидно, должно вестись в режиме мониторинга, поскольку необходимо систематически отслеживать результаты воздействия новых ФГОС на качество ВПО» [1, с. 54]. Подобная «независимая» система оценивания (например, по типу профессиональных прогресс-тестов, TOEFL, IELTS и т.п.) должна стать своеобразным «зеркалом» для каждой ООП, позволяя преподавателю и студенту взглянуть со стороны на динамику процесса обучения и вовремя предпринять необходимые корректирующие действия.

В статье И.Д. Фрумина «Оценка качества образования: между контролем и поддержкой» представлены два принципиально разных подхода к оценке качества образования в децентрализованных образовательных системах: 1) оценка как проверка и 2) оценка как механизм диалога и саморазвития. Автор подчеркивает, что «целью создания системы оценки качества является создание условий повышения качества образования через усиление потоков информации о результатах образования и соответствующих факторах» [4, с. 2]. В основу создания внутривузовских систем оценивания, на наш взгляд, должен быть положен именно второй подход.

В Северо-Восточном федеральном университете (СВФУ) действует сертифицированная система менеджмента качества, приняты и реализуются «Концепция гарантии качества образования в СВФУ» и «Политика СВФУ в области качества». Руководство университета уделяет особое внимание вопросам обеспечения и оценки качества образования. В 2013 г. восемь ООП успешно прошли процедуру профессионально-общественной аккредитации, результаты которой были проанализированы и обсуждены научно-педагогическими коллективами.

В 2014 г. произошли структурные изменения в системе управления учебно-методической работой вуза, в частности, создан Департамент по обеспечению качества образования. Департамент налаживает контакты с ведущими научными центрами страны, занимающимися вопросами педагогических измерений и технологий тестового контроля. В частности, заключены соглашения о стратегическом сотрудничестве с Институтом образования НИУ ВШЭ (Центр мониторинга качества образования, научный руководитель В.А. Болотов) и Донским государственным техническим университетом (ДГТУ) (зав. кафедрой педагогических измерений Н.Ф. Ефремова). В рамках подписанного соглашения с ДГТУ в июне 2014 г. для преподавателей и специалистов проведен семинар доктора педагогических наук, профессора Н.Ф. Ефремовой «Технологии тестового контроля в высшем образовании», два выпускника СВФУ поступили в этом году на магистерскую программу «Измерения и оценка качества образования». На 2014 г. запланировано проведение семинара «Разработка контрольных измерительных материалов для оценки результатов обучения и их анализ в рамках классической теории тестирования» коллегами из Центра мониторинга качества образования НИУ ВШЭ. В СВФУ продолжается централизованное формирование банков тестовых заданий по дисциплинам базовой части ООП, планируется проведение их внешней экспертизы с участием внешних экспертов.

В университете проводится активная работа по совершенствованию и редизайну учебных планов и программ, подготовка к внедрению самостоятельно устанавливаемых образовательных стандартов. Так, в 2013–2014 учебном году проведена унификация дисциплин, введены единые матрицы базовых учебных планов по направлениям подготовки. Следующим этапом видится введение стандартизации минимальных требований по каждой дисциплине, что позволит постепенно унифицировать и совершенствовать компетентностно-ориентированную составляющую базы тестовых заданий.

В заключение, вновь обращаясь к опыту зарубежных коллег из Маастрихтского университета, где задания прогресс-теста основаны на компетентностном подходе, сформированы по междисциплинарному принципу и учитывают применяемую технологию проблемно-ориентированного обучения, хотелось бы отметить, что только в результате применения научно обоснованного подхода, привлечения ведущих экспертов в области педагогических измерений, целенаправленного развития практических навыков преподавателей и кооперации профессионального сообщества внутри вуза внутривузовские системы оценивания будут отвечать всем современным требованиям и станут действенным инструментом повышения качества образования.

#### **Библиографический список**

1. Гуськова В.М. Основные модели оценки качества образовательных проектов и программ // *AlmaMater*. — 2012. — №2 (февр.).
2. Звонников В.И., Челышкова М.Б. Контроль качества обучения при аттестации: компетентностный подход. — М., 2012.
3. Об основных результатах мониторинга эффективности внедрения ФГОС в организациях высшего образования, подведомственных Минобрнауки России, проведенного в 2011–2013 гг. : материалы к информационно-методическому семинару для руководящих работников организаций высшего образования Сибирского и Дальневосточного федеральных округов. — Барнаул, 2013.
4. Фруммин И.Д. Оценка качества образования: между контролем и поддержкой // *Первое сентября*. — 2000. — №92.

**А.Ю. Бендрикова**

## **КОМПЛЕКСНЫЙ ПОДХОД В ИЗУЧЕНИИ КАЧЕСТВА ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ**

Система образования, несомненно, призвана совершенствоваться и соответствовать не только требованиям государственных образовательных стандартов, но и социальным потребностям и ожиданиям студентов и преподавателей, отражающихся в социальных аспектах качества образования.

Социальные преобразования должны быть связаны с учетом социальных ценностей и ожиданий личности, обусловленных главным образом потребностью в социальном комфорте. Система образования сегодня должна отвечать вызовам XXI в., к которым относятся: экологическая угроза, низкий уровень нравственности, повышенный стрессовый уровень людей и т.д. Решение социальных вопросов качества образования будет способствовать воспитанию личности с высоким уровнем социальной ответственности, высокоинтеллектуальной и самосовершенствующейся.

Для этого целесообразно уделять внимание преобразованиям как существенному элементу развития системы высшего образования. Инновации состоят в том, что в систему управления качеством высшего образования включаются факторы, обеспечивающие безопасность личности (в экологическом, социальном и валеологическом аспектах), учет которых позволит сделать высшее образование более социально-комфортным для всестороннего гармоничного развития личности [3, с. 258].

Наиболее адекватным подходом к рассмотрению качества профессионального образования является социологический, поскольку он позволяет выявить условия и факторы, влияющие на качество профессионального образования в условиях современного общества. От качества образования напрямую зависят развитие человеческого потенциала и качество будущих трудовых ресурсов.

Проблема социальных изменений (инноваций) в образовании в силу своей специфичности характеризуется значительным разнообразием взглядов и подходов к изучению. Философы и педагоги разрабатывали подходы к совершенствованию общества путем развития системы образования.

Особо ценна педагогическая идея, которую высказал Ж.-Ж. Руссо, который говорил о важности условий образовательного процесса. Социальный комфорт процессов обучения и воспитания — это необходимое условие для совершенствования личности [1, с. 58]. В.В. Розанов, разрабатывая решения различных педагогических задач, утверждал, что в учебных заведениях должны быть теплота семейных отношений, созерцательность, взаимопонимание между воспитателями и воспитанниками. Поэтому социальный комфорт в процессе обучения подразумевает и доверительные отношения между педагогами и обучающимися [2, с. 129].

Интерпретация понятия «качество образования» обусловлена пониманием самого образования как общественного явления. Понятие «качество образования» может быть рассмотрено как в философском и социально-экономическом аспектах, так и в социологическом.

Определяя социальный аспект качества, В.М. Мишин считает, что он «...связан с отношением субъектов и роли всего общества к изучаемому объекту, например с восприятием и отношением определенных потребителей к соответ-

ствующей продукции или услугам...» и «зависит от уровня культуры, доходов потребителей» [4, с. 311].

Исследование «качества образования» как социологической категории выявляет необходимость анализа ее сущности и основных компонентов, которые по-разному трактуются в отечественной науке и далеко не исчерпываются тем значением, которое вкладывается в них на уровне современных знаний об исследуемом предмете.

Н.А. Селезнева определяет его так: «...системно-социальное качество, есть соответствие (адекватность) образования потребностям общества и личности, установленным нормами, требованиями, стандартами».

«Качество высшего образования» как понятие, которое носит комплексный характер, отражает не только объективную природу общества, но и творческое созидательное начало личности. В личностном измерении «качество высшего образования» есть процесс подготовки специалистов с высшим образованием, который отвечает определенным образовательным стандартам. Но на уровне индивидуального восприятия с позиции студентов качество обучения подразумевает чаще всего удовлетворенность комплексом условий, в числе которых — научное и учебно-методическое обеспечение учебного процесса, организация обучения, квалификация преподавателей. Они в совокупности и определяют субъективно воспринимаемую эффективность учебного процесса, но не могут служить ее единственным критерием. Такое восприятие, разумеется, преломляется через субъективные запросы к образовательному учреждению, которые могут быть адекватными, заниженными или, наоборот, завышенными. Но совокупность субъективных оценок качества обучения сама по себе — важный параметр социального самочувствия студентов и социально-психологического климата в университете [5, с. 402].

Таким образом, понятие «качество высшего образования» носит комплексный характер и включает в себя следующие аспекты:

- это признак, характеризующий состояние зрелости и целостности образовательной системы;
- это фактор, обеспечивающий процесс социализации специалистов;
- это завершающая стадия образовательного процесса в высшей школе.

Проблема создания социально-комфортных условий процессов обучения и воспитания, отвечающих требованиям современной личности, еще требует дальнейшего теоретического осмысления и проведения практических социологических исследований.

Поиск путей обеспечения высокого качества образования — это не только один из способов реагирования общества на современную социальную ситуацию, но это одновременно и способ изменения этой ситуации, воздействия на нее не только в настоящем, но и в будущем. Оценка качества образования должна распространяться не только на конечный, результативный этап образовательной деятельности, не только на качество овладения знаниями, умениями, навыками, но и на все элементы образовательной системы, способствующие достижению этого результата. Качество образования в таком понимании должно рассматриваться не как атрибут конкретной образовательной услуги, а как сущностная характеристика самой системы образования, отражающая ее процессуальный и результативный аспекты, общественное предназначение и социокультурный смысл.

**Библиографический список**

1. Бордовский Г.А., Нестеров А.А., Трапицын С.Ю. Управление качеством образовательного процесса : монография. — СПб., 2001.
2. Гличев А.В. Основы управления качеством продукции. — М., 2001.
3. Константиновский Д.Л., Вахштайн В.С., Куракин Д.Ю., Рощина Я.М. Доступность качественного общего образования: возможности и ограничения. — М., 2006.
4. Мишин В.М. Исследование систем управления. — М., 2012.
5. Чередниченко Г.А. Молодежь России: социальные ориентации и жизненные пути (опыт социологического исследования). — СПб., 2004.

*Н.В. Брюханова*

**РОЛЬ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ СТАНДАРТИЗАЦИИ  
В СОВЕРШЕНСТВОВАНИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА  
И РАЗВИТИИ КВАЛИФИКАЦИЙ СТУДЕНТОВ ВУЗА**

В настоящее время основным вопросом формирования образовательной стратегии как образовательной организации, так и личности является развитие квалификаций, под которыми понимается степень пригодности к какому-либо виду труда, а также уровень профессионального мастерства, уровень освоения профессиональных компетенций, которые в конечном итоге определяют конкурентоспособность как выпускников, так и самой образовательной организации.

Требования к образовательному процессу и образовательным программам, реализуемым образовательными организациями (в данной статье — вузами), определяет современный рынок труда, который имеет специфические характеристики, отличающие его от рынка труда 10–15-летней давности. Первой специфической характеристикой является требование постоянного получения новых знаний и раннего начала профессиональной карьеры. Тенденции таковы, что уже в 30 лет многие достигают профессиональных высот, что сложно было представить даже 10 лет назад.

Другой специфической характеристикой рынка труда является высокая степень изменчивости и необходимость овладения знаниями из многих профессиональных областей, что выходит за рамки основных образовательных программ, освоение которых является главной задачей обучения в образовательной организации.

Третьей специфической характеристикой является интеграция знаний и профессиональных навыков из многих отраслей. Сегодня практически не существует «чистых» профессий. Современный экономист должен обладать знаниями из области юриспруденции и информационных технологий. И так во всех профессиях. А это значит, чтобы выпускнику вуза быть успешным, то недостаточно освоить основную образовательную программу и получить диплом. Необходимо получить и другие необходимые знания и опыт.

И четвертая специфическая характеристика рынка труда определяется требованиями профессиональных сообществ, формирующих свои, часто отличающиеся от формально установленных и отраженных в образовательных программах, требований к компетенциям и квалификациям специалистов.

Все перечисленные (и далеко не полные) специфические характеристики определяют новые подходы к обучению студентов в вузе в условиях высокой конкуренции. Вуз должен не только дать диплом, но и обеспечить возможность построения успешной карьеры. А для этого необходимо предоставить возможность студентам в процессе обучения развивать квалификации с учетом требований работодателей, профессиональных сообществ, нормативных правовых актов в области регулирования образования и труда.

Введение в действие Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 №273-ФЗ узаконило новую траекторию развития профессионального образования, направленную на практико-ориентированный подход и ориентацию на требования работодателей [1]. В настоящее время также принят ряд других важных документов, определяющих направление развития как основных, так и дополнительных образовательных программ в вузе. Особое внимание хотелось бы уделить отдельным нормативным правовым актам, имеющим программный характер.

Распоряжением Правительства РФ от 29.11.2012 №2204-р определен план разработки профессиональных стандартов на 2012–2015 гг., которые должны заменить единый квалификационный справочник (ЕКС). Под профессиональным стандартом понимается утвержденный нормативный документ, который устанавливает требования к основным характеристикам специалиста в области определенной профессиональной деятельности. В нем содержится подробное описание трудовых функций, требования к их профессиональной и общей компетентности, уровню и направлению основного профессионального образования, видам дополнительных образовательных программ, необходимых для выполнения трудовых функций.

Таким образом, профессиональные стандарты позволяют сформировать не только критерии качества и профпригодности в определенной профессиональной области на основе единых требований к выполняемым трудовым функциям, но и подходы к формированию стандартов профессионального образования и оценки выпускников образовательных организаций, а также специалистов различных уровней в ходе осуществления процедур профессиональной сертификации.

Правила разработки, утверждения и применения профессиональных стандартов утверждены Постановлением Правительства РФ от 22.01.2013 №23. В соответствии с данными документами Минтруда России обеспечивает разработку и ведение реестра профессиональных стандартов. Профессиональные стандарты применяются:

а) работодателями при формировании кадровой политики и в управлении персоналом, при организации обучения и аттестации работников, разработке должностных инструкций, тарификации работ, присвоении тарифных разрядов работникам и установлении систем оплаты труда с учетом особенностей организации производства, труда и управления;

б) образовательными организациями профессионального образования при разработке профессиональных образовательных программ;

в) при разработке в установленном порядке федеральных государственных образовательных стандартов профессионального образования.

Таким образом, предусматривается, что профессиональные стандарты должны выполнять ведущую роль при формировании профессиональных образовательных программ любого уровня и направленности [2].



Приказом Минтруда Российской Федерации от 12.04.2013 №148н «Об утверждении уровней квалификации в целях разработки проектов профессиональных стандартов» предусмотрено 9 квалификационных уровней. Каждому уровню будет соответствовать определенный вид и уровень образования основного и дополнительного. Таким образом, разработанные профессиональные стандарты должны в ближайшее время стать базой для формирования образовательных программ, а работодатели должны будут подтверждать соответствие образовательных программ и квалификации выпускников требованиям профессиональных стандартов и рынка труда.

Еще в 2009–2010 гг. Министерством образования и науки РФ и Российским союзом промышленников и предпринимателей (РСПП) был подписан ряд важных документов в этой области: Положение о формировании независимой оценки качества профессионального образования; Положение об оценке и сертификации квалификаций выпускников образовательных учреждений профессионального образования; Порядок оценки и сертификации квалификаций выпускников образовательных учреждений профессионального образования, других категорий граждан, прошедших профессиональное обучение в различных формах, и др. В соответствии с этими документами было создано Национальное агентство развития квалификаций (НАРК), которое отвечает за формирование национальной рамки квалификаций и проводит аккредитацию экспертно-методических центров (ЭМЦ) и центров оценки и сертификации квалификаций (ЦОСК) в регионах.

Как правило, общая схема аккредитации профессиональных образовательных программ и сертификации квалификаций выглядит следующим образом.

1. Работодатели (объединения работодателей) учреждают ЭМЦ, который может быть регионального, отраслевого и регионально-отраслевого уровня. ЭМЦ формирует требования к образовательным организациям, образовательным программам и квалификации выпускников в соответствии с профессиональными стандартами и обеспечивает контроль за соблюдением этих требований образовательными организациями и ЦОСК.

2. ЦОСК обычно создаются при объединениях работодателей. Их главная цель обеспечить сертификацию квалификаций обучающихся по основным и дополнительным образовательным программам на основе принципа независимости. Получение соответствующего сертификата подтверждает, что данный выпускник соответствует требованиям профессионального стандарта по конкретному уровню квалификаций и требованиям работодателей. Выпускники, не получившие сертификат, имеют меньшую ценность на рынке труда и меньшие шансы на трудоустройство.

3. Профессионально-общественная аккредитация самих образовательных программ (основного и дополнительного образования) подтверждает их качество и признание со стороны профессионального сообщества. Предполагается данный критерий учитывать при аккредитации образовательных организаций и формировании рейтинговых оценок.

Присвоение квалификаций и их сертификация в течение всего периода обучения повышает востребованность студентов со стороны работодателей.

В методических рекомендациях Минобрнауки России по формированию в регионах многофункциональных центров прикладных квалификаций от 17.06.2013 №АК-921/06 предусматривается именно такая концепция формирования региональных образовательных систем. Образовательные организации

для того, чтобы войти в такую образовательную систему, должны будут подтвердить свое соответствие требованиям профессионального сообщества. Данная модель успешно реализуется в юридическом, медицинском, строительном и других видах образования. В ряде регионов уже созданы региональные агентства развития квалификаций (Урал, Казань и др.).

На необходимость учета требований профессиональных образовательных стандартов при формировании основных и дополнительных образовательных программ профессионального образования указывает принятое 12 сентября 2014 г. Постановление Правительства РФ №928 «О внесении изменений в Правила разработки, утверждения федеральных государственных образовательных стандартов и внесения в них изменений». Пункт 1 данного постановления определяет, что разработчики проектов стандартов профессионального образования и проектов вносимых в указанные стандарты изменений обеспечивают учет в проектах положений соответствующих профессиональных стандартов [3].

Проекты стандартов профессионального образования, доработанные в целях обеспечения учета положений соответствующих профессиональных стандартов, до утверждения направляются Министерством образования и науки РФ в Национальный совет при Президенте РФ по профессиональным квалификациям.

Это далеко не полный обзор нормативных правовых актов и иных документов, определяющих сегодня роль профессиональной стандартизации и сертификации в развитии системы профессионального образования, в том числе и высшего профессионального образования. Необходимо отметить, что сложившаяся сегодня ситуация в высшем профессиональном образовании (в терминологии Федерального закона №273-ФЗ от 29.12.2012 «Об образовании в Российской Федерации» — высшем образовании [1]) не дает возможность осуществить быстрое преобразование образовательных программ и образовательного процесса в целом. Однако сделать это будет необходимо. Образовательные организации, не обеспечившие интеграцию образовательных программ и профессиональных стандартов и не удовлетворяющие в полной мере требованиям работодателей, не смогут также обеспечить конкурентоспособность и востребованность своих выпускников. А значит, у них нет будущего.

Таким образом, определенная сегодня концептуальная основа развития национальной рамки квалификаций формирует и концептуальную основу развития профессионального образования в вузе. Профессиональные стандарты должны сыграть роль связующего звена между образовательными организациями и работодателями. Это даст возможность развития как образовательной системы в стране, так и рынка труда и будет способствовать удовлетворению потребности экономики страны специалистами высокой квалификации.

#### **Библиографический список**

1. Об образовании в Российской Федерации : Федеральный закон от 29.12.2012 №273-ФЗ // СПС «КонсультантПлюс» [Электронный ресурс]. — URL: <http://www.consultant.ru>.
2. Правила разработки, утверждения и применения профессиональных стандартов : Постановление Правительства РФ от 22 января 2013 г. №23 // СПС «КонсультантПлюс» [Электронный ресурс]. — URL: <http://www.consultant.ru>.
3. Правила разработки, утверждения федеральных государственных образовательных стандартов и внесения в них изменений : Постановление Правитель-

ства РФ от 12 сентября 2014 г. №928 // СПС «КонсультантПлюс» [Электронный ресурс]. — URL: <http://www.consultant.ru>.

***М.М. Бутакова***

## **ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ ВУЗА И РАБОТОДАТЕЛЕЙ В ПОДГОТОВКЕ КАДРОВ ДЛЯ ИННОВАЦИОННОЙ ЭКОНОМИКИ**

Отечественная система высшего образования претерпевает глубочайшие изменения, в основе которых осознание новой роли образования в инновационной экономике, необходимости партнерских отношений образовательных организаций и работодателей для решения задач, связанных с удовлетворением спроса на высококвалифицированных специалистов. В статьях, опубликованных ранее, нами были рассмотрены место и роль профессионального образования в инновационной экономике России, тренды развития отечественной системы профессионального образования, проблемы развития рыночных отношений и формирования рынков образовательных услуг [1–4]. Актуальность исследования проблематики взаимодействия вуза и работодателей в подготовке кадров определяется изменением институциональных основ этих взаимоотношений в рыночной экономике. Нуждается ли вуз в работодателе сегодня в большей степени, чем несколько лет назад? Почему в рыночной экономике, где спрос на услуги вуза формирует потребитель-абитуриент, для университетов так важен работодатель?

На наш взгляд, можно выделить, по крайней мере, шесть причин, в силу которых университеты стремятся к установлению тесных партнерских взаимоотношений с работодателями.

Во-первых, переход к экономике, основанной на знаниях, повышает требования к человеческому капиталу, для формирования которого необходимо тесное взаимодействие системы высшего образования и профессионального общества на всех стадиях разработки и реализации образовательных программ, функционирование механизмов, обеспечивающих опережающую подготовку специалистов для инновационной экономики России. По своему назначению университеты в первую очередь предназначены для формирования элиты национальной экономики. Проблематика сущности знаниевой экономики и требований к человеческому капиталу активно дискутируется в работах отечественных и зарубежных ученых [5–7].

Во-вторых, изменяется место университетов в социально-экономическом развитии регионов России. Они превращаются в активных субъектов региональной экономики, способных внести значительный вклад в инновационное развитие региональной экономики. Задачей университетов становится не только подготовка высококвалифицированных кадров, но и выполнение фундаментальных и прикладных научных исследований, ориентированных на инновационное развитие экономики России. В отечественной практике формируется новый организационный механизм использования научного потенциала университетов для решения стратегических задач инновационного развития национальной и региональной экономики в рыночных условиях. Конкурентоспособные университеты, занимающие ведущие позиции в профессиональном сообществе, вносят значительный вклад в региональный продукт, привлекая сред-

ства за обучение иногородних и иностранных студентов. Кроме того, университеты создают условия миграции в регион наиболее талантливой молодежи для обучения и, возможно, последующего трудоустройства.

В-третьих, сегодня изменяется состав базовых технологий, которые образуют фундамент современной промышленности и экономики в целом, формируется новый деловой ландшафт, вместо исчезающих старых профессий, отраслей, рынков зарождаются новые. Это приводит к изменению спроса на рынке труда, удовлетворить который невозможно без участия системы профессионального образования в подготовке высококвалифицированных специалистов. Принимая решение об открытии новых направлений подготовки и образовательных программ, университет должен учитывать среднесрочные и долгосрочные прогнозы развития рынка труда. Целесообразность развития направлений подготовки и образовательных программ в вузе в значительной степени зависит от прогнозируемой динамики спроса на специалистов, обладающих новыми, уникальными компетенциями.

В-четвертых, усиливается конкуренция на рынке образовательных услуг за абитуриентов под влиянием неблагоприятной демографической ситуации, расширения границ образовательного пространства, изменения ценностных ориентиров абитуриентов. Получение высшего образования рассматривается абитуриентами и их родителями в неразрывной связи с будущим карьерным ростом, поэтому высокие показатели трудоустройства и успешности выпускников становятся показателями конкурентоспособности вуза.

В-пятых, стремясь обеспечить высокий уровень трудоустройства выпускников, университеты должны изменить работу соответствующих служб (центров карьеры, центров трудоустройства и т.п.). Сегодня на рынке труда появляются и распространяются новые подходы к оценке кандидатов на различные рабочие места, что приводит к изменению профиля успешного кандидата. Развитие методик тестирования, онлайн-тестирования, моделей компетенций должно быть учтено университетами в процессе подготовки специалистов.

В-шестых, формальные требования нормативных документов включают вопросы взаимодействия образовательных организаций и работодателей.

С переходом на уровневую подготовку и принятием Закона «Об образовании в Российской Федерации» изменяется характер взаимоотношений вузов и работодателей. Работодатель должен превратиться в полноправного участника процесса подготовки кадров. Выделим основные направления участия работодателей в подготовке специалистов.

1. На этапе разработки государственной политики в области среднего профессионального и высшего образования объединения работодателей, во-первых, вносят предложения по формированию перечня направлений подготовки и специальностей; во-вторых, участвуют в мониторинге и прогнозировании потребностей экономики в квалифицированных кадрах путем представления предложений по объему контрольных цифр приема граждан на обучение по профессиям, специальностям и направлениям подготовки за счет бюджетных ассигнований; в-третьих, участвуют в разработке проектов федеральных государственных образовательных стандартов [8].

2. Формирование профессиональных стандартов как предпосылки импульса изменения содержания образовательных стандартов. Постановлением Правительства РФ в сентябре 2014 г. внесены изменения в правила разработки ФГОС, касающиеся обязательного учета требований профессионального стан-

дарта при их разработке. Уровни квалификации применяются при разработке профессиональных стандартов для описания трудовых функций, требований к образованию и обучению работников. Единые требования к квалификации работников, установленные Уровнями квалификации, могут быть расширены и уточнены с учетом специфики видов профессиональной деятельности. Уровни квалификации содержат описание следующих показателей: «Полномочия и ответственность», «Характер умений», «Характер знаний», «Основные пути достижения уровня квалификации» [9].

3. Участие субъектов Федерации в определении потребности в выпускниках вузов через формирование контрольных цифр бюджетного приема. С 2014 г. по каждому направлению подготовки определена федеральная и региональная квота. По своему характеру региональная квота отражает потребности рынка труда региона в соответствующих специалистах.

4. Участие работодателей в экспертизе основных образовательных программ и фондов оценочных средств.

5. Непосредственное участие в подготовке специалистов через новые организационные формы, среди которых наиболее актуальны сегодня сетевое взаимодействие вуза и необразовательных организаций, открытие базовых кафедр. Например, в 2014 г. Международный институт экономики, менеджмента и информационных систем АлтГУ открыл базовую кафедру в ВТБ 24, передав на нее нагрузку по проведению практик, организовав там обучение в банковской школе, подготовив инновационную образовательную программу «Банковское дело».

6. Непосредственное участие работодателей в образовательном процессе в соответствии с требованиями ФГОС к доле руководителей-практиков.

7. Участие работодателей в государственной итоговой аттестации. В проекте Положения о государственной итоговой аттестации содержится требование включения в состав ГЭК не менее двух специалистов-практиков.

8. Практическое обучение студентов на реальных рабочих местах. Особенно значимо для программ прикладного бакалавриата, значительную часть обучения которых составляют практики.

Тесное эффективное взаимодействие университетов и работодателей требует решения ряда проблем:

- предотвращение опасности формально организованных отношений без активного реального участия работодателей;
- повышение заинтересованности, в том числе материальной, работодателей во взаимодействии с высшей школой;
- наличие достаточного количества свободного времени (для участия в работе ГЭК, для проведения занятий и разработки УМД, в том числе фондов оценочных средств по дисциплинам);
- наличие необходимых знаний, навыков у представителей работодателей для решения разнообразных задач методического характера в области профессионального образования.

Повышению эффективности партнерства университетов и работодателей могли бы служить следующие мероприятия:

- повышение качества подготовки специалистов, формирование наиболее востребованных профессиональных и личностных компетенций;
- активизация практик и стажировок;

- исследование успешности выпускников. Если работа с выпускниками прошлых лет, уже состоявшимися специалистами, руководителями, позволяет решать задачи текущие, то связь с выпускниками последних лет — это работа на перспективу;
- повышение роли центров карьеры;
- переподготовка сотрудников работодателей.

В связи с вышеотмеченным актуальными являются вопросы нормативно-правового регулирования взаимодействий организаций высшего образования и работодателей, маркетинга рынка труда и рынка образовательных услуг, изучение отечественного и зарубежного опыта сотрудничества работодателей и вузов, места работодателей в образовательном процессе, организации научно-исследовательской и инновационной деятельности, управления взаимоотношениями с субъектами, представляющими внешнюю среду вуза.

#### **Библиографический список**

1. Бутакова М.М. Исследование спроса на услуги высшего профессионального образования в региональном аспекте // Региональная экономика: теория и практика. — 2012. — №23.
2. Бутакова М.М., Соколова О.Н. Высшее профессиональное образование в инновационно ориентированной экономике // Известия Алт. гос. ун-та. — 2012. — №2-2 (74).
3. Бутакова М.М., Соколова О.Н. Исследование тенденций развития высшего профессионального образования в инновационной экономике регионов России // Научно-технические ведомости Санкт-Петерб. гос. политехн. ун-та. Экономические науки. — 2012. — Т. 2-2, №144.
4. Соколова О.Н., Бутакова М.М., Бутакова Е.В., Соколова К.С. Система высшего образования в инновационной траектории развития экономики России // Фундаментальные исследования. — 2014. — №8-4.
5. Беляев В.И., Пяткова О.Н. Управленческие решения в экономике знаний: критерии обоснования в контексте инновационного развития // Вестник Томс. ун-та. Экономика. — 2010. — №4.
6. Клейнер Г. Микроэкономика знаний и мифы современной теории // Высшее образование в России. — 2006. — №9.
7. Ярушкина Е.А. Сфера образования как первое подразделение экономики знаний // Вестник Адыг. гос. ун-та. Серия 5 : Экономика. — 2012. — №4.
8. Об утверждении правил участия объединений работодателей в мониторинге и прогнозировании потребностей экономики в квалифицированных кадрах, а также в разработке и реализации государственной политики в области среднего профессионального и высшего образования : Постановление Правительства РФ от 10.02.2014 №92 // СПС «КонсультантПлюс» [Электронный ресурс]. — URL: <http://www.consultant.ru>.
9. О внесении изменений в Правила разработки, утверждения федеральных государственных образовательных стандартов и внесения в них изменений : Постановление Правительства РФ от 01.09.2014 №928 // СПС «КонсультантПлюс» [Электронный ресурс]. — URL: <http://www.consultant.ru>.

Ю.С. Васильева, В.А. Осетров

## ОПРОСЫ СТУДЕНТОВ В СИСТЕМЕ ОЦЕНИВАНИЯ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ

В рамках Болонского процесса мнение студентов становится необходимым и важным инструментом оценивания качества образования [8]. При этом важно помнить, что само определение качества является проблематичным, что вызвано множеством причин, среди которых хотелось бы выделить следующие:

- многоаспектность качества образования (качество результатов; качество образовательной среды вуза; качество образовательного процесса; качество субъектов образования);
- многосубъектность и многокритериальность (качество образования оценивается по многочисленным наборам критериев различными субъектами: студентами, выпускниками, родителями-заказчиками, обществом в целом, государственными органами, работодателями; представителями самой системы образования (педагогами, организаторами образования), экспертами системы образования);
- полихронность (сочетание тактических и стратегических аспектов качества образования, которые в разное время различными субъектами образования воспринимаются по-разному) [1, с. 124].

Указанные особенности определяют многомерность понятия качества образования. Качество включает в себя: соответствие стандартам или эталонам, как в смысле качества результатов обучения, так и с точки зрения условий, обеспечивающих это качество; соответствие запросам потребителя; доступность образования (*quality of access*), или соответствие социальной справедливости, понятию «общественное благо»; экономическую эффективность образовательных продуктов.

Говоря о качестве, необходимо определить и понятие «оценивание качества». Оценивание качества — это «определенная философия, основанная на таких принципах, как прозрачность, доверие и ответственность» всех участников образовательного процесса [5]. Достижение обозначенных принципов, совершенствование системы высшего образования является приоритетом образовательной политики НИУ «Высшая школа экономики» (Санкт-Петербург).

Одной из основных причин, вызывающей возникновение противоречий в образовании, является многосубъектность образования, так как восприятие качества варьируется в зависимости от групп, имеющих к нему отношение (*stakeholders*). В качестве примера можно привести известное противоречие между массовым образованием и потребностью студентов в индивидуализации образовательного процесса. Это приводит к взаимному разочарованию участников образовательного процесса. Можно говорить о таком явлении, как сопротивление образовательной системы включению студентов в состав равноправных субъектов, т.е. студенты не рассматриваются в качестве экспертов, способных оценить качество образования и образовательные технологии. «Управление развитием вуза остро нуждается в том, чтобы система мониторинга качества деятельности вуза рассматривала студентов как экспертов процесса, участвующих в самом процессе» [4, с. 489]. Сложность восприятия студентами как субъектов процесса оценивания качества образования объясняется их многогранной ролью. Студенты являются «продукцией», производимой вузом, и од-



новременно потребителями других видов продукции вуза [6]. Но кроме этого, студенты являются непосредственными и активными участниками большинства процессов, происходящих в вузе, что предполагает наличие собственного отношения к ним и потребности влиять на эти процессы. Наличие этой грани позволяет активно использовать студентов в качестве субъектов оценивания.

Одним из способов включения студентов в процесс оценивания качества образования может стать организация мониторинга мнений студентов по различным аспектам жизни вуза. При этом «принципиальная важность мониторинговой информации заключается не в том, что на ее основе принимается конкретное решение, а в том, что она формирует информационный фон принятия таких решений» [7]. Внутренний мониторинг качества образования должен быть направлен не просто на фиксацию его состояния, но на постоянное совершенствование качества.

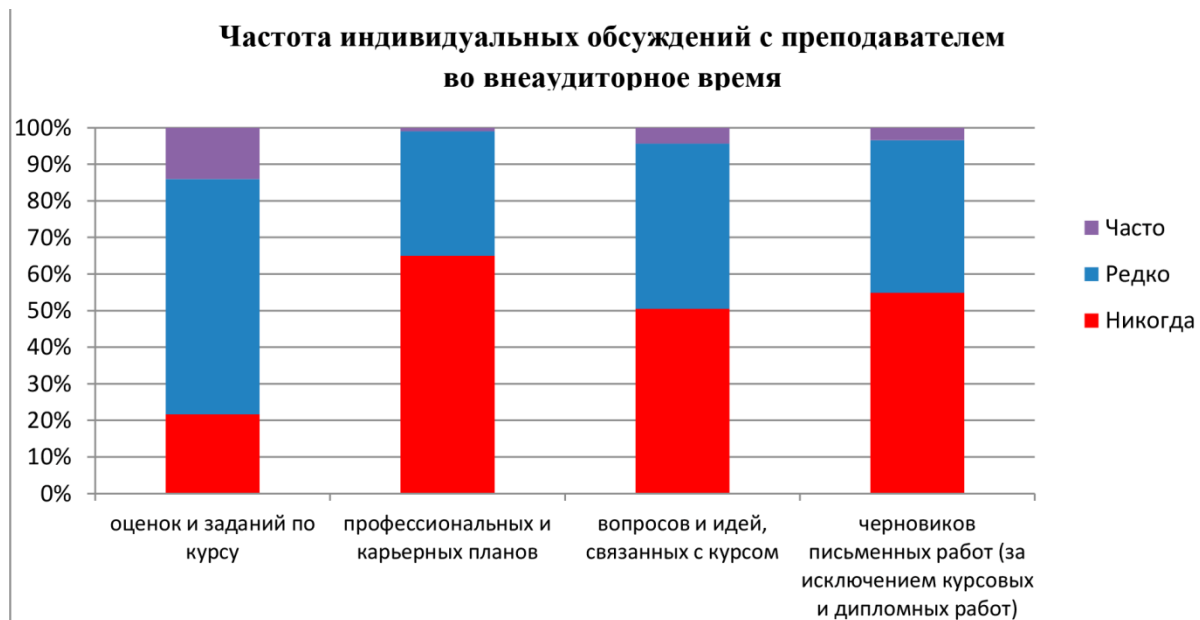
В НИУ ВШЭ на протяжении нескольких лет организуются систематические опросы мнений студентов об образовательном процессе и образовательной среде. Примером участия студентов в оценивании качества образования являются опросы о накопительной системе оценивания результатов обучения студентов, которая применяется в НИУ ВШЭ. Первый опрос был проведен в НИУ ВШЭ (Санкт-Петербург) в 2004–2005 учебном году. Он показал, что положительно к данной системе относится меньшая часть обучающихся (44% опрошенных). Неодобрение студентами накопительной системы оценивания свидетельствовало, скорее всего, о непонимании механизма накопления оценки по дисциплине вследствие недостаточной информированности о сути системы. Это позволило вузу разработать комплекс методических мер, которые нашли отражение в программах учебных дисциплин, различных методических материалах, обязательном разъяснении студентам на первом занятии по дисциплине механизма накопления оценок. Для проверки результатов этой работы в 2013–2014 учебном году проведен новый опрос (522 респондента), показавший рост одобрения накопительной системы оценивания среди студентов НИУ ВШЭ (Санкт-Петербург) (60,1% опрошенных). Чтобы проанализировать причины изменений детально, опрос был сделан более подробным и включал в себя несколько вопросов, среди которых:

1. Объясняют ли преподаватели студентам на первом занятии процедуру определения накопленной и результирующей оценок по дисциплине?
2. За прошедшее полугодие было ли студентам что-либо непонятно в том, как выставляются накопленные и результирующие оценки по дисциплинам?
3. В процессе изучения дисциплин информируют ли преподаватели студентов об имеющихся у них текущих оценках по дисциплине?

На первый вопрос большинство студентов (81,1% респондентов) ответили утвердительно. Постановка этого вопроса неслучайна, поскольку знакомство с системой оценивания на первом занятии по дисциплине помогает студенту выстроить свою учебную деятельность, определить приоритеты и самостоятельно оценивать свои достижения. Как следствие, через осознание технологии оценивания результатов по дисциплине повышается доверие к преподавателям, по-другому осмысливаются неудачи и стратегии достижения положительных результатов. Таким образом, была достигнута стратегически важная цель — большинство студентов были не просто ознакомлены с механизмом накопления оценок, а приняли ее.

Тем не менее благодаря второму вопросу выяснилось, что только 30% опрошенных студентов было понятно, как в целом выставляются накопленные и результирующие оценки. В этом можно увидеть следствие того, что преподаватели университета нерегулярно информируют студентов об имеющихся у них текущих оценках по дисциплине (61,5% опрошенных студентов указали на данную проблему). Такая ситуация нивелирует полученные положительные отзывы о накопительной системе оценивания и снова увеличивает риск роста недовольства ею.

Запрос на индивидуализацию учебного процесса предполагает увеличение внеаудиторной работы с преподавателями, наличие достаточно частых индивидуальных консультаций. Для анализа внеаудиторной работы преподавателей со студентами в 2013–2014 учебном году в НИУ ВШЭ (Санкт-Петербург) проведен опрос 282 студентов. Анализировалась частота индивидуальных обсуждений с преподавателем во внеаудиторное время: оценок и заданий по курсу; профессиональных и карьерных планов; вопросов и идей, связанных с курсом; черновиков письменных работ (за исключением курсовых и дипломных работ) (рис.).



Результаты опроса студентов об индивидуальном общении  
с преподавателями во внеаудиторное время

Опрос показал, что большинство студентов слабо взаимодействуют с преподавателями во внеаудиторное время. Такое положение дел объясняется тем, что преподавательская нагрузка почти не предполагает индивидуальной работы со студентами. Проблема усугубляется стремлением руководства вузов повысить эффективность образовательных программ за счет увеличения количества студентов в потоках. Все это вступает в конфликт с запросами студентов на индивидуализацию учебного процесса. Данное противоречие может значительно усилиться в ближайшем будущем, так как современные образовательные программы предполагают увеличение трудоемкости научно-исследовательской и проектной работы студентов, априори индивидуальной. Полученные сведения позволили обосновать необходимость создания в НИУ ВШЭ системы

тьюторской поддержки студентов, которая поможет студентам в построении своей образовательной траектории. Таким образом, данные опросов позволяют прогнозировать потенциальные проблемы и оперативно принимать меры для их решения.

Подводя итог, можно констатировать, что опросы студентов являются одним из эффективных инструментов оценивания качества образования, так как:

- 1) это инструмент внутренней оценки качества, учитывающий специфику конкретного вуза и отношения стейкхолдеров в нем;
- 2) регулярные опросы позволяют сформировать «систематически работающий механизм обратной связи по поводу того, что происходит в университете» [7] и помогают избежать фрагментарности и нелогичности в оценивании;
- 3) способствует снятию противоречий между важнейшими стейкхолдерами: студентами, руководством вуза, преподавателями;
- 4) позволяет прогнозировать проблемы на основе систематической диагностики и анализа в динамике, а также принимать своевременные профилактические меры.

#### **Библиографический список**

1. Брызгалина Е.В. Проблемы оценки качества образования: теория и практика // Естественно-научное образование: взаимодействие средней и высшей школы : сборник / под общ. ред. В.В. Лунина и Н.Е. Кузьменко. — М., 2012.
2. Власенко Н.Ф. Участие студентов в системе гарантии качества высшего образования // Вестник Томс. гос. пед. ун-та. — 2012. — №2.
3. Волкова И.Е., Иванов С.С. Некоторые проблемы обеспечения качества инженерного и технологического образования // Качество образования. — 2010. — №11.
4. Гринкруг Л.С., Мусовской И.В., Фишман Б.Е. Экспертные оценки студентов в системе мониторинга качества образовательной деятельности вуза // Качество образования: системы, технологии, инновации : материалы Междунауч.-практ. конф. — Барнаул, 2007. .
5. Как оценить качество образования [Электронный ресурс]. — URL: <http://spb.hse.ru/news/112733319.html> (дата обращения: 12.09.2014).
6. Кочетов А.И., Плотникова Е.В., Соловьев В.П., Тишина Е.Ю. Системы управления качеством образования в вузах [Электронный ресурс]. — URL: <http://tomanage.ru/library/articles/quality-management/qms-education/> (дата обращения: 12.09.2014).
7. Радаев В.В. Зачем университету мониторинги? // Академическая среда. — 2012. — №5 (10) [Электронный ресурс]. — URL: [http://www.hse.ru/data/2012/04/12/1251499300/Area\\_10.pdf](http://www.hse.ru/data/2012/04/12/1251499300/Area_10.pdf).
8. European Association for Quality Assurance in Higher Education (ENQA): Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area [Electronic resource]. — URL: [http://en.wikipedia.org/wiki/European\\_Association\\_for\\_Quality\\_Assurance\\_in\\_Higher\\_Education](http://en.wikipedia.org/wiki/European_Association_for_Quality_Assurance_in_Higher_Education).

*В.И. Звонников, М.Б. Челышкова*

## **О КОНЦЕПЦИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ОБЩЕСТВЕННОЙ АККРЕДИТАЦИИ В ВЫСШЕМ ОБРАЗОВАНИИ**

Профессионально-общественная аккредитация образовательных программ является процедурой, обеспечивающей возможность признания качества и уровня подготовки выпускников соответствующими требованиям профессиональных стандартов и рынка труда (Федеральный закон от 29 декабря 2012 г. №273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации»). В нормативных документах профессионально-общественная аккредитация определена достаточно четко. Однако эти простые и ясные слова обрастают многочисленными трактовками, когда дело доходит до их реализации на практике. Возникают самые разные точки зрения при попытках ответить на вопросы о том, что оценивать в профессионально-общественной аккредитации образовательной программы, каким инструментарием и методами, какими силами и на основе каких показателей, а главное — как соотносить результаты государственной и профессионально-общественной аккредитации при комплексной оценке деятельности учебного заведения?

Поиск ответов на эти вопросы осложняется рядом трудностей, препятствующих принятию обоснованных аккредитационных решений. Во-первых, становление практики профессионально-общественной аккредитации образовательных программ в России затрудняет отсутствие должного уровня развития профессиональных стандартов. Поэтому при профессионально-общественной аккредитации приходится обращаться к федеральным государственным образовательным стандартам (ФГОС), предполагая, что ФГОС в должной степени отражают требования рынка труда, работодателей и их объединений, выступающих в роли системных потребителей образовательных услуг вузов. Вторая трудность связана с отсутствием профессиональной подготовки в сфере оценки качества подготовки и востребованности выпускников вузов у работодателей и их объединений, а также у уполномоченных ими организаций. В-третьих, сами работодатели вовсе не склонны тратить свое время и силы на оценку качества образовательных программ, а механизмы, стимулирующие их к проведению оценки качества образовательных программ, пока не сложились.

Этот список можно было бы легко продолжить без всякой надежды получить оптимальные решения поставленных проблем, поскольку в России пока нет единого концептуального понимания механизмов и моделей профессионально-общественной аккредитации образовательных программ. В основу такой концепции следовало бы положить несколько неоспоримых истин. Во-первых, государственная и профессионально-общественная аккредитации не противоречат друг другу, но и не носят взаимозаменяющий характер.

Профессионально-общественная аккредитация должна отражать интересы работодателей, поэтому она сможет служить заменой государственной аккредитации только в том случае, если на смену ФГОС в качестве целевых ориентиров для системы высшего образования придут профессиональные стандарты. В противном случае, если на концептуальном уровне не будут разделены сферы оценивания для двух видов аккредитации с тем, чтобы они стали взаимодополняющими, а не пересекающимися, неизбежны противоречия и разногласия в управленческих решениях.

Подобным образом в концепции необходимо провести разграничение совокупностей показателей для двух видов аккредитации, используемых при принятии аккредитационных решений. Эти совокупности должны дополнять друг друга, не вызывая конфликтных ситуаций при объединении таких решений. Несомненно, что к сфере профессионально-общественной аккредитации следует отнести показатели, определяющие качество результатов обучения, а также сопутствующие им критерии, достижение которых будет свидетельствовать о наличии необходимого качества и уровня подготовки выпускников. В совокупность показателей для профессионально-общественной аккредитации необходимо также включить характеристики востребованности выпускников программы на федеральном и региональном рынках труда и удовлетворенности работодателей уровнем подготовки выпускников с точки зрения ее достаточности для ведения профессиональной деятельности с учетом современных запросов рынка труда.

На концептуальном уровне следует также разделить по видам аккредитации показатели и критерии, связанные с оценками уровня сформированности компетенций. В частности, оценку уровня освоения общепрофессиональных компетенций студентами на основе требований ФГОС можно отнести к сфере деятельности Росаккредагентства, а оценке профессиональных компетенций выпускников придать независимый характер и получать ее силами центров сертификации квалификаций, ведущих свою деятельность на основе профессиональных стандартов либо квалификационных требований по различным видам профессиональной деятельности. Подобное разделение сфер оценочной деятельности, несомненно, будет оказывать позитивное влияние на совершенствование аккредитационных процедур благодаря четко выраженной ориентации оценок качества подготовки выпускников на требования работодателей и росту уровня независимости оценок качества результатов образования. Предполагается, что со временем центры сертификации квалификаций будут обладать стандартизированным инструментарием, а в их кадровый состав войдут профессионалы в области педагогических измерений.

Несомненно, что показатели, определяющие эффективность условий и гарантии качества реализации образовательной программы, а также качество учебно-методических материалов, технологий образовательной деятельности и материально-технических ресурсов программы, должны проверяться не профессиональным сообществом работодателей, а государственными органами. В основе такого утверждения лежит очень простая причина: работодателей интересуют не условия реализации образовательной программы, а конечный результат — готовность выпускников к ведению профессиональной деятельности. Поэтому установление гарантий того, что образовательные программы располагают достаточными образовательными, финансовыми, материально-техническими и информационными ресурсами в процессе их реализации не должно входить в число задач профессионально-общественной аккредитации.

В концепции профессионально-общественной аккредитации образовательных программ необходимо установить разумные пропорции между качественными оценками экспертов и количественными оценками качества и уровня подготовки выпускников, полученными на основе стандартизированного инструментария и аппарата педагогических измерений. Количественные оценки позволят установить, будет ли сформированная совокупность компе-

тенций выпускников адекватна по признакам и уровню проявления требованиям профессиональных стандартов.

Оценка уровня освоения компетенций — задача достаточно сложная, поскольку сами по себе компетенции обладают металатентной природой, междисциплинарны и имеют отсроченный характер проявления [2]. Проблема корректной оценки уровня освоения компетенций осложняется отсутствием в России научных школ и специалистов-практиков в области педагогических измерений. Поэтому многие преподаватели ошибочно полагают, что достаточно взять привычные задания с выбором ответов, ввести в них элементы, связанные с профессиональной лексикой будущих специалистов, и затем отрапортовать руководству вуза о своей готовности к оценке компетенции. На самом деле, подобный подход может ввести в заблуждение и самих преподавателей, и руководство, создавая иллюзию высокого качества результатов обучения. Но первая же комплексная проверка вуза и первые результаты профессионально-общественной аккредитации образовательных программ, проведенные независимыми экспертами, выявят истинную ситуацию.

Отсутствие научных школ и профессиональных структур, специализирующихся на измерениях в образовании, приводит к тому, что нередко в научных статьях и методических рекомендациях используются звучные словосочетания «компетентностная модель, таксономическая структура, научный подход, методологически обоснованный», но практически никто не пишет, как оценивать на практике компетенции при аттестации выпускников или студентов.

При правильном подходе говорить об оценке компетенций можно лишь применительно к определенному образовательному уровню, поскольку цели формирования компетенций, признаки проявления и сфера их проявления, а значит, методы и инструментарий для оценки компетенций в школе и в вузе разительно отличаются друг от друга. Поэтому все общие рассуждения на тему, как оценить компетенции, равно как и бесконечные перечисления их видов и разновидностей, столь распространенные в публикациях, не помогают, а лишь запутывают практиков и управленцев в сфере образования. В школе компетентностный подход находит свое отражение в обращении к метапредметным результатам освоения основной образовательной программы, а в вузе — в конкретных формулировках признаков проявления компетенций на языке квалификационных требований или профессиональных стандартов, которые должны быть представлены в паспортах компетенций.

При оценивании уровня освоения компетенций нельзя обращаться к предметно-деятельностному подходу, поскольку компетенции не сводятся к применению совокупности предметных умений. Они междисциплинарны по своей природе. Поэтому компетенции не совместимы с дисциплинарной логикой построения образовательных программ, они требуют обращения к модульной структуре содержания обучения, включающей междисциплинарные модули [3, p. 127–132].

Переход к модульной структуре образовательных программ существенным образом должен повлиять на сложившуюся практику аттестации обучаемых. Задания для оценивания качества подготовки выпускников вуза должны проверять соответствие подготовки обучаемых обобщенным знаниям и умениям по циклам дисциплин и уровень освоения соответствующих компетенций, что значительно затрудняет не только создание аттестационных материалов, но и интерпретацию результатов. Теперь трудно будет ответить на вопрос: какая

дисциплина ответственна за низкие результаты обучаемых? Столь же трудно разработать междисциплинарные компетентностно-ориентированные задания, которые в правильных пропорциях будут отражать необходимые акценты в содержании обучения при формировании компетенций с учетом специфики того или иного профиля подготовки выпускников. Для разработки таких заданий необходимы длительная работа по апробации и использование факторных методов композиции содержания тестов.

Оценка компетенций требует обращения к профессионально разработанным тестам, обеспечивающим высокую надежность и валидность результатов измерений. Валидизация предполагает, как минимум, три аспекта обеспечения качества результатов измерения, связанных между собой: соответствие измеряемых переменных концептуально выделенным переменным (высокая конструктивная валидность), обеспечение качества содержания измерителей (высокая содержательная валидность), обоснованное прогнозирование успешности профессиональной деятельности по результатам измерений (высокая прогностическая валидность) [1, с. 90–97].

Требования к технологиям создания такого инструментария и его качеству должны войти в концепцию профессионально-общественной аккредитации образовательных программ как отдельный раздел, посвященный механизмам реализации концептуальных положений. Несомненно, что работа по созданию такой концепции должна вестись силами академического сообщества, включающего представителей многих вузов, а не точки зрения отдельных лиц. Необходим этап общественного обсуждения концепции, ее коррекции и утверждения.

В результате объединения усилий вузов и работодателей в работе по созданию согласованной концепции профессионально-общественная аккредитация станет реальным механизмом повышения качества отечественного образования.

#### **Библиографический список**

1. Гуськова М.В., Звонников В.И. Педагогические измерения в современных системах оценки качества образования // Сборник нормативных, инструктивно-методических и информационных материалов «Гарантии качества профессионального образования». — М., 2012.
2. Звонников В.И., Чельшкова М.Б. Оценка качества результатов обучения при аттестации: компетентностный подход. — Изд-е 2-е, перераб. и доп. — М., 2012.
3. Chelyshkova M., Zvonnikov V. The Optimization of Formative and Summative Assessment by Adaptive Testing and Zones of Students Development // Journal of Psychosocial research. — 2013. — №1.

***Н.И. Калашник***

#### **ОБ ИЗМЕНЕНИИ ПОДХОДОВ К ПРОВЕДЕНИЮ АТТЕСТАЦИИ СТУДЕНТОВ-ЮРИСТОВ В УСЛОВИЯХ ПРАКТИКО-ОРИЕНТИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ**

Переход к практико-ориентированному обучению, при котором компетентность выступает как показатель качества образования, требует изменения подхода к проверке качества подготовки студента. Федеральный государствен-



ный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки «Юриспруденция» [1] предусматривает, что высшее учебное заведение обязано обеспечить разработку объективных процедур оценки уровня знаний и умений обучающихся, компетенций выпускников. Это означает, что оценка по итогам изучения дисциплины должна отражать не только уровень знаний и умений студента, но и уровень сформированности компетенций. Данное требование стандарта делает актуальной проблему оценки (проверки) сформированности компетенций при изучении отдельной учебной дисциплины.

Решение этой проблемы требует от преподавателя ответа на вопросы: 1) какие оценочные средства использовать в условиях компетентного подхода; 2) как организовать проверку сформированности компетенций для определения оценки по итогам изучения отдельной учебной дисциплины; 3) как в итоговой оценке по дисциплине отразить уровень сформированности компетенций.

Образовательный стандарт предусматривает, что оценка качества освоения образовательных программ должна включать текущий контроль успеваемости, промежуточную аттестацию обучающихся и итоговую государственную аттестацию выпускников. Таким образом, обязательными видами аттестации студентов являются текущий контроль, промежуточная и итоговая аттестация. Образовательный стандарт устанавливает, что конкретные формы и процедуры текущего контроля успеваемости и промежуточной аттестации обучающихся по каждой дисциплине разрабатываются вузом самостоятельно. В силу этого высшие учебные заведения используют различные подходы к проведению текущего контроля и промежуточной аттестации в вузе<sup>1</sup>.

Опыт работы показывает, что адекватно проверить уровень сформированности компетенций в рамках текущего и промежуточного контроля довольно сложно. Текущий контроль успеваемости проводится на практических, семинарских и других текущих занятиях. Целью проведения указанных видов учебных занятий является не только проверка успеваемости, но и обучение студентов. Поэтому значительную часть занятия занимают систематизация, закрепление и углубление теоретического материала, формирование умений и компетенций. Учитывая тот факт, что овладение умениями, формирование компетенций происходит на базе усвоенных знаний, полагаем, что в рамках текущего контроля особое внимание следует уделять именно проверке усвоения знаний по определенной теме учебного курса. После выявления достаточного уровня теоретической подготовки студента целесообразно переходить к проверке овладения обучающимся необходимыми умениями. В условиях знаниево-ориентированной системы профессиональной подготовки был накоплен достаточно большой опыт адекватной оценки усвоения знаний и овладения умениями. Поэтому традиционные средства оценки результатов обучения (устные и письменные опросы, написание рефератов и др.) могут вполне успешно применяться на текущих занятиях. Таким образом, в ходе текущего контроля целесообразно осуществлять проверку знаний и отдельных умений как базы для формирования компетенций.

---

<sup>1</sup> См., например, Положение о текущем контроле успеваемости и промежуточной аттестации студентов ФГБОУ ВПО «Алтайский государственный университет», Положение о текущем контроле успеваемости и промежуточной аттестации студентов ФГБОУ ВПО «Тюменский государственный университет» и др.

Проверка сформированности компетенций у студентов может успешно осуществляться в ходе рубежного контроля, который проводится после изучения отдельного раздела учебного курса. Задания для проверки сформированности компетенций должны иметь проблемно-деятельностный характер, т.е. побуждать студента к самостоятельному обнаружению, осмыслению учебной проблемы и предложению наиболее оптимальных вариантов ее решения [2]. Примерами таких заданий при подготовке юриста могут быть разработка нормативных правовых и правоприменительных актов, решение проблемных задач, проведение правовой экспертизы нормативных правовых актов, других документов, обобщение судебной практики и иное. Выполнение заданий рубежного контроля может осуществляться в рамках как аудиторной, так и самостоятельной работы. Представляется, что результаты рубежного контроля будут более объективными, если задания, предлагаемые студентам, будут иметь индивидуальный характер.

Семестровый экзамен, зачет должны иметь своей целью предоставление студенту возможности составить, а затем продемонстрировать преподавателю целостное (системное) представление об изученном учебном курсе. Целостное представление об учебном курсе — это понимание взаимосвязи разделов учебного курса и способность решать профессиональные задачи в рамках изученной дисциплины. Это означает, что целью промежуточной аттестации (зачета, экзамена) должна быть проверка знаний и компетенций студентов. Достижение этой цели требует нетрадиционного подхода к разработке оценочных средств, применяемых на зачете или экзамене. Задания, предлагаемые студенту, должны позволить преподавателю выявить и уровень усвоения теоретического материала, и уровень сформированности компетенций. Например, студенту на экзамене предлагается оценить соответствие документа требованиям закона либо оценить решение суда на предмет законности и обоснованности.

В соответствии с требованиями образовательного стандарта оценка освоения учебной дисциплины должна отражать уровень знаний, умений и компетенций студента. Поэтому оценка уровня сформированности компетенций должна быть отражена в итоговой оценке по дисциплине. Это возможно в условиях балльно-рейтинговой системы, когда оценка по итогам изучения дисциплины представляет собой сумму баллов, полученных в ходе текущего, рубежного контроля и промежуточной аттестации.

Таким образом, представляется целесообразным при оценке качества подготовки студента по отдельному учебному курсу проводить три вида аттестации: текущий контроль, рубежный контроль и промежуточную аттестацию. В ходе текущего контроля осуществляется проверка знаний и отдельных умений как базы для формирования компетенций. На этапе рубежного контроля проводится проверка сформированности компетенций у студентов. В рамках промежуточной аттестации выявляется целостное (системное) представление об изученном учебном курсе. Такой подход соответствует образовательному стандарту, так как позволяет в итоговой оценке по дисциплине отразить уровень знаний, умений и компетенций студента.

#### **Библиографический список**

1. Об утверждении и введении в действие федерального государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования по направлению подготовки 030900 Юриспруденция (квалификация (степень) «бака-

лавр») : Приказ Минобрнауки России от 04.05.2010 №464 (ред. от 31.05.2011) // Бюллетень нормативных актов федеральных органов исполнительной власти. — 28.06.2010. — №26.

2. Шестернина О.И. Эффективность применения технологий проблемно-деятельностного обучения во внутривузовском образовательном процессе // Психология, социология и педагогика. — 2014. — №11.

**Э.А. Кашуба, Н.Д. Бреднева,  
А.Д. Петрушина, В.А. Жмуров, Е.Ф. Туровина**

### **ОПЫТ НЕЗАВИСИМОЙ ОЦЕНКИ КАЧЕСТВА ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТОВ В ТЮМЕНСКОЙ МЕДИЦИНСКОЙ АКАДЕМИИ**

Современные условия реформирования системы образования требуют особых усилий со стороны последипломного образования [2]. Это обусловлено необходимостью опережающей подготовки кадров. Данные кадры призваны обеспечить саму реформу образования, в том числе совершенствование качества человеческого и социального капитала [1].

В новых социально-экономических условиях реальную ценность для здравоохранения представляет лишь широко образованный врач, способный гибко перестраивать направление и содержание своей деятельности в связи с потребностями отрасли.

Согласно межгосударственному стандарту ГОСТ ISO 9001-2011<sup>1</sup> вуз берет на себя обязательства готовить специалистов, отвечающих требованиям современного здравоохранения. В Тюменской государственной медицинской академии (ТюмГМА) создана и успешно функционирует система менеджмента качества, и ежегодно осуществляются процедуры внутреннего и внешнего аудитов.

В качестве одной из форм внешнего независимого аудита ТюмГМА разработала и проводит в течение последних пяти лет индивидуальную оценку качества подготовки специалистов руководителями лечебно-профилактических учреждений (ЛПУ) Тюменской области. В основу этой оценки положена анкета, разработанная с позиций компетентностного подхода, который предполагает обязательную оценку личностных качеств специалиста.

Социально и профессионально значимые личностные качества специалиста зафиксированы в целях и результатах образовательных программ. Для отработки отдельных компетенций необходимо обязательное участие работодателей, общественных и управленческих структур.

Руководство вуза считает, что выражение результатов образования в компетенциях позволит работодателю оценить возможности данного специалиста выполнять определенные функции. Кроме того, участие работодателей в формировании компетенций приведет к принципу прозрачности образования и снимет «напряженность» между вузами и заказчиками.

В ТюмГМА разработана анкета с оценкой ее валидности и с учетом компетентностного подхода. Анкета заполняется на каждого специалиста отдельно и включает в себя следующие разделы.

---

<sup>1</sup> Руководство по качеству ГОСТ ISO 9001-2011 ГБОУ ВПО Тюменской государственной медицинской академии, 2013 г.

1. Общие сведения: ФИО, возраст, специальность, форма обучения, (интернатура, ординатура) молодой специалист, стаж работы после окончания интернатуры, ординатуры.

2. Личностные компетенции (качества личности):

— корректен, аккуратен, ответственен, дисциплинирован (1, 2, 3, 4, 5);

— умение войти в коллектив, уважительное отношение к коллегам (1, 2, 3, 4, 5);

— внимательное отношение к пациентам, умение быстро установить контакт с больными (1, 2, 3, 4, 5).

3. Профессиональные компетенции:

— умение правильно и своевременно поставить диагноз (1, 2, 3, 4, 5);

— умение выбрать оптимальные диагностические методы и стандарты лечения, владение практическими навыками по специальности (1, 2, 3, 4, 5);

— уровень подготовки для оказания медицинской помощи при неотложных состояниях (1, 2, 3, 4, 5).

4. Общественно-нравственные компетенции:

— принимает активное участие в общественной жизни ЛПУ (1, 2, 3, 4, 5);

— способность нивелировать конфликтные ситуации среди коллег и пациентов (1, 2, 3, 4, 5);

— стремление к здоровому образу жизни (1, 2, 3, 4, 5).

Оценка компетенций специалиста проводится по 5-балльной системе. Анкета прошла согласование с Департаментом здравоохранения Тюменской области.

Рассылка анкет идет во все ЛПУ Тюменской области. Анкеты заполняются заведующими отделениями или начмедами, подписываются главным врачом, и заверяются печатью учреждения. Анкеты из ЛПУ возвращаются в ТюмГМА в запечатанном конверте.

Обработка данных анкет ведется в зависимости от вида обучения — интернатура или ординатура. Подводится общий рейтинг кафедры, например: акушерства и гинекологии, педиатрии, терапии и т.д., а затем внутри кафедры по отдельным компетенциям.

Индивидуальный мониторинг качества подготовки специалистов на факультете последипломного образования проводится руководителями ЛПУ Тюменского здравоохранения ежегодно с 2010 г. и по настоящее время. ТюмГМА получила в течение данного времени следующее количество анкет: 2010 г. — 296 анкет, 2011 г. — 305 анкет, 2012 г. — 496 анкет, 2013 г. — 590 анкет. Средний балл по терапии — 4,25; по педиатрии — 4,38; акушерству и гинекологии — 4,24; хирургии — 4,31; детской хирургии — 4,0; организации здравоохранения — 4,85; дерматовенерологии — 4,11; офтальмологии — 4,37; неврологии — 4,46; психиатрии — 4,42; анестезиологии и реаниматологии — 4,12.

Ежегодно результаты анкетирования обсуждаются на совете факультета ФПК и ППС с принятием соответствующих корректирующих мероприятий.

На наш взгляд, такая форма независимой оценки качества подготовки специалистов в ТюмГМА приводит к принципу прозрачности образования и снимает «напряженность» между вузом и заказчиками, так как с современных позиций качество образования как категория рыночной экономики есть набор свойств образовательного продукта, который оценивает потребитель. В данном контексте качество образования не то, что существует внутри системы, а то, что производится ею.

**Библиографический список:**

1. Менеджмент образования: учеб. пособие / под ред. А.П. Егоршина. — М., 2012.
2. Трайнев В.А., Мкртчян С.С., Савельев А.Я. Повышение качества высшего образования и Болонский процесс. Обобщение отечественной и зарубежной практики : монография. — 2-е изд. — М., 2010.

**М.А. Костенко**

**СОЦИАЛЬНЫЕ ЭФФЕКТЫ МОДЕРНИЗАЦИИ ОЦЕНКИ  
КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ**

В настоящее время «качество образования» как феномен, категория, понятие, а также понимание инструментов его измерения не имеют общего видения и трактовки с точек зрения потребителей образовательных услуг, экспертов, работодателей и т.д. В повседневной социальной практике оценка качества образования имеет доверительный характер в отношении образовательной организации со стороны внешних и внутренних потребителей [1]. В этой связи особенно важной является работа по становлению и развитию единых государственных процедур и механизмов контроля и оценки качества образования. Таким образом, создаваемое единое (общегосударственное) критериальное поле (модель) качества образования уже сегодня, по мнению экспертов, закладывает основу партнерских отношений между потребителями, производителями образовательных услуг, а также работодателями и другими заинтересованными лицами, что показывает возможные пути повышения качества предоставляемых образовательных услуг, механизмов измерения качества услуг [3].

Изменение государственных процедур контроля и оценки качества определенно способствовали обеспечению унификации и формированию единых стандартов оценки качества образовательных услуг, процессов обработки и интерпретации учебной информации, необходимой для комплексного управления традиционными и альтернативными технологиями и форматами. Условно можно выделить основные сферы, в которых происходят системные социальные эффекты, а также описать их содержание. Это сферы образования, рынка труда и экономики, социальные процессы.

Приведем некоторые содержательные характеристики выявленных системных социальных эффектов для сферы образования в ходе эмпирического исследования мнения экспертов [2].

1. Новые подходы к аттестации педагогических кадров и аттестации/аккредитации образовательных программ образовательных учреждений.

2. Практика выявления лучших образовательных организаций (ОО) в регионе (муниципалитетах) в системе образования, отвечающих требованиям государственных процедур контроля и оценки качества образования, по мнению экспертов, дает основание для обобщения и распространения лучшего опыта работы ОО.

3. В практику ОО всех уровней и типов внедрен инструмент диагностического тестирования качества образования (начиная с ЕГЭ и т.д.), в том числе тестирования, входящего в аккредитационные обследования образовательных учреждений, мониторинговые исследования, итоговую аттестацию.

4. Во исполнение лицензионных и аккредитационных требований в ОО пришло понимание, что новое качество образования не может быть обеспечено без создания современных условий образовательного процесса и укрепления материально-технической базы учреждений образования в соответствии с современными требованиями.

5. Активизация участия общественности в организации деятельности ОО (в частности, формирование новых институтов общественного участия — советы работодателей, попечительские советы, ассоциации выпускников при вузах, родительские комитеты и прочее, расширение их функций и полномочий). Представляется, что это и причина, и следствие расширения открытости ОО и возможностей общественности (например, обучающимся, родителям) влиять на организацию деятельности ОО. Кроме того, внедряются такие инструменты общественного участия, как общественные экспертизы, независимые оценки качества образования, системы менеджмента качества с подтверждением уровня в сертификационных органах, международная общественно-профессиональная аккредитация, аккредитация со стороны бизнеса – Российская торгово-промышленная палата, Агентство по контролю качества образования и развития карьеры и др., участие ассоциаций работодателей и отдельных работодателей в проектировании образовательных программ, в работе государственных экзаменационных комиссий, предоставление баз практики для обучающихся и др. ОО имеют свои сайты, где публикуют информацию о достижениях показателей качества образования. Таким образом, государственные процедуры контроля и оценки качества образования способствовали созданию «смешанной системы аккредитации» (при необходимости и главенствующей роли государственной аккредитации, возникла система внешних и внутренних операторов, реализующих принципы профессиональной и рыночной аккредитации ОО).

6. Дифференциация и введение новых механизмов в оплате труда педагогов общей школы, обеспечивающая поддержку результативной работы. По мнению экспертов из академической среды, в системе профессионального образования данная тенденция в настоящее время не устойчива и носит характер инициативных частных практик конкретной образовательной организации (скорее, руководства данной организации).

7. Процедура государственной аккредитации создает серьезные предпосылки для роста инновационной активности как преподавательского состава, так и обучающихся, поскольку в систему оценки включены конкретные показатели по данному направлению деятельности ОО. По мнению экспертов, это влияет на обогащение спектра направлений инновационной деятельности в системе как общего, так и профессионального образования; создание и развитие уникальных педагогических и методических школ в конкретной области образования. В свою очередь, активизация инновационных процессов в ОО способствует положительной динамике в образовательной, воспитательной и научно-исследовательской деятельности образовательных учреждений, ускоряет темпы обновления всей внутренней среды. Кроме того, в системе профессионального образования очевиден процесс создания селективной системы поиска эффективных преподавателей-лидеров, направленная на концентрацию в вузах (в первую очередь) элитных кадров.

8. Для поддержания готовности к государственным процедурам контроля и оценки качества, а также планирования достижения определенных показате-

лей ОО стали более активно создавать и развивать собственные внутренние системы мониторинга качества образования.

9. Контрольно-надзорные проверки способствуют получению относительно объективной картины соответствия образовательных учреждений современным требованиям, предъявляемым к условиям образовательного процесса, а также государственным образовательным стандартам. В этой связи созданы предпосылки для повышения многообразия новых видов и форм организации образовательной деятельности: введение информационно-коммуникативных технологий; использование дистанционных форм образования; мультимедийное обеспечение образовательного процесса; построение виртуальных информационно-образовательных сред; рост удельного веса самостоятельной работы с различными источниками информации и базами данных, с реальным социальным опытом и т.д.

#### **Библиографический список**

1. Асмолов А.Г. Стратегия и методология социокультурной модернизации образования. — М., 2007.
2. Костенко М.А. Проблемы оптимизации взаимодействия образовательных учреждений и работодателей в регионе. // ALMA MATER (Вестник высшей школы). — 2013. — №9.
3. Селезнева Н.А. Качество высшего образования как объект системного исследования. — М., 2003.

*Н.Н. Сас*

#### **РАЗРАБОТКА ОЦЕНОЧНЫХ СРЕДСТВ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ РУКОВОДИТЕЛЕЙ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЙ К ИННОВАЦИОННОМУ УПРАВЛЕНИЮ**

Проектирование содержания модуля профессиональной подготовки по инновационному управлению учебными заведениями требует соблюдения следующего алгоритма: выделение функциональных компетентностей, формирующихся в рамках модуля, — формирование фонда оценочных средств — формирование содержания модуля. Мы выделили функции инновационного управления, которыми должен овладеть магистрант по специальности «Специфические категории. Управление учебным заведением» [4].

Задача данной статьи — разработка оценочных средств, которые позволят оценить результат профессиональной подготовки к инновационному управлению.

Мы исходим из того, что компетентность в области инновационного управления может быть описана и сформирована в рамках учебного модуля «Основы инновационного управления учебными заведениями»; компетентность в области инновационного управления состоит из большого количества компонентов, многие из которых относительно независимы друг от друга, некоторые из них относятся, скорее, к когнитивной сферы, некоторые — к эмоциональной, но они могут заменять друг друга как составляющие эффективной управленческой деятельности. Чем больше таких компонентов привлекает человек в процессе достижения значимых для себя целей, тем выше вероятность того, что он этих целей достигнет. Компетентность в области инновационного управ-



ления имеет интегративный характер и с трудом поддается прямой диагностике, однако проявляется через сформированный понятийный аппарат, владение когнитивными алгоритмами инновационного управления, успешное выполнение практико-ориентированных, ситуационных задач, сверхнормативную активность и рефлексивность студентов.

Методические основы оценки компетенций студентов при реализации компетентностно-ориентированного учебного процесса разрабатывали Л. Быкова [1], Е. Дьякова, Д. Лазутина, А. Котова, А. Кочнева [3]; систему оценивания студентов разных специальностей пытались создать Е. Котлярова (исследовательской компетентности), А. Пиралова (компетентности инженеров), В. Рач, А. Бирюков (компетентности проектных менеджеров) и другие исследователи.

Во многих публикациях приводится система трехуровневой иерархии образовательных компетентностей, предложенная А. Хуторским. В ней, согласно разделению содержания образования на общее, метапредметное, межпредметное и предметное, выделяются: ключевые компетентности, которые касаются общего содержания профессиональной подготовки в условиях магистратуры; общепредметные — касаются определенного круга предметов и образовательных областей, например менеджмента и управления учебными заведениями; предметные, которые являются частичными по отношению к двум предыдущим уровням и отличаются возможностью формирования в рамках конкретных учебных предметов. К этой группе мы относим и компетентность в области инновационного управления [6].

Результаты анализа состояния разработанности проблемы профессиональной подготовки на основе компетентностного подхода позволили сделать вывод, что профессиональная подготовка как результат учебной деятельности выявляется в овладении специальными понятиями (и, соответственно, их определениями); в сформированности когнитивных алгоритмов профессиональной деятельности; в опыте решения проблемных, практико-ориентированных, ситуационных задач; в сверхнормативной активности; в профессиональной рефлексии.

Основные понятия (и, соответственно, их определения) отражают специфику инновационного управления учебными заведениями и особенности выделенных нами трудовых функций. В частности, это такие понятия, как инновационное управление учебным заведением (субъекты, объекты, принципы и процесс инновационного управления), понятие трудовых функций и их составляющих и т.д. Среди алгоритмов инновационного управления — алгоритм процесса инновационного управления, алгоритмы применения выделенных функций и их составляющих.

Существуют различные подходы к оценке функциональных компетентностей студентов, наиболее продуктивными из которых, по мнению многих исследователей, являются разработка, решение и оценка выполнения практико-ориентированных, проблемных и ситуативных задач.

Как отмечают Н. Заграничная и Р. Иванова, компетентность в решении проблем включает: знание о проблемах (проблемы познания, моделирования и практического преобразования действительности), причины их возникновения, интенсивность, масштабы и т.д.; знание о способах решения проблем и владение ими; опыт решения проблем (опыт применения алгоритмов решения проблем); готовность к решению проблем (наличие эмоциональных стимулов, мобилизация энергии, настойчивость, целеустремленность, уверенность в спо-

способности преодолеть трудности, осознание ценности разнообразия вариантов, способов, путей достижения цели) [2].

Вопросы, имеющие проблемный характер, решаются в процессе выполнения ситуационных задач. Для ситуационных задач, как правило, подбирается материал, воспроизводящий или основное содержание ситуации, или проблему, которая эту ситуацию создает. В содержание ситуационных задач в нашем случае включаются реальные, современные сюжеты из опыта работы руководителей учебных заведений. Ситуационная задача предусматривает такие составляющие: формулировки представленной информации в виде проблемы; выдвижения альтернатив решения этой проблемы; ответ на вопрос «что нужно, чтобы...»; оценку и согласование возможных альтернатив; предложение способа решения проблемы; анализ динамики развития ситуации; аргументированный выбор пути развития; соответствие развития ситуации намеченным целям. Оцениванию подлежит выполнение указанных составляющих, а также оформление его практического результата в виде проекта, инструкции и т.д.

Ситуационные задачи осмысливаются современными исследователями как ресурс повышения качества образования, поскольку способствуют реализации психологического закона усвоения знаний, согласно которому знание формируется в сознании субъекта обучения не до, а в процессе применения их на практике. В нашем случае решение многих ситуационных задач связано с анализом конкретных ситуаций, отражающих изменения, которые происходят в управлении учебными заведениями.

Из этого следует сделать вывод о необходимости применения проблемного содержания подготовки будущих руководителей учебных заведений в области инновационного управления, а также использование проблемного и ситуативного подходов к организации учебного процесса.

Сформированность компетентности в области инновационного управления проявляется через сверхнормативную активность, рассматривается как способность студента подниматься над уровнем требований, обусловленных целями учебной деятельности. Показателем сверхнормативной активности является потребность в новых знаниях (в использовании дополнительной литературы), в участии в обсуждении проблем, в помощи однокурсникам и др., в превращении нетворческой деятельности в творческую, в получении удовольствия от нового опыта, в выполнении дополнительных (творческих задач), в использовании полученных знаний в новых ситуациях и условиях. Сверхнормативная активность свидетельствует в определенной степени об инновационном поведении студентов.

Мы согласны с мнением А. Хуторского, что рефлексия — мыследеятельность, чувственное переживание — процесс осознания субъектом образования своей деятельности [5]. Цель рефлексии — вспомнить, выявить и осознать основные компоненты деятельности (ее содержание, типы, способы, проблемы, пути их решения, полученные результаты и др.). Без понимания способов своего учения, механизмов познания и мыследеятельности студенты не смогут приосвоить тех знаний, которые они получили. Рефлексия помогает студентам сформулировать полученные результаты, определить цель дальнейшей работы, скорректировать свой образовательный путь. Она в этом случае является не только итогом сделанного, но и стартовым звеном и стимулом к новой образовательной деятельности и постановке новых целей. Профессиональная рефлексия студента заключается: в анализе его собственных знаний, умений, навыков;

в выделении преимуществ и недостатков (по сравнению с достижениями сокурсников и собственными предыдущими достижениями); в разработке программы саморазвития и др.

Анализ исследований рассматриваемой проблемы позволил сделать вывод о том, что для повышения объективности оценки качества подготовки студентов необходимо использовать не одну традиционную методику оценивания, а несколько методик, так как объективность оценки — это фактор, который способствует повышению мотивации студентов к обучению и эффективности этого процесса.

Для определения уровней компетентности в области инновационного управления нами разработана матрица сообщения составляющих компетентности в области инновационного управления (инновационное управленческое решение, инновационная управленческая технология, инновационные организационные структуры и инфраструктура, развитие индивидуальной и групповой восприимчивости к новому, инновационной активности) и таких форм ее проявления, как: сформированность понятийного аппарата, владение когнитивными алгоритмами, успешное выполнение проблемных, ситуационных задач; сверхнормативная активность, рефлексивность студентов. Эта матрица представляет собой перекрестные сообщения составляющих компетентности в области инновационного управления с конкретной формой ее проявления. Матрица сообщения представлена в общем виде в табличной форме (см. табл.).

Представленная матрица позволяет получить оценку компетентности студента в области инновационного управления, которая графически отображает уровень сформированности у него каждой составляющей этой компетентности. Поскольку оценка сформированности понятийного аппарата осуществляется на основе критериально-ориентированных тестов, мы предлагаем показателем низкого уровня сформированности компетентности считать выполнение заданий теста на 60–70%; среднего уровня — на 70–85%; высокого уровня — на 85–100%.

Для оценки уровня владения когнитивными алгоритмами предлагаем следующую шкалу: 0 — когнитивный алгоритм не сформирован, 1 балл — когнитивный алгоритм нечетко сформирован, 2 балла — когнитивный алгоритм сформирован четко.

Для оценки выполнения ситуационных задач можно использовать следующую шкалу: 1 балл — студент формулирует поставленную задачу, у него сформированы отдельные знания и умения, однако отсутствуют интегрированные понятия и навыки, в результате чего допущены ошибки в выполнении задания и оно не выполнено; 2 балла — задание выполнено, студент применяет знания для решения поставленной проблемы, однако не сформированы компетентности, вследствие чего он испытывает трудности в демонстрации способов решения задачи; 3 балла — задание выполнено как в теоретической, так и в практической части, студент легко демонстрирует свою компетентность по данному вопросу.

Компетентность проявляется не только в знаниях и умениях, но и в достижениях и личностных качествах студента. Как показатели сформированности личностной предрасположенности к инновационному управлению нами выбраны демонстрация сверхнормативной активности и рефлексивность.

Надситуативная активность проявляется в выполнении дополнительных (творческих, индивидуальных) заданий, в использовании дополнительной лите-

ратуры, в применении полученных знаний в новых ситуациях и условиях. Для оценки сверхнормативной активности, на наш взгляд, будет уместна шкала: 1 балл — сверхнормативная активность проявляется редко; 2 балла — сверхнормативная активность проявляется время от времени; 3 балла — сверхнормативная активность проявляется постоянно.

**Общий вид матрицы сообщения составляющих компетентности инновационного управления и формы ее обнаружения**

	Сформированность понятийного аппарата	Владение когнитивными алгоритмами	Успешное выполнение практико-ориентированных, ситуационных заданий	Наднормативная активность	Рефлексивность
Разработка инновационных управленческих решений					
Применение инновационных управленческих технологий					
Применение инновационных организационных структур и инфраструктуры					
Управление развитием индивидуальной и групповой восприимчивости к новому, инновационной активности					

Для оценки рефлексивности в период овладения учебной дисциплины предлагаем следующую шкалу: 1 балл — студент соотносит с предметной ситуацией собственные действия; анализирует уровень полученных знаний, умений и навыков без предварительного выделения критериев (называет сложности, с которыми столкнулся); 2 балла — при анализе собственных достижений студент касается предпосылок, мотивов, условий, этапов и результатов деятельности или ее отдельных этапов; выделяет сильные и слабые стороны овладения составляющей компетентности в области инновационного управления учебным заведением; 3 балла — при анализе собственной деятельности студент выделяет сильные и слабые стороны овладения компетентностью в области инновационного управления учебным заведением; размышляя о будущей деятельности, выбирает наиболее эффективные способы выполнения, прогнозирует возможные результаты; очерчивает перспективы получения знаний и умений, которых не хватает.

На основании данных позиций становится возможной разработка комплексной, обобщенной оценки профессиональной подготовки выпускников магистратуры «Специфические категории. Управление учебным заведением» к инновационному управлению. Для такой оценки мы выделили три уровня: недостаточный, базовый, оптимальный.

Недостаточный уровень — это владение терминологией менее 60–70%; когнитивные алгоритмы не сформированы. Студенты осознают трудности, но

не намерены преодолевать их самостоятельно, обращаются за советом, рекомендациями, стремятся к внешнему руководству, требуют его и действуют только под детальным контролем. При выполнении ситуативного задания демонстрируют понимание проблемы, но не могут составить последовательность управленческих действий по устранению проблемной ситуации. Сверхнормативную активность не проявляют, отсутствуют: использование дополнительной литературы, участие в обсуждениях, помощь однокурсникам и т.д. В ситуациях нормативной неопределенности или при возникновении трудностей испытывают неуверенность, беспомощность, растерянность, удивление. Соотносят с предметной ситуацией собственные действия; анализируют уровень полученных знаний, умений и навыков без предварительного выделения критериев (называют сложности, с которыми столкнулись). Даже если осознают собственную ограниченность, не стремятся преодолевать ее и находить другие, самостоятельные способы решения новых задач. Испытывают дискомфорт, когда им предоставляется выбор из нескольких возможных вариантов действий. Ответственность переносят на окружающих, при этом контроль за всеми условиями достижения результата снижается. Безрефлексивно относятся к критике, одобрению, осуждению, хотя одобрение или осуждение окружающих ставят выше очевидного для себя успеха или неуспеха. Проявляют слабую организованность, безответственность, нерегулярное выполнение ситуативных задач, нестабильную подготовку к теоретическим и практическим занятиям.

Базовый уровень — владение терминологией на 70–80%; когнитивные алгоритмы сформированы нечетко, но студенты стремятся к мобилизации всех своих возможностей, соотносят с ними любые задачи. При выполнении ситуативного задания достигают цели, применяют знания для решения поставленной проблемы, однако испытывают трудности в демонстрации способов решения задачи. В ситуациях затруднения сохраняют уверенность, самостоятельно ищут способ преодоления препятствий, принимают поддержку извне, сотрудничают с однокурсниками. Избегают неуспеха за счет роста активности. Сверхнормативная активность проявляется время от времени под влиянием ситуации, обстоятельств, внешней стимуляции или в случае заинтересованности — периодически пользуются дополнительной литературой, участвуют в обсуждении, помогают сокурсникам. При анализе собственных достижений студенты касаются предпосылок, мотивов, условий, этапов и результатов деятельности или ее отдельных этапов; выделяют сильные и слабые стороны овладения составляющей компетентности в области инновационного управления учебным заведением, но не выделяют знаний и умений, необходимых для улучшения результата в будущем. Ориентируются на нормативные требования, принимают критику и адекватно реагируют на нее, оптимальным образом сочетают внешние оценки с собственными критериями, нуждаются в одобрении, проявляют усердие, аккуратность, организованность, ответственность, целеустремленность, регулярно выполняют ситуативные задачи, проявляют стабильность в подготовке к теоретическим и практическим занятиям.

Оптимальный уровень — студенты в полной мере владеют терминологией. Когнитивные алгоритмы сформированы. Практико-ориентированные ситуационные задачи выполняют как в теоретической, так и в практической части. При затруднениях стремятся мобилизовать волевые усилия, конструктивно действовать по их преодолению. Склонны самостоятельно преодолевать препятствия. Обеспечивают себе условия достижения успеха посредством усиле-

ния активности, ответственности, самоконтроля, при этом руководствуются внешними и внутренними критериями (при доминировании внутренних). Сверхнормативная активность проявляется постоянно в стремлении ставить перед собой все более серьезные цели, конструктивно организовывать внутреннее пространство для их достижения, для усиления собственного потенциала. При анализе собственной деятельности выделяют сильные и слабые стороны овладения компетентностью в области инновационного управления учебным заведением; размышляя о будущей деятельности, выбирают наиболее эффективные способы выполнения заданий, прогнозируют возможные результаты; очерчивают перспективы получения знаний и умений, которых не хватает. Уверены в своих действиях, самостоятельно выбирают цели, соотносят свои цели и возможности, устанавливают приоритеты при планировании своих действий, контролируют их, способны соотносить свои действия с их последствиями, оценивают избранные средства, причем опираются на собственные критерии; автономны в своих решениях. У них нейтральное отношение к внешним оценкам, они не нуждаются ни в одобрении, ни в осуждении.

Субъектами оценки уровня профессиональной подготовки к инновационному управлению студентов магистратуры «Специфические категории. Управление учебным заведением» выступают преподаватель, студенческий коллектив и сам оцениваемый. Из этого следует необходимость формирования у студентов навыков индивидуальной и коллективной самооценки. Это тем более важно, что способность к самооценке является одним из универсальных учебных умений.

Оценка достижения предметных результатов ведется как в процессе текущего и промежуточного контроля, так и в ходе выполнения итоговых проверочных работ. Результаты накопленной оценки, полученной в ходе текущего и промежуточного контроля, фиксируются в таблице и учитываются при определении итоговой оценки. В учебном процессе оценка предметных результатов проводится с помощью промежуточных и итоговых работ, направленных на определение уровня усвоения дидактических единиц.

Основным инструментом итоговой оценки является портфолио. Его накопительная система позволяет осуществить оценку динамики индивидуальных образовательных достижений студента. Портфолио достижений — это не только современная эффективная форма оценивания, но и действенное средство для решения ряда важных педагогических задач, позволяет: поддерживать высокую учебную мотивацию студентов; фиксировать выполнение индивидуальной и самостоятельной работы; фиксировать внепредметные достижения студентов по вопросам инновационного управления (в процессе стажировки, выполнения магистерской работы и т.п.); поощрять их активность и самостоятельность, расширять возможности обучения и самообучения; развивать навыки рефлексивной и оценочной деятельности (в том числе самооценки); формировать умение учиться — ставить цели, планировать и организовывать собственную учебную деятельность.

Портфолио достижений представляет собой специально организованную подборку работ, выполнение которых отражает усилия и достижения студентов, текущий и промежуточный контроль, стажировки, магистерские проекты, а также результаты внеучебной деятельности и материалы самоанализа и рефлексии. Основное требование к этим материалам — отражение в них степени

достижения запланированных результатов освоения основ инновационного управления.

Рассмотренные критерии и уровни измерения профессиональных знаний, умений и навыков студентов позволяют сделать выводы о степени овладения компетентностью по каждой из составляющих инновационного управления и осуществлять комплексную оценку профессиональной подготовки к инновационному управлению выпускников магистратуры по специальности «Специфические категории. Управление учебным заведением». Применение эффективных оценочных средств дает возможность повысить качество подготовки в вузе будущего руководителя учебного заведения, способного к осуществлению инноваций в своей управленческой деятельности.

#### **Библиографический список:**

1. Быкова Л.В., Кочнева Е.Н. Структурно-функциональная модель образовательной программы, созданной на основе модульно-компетентного подхода // Педагогическое образование в России. — 2010. — Вып. 3.
2. Заграничная Н.А., Иванова Р.Г. Современные подходы к обучению химии // Химия в школе. — 2010. — №1.
3. Кочнева Е.Н. Формирование профессиональных компетенций студентов педагогического колледжа на основе потребностей работодателей : автореф. дис. ... канд. пед. наук. — Челябинск, 2012.
4. Сас Н.М. Підготовка майбутніх керівників навчальних закладів до інноваційного управління: стан та перспективи : монографія. — Полтава, 2014.
5. Хуторской А.В. Педагогическая инноватика: методология, теория, практика : науч. изд. — М., 2005.
6. Хуторской А.В. Современная дидактика : учеб. для вузов. — СПб., 2001.

***М.В. Титова***

### **СИСТЕМА МЕНЕДЖМЕНТА КАЧЕСТВА КАК ГАРАНТ НЕЗАВИСИМОЙ ОЦЕНКИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ АЛТГУ**

ФГБОУ ВПО «Алтайский государственный университет» (АлтГУ) выполняет функции центра развития классического высшего профессионального образования, фундаментальной и прикладной науки, социальной и культурной жизни на юге Западной Сибири.

В последние годы понимание того, что в современных социально-экономических условиях соответствие высоким стандартам невозможно без университетской системы управления качеством образования, привело к новому видению развития организации, построенной на принципах менеджмента качества. Современные методы и стандарты управления качеством применяют вузы, которые ориентируются на потребителей, развивают инновационную деятельность и стремятся завоевать на рынках образовательных услуг и наукоемкой продукции прочные позиции. Внедрение и сертификация системы менеджмента качества позволяют регулярно получать независимую оценку образовательной деятельности сертификационным органом и работать в направлении повышения результативности и эффективности процессов.

Многие исследователи отмечают, что отсутствие единого представления в понимании термина «качество образования» осталось в прошлом в связи



с вступлением в действие с 1 сентября 2013 г. нового Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» [3, с. 92–94], в котором «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» [5]. Качество образования становится важнейшим конкурентным преимуществом, изменяя место и роль системы образования в межотраслевом взаимодействии. Оценка уровня этого качества является актуальной задачей любой отрасли, базирующейся на наукоемких знаниях [1]. Таким образом, формирование свода внутривузовских стандартов гарантирует постоянный мониторинг качества образования независимыми экспертами.

В АлтГУ независимая экспертиза образовательной деятельности выполняется по нескольким направлениям.

1. Система менеджмента качества (СМК) АлтГУ и его филиалов сертифицирована (ISO 9001:2008) Центром сертификации систем управления Sto Cert, Загреб, Хорватия, а также успешно прошла процедуру добровольной сертификации в IQnet (2011 г., 2014 г.). Данные сертификаты необходимо подтвердить при ресертификации СМК, которая заключается в организации внешней экспертизы с учетом всех процессов СМК в университете. Реестр процессов включает все виды деятельности, которые осуществляет университет. По каждому процессу планируется выполнение целевых показателей на год и мероприятия по улучшению процесса. Для выявления проблем и моделирования области для улучшения постоянно проводится внутренний аудит, анализируется результативность корректирующих и предупреждающих действий, составляется интегрированный отчет по качеству «Анализ СМК высшим руководством», который включает результаты мониторинга и оценки результативности СМК.

2. Образовательные программы проходят профессионально-общественную аккредитацию.

3. Ежегодно АлтГУ проводит процедуру самооценки по модели конкурса Рособнадзора «Системы качества подготовки выпускников образовательных учреждений профессионального образования» и регулярно участвует в данном конкурсе. Конкурс проводится с целью дальнейшего развития системы внешней независимой оценки качества подготовки выпускников, стимулирования образовательных учреждений к внедрению современных систем и методов управления качеством образовательных учреждений высшего, среднего и начального профессионального образования [4, с. 4].

4. Университет участвует в конкурсах в области качества Всероссийской организации качества (ВОК) и Торгово-промышленной палаты РФ.

Помимо результатов внешней экспертной оценки, для развития вуза являются значимыми результаты внутренних аудитов. Внедрение СМК и детальное документирование процессов и видов деятельности университета позволили перейти к новому этапу развития СМК АлтГУ — проведению регулярных внутренних аудитов, охвативших все структурные подразделения университета. Формирование аудиторских групп осуществляется из числа аудиторов, прошедших специальное обучение по европейской гармонизированной программе «Внутренний аудит» и имеющих сертификаты внутренних аудиторов (30%

аудиторов являются руководителями разного уровня), информирование проверяемых подразделений о плане и сроках внутреннего аудита осуществляется на основе документированной процедуры АлтГУ — СМК — ДП-0.3-01 «Внутренний аудит». Систематически проводимые внутренние аудиты системы менеджмента качества обеспечивают руководство университета объективной и своевременной информацией о степени соответствия деятельности отдельных структурных подразделений установленным требованиям, что в итоге гарантирует повышение качества работы по всем процессам жизненного цикла университета. Программа внутреннего аудита составляется на год и утверждается высшим руководством, при необходимости в программу могут быть внесены изменения.

Основой для развития СМК является непрерывный мониторинг ключевых показателей работы всех структурных подразделений, в том числе по федеральным и международным показателям. По итогам анализа СМК разрабатываются планы работы по повышению качества образовательной деятельности в соответствии с международными стандартами, но создание собственной оригинальной системы управления качеством образования, построенной на принятых в Российской Федерации показателях результативности деятельности университетов и принципах Европейской ассоциации по обеспечению качества в высшем образовании (ENQA), было бы невозможно без учета уникальных особенностей (характеристик) АлтГУ, конкретных условий региона и его рынка труда, поэтому были разработаны внутривузовские критерии и стандарты гарантии качества на основе принятых в российской и европейской системах высшего образования — «Политика в области качества».

Миссия, политика в области качества и задачи развития АлтГУ сформулированы руководством университета с учетом приоритетных направлений развития Алтайского края и Сибирского федерального округа, географического и геополитического положения Алтайского края, а также обусловлены активным развитием научно-образовательных, торгово-экономических, социально-культурных связей с приграничными территориями (Республикой Казахстан, Монголией и Китайской Народной Республикой («Алтай трансграничный»), формированием международной образовательной интеграции с государствами Центральной Азии: республиками Киргизия, Узбекистан, Таджикистан и др.

Внедрение системы менеджмента качества АлтГУ позволяет постоянно совершенствовать образовательный процесс и процессы управленческой деятельности руководства. Вся система направлена на то, чтобы улучшить качество образования путем интеграции учебного процесса с наукой и производством, использовать новые образовательные технологии, повысить уровень учебно-методического и материально-технического обеспечения учебного процесса, развивая и повышая при этом профессионализм сотрудников и их компетентность [2, с. 3]. Результаты деятельности АлтГУ заключаются в удовлетворении потребностей жителей региона (Алтайского края, Западной Сибири) в интеллектуальном, культурном и нравственном развитии путем получения качественного доступного современного образования, позволяющего им быть конкурентоспособными в условиях динамично меняющихся потребностей рынка труда.

#### **Библиографический список**

1. Бадаян И.М. Стратегическое управление качеством профессиональной подготовки специалистов в вузе : автореф. дис. ... докт. пед. наук. — М., 2009.

2. Бутакова М.М., Титова М.В. Система менеджмента качества в организации высшего образования. — Барнаул, 2014.
3. Котлярова Е.А. Повышения качества образовательных услуг через исследовательские компетенции обучающихся в учреждениях высшего профессионального образования // Сборник докладов и тезисов Итоговой всероссийской конференции «Совершенствование модели ежегодного конкурса Рособнадзора «Системы качества подготовки выпускников образовательных организаций высшего и профессионального образования». — М., 2013.
4. Кочетов А.И., Карабасов Ю.С., Круглов В.И., Дубровина Л.А., Блинкова О.В., Кочетов Д.А. Конкурс Рособнадзора «Системы качества подготовки выпускников образовательных организаций высшего и профессионального образования». Итоги 2000–2013 гг. // Сборник докладов и тезисов Итоговой всероссийской конференции «Совершенствование модели ежегодного конкурса Рособнадзора «Системы качества подготовки выпускников образовательных организаций высшего и профессионального образования». — М., 2013.
5. Об образовании в Российской Федерации : Федеральный закон от 29.12.2012 №273 (ред. от 23.07.2013) // СПС «КонсультантПлюс» [Электронный ресурс]. — URL: <http://www.consultant.ru>.

*Н.В. Тюрина*

### **КОМУ И ЗАЧЕМ В РОССИИ И СНГ НУЖНЫ «КУЛЬТУРНЫЕ» РЕЙТИНГИ**

Сегодня высока потребность в объективных данных о жизни общества и о функционировании социальных институтов. Такая потребность есть и у профессионалов, она связана с необходимостью обоснования управленческих решений [1].

Сейчас, с одной стороны, открытой социальной информации очень много, и с каждым днем все большее число разных источников делается доступным. Но, с другой стороны, качественных сведений, которые позволяли бы понимать, что происходит и принимать грамотные решения, не хватает. Кроме того, люди сталкиваются с некачественной интерпретацией данных и начинают испытывать недоверие к самим источникам. Мы и наши коллеги в странах СНГ пытаемся эту ситуацию изменить к лучшему, хотя это требует очень большого количества ресурсов.

В то же самое время быстро растет и потребность населения в информации, в первую очередь в сфере образования. Люди получают из Интернета и соцсетей множество различных сведений — это частные мнения, экспертные позиции, статистические данные и т.д. Этот информационный поток формирует их ожидания и требования и провоцирует еще больший информационный голод. Насколько специалисты готовы этот голод удовлетворять — это большой вопрос и вызов нового времени.

#### **Больше — не всегда лучше**

К сожалению, видимая активность информационной среды мало связана с доступностью нужных данных. Существует множество инструментов для получения информации, но самих сведений от этого больше не становится. Наши последние исследования в области оценки сайтов региональных органов образования, здравоохранения и ЗАГС показывают одну и ту же тенденцию [2]. Законодательство требует от государственных органов размещать на своих сайтах

большие объемы разных регламентов, нормативных актов и специальных документов, но информации, нужной гражданину, — куда пойти, как получить услугу, связаны ли с ней какие-то проблемы, — не хватает. И эта тенденция, связанная с нехваткой качественных сведений при многообразии информационных ресурсов, встречается везде.

Стоит отметить еще одну тенденцию — развитие любительской «журналистики данных». Сегодня все большее число заинтересованных людей пробуют свои силы в области предоставления и интерпретации информации для широкой аудитории. Если раньше такие вещи, как анализ и интерпретация статистических данных, заметки о социальных событиях и явлениях, были прерогативой профессионалов, то сегодня на это поле выходят журналисты-любители. Используя простейшие общедоступные средства работы со статистическими данными, они начинают обрабатывать и интерпретировать информацию, не всегда понимая при этом, какое содержание скрывается за теми или иными цифрами и показателями, можно ли эти данные сравнивать между собой и т.д. Иногда это провоцирует возникновение некоторых спекуляций на оживленном информационном фоне.

Все эти тенденции приводят к тому, что потребность специалистов и управленцев в качественной, объективной, доступной, полезной информации растет с каждым днем.

#### **Читатели хотят разобраться в деталях**

Чтобы решить эту проблему, необходимо каждый день предоставлять аудитории новую информацию самого высокого качества. Еще год-два назад мы радовались тому, что впервые получили общую оценку школ со всей России, впервые собрали базу по российским вузам, которая позволяет сопоставлять их по качеству и условиям приема [7]. Сейчас мы понимаем, что простого сопоставления недостаточно. Читатель говорит: «Я хочу больше». Условно говоря, ему дали рейтинг школ и показали, какая школа лучше, а он захотел разобраться, почему это так, как учителя работают в ней с детьми. Непрерывно растет потребность в детализации и в объемах качественной информации.

В то же время удовлетворение этих потребностей наталкивается на препятствие в виде ограниченного числа ресурсов. Работа с огромными объемами информации, их регулярное обновление требуют большого количества людей, времени, денег и техники. С этой проблемой сталкиваются исследователи разных стран, и ее непросто решить [5, с. 158].

Сегодня в России формируется система оценки качества образования. Рейтинги детсадов, школ и вузов, созданные в рамках проекта «Социальный навигатор», дали нам большой опыт в этой сфере [6, с. 317]. И мы увидели здесь несколько вызовов для специалистов.

Первый из них таков: чтобы быть эффективными, нужно проводить как можно больше исследований. Но как обеспечить их качество? Раньше мы много времени тратили на разработку и тестирование инструментов, на формирование качественных подходов к исследованиям. Сейчас у нас этого времени нет, потребители не хотят ждать. А большое число исследований за короткое время при ограниченных ресурсах — это проблема.

Второй серьезный вызов связан с глобализацией информационных процессов. Раньше событие, которое происходит в регионе или стране, вызывало интерес лишь в своем локальном информационном пространстве. Например,

региональный исследователь мог рассказывать жителям региона о результатах ЕГЭ. Сегодня возрастает число общенациональных исследований, локальная информация все чаще оказывается в центре внимания за пределами региона. Местных исследователей и экспертов перестают воспринимать в качестве ораторов.

В процессе расширения информационного обмена у пользователей формируется некий синтетический взгляд на развитие социальных институтов внутри региона, страны и на международном уровне. Это хорошо и для них, и для тех, кто принимает решения, но это формирует конкуренцию среди исследователей.

### **Путь через интеграцию ресурсов**

Мы попытались ответить на эти вызовы в своей работе. В последние годы на площадке «РИА Новости» мы опробовали разные модели исследований, и все они предполагают интеграцию различных ресурсов для формирования большого числа качественных информационных продуктов. Эти продукты ориентированы на разные аудитории и позволяют нашим читателям видеть ситуацию в межрегиональном и международном сравнении.

Об интеграции каких ресурсов идет речь? Во-первых, об интеграции разработки и развития методик и инструментов. На площадке «РИА Новости» было создано большое число качественных методик, которые сегодня опубликованы в открытом доступе для использования любыми другими специалистами по оценке качества, в том числе, на региональном и международном уровнях. При их создании произошла консолидация разных экспертных групп. Экспертные советы по образованию, городской среде и здоровью помогли нам очень оперативно отработать подходы по оценке качества и строить новые методологические схемы и инструменты.

Во-вторых, речь идет о кадровой интеграции, о возможности работы с лучшими экспертами из разных сфер и регионов. Люди, живущие далеко от Москвы, могут обращаться за консультациями и сотрудничеством к ведущим столичным и российским экспертам. Наши коллеги из стран СНГ — Казахстана, Армении, Таджикистана, Киргизии — могут представлять свои лучшие разработки и практики, выступать экспертами в российских проектах. Совместно мы сможем формировать общие подходы работы на евразийском пространстве. На этом основана интеграция технологий: лучшее, что рождается в странах СНГ, может быть использовано в России, и наоборот.

В-третьих, мы опробовали интеграцию площадок предоставления и публикации данных на базе «РИА Новости» и МИА «Россия сегодня». Лучшие российские и международные эксперты получили здесь возможность обсуждать свой опыт и достижения. Очень важно представлять новую информацию на известной, публичной и значимой площадке, для того чтобы эта информация получила доверие населения и специалистов.

Надеюсь, что «Социальному навигатору» уже удалось достичь этой комплексной интеграции. За последние три года работы мы смогли подготовить больше сорока методик по оценке качества образования, здоровья, городской среды, все они опубликованы в открытом доступе. Над их созданием работали ведущие российские коллективы экспертов, лучшие в своих областях. Наши продукты доступны всем. Нам кажется, что открытость наших продуктов и инструментов — достаточно серьезный шаг вперед.

### **Преимущества совместной работы**

Для нас очень важно межрегиональное и межнациональное взаимодействие. За три года в рамках наших проектов свои усилия объединили уже более 45 регионов Российской Федерации. Благодаря этому появляются такие масштабные информационно-аналитические продукты, как рейтинги школ и детских садов или мониторинги мест детского отдыха. Это результат большой совместной работы столичных и региональных экспертов.

Не менее важно для нас объединить усилия экспертов из России и стран СНГ. На базе «РИА Новости» и МИА «Россия сегодня» в Казахстане, Армении, Молдавии, Азербайджане, Грузии уже созданы комплексы информационно-аналитических материалов, выходят и собственные национальные материалы наших зарубежных партнеров.

Следует отметить интеграцию и с партнерами из стран дальнего зарубежья. В первую очередь, это IREG — международный исследовательский центр в области оценки высших учебных заведений, объединяющий всех ведущих производителей рейтингов вузов, и компания QS — создатель одного из наиболее известных мировых рейтингов университетов. Наше сотрудничество позволило опубликовать на русском языке лучшие мировые практики по рейтингованию высшей школы. Результатом совместных усилий в 2013 г. стало представление широкой общественности более 47 информационно-аналитических продуктов, которые были выпущены на разных площадках, с ними познакомились свыше 3 млн человек. Нам кажется, что это свидетельствует о достаточно серьезном росте нашей репутации.

Но самое главное — люди хотят объединять свои усилия. Это очень экономит ресурсы на создание столь крупных информационных проектов. Поэтому мы хотели бы и дальше развивать эти практики и достаточно открыты для сотрудничества.

В ближайшее время мы будем продолжать совместную деятельность по разработке принципов рейтингования в области образования. Наши опыт и размышления в этом направлении легли в основу документа, принятого в марте Комиссией по развитию образования Общественной палаты РФ. Следующий шаг — формирование единых принципов рейтингования в области образования для всего евразийского пространства. Мы полагаем, что уже осенью на отраслевой конференции это будет сделано.

Далее мы хотели бы объединить усилия международных и межнациональных экспертов для открытия данных и определения форматов предоставления информации об образовании. Мы давно к этому стремимся.

Мы также будем планировать создание комплексных информационно-аналитических ресурсов для всех образовательных подсистем как в Российской Федерации, так и на площадках наших зарубежных партнеров.

### **Библиографический список**

1. Берлинские принципы ранжирования высших учебных заведений [Электронный ресурс]. — URL: [http://www.ireg-observatory.org/index.php?option=com\\_content&task=view&id=59&Itemid=60](http://www.ireg-observatory.org/index.php?option=com_content&task=view&id=59&Itemid=60).
2. Материалы проекта МИА «Россия сегодня» «Социальный навигатор» [Электронный ресурс]. — URL: <http://ria.ru/sn/>.
3. Материалы специального проекта МИА «Россия сегодня» «Навигатор абитуриента» [Электронный ресурс]. — URL: <http://ria.ru/abitura/>.

4. Принципы рейтингования в образовании в Российской Федерации (для образовательных систем дошкольного, общего, дополнительного образования) [Электронный ресурс]. — URL: [http://ria.ru/docs/sn/Principi\\_raring.html](http://ria.ru/docs/sn/Principi_raring.html).
5. Тюрина Н.В. Открытость образовательных систем: миф или реальность. По материалам проекта РИА Новости «Социальный навигатор» // Открытость образования: разные взгляды — общие ценности : сб. материалов. — М., 2013.
6. Тюрина Н.В., Волосовец Т.В. Основные результаты оценки муниципальных детских садов России 2012: результаты рейтинга // Тренды развития образования: Кадры решают все? : материалы X Междун. науч.-практ. конф. — М, 2014.
7. Тюрина Н.В., Морозов Д.И., Чернецова В.В. Вузы России-2012: Качество приема и зарплатные ожидания выпускников : статистические материалы. — М, 2013.

**Н.В. Цыганенко**

### **СОЦИОЛОГИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ МОТИВОВ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ КАК ИНСТРУМЕНТ УПРАВЛЕНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМ ПРОЦЕССОМ**

В условиях происходящих изменений в сфере образования актуален поиск современных инструментов управления образовательным процессом. Определенный интерес в этом контексте представляют социологические исследования мотивов учебной деятельности студентов, выбора конкретного вуза и конкретной специальности. Полагаем, что эмпирическое изучение таких показателей учебной деятельности студентов, как мотивы и потребности, имеет важное инструментальное значение, поскольку позволяет преодолеть разрыв между теоретическим и практически уровнями осмысления феномена «управление образовательным процессом».

С целью получения информации о характере мотивов учебной деятельности студентов Алтайского государственного технического университета им. И.И. Ползунова (АлтГТУ), одного из крупнейших вузов Алтайского края, существенно влияющего на образовательный ландшафт региона, проведено социологическое исследование, результаты которого использованы для оптимизации учебного и воспитательного процессов. В анкетном опросе приняли участие студенты 10 факультетов АлтГТУ 25 учебных групп, объем выборочной совокупности составил 396 человек.

В российской социологической науке накоплен определенный опыт исследований мотивов и потребностей студентов [1–4]. В сложной структуре мотивов социологи выделяют внутренние и внешние, положительные и отрицательные мотивы. Внутренние мотивы включаются в сам процесс учебной деятельности и соответствуют ее значимым целям и ценностям; к ним относятся: *познавательные мотивы* (стремление к приобретению новых знаний, интерес к определенной сфере знания); *мотивы развития личности* (стремление повысить свои образовательный и общекультурный уровни). Внешние мотивы связаны с целями и ценностями, лежащими вне самой учебной деятельности, но хотя бы частично в ней удовлетворяющимися. В этой группе различают: социальные мотивы (сознание нужности высшего образования, его престижность); мотивы социальной идентификации (стремление занять определенное положение

ние в группе сверстников, побыть студентом); мотивы достижения (подготовиться к профессиональной деятельности и получить работу). В случае действия внутренних мотивов учеба является самодостаточной (терминальной) ценностью. Во втором случае она выступает как инструментальная ценность — является средством, ведущим к достижению иных значимых целей.

Согласно результатам исследования *ведущими мотивами обучения* в АлтГТУ являются:

а) прагматический мотив трудоустройства и получения заработной платы — он присущ 58% всех опрошенных; этот мотив является самым значимым: учеба в вузе рассматривается как фактор восходящей трудовой и финансовой мобильности. Однако он действует не равноценно по отношению ко всем студентам: более выражен по отношению к тем специальностям, выпускники которых реально будут получать достойную заработную плату. Этот фактор не действует в случае выбора низкооплачиваемых профессий, например, такой, как социальный работник;

б) мотив получения высшего образования, диплома разделяют 52%; он может быть интерпретирован и как желание присоединения к большинству, к социально одобряемым целям, и как стремление к внешним атрибутам, которые может принести учеба в вузе, — определенному статусу, возможностям карьерного роста. В ситуациях, когда этот мотив не подкреплен иными или подкреплен отрицательными мотивами (избегание службы в армии, давление со стороны родителей), он приводит к формальному отношению к учебе. В большинстве случаев у студентов АлтГТУ этот мотив сопровождается другими, более содержательными: для 58% подгруппы студентов, выбравших этот мотив, значимо будущее трудоустройство, для 43% — социальный престиж, для 49% — получение профессии, для 43% — интерес к знаниям;

в) мотив достижения — получение конкретной профессии, специальности; интерес к ней свойственен 51% студентов АлтГТУ.

*Мотивами второго уровня значимости* являются внутренние мотивы учебной деятельности (интерес к приобретению новых знаний у 41% студентов и желание повысить образовательный и культурный уровни у 46%) и мотив престижа (его отметили 42% опрошенных).

Для большей части опрошенных студентов АлтГТУ (59%) само по себе приобретение знаний не интересно, познание не входит в систему ценностей. Между тем специалисты по мотивации отмечают, что именно внутренние мотивы побуждают к деятельности и делают ее успешной. Действие других социальных и личностных мотивов может усиливать мотивацию, но они не имеют непосредственного отношения к содержанию и процессу учебной деятельности. Внутренняя мотивация учиться возникает из потребностей самого студента, поэтому он учится с удовольствием, без внешнего давления. Интересно, что доля студентов АлтГТУ, которые хотят учиться и делают это с удовольствием, составляет 46% и близка доле студентов с выраженной познавательной мотивацией (41–46%).

Среди студентов, для которых значим этот мотив, 18% учатся отлично, 63% — хорошо, 19% — удовлетворительно. Среди студентов, для которых этот мотив не имеет значения, отлично учатся 8%, хорошо — 63% и удовлетворительно — 29%. Можно сделать вывод о том, что выраженность мотива «знания» является условием большего успеха в учебной деятельности.



*Мотивами третьего ранга значимости* являются мотив социальной идентичности (желание пожить студенческой жизнью разделяют 15% опрошенных) и внешние негативные мотивы (нужно получить отсрочку от армии — 10%, заставляют родители — 4% опрошенных). В сумме более 13% опрошенных студентов испытывают влияние негативных факторов и могут составлять потенциальную группу риска.

Существует множество причин социального и личностного характера, влияющих на иерархию мотивов учебной деятельности. На стадии разработки исследования мы предположили, что к ним относятся место жительства студента до поступления в вуз, семейные обстоятельства. Например, мы предполагали, что студенты из многодетных семей, из неполных семей, из сельской местности должны иметь более высокую мотивацию достижения, поскольку обучение в вузе дает шанс устроиться на хорошую работу и повысить уровень материального благополучия семьи. Однако в ходе обработки данных выяснилось, что эти обстоятельства почти не влияют на характер мотивов. Более того, не выявлено кардинальных различий в структуре мотивов студентов разных курсов (за исключением студентов 5-го курса, у 91% которых выражен мотив «высокооплачиваемая работа», что вполне объяснимо: эти ребята — уже почти специалисты, 43% пятикурсников уже работают).

Несущественно различается структура мотивов в зависимости от формы обучения (дневная — вечерняя), формы оплаты (бюджетная — внебюджетная) и занятости студентов. Для студентов вечернего отделения менее значим мотив престижа; они в 2 раза реже, чем студенты дневного отделения, ориентированы на получение конкретной профессии; из них уже работают по специальности 16%, 44% — планируют в дальнейшем работать, 12% — скорее, не будут работать по специальности и 28% — затрудняются ответить. У студентов вечернего факультета внутренняя мотивация (мотивы «знания», «образование и культура») на одном уровне со студентами дневного отделения.

С целью совершенствования профориентационной работы и привлечения абитуриентов, создания позитивного имиджа вуза на рынке образовательных услуг было важно уяснить, что определяет выбор студентами именно АлтГТУ как места учебы.

Наиболее часто упоминаемым фактором выбора АлтГТУ среди других вузов Барнаула и Алтайского края является его престижность. Мы не уточняли, что вкладывают студенты в это понятие, но можем предположить, что за ним стоит определенное общественное признание того вклада, который вносят руководство и профессорско-преподавательский состав вуза в формирование привлекательного имиджа АлтГТУ. Полагаем, что на обыденном уровне за понятием престижности стоит качество подготовки специалистов, статус государственного вуза, история университета, наличие хорошей материально-технической базы. Косвенным подтверждением того, что АлтГТУ снискал репутацию серьезного образовательного заведения, является значимость для студентов позитивного мнения об университете близких (25%). Уточнение этого параметра возможно в последующих исследованиях.

Второй причиной выбора АлтГТУ является наличие бюджетных мест; но если студенты идут к нам учиться на внебюджетной основе, то не потому, что стоимость обучения ниже, чем в других вузах Барнаула и Алтайского края; решающей в данном случае является все же престижность обучения в АлтГТУ.

Интересно, что для 68% девушек и 58% юношей престижность АлтГТУ явилась важным параметром выбора, при этом для 52% девушек второй по значимости причиной является наличие бюджетных мест (значимо для 35% юношей), для юношей важнее то, что выбранную специальность они могут получить только в АлтГТУ (44% из них отметили этот фактор, и лишь 27% девушек). Не выявлено значимых различий в рейтинге факторов выбора АлтГТУ в зависимости от места жительства студента до его поступления в вуз: он одинаков для выходцев из села и из города.

На основе анализа данных можно судить о том, что студенты АлтГТУ демонстрируют разные уровни профессиональной направленности студентов. В соответствии с характером мотивов профессиональной направленности можно выделить следующие типы студентов:

*I тип — примерно 40%* — студенты с положительной профессиональной направленностью, которая представляет ситуацию соответствия личности выбранной профессии, что предполагает связь между доминирующими, ведущими мотивами с содержанием профессиональной деятельности;

*II тип — примерно 50%* — студенты, окончательно не определившиеся в своем выборе профессии. Для них приемлем компромисс между неопределенностью и продолжением обучения в вузе, возможной перспективой в дальнейшем работать по этой профессией;

*III тип — примерно от 4 до 10%* — студенты с негативным отношением к профессии. Мотивация их выбора обусловлена общественными ценностями высшего образования. Они имеют слабое представление о профессии. Здесь ведущий мотив выражает потребность не столько в самой деятельности, сколько в различных связанных с ней обстоятельствах.

Подводя итог, следует признать, что влияние учебного заведения на внешние, опосредованные мотивы студентов ограничено, поскольку они почти не зависят от учебно-воспитательного процесса в вузе. Однако у преподавателей есть возможность повлиять на непосредственные мотивы, а именно усиливать интерес студентов к приобретению новых знаний и их стремление к повышению культурно-образовательного уровня. Инструментами повышения мотивации учебной деятельности в вузе и, соответственно, качества образования являются особенности организации учебного процесса, стиль общения преподавателей и студентов, специфика учебных предметов, система оценки знаний, организация внеучебной деятельности.

#### **Библиографический список**

1. Виштак О.В. Мотивационные предпочтения абитуриентов и студентов // Социологические исследования. — 2003. — №2.
2. Малинаускас Р.К. Мотивация студентов разных периодов обучения // Социологические исследования. — 2005. — №2.
3. Меджидова К.О. Взаимосвязь учебно-профессиональной мотивации и личностного развития студентов вуза : автореф. дис. ... канд. психол. наук. — Сочи, 2007.
4. Рогов М.Г. Мотивация учебной и коммерческой деятельности студентов // Высшее образование в России. — 1998. — №4.

**Н.Г. Янова, Н.В. Полосина**

## **ОЦЕНКА УДОВЛЕТВОРЕННОСТИ КАЧЕСТВОМ ОБРАЗОВАНИЯ: МОДЕЛИ ИЗМЕРЕНИЯ ОБРАТНОЙ СВЯЗИ**

Мониторинг удовлетворенности потребителей как инструмент системы оценки качества образования (СОКО) ориентирован на концепцию *общественной экспертизы образования*, миссия которой состоит в изучении субъективного мнения населения по воплощению образовательных стандартов качества в конкретные результаты деятельности образовательных учреждений [3, с. 16–31]. Задачей замеров социальной рефлексии является развитие инструментов измерения *обратной связи*, позволяющих вносить своевременные коррективы в программы развития образования. Как правило, результаты опросов удовлетворенности занимают обязательную позицию в публичной отчетности [8], отражая степень соответствия текущего уровня качества образования потребностям потребителей. Образовательной статистикой для аналитических выводов служит «индекс удовлетворенности» [12, р. 46], который используется для сравнений результатов исследований, независимо от подходов к методике его измерения. Между тем модели его расчета являются предметом научных дискуссий [10, р. 12–15; 13, р. 108].

Постановка проблемы инструментария в гуманитарных науках [6, р. 92] сводится к измерителям и реализуется через подход параметрического описания предмета измерения с помощью индикаторов с соблюдением степени гомоморфизма в структуре данных через выбор парадигмы, инструмента и процедуры измерения. Измерения общественного мнения (с аддитивной статистикой среднего) отличаются от измерения оценочных отношений в социальной и когнитивной психологии. Инструментарий СОКО — не только оценка «качества» уровня доверия системе образования в процентах, но и оценка качества, позволяющая объяснять и предсказывать причины, его обуславливающие. Использование тестовых экспертных систем<sup>1</sup> обратной связи, предметом которых действительно является ментальный отклик, более эффективно. Предметом анализа является латентная переменная, требующая теории и модели измерения (например, IRT). Но теория Раша в образовании [2, с. 78–118] — не панацея теории шкалирования для объективного измерения «субъективного». Развитие психометрической теории и информационных технологий доказывает актуальность появления инструментов измерения с мощной научной верификацией, но с доступным интерфейсом, позволяющим практикам использовать достижения современной науки. Выход из ситуации, в которой сложной природе измеряемых процессов соответствует сложная природа инструментария, видится в инженерных решениях тестовых программ и повышении стандарта требований к разработчикам и тестологам. В современных условиях интеграции науки

---

<sup>1</sup> Тестовые экспертные системы в психологии представляют собой психометрический инструмент диагностики с функцией «feedback-control» и программно позволяют реализовать задачи тестирования и математического моделирования в едином технологическом цикле. Используют методологию и теории нелинейных динамических систем в части математического аппарата многомерного шкалирования для исследования неаддитивных эффектов, связанных с системой ментальной репрезентации. Применяются как инструмент обратной связи для изучения ментального отклика, группового поведения, общественной оценки, принятия решений и др. [5, с. 73–80].

и практики эффективность СОКО напрямую зависит от уровня инструментария, разработчика и пользователя. Так, для кластерной оценки эффективности образовательных систем и процедуры их рейтингования в муниципальной системе образования используются:

- 1) информационные системы измерения критериев стандарта качества услуги (КИМЗ);
- 2) автоматизированные системы электронной паспортизации учреждений;
- 3) тестовые системы обратной связи с потребителями образовательных услуг;
- 4) опросы удовлетворенности потребителей качеством предоставления услуги.

Методическое обоснование модели расчетной измерительной процедуры индикативных единиц<sup>1</sup> осуществляется в модельной методике измерения. При измерении конструкта «оценка качества образовательных услуг» используют термин «индекс потребительской удовлетворенности» (Customer Satisfaction Index, CSI), формализующий отношение потребителя услуги к ее качеству. Формализация расчета индекса CSI регламентируется модельной методикой. Наиболее релевантными в эмпирическом поле являются методики с учетом весовых коэффициентов. Такие методики имеют экономическую апробацию в различных сферах услуг [11, р. 142] и гарантируют возможность сравнения данных (по видам услуг) в единой количественной модели.

Модельные методики с использованием «взвешенных коэффициентов» позволяют: определить целевые ожидания от системы образования; оценить уровень удовлетворенности потребителей на основе факторов, определяющих качество образовательных услуг; провести сопоставимый сравнительный анализ индекса удовлетворенности в разных сегментах (МОУ, ДОУ, УДО); провести кластерный анализ рисков «индикативных зон» для рейтингования учреждений. Пример формализации индекса CSI по методике взвешенных коэффициентов для оценки качества бюджетных услуг реализован в Институте экономики и социальной политики (ИнЭСП) и успешно используется в образовании.

Коэффициент удовлетворенности определяется как сумма средних значений удовлетворенности по влияющим на качество и доступность услуги факторам, взвешенных с учетом значимости этих факторов для обеспечения качества и доступности:

$$K_y = \frac{\sum_{\phi=1}^n (Y_{\phi} * B_{\phi})}{\sum_{\phi=1}^n (B_{\phi})},$$

где  $K_y$  — коэффициент удовлетворенности, баллы;

$Y_{\phi}$  — среднее значение удовлетворенности по фактору  $\phi$ , баллы;

$B_{\phi}$  — среднее значение важности фактора  $\phi$ , баллы;

<sup>1</sup> В части общественной оценки качества образовательных услуг индикативная база позволяет понять, насколько индикаторы оценки качества образования фиксируют ожидания общества от системы образования и отражают интересы различных субъектов образовательного процесса или создаются в интересах тех, кто формулирует эти индикаторы. Проблема актуализируется тем, что индикаторы оценки становятся не только средством диагностики качества образования, но и средством управляющего воздействия на образовательную политику [1, с. 217].

$\phi$  — значимый для обеспечения качества образовательных услуг фактор ( $\phi = 1 - n$ ).

Для перевода в проценты применяется следующая формула:

$$K_y (\%) = K_y \cdot 100\% / j,$$

где  $j$  — максимальное количество баллов в используемой для сбора первичных данных оценочной шкале (например, 5 — если используется пятибалльная шкала,  $i = 1, 2, 3, 4, 5$ ).

Средние значения удовлетворенности и важности определяются:

$$Cp(\phi) = \sum N(i) \cdot i / N, \quad i = 1, \dots, j.$$

Интерпретация значений коэффициента удовлетворенности осуществляется по статистической границе «тестовой нормы» — минимальный порог удовлетворенности — не менее 68% (в границах доверительного интервала кривой Гауса).

Использование взвешенных/весовых коэффициентов в системе шкальных (балльных) оценок достаточно простой прием формализации индекса удовлетворенности. Возможно применение других математических моделей по выявлению сбалансированных весов для индикаторов CSI, используемых, например, в экономическом анализе потребительской оценки коммерческих услуг [4, с. 82; 7, р. 580].

Главные аргументы в пользу модели «взвешенных коэффициентов» — доступность массовому пользователю, интуитивно понятный инструментарий, статистическое обоснование выводов, возможность проверки факторов на релевантность, статистический принцип наглядной кластеризации факторов и определения «зоны риска» (выборка оценивает критерий как важный, но неудовлетворительный). Перечисленные достоинства обеспечивают тиражируемость такой методики для пользователя.

Продемонстрируем статистику мониторинга индекса удовлетворенности в различных модельных методиках (формулы расчета CSI зависят от формулировки вопроса) (табл. 1).

Таблица 1

**Значения индекса удовлетворенности: методики измерения**

Образование	Дошкольное		Общее среднее		Дополнительное	
	ДОУ	ЦРР	СОШ	Статус	ЦДТ	ДЮСШ
Методика 1	89,12	92,15	81,70	86,67	91,82	89,95
Методика 2 опрос по модели ИнЭСП	84,26	88,49	70,48	79,32	87,02	84,63
Методика 3	89,95	92,98	78,15	85,85	91,06	89,64
Методика 4 прямой опрос	96,37	99,03	88,89	92,31	96,53	98,17

Более высокий процент индекса удовлетворенности в прямом опросе и более низкий по модельным методикам связаны с инструментом оценки. Модельная методика с учетом коэффициентов «важность/удовлетворенность» дает самый низкий, но более корректный и объективный результат измерения. Применение «весовых поправок» к критериям позволило избежать артефактов, связанных с прямой оценкой (когда содержание конструкта  $K_y$  остается «за скобками»).

ми» формализации). При этом важно, что индекс удовлетворенности — многомерная переменная, которая не должна исследоваться как одномерная величина. Параметрический состав переменной (табл. 3) в мониторинге включает *факторы оценки содержания, результата и процесса образования* — идентичные для измерения оценки качества по всем видам образовательных учреждений.

Таблица 2

**Статистика индекса CSI в разных формах опроса, %**

Форма опроса / вид МОУ	СОШ	Статус
Интернет-опрос	71,55	80,09
Экспресс-опрос	70,48	79,32

Таблица 3

**Статистика индекса CSI с учетом весов для индикаторов.**

№	Индикатор	Лицей, гимназии			СОШ		
		В	У	К <sub>г</sub>	В	У	К <sub>г</sub>
1	Привлекательность учреждения, его репутация	4,60	4,31	86,20	4,22	3,69	73,77
2	Информация об учреждении, его ресурсах и оказываемых услугах	4,65	4,27	85,43	3,26	3,67	73,47
3	Дифференциация (разнообразие) услуг в учреждении образования	4,33	3,71	74,14	3,98	3,28	65,69
4	Качество образовательного результата	4,87	4,23	84,51	4,72	3,92	78,44
5	Качество образовательного процесса	4,85	4,25	85,08	4,60	4,03	80,66
6	Стоимость платных услуг	3,05	3,13	62,65	2,71	2,72	54,34
7	Педагогический, административный и учебно-вспомогательный персонал	4,86	4,36	87,17	4,59	4,25	85,06
8	Место оказания услуги	4,18	4,33	86,59	4,38	4,23	84,65
9	Безопасность пребывания в учреждении	4,86	4,52	90,48	4,70	4,05	81,07
10	Техническое оснащение учреждения	4,65	3,52	70,43	4,35	2,61	52,28
11	Уровень информатизации образовательного процесса	4,51	3,65	72,93	4,28	3,08	61,67
12	Современный уровень МТБ учреждения	4,62	3,25	64,97	4,27	2,38	47,50
13	Психологический климат в учреждении	4,90	4,34	86,88	4,72	4,01	80,25
14	Здоровьесберегающая среда	4,81	4,02	80,43	4,69	3,69	73,78
15	Участие общественности в образовательном процессе	3,74	3,55	70,96	3,67	3,12	62,48
16	Процессы модернизации	4,30	3,53	70,56	4,07	3,02	60,34
	<b>Интегральный</b>	71,76	62,97	<b>79,32</b>	67,23	55,77	<b>70,48</b>

Проверка согласованности параметрического описания по типам выборки и типам учреждений доказывает однородность параметров измерения для разных массивов выборки и демонстрирует релевантность модели измерения. Интеркорреляции между массивами по индексу CSI составляют разброс значений коэффициента Пирсона от 0,88 до 0,95 с оценкой уровня значимости не ниже 0,01. Использование техники параллельных форм также позволяет оценить дифференциацию критериев CSI для оценки конструкта по разным процедурам измерения. Так, экспресс-опрос оценивал CSI по 16 параметрам, а интернет-опрос — по 25 параметрам. Данные опросов полностью согласованы (0,95; 0,01) и (0,96; 0,01).

Оценка удовлетворенности критериями качества образования ниже оценки важности данных критериев, что свидетельствует об актуальности измеряемых параметров в методике. При этом уровень удовлетворенности по критериям не превышает оценки «хорошо», но для статусных учреждений оценка «важных» критериев выше. Статистика «удовлетворенность/важность» позволяет выявить зоны риска слагаемых потребительской удовлетворенности. Кластерная оценка измерителей позволяет включить в число актуальных проблем качества образования такие параметры, как уровень МТБ учреждения, техническое оснащение, здоровьесберегающая среда, уровень информатизации. По опросам педагогов, содержание качества образования на 68% (11 из 16 критериев) представляет нерешенные пока задачи. При этом оценка качества образовательного процесса всегда выше образовательных результатов. Анализ регрессионных моделей показал, что качество образовательного результата детерминировано образовательным процессом и линейно зависит от качества педагогического персонала. МТБ не является достоверной гарантией высокого результата образования, а психологический климат учреждения, напротив, носит характер детерминанты результата. Переменная «процесс модернизации» статистически пока не является гарантом качества результата.

Таким образом, мониторинг мнений потребителей образовательных услуг представляет собой эффективный инструмент СОКО для принятия управленческих решений по оптимизации муниципальной образовательной политики в режиме обратной связи. Практика совершенствования инструментов измерения общественной оценки позволяет получать более точный и достоверный отклик от потребителей образовательных услуг. Переход от анкетного инструментария и технологий коммерческого маркетинга к профессиональным технологиям педагогической квалиметрии и психометрики позволит избежать конфликта парадигм «качества образования» и «качества образовательной услуги», перейти от социально-экономической модели оценки качества к гуманитарным технологиям оптимизации образовательных систем.

#### **Библиографический список:**

1. Субетто А.И., Селезнева В.А. Качество образования как синтезатор проблем развития образования в России: мониторинг, проблемы. — Новосибирск, 2005.
2. Маслак А.А. Измерение латентных переменных в социально-экономических системах: теория и практика. — Славянск-на-Кубани, 2007.
3. Сидоренко С.В., Тарасова Н.А. Мониторинг как инструмент оценки качества услуг // Учреждения культуры : справочник руководителя. — 2007. — №10.
4. Асташова Ю.В. Подход к индексации удовлетворенности потребителей // Вестник ЮрГУ. Серия: экономика и менеджмент. — 2007. — №10.

5. Супрун А.П., Янова Н.Г., Носов К.А. Метапсихология: релятивистская психология. Квантовая психология. Психология креативности. — М., 2013.
6. Andrich D. *Advanced Social and Educational Measurement*. — Western Australia, 2001.
7. A Bayesian Multi-Level Factor Analytic Model of Consumer Price Sensitivities Across Categories // Sri Devi Duvuri and Thomas S. Gruca. *Psychometrika*. — 2010. — Vol. 75, No 3.
8. Demetriou C. Arguments against Applying a Customer-Service Paradigm // *Academic Advising Journal*. — 2008. — Sept. 30 [Electronic resource]. — URL: <http://www.psu.edu/dus/mentor/080930cd.htm>.
9. How service users rate schools, further education and nurseries: a briefing for the Department for Education // *Public service satisfaction index* [Electronic resource]. — URL: <http://www.consumerfocus.org.uk>.
10. Jiangyan & Ma, Jingyi The Estimation and Test for CSI Model // *Statistics and Decision*. — 2006. — No. 2.
11. Luo L., Ratchford B.T., Yang B. Why We Do What We Do: A Model of Activity Consumption // *Journal of Marketing Research*. — 2013. — Vol. 50, No 1.
12. Zhang L., Han Z., Gao Q. Satisfaction Index in Higher Education // *International Journal of Business and Management*. — 2008. — Vol. 3, No. 9.
13. Huili Y., Jing Y. Empirical Research and Model Building about Customer Satisfaction Index on Postgraduate Education Service Quality // *Canadian Social Science*. — 2012. — Vol. 8, No. 1.



# Лучшие практики электронного обучения в условиях нового образовательного ландшафта

---

---

*Е.В. Демчик, Т.Г. Гребенникова*

## **ЭЛЕКТРОННЫЕ РЕСУРСЫ КАК ФАКТОР ИНТЕРНАЦИОНАЛИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ**

Дистанционные электронные формы обучения уже давно и прочно вошли в реалии образовательного процесса в высшей школе [1–3]. Они не только позволяют модернизировать систему обучения, но и расширяют границы образовательного пространства, в том числе делая их интернациональными. Современные образовательные программы ориентируют высшую школу на сетевые формы обучения, на привлечение иностранной аудитории в российские вузы. В рамках реализации данных задач коллектив исторического факультета Алтайского государственного университета (АлтГУ) разработал образовательную программу для подготовки бакалавров «Россия в системе международных отношений» в рамках направления «Регионоведение России» [4]. Для привлечения иностранных студентов в алтайский вуз на указанное направление при поддержке программы «Образование на русском» (Министерство образования и науки РФ) был разработан и полностью подготовлен преподавателями исторического факультета АлтГУ открытый электронный курс «Введение в регионоведение». Команда курса включает д-ра ист. наук Е.В. Демчик, канд. ист. наук К.А. Пожарскую, канд. ист. наук Д.А. Глазунова, канд. ист. наук А.М. Бетмакаева, преподавателя И.В. Пьянзину. Запись курса и монтаж видеолекций осуществлялись при технической поддержке Управления информатизации АлтГУ.

Открытый электронный курс ориентирован на формирование навыков по сбору и анализу данных в отношении Российской Федерации, необходимых для осуществления дипломатической деятельности, практики международного сотрудничества в сфере политики, экономики, культуры. Цель изучения курса «Введение в регионоведение» — подготовка в области российского комплексного регионоведения, формирование аналитических и консультационных компетенций в области дипломатической и социокультурной деятельности в отношении России. Открытый электронный курс ориентирован на формирование навыков по сбору и анализу данных в отношении Российской Федерации, необходимых для осуществления дипломатической деятельности, практики международного сотрудничества в сфере политики, экономики, культуры. Результат изучения такого дистанционного курса — формирование аналитических и коммуникационных компетенций в области российского регионоведения.

Категория обучаемых представлена иностранными, а также российскими абитуриентами и студентами, аспирантами, преподавателями и всеми, кто интересуется проблематикой современного комплексного регионоведения и изучением российского региона.

Курс структурно включает следующий перечень модулей:

1. Что есть регионоведение?
2. Россия как объект регионоведения.

3. Вехи российской истории.
4. Мировое наследие в музеях России.
5. Россия и ее соседи.
6. Межкультурная коммуникация. Деловой русский язык.

В первом модуле аккумулирована теоретическая информация о регионоведении как области знания и практической деятельности, основных понятиях и методах регионоведения, официальных источниках информации, применяемых в регионоведческих исследованиях России. Во втором модуле раскрываются особенности России как региона мира, даются основные общие характеристики региона, рассматривается история районирования страны, современные тенденции этого направления, приводятся современные подходы к административно-территориальному и экономическому районированию России.

В каждом тематическом блоке модуля «Вехи российской истории» в сжатом и доступном виде освещаются ключевые линии развития российского исторического процесса. Знакомство с содержанием модуля позволит слушателям сформировать базовое представление о ходе российской истории, а также усвоить маркирующие признаки отдельных исторических этапов.

В четвертом модуле «Мировое наследие в музеях России» представлена характеристика музейного мира России, оценивается значение собраний мирового наследия в российских музеях, раскрываются страницы истории формирования коллекций Государственного Эрмитажа, Кунсткамеры, Государственного Русского музея, Государственной Третьяковской галереи, музеев под открытым небом, приводятся особенности управления музеями в России.

В пятом модуле представлена характеристика развития отношений между Россией и странами Европы и Азии в контексте глобальных политических и экономических процессов, раскрываются место и роль России в международных процессах и область ее национальных интересов, приводятся сведения о внешнеполитических стратегиях ведущих факторов Европейского, Центрально-Азиатского и Азиатско-Тихоокеанского регионов, об их влиянии на конъюнктуру межгосударственных и международных отношений.

Последний модуль в курсе ориентирован на повышение уровня межкультурной компетенции изучающих иностранные языки и улучшения практического процесса коммуникации с представителями различных культур. Изучение иностранных языков и их использование как средства международного общения сегодня невозможно без глубокого и разностороннего знания культуры носителей этих языков, их менталитета, национального характера, образа жизни, видения мира, обычаев, традиций и т.д.

Курс предусматривает такие виды учебных дистанционных занятий, как видеолекции, изучение презентаций (в каждом модуле презентации соответствуют материалу, излагаемому преподавателем), самостоятельные практические занятия, которые требуют обращения к дополнительным источникам информации, указанным преподавателем в каждом конкретном задании и модуле, самостоятельная домашняя работа (написание эссе), консультации с преподавателем на форуме курса (позволяет правильно организовать самостоятельную работу слушателей).

Каждый из шести модулей рассчитан на 12 часов. Видеолекции по времени составляют от 50 минут до 1,5 часов. Столько же времени может быть использовано для изучения дополнительных материалов (презентация и текст-конспект лекции). По 30 минут отводится на тестирование в рамках каждого

модуля. По два дня в каждом модуле отведено на выполнение практического задания и по два дня — на домашнюю работу (написание эссе). Также курс предполагает итоговое контрольное тестирование. На выполнение финального экзамена (итоговый тест) предусмотрена одна попытка. Длительность экзамена составляет 90 минут с момента начала его выполнения.

Запуск открытого электронного курса запланирован на осень 2014 г. на межвузовской площадке электронного образования «Универсарий» (<http://universarium.org/>). Открытый электронный курс «Введение в регионоведение» имеет большое значение с позиции повышения интернационализации российского образования, с точки зрения позиционирования России в евразийском образовательном пространстве и привлечения внимания к российскому региону.

#### **Библиографический список**

1. Карякин А.М., Грубов Е.О. Анализ применения дистанционных образовательных технологий в высшем профессиональном образовании // Вестник Иван. гос. энергет. ун-та. - 2010. - №1.
2. Пашута В.А., Фофанов А.М. Использование дистанционных образовательных технологий в российском высшем образовании // Мир образования - образование в мире. - 2014. - №1.
3. Платонов А.Д., Плотникова И.А. Особенности применения информационных и коммуникационных технологий в дистанционном образовании // Вестник института: преступление, наказание, исправление. - 2010. - №11.
4. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки 032200 Регионоведение России (квалификация (степень) «бакалавр») [Электронный ресурс]. - URL: <http://fgosvo.ru/uploadfiles/fgos/3/20111228150553.pdf>.

*Е.В. Дудышева*

#### **ОРГАНИЗАЦИЯ МЕЖВУЗОВСКИХ СТУДЕНЧЕСКИХ ПРОЕКТОВ В ВИРТУАЛЬНОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ**

Система высшего профессионального образования вынуждена учитывать запросы и потребности современных студентов в более гибком подходе к индивидуализации образовательных траекторий, их вариативности и насыщенности. Такое разнообразие вузы реализуют эффективнее, если применяют в своей практике виртуальную межвузовскую кооперацию на основе дистанционных образовательных технологий. Межвузовское взаимодействие при организации дистанционных студенческих командных проектов характерно для профессиональных областей, где присутствует разделение ролей при выполнении технологических процессов, допускаются вариации уровней квалификации исполнителей. Участниками команд являются студенты разных вузов и, возможно, разных специальностей. Выполнение проектных заданий регулируется преподавателями вузов, оценивается ими и фиксируется в качестве аттестации по определенным дисциплинам и практикам. Помимо образовательных результатов в области профессиональной подготовки? студенты получают не имитацию, а опыт реального дистанционного взаимодействия для достижения близкого к существующим условиям результата [3].

Основная проблема дистанционной коммуникации — недостаточная интерактивность во взаимодействии преподавателей и студентов при коллаборативном обучении [1]. Существенно повышаются риски невыполнения студентами обязательств перед преподавателем и другими студентами, невыполнение функций преподавателем из-за высокой трудозатратности организации обучения в виртуальной среде. Существующие платформы виртуального обучения — ИНТУИТ ([www.intuit.ru](http://www.intuit.ru)), Универсариум ([www.universarium.org](http://www.universarium.org)), Imagine K12, Khan Academy, Udacity, EdX, Coursera, iTunes U и другие — в настоящее время расширяют возможности индивидуализации образовательного процесса, но не позволяют полноценно реализовать поддержку и мониторинг взаимодействия студентов и преподавателей разных вузов.

Сетевое моделирование дистанционной коммуникации межвузовских студенческих команд позволяет сконцентрироваться на существенных структурных закономерностях, отвлекаясь от психологических и технических факторов. Повышение интерактивности во взаимодействии преподавателей и студентов при коллаборативном обучении в условиях виртуального образовательного пространства означает построение стабильной структуры социальных связей в системе «преподаватель — тьютор — студент — команда». Снижению нагрузки на преподавателя и тьютора способствует превращение слабых дистанционных связей между студентами в сильные, поддержка существующих и построение новых связей в процессе дистанционной коммуникации участников межвузовских команд.

На основе опыта дистанционных командных проектов разработки программных систем студентами Алтайской государственной академии образования имени В.М. Шукшина предлагаются принцип «парного тьюторинга» с взаимодействием тьюторов обоих образовательных учреждений и принцип «гиперкоманд», когда две-три группы работают по близкой тематике, а участники «гиперкоманды» могут общаться как непосредственно, так и дистанционно. В качестве моделей для управления и мониторинга при функционировании большого числа межвузовских студенческих команд предлагается использование формализма взаимодействующих последовательных процессов как составной части технологического решения реализации открытых платформ обучения в виртуальном образовательном пространстве [2].

#### **Библиографический список**

1. Дудышева Е.В. Проблемы организации дистанционного совместного обучения в педагогическом образовании // *Фундаментальные науки и образование : материалы Междун. науч.-практ. конф.* — Бийск, 2012.
2. Дудышева Е.В. Сетевые модели дистанционного совместного обучения педагогов // *Журнал социологии и социальной антропологии.* — 2012. — Т. XV, №5 (58).
3. Дудышева Е.В., Макарова О.Н., Пак Н.И. Обучение студентов дистанционным технологиям с помощью дистанционных технологий // *Открытое и дистанционное образование.* — 2011. — №4 (44).

**С.Д. Каракозов, А.Ю. Уваров**

## **РАЗВИТИЕ ИКТ-НАСЫЩЕННОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА**

Сегодня студенты и школьники широко используют мобильные вычислительные устройства и Интернет для поиска самой разной информации, которая все чаще доступна по запросу «здесь и сейчас». В новой ситуации педагоги не могут работать по-старому (хотя и продолжают это делать), а организаторы образования всех уровней не могут по-старому управлять развитием образовательных систем (хотя и пытаются действовать по инерции). Разрешить эту ситуацию требуют и ФГОС нового поколения, и принятый недавно профессиональный стандарт педагога, и новые стандарты высшего педагогического профессионального образования, разрабатываемые в настоящее время. Суть современного этапа трансформации образования связана с проектированием и организацией учебного процесса от образовательных результатов, развитием и распространением доказательно-результативных педагогических практик, развитием идей педоцентризма, распространением инструментов личностно ориентированной педагогики, включение учащихся в процесс определения целей и планирования учебной работы.

Воплощение в жизнь этих требований невозможно без существенной трансформации педагогического образования. В прошлом для такой трансформации требовались многие десятилетия. Опора на новые информационные технологии позволяет резко уменьшить этот срок. Сегодня работа по трансформации образовательного процесса может опереться на последние достижения в области информационных и коммуникационных технологий [1]. Эти технологии позволяют разрабатывать и внедрять новые педагогические практики [2], которые ранее не были доступны из-за высокой стоимости и трудоемкости реализации (осуществления) средствами традиционной «бумажной» информационной технологии.

Средства ИКТ уже изменили повседневную работу персонала высокотехнологичных производств и предприятий сферы обслуживания. Теперь они помогают осуществлять качественные изменения в работе образовательных организаций. Начинают складываться и распространяться новые модели работы школы, которая все шире использует Интернет и переходит на электронные учебники. Эти модели поддержаны новейшими разработками области IT: облачные вычисления [3], мобильные приложения/сервисы, персональные вычисления (на которых основана технологическая модель 1 : 1<sup>1</sup>). Педагогическое освоение этих разработок становится ключевым условием для достижения главного результата обновления системы образования — приведения ее в соответствие целям опережающего развития российского общества. Очевидно, что педагогические вузы нашей страны должны возглавлять этот процесс, готовить молодых педагогов, которые станут активными участниками и лидерами инно-

---

<sup>1</sup> Модель 1 : 1, или «1 студент — 1 компьютер», — технологическая модель оснащения участников образовательного процесса средствами вычислительной техники в вузе цифрового века. Здесь отношение количества учащихся к количеству компьютеров меньше или равно единице, и каждый участник образовательного процесса имеет постоянный доступ к связанному с Интернетом личному мобильному вычислительному устройству (ноутбук, планшет, таблетка и т.п.).

вационных преобразований школы. Педагогическим вузам нужна ИКТ-насыщенная образовательная среда, которая по своим образовательным возможностям если не опережает, то находится на уровне разработок, которые уже реализованы в передовых школах нашей страны. Однако развитие цифровой образовательной информационной среды педагогических вузов заметно отстает от потребностей современной педагогической практики. Об этом свидетельствует, например, отсутствие докладов о соответствующих разработках на Всероссийской научно-практической конференции «Информационная среда вуза XXI века» [5] и других представительных форумах.

Сегодня, когда расширяются использование электронного образования и реализация сетевых образовательных программ, задача развития педагогического образования поставлена на федеральном уровне [6], педагогическому сообществу требуется согласованная концепция развития ИКТ-насыщенной образовательной среды педагогического вуза, обеспечивающая достижение заявленных в программе целей.

Отметим, что согласно сегодняшним взглядам критерии признания образовательной организации передовой в области ИКТ следующие:

- Сформулирована ясная и всеобъемлющая политика в области совершенствования учебно-воспитательного процесса с использованием средств ИКТ.
- Программа и план информатизации охватывают все стороны жизни организации, включают систематическую оценку результатов ее работы, их мониторинг. Программа рассчитана минимум на три года и обеспечена ресурсами.
- Усилия направляются на использование ИКТ для улучшения учебной работы и в рамках отдельных дисциплин, и в межпредметных областях.
- Достижения студентов и преподавателей в области использования ИКТ систематически оцениваются.
- ИКТ используют для мониторинга учебных достижений студентов и результатов их работы.
- Постоянно ведется работа по профессиональному росту преподавателей и совершенствованию учебной работы с использованием ИКТ.
- Организация развивает связи с работодателями и местным сообществом с целью заинтересовать и вовлечь их в решение задач совершенствования учебной работы.
- Организация информирует о своих достижениях, делится опытом и наработками с другими образовательными организациями.

Современная ИКТ-насыщенная, или цифровая, образовательная среда вуза (далее — инфосреда, или Инфо-Да<sup>1</sup>) включает в себя множество составляющих, начиная от информационных систем для решения задач хозяйственной деятельности, охраны правопорядка (системы видеонаблюдения) и связи (например, интегрированная система коммуникаций [7]) и заканчивая различными средствами поддержки учебно-воспитательного процесса, которые сегодня выходят на первое место.

---

<sup>1</sup> Ректор МПГУ академик А.А. Семенов предложил называть ИКТ насыщенную образовательную среду образовательного учреждения «инфосреда», или «Инфо-Да».

Инфо-Да помогает упростить решение традиционных задач управления, взаимодействовать с внешними организациями. Однако главная цель ее развития — создание условий для трансформации учебно-воспитательного процесса. Используемые сегодня цифровые технологии, как правило, поддерживают воспроизводство процессов, которые типичны для традиционной модели образования. Это становится существенным препятствием на пути обновления образовательного процесса, перехода к лично ориентированному обучению, разработки современных высоко результативных педагогических практик и моделей учебной работы, включение в них студентов.

Развитие инфосреды педагогического вуза должно предоставить всем участникам образовательного процесса (студентам, преподавателям, работникам администрации) инструмент для обновления образовательного процесса, существенного повышения его доказанной результативности. Главная цель этой работы — стимулировать появление и распространение в массовой российской школе новых образовательных практик, основанных на использовании ИКТ, которые позволят обучаемым:

- организовывать и направлять свое учение;
- выстраивать для себя ясную картину окружающего мира;
- в совершенстве владеть родным и иностранными языками;
- продуктивно работать в группах, владеть навыками общения;
- осваивать и использовать практики исследовательской работы;
- стать ответственным гражданином своей малой родины, страны и мира.

Очевидно, что массовое использование подобных практик в школе невозможно без их активного применения в педагогическом образовании.

Построение современной инфосреды — составная часть инновационного процесса, который сопряжен с изменением целей, содержания, методов и организационных форм учебно-воспитательной работы. Достижение образовательных результатов, которые зафиксированы в новых образовательных стандартах, невозможно без обновления содержания учебной работы, существенного расширения спектра методов и организационных форм обучения:

- умелого использования дистанционных образовательных технологий и смешанного обучения;
- увеличения объема практической и исследовательской работы учащихся, выполнения различных учебных проектов;
- расширения использования активной групповой и индивидуальной работы учащихся и т.п.

Все это, в свою очередь, невозможно без обновления традиционных моделей учебной работы, где до сих пор преобладают лекционно-семинарские формы учебной работы.

Обновление образовательного процесса связано в первую очередь с введением командной работы педагогов, использованием различных способов группировки учащихся, переосмыслением хронотопа (пространственно-временной размерности) образовательного процесса, инновационных способов учебной работы и оценивания [4]. Единицей планирования и управления в инфосреде становится не группа студентов, а каждый отдельный учащийся. Цели учебной работы, программа и расписание занятий, подбор самих занятий формируются исходя из нужд и интересов конкретного учащегося. Преподаватели

сосредотачиваются на использовании педагогических практик, которые вовлекают учащихся в личностно значимую, осмысленную учебную работу.

Чтобы организовывать и поддерживать личностно ориентированный учебный процесс, недостаточно «электронных учебников», планшетов и мобильных устройств, которые позволяют работать по модели 1 : 1. Требуется ввести в действие единую информационную среду, которая позволяет надежно, оперативно и экономично решать весь комплекс задач:

- доступа участников образовательного процесса к цифровым инструментам, необходимой учебно-методической и справочной информации;
- гибкого сетевого взаимодействия участников образовательного процесса;
- управления личностно ориентированным образовательным процессом, в который вовлечены тысячи студентов и преподавателей.

Единую информационную среду можно определить как систему технических, программных, технологических и организационных средств сбора, накопления, хранения, переработки и представления информации, которая обеспечивает решение перечисленных выше задач.

Чтобы стать повседневным инструментом работы педагогического вуза, формируемая инфосреда должна быть постоянно общедоступной (24 x 7 x 365), в высшей степени надежной, хорошо структурированной и в то же время достаточно гибкой, способной к изменениям. В ней должны быть доступны все необходимые данные, организационные и учебно-методические материалы, иметься возможность для коллективной и индивидуальной работы. Здесь накапливаются постоянно обновляемые сведения о ходе, результатах и других элементах образовательного процесса. Неотделимой составляющей инфосреды является постоянно развивающийся комплекс информационных систем и других приложений (прикладных программ), которые обеспечивают информационные потребности участников учебно-воспитательного процесса на всех этапах их работы.

Помимо традиционных групповых и индивидуальных учебных занятий, инфосреда должна помогать планировать и поддерживать исследовательскую, проектную и практическую работу преподавателей и студентов, организацию смешанного и перевернутого обучения<sup>1</sup>, само и взаимное оценивание, и другие инновационные модели учебной работы, использование дистанционных образовательных технологий, тренажеров, социальных сервисов и т.п. Инфосреда должна поддерживать использование инструментов аутентичной оценки образовательных достижений учащихся, а также ясные и признаваемые всеми участниками образовательного процесса процедуры формирующего и констатирующего оценивания.

По своим техническим характеристикам (доступность, надежность, оперативность, количество пользователей и т.п.) инфосреда педагогического вуза сравнима с крупными производственными и банковскими информационными системами. При этом разнообразие транзакций и объемы информации, кото-

---

<sup>1</sup> Перевернутое обучение (flip-teaching) — одна из набирающих популярность форм смешанного обучения. Учащиеся самостоятельно знакомятся с новым содержанием до занятий с преподавателем (например, с помощью учебного видео), а встречаясь с ним в аудитории разбирают и закрепляют усвоенное. Перевернутое обучение улучшает возможности для учебного диалога, своевременной реакции на индивидуальные затруднения учащихся, однако невозможно без включения их в активную учебную работу.



рые используются в образовательном процессе, существенно выше. Единственным техническим решением здесь становится использование гибридных облачных сервисов [3], которые предоставляют учащимся, преподавателям и работникам администрации мобильный доступ к данным с использованием локальных сетей и Интернета.

Достижение описанных целей должно стать одной из важнейших составных частей долгосрочной программы развития педагогического университета, а сама эта программа — программой цепочки переходов цифровой образовательной среды вуза из ее текущего состояния в желаемое.

Передовые образовательные учреждения России и большинства развитых стран сегодня активно развивают свою инфосреду, которая помогает повышать организационную культуру и результативность их работы. Педагогические вузы России должны готовить будущих педагогов в условиях, которые не хуже тех, что имеют сегодня передовые школы нашей страны. Однако в настоящее время их инфосреда не отвечает этому требованию. Ее развитие существенно отстает не только от инфосреды ведущих (например, ВШЭ), но и других отечественных университетов [8; 9]. Перечислим некоторые из наиболее явных проблем.

- Преподаватели и студенты не имеют необходимых условий для разработки и использования цифровых учебно-методических материалов, внедрения эффективных дистанционных образовательных технологий, высоко результативных средств аутентичного формирующего и итогового оценивания. Продолжает действовать традиция создания учебных компьютерных классов. А их никогда не будет достаточно, чтобы предоставить каждому студенту вуза полного набора сервисов, которые необходимы для обеспечения учебного процесса, удовлетворяющего требованиям современных образовательных стандартов.
- Традиционный подход к оснащению средствами ИКТ вынуждает вузы расходовать значительные средства на закупки компьютеров и лицензий на программное обеспечение, неоправданно повышает нагрузку на персонал служб ИТ-поддержки<sup>1</sup>. Это заметно ограничивает возможности выделения средств на развитие информационно-технологической инфраструктуры университета, развитие необходимых информационно-технологических сервисов.
- Студенты и сотрудники вузов не имеют свободного доступа к необходимым образовательным ресурсам через Интернет, который должен быть у каждого и в помещениях вуза (аудитории, рекреации, кафетерий), и за его пределами (в кампусе, общежитии).
- В вузах редко используются современные решения по управлению информационно-технологическими услугами, недостаточно развиты службы технической поддержки пользователей ИТ-услуг.
- Ограничение доступа к информации. Электронные коммуникации в вузах ведутся, как правило, по электронной почте, размещенной на серверах внешних поставщиков услуг, что приводит к распростране-

---

<sup>1</sup> Он, в частности, поощряется действующими показателями отчетности, где требуется иметь высокое соотношение количества студентов, приходящихся на один компьютер. Сегодня, когда большинство студентов имеют мобильные вычислительные устройства (ноутбук, планшет, смартфон, таблетка и т.п.)? этот показатель отчетности окончательно устарел.

нию информации, доступ к которой должен быть ограничен для третьих лиц.

- Защита персональных данных. Не всегда выполняется требование к регистрации вуза в Роскомнадзоре в качестве оператора персональных данных с возможностью их обработки через сеть Интернет. Это существенно ограничивает возможности использования корпоративных сайтов (порталов) и связанных с ними сервисов.

#### **Библиографический список**

1. Асмолов А.Г., Семенов А.Л., Уваров А.Ю. Российская школа и новые информационные технологии: взгляд в следующее десятилетие. — М., 2010.
2. Семенов А.Л. Информационные и коммуникационные технологии в общем образовании: теория и практика. — Париж, 2006.
3. Уваров А.Ю. Российская школа и ИКТ: облачные вычисления // Информатика. — 2014. — №1.
4. Innovative Learning Environments. Centre for Educational Research and Innovation, OECD Publishing, 2013 [Electronic resource]. — URL: <http://dx.doi.org/10.1787/9789264203488-en>.
5. Всероссийская научно-практическая конференция «Информационная среда вуза XXI века» [Электронный ресурс]. — URL: <http://it2013.petsu.ru/>
6. Проект Концепции поддержки развития педагогического образования Министерства образования и науки РФ [Электронный ресурс]. — URL: <http://www.gosbook.ru/node/83212>.
7. Сотрудники ВШЭ переходят на новый уровень совместной работы в сети, [Электронный ресурс]. — URL: <http://www.hse.ru/news/life/122218428.html>.
8. Васильев В.Н., Насадкина О.Ю., Рузанова Н.С. Развитие информационно-образовательной среды в условиях реализации Программы стратегического развития ПетрГУ [Электронный ресурс]. — URL: <http://it2012.petsu.ru/>.
9. Бабин Е.Н. Интегрированная информационная среда вуза как инструмент инновационного развития образовательных услуг высшей школы // Материалы конференции «Информационная среда вуза XXI века» — 2012 [Электронный ресурс]. — URL: <http://it2012.petsu.ru/>.

**О.А. Ковалев, М.А. Рязанов**

#### **ЭЛЕКТРОННОЕ ОБУЧЕНИЕ В АЛТГУ: ДОСТИЖЕНИЯ, ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ**

Настоящая статья представляет собой попытку осмысления опыта по внедрению в Алтайском государственном университете (АлтГУ) электронного обучения — анализ связанных с этим проблем и достижений. Не будем утверждать, что наш опыт уникален. В основном приходится сталкиваться с теми же трудностями, о которых можно услышать и от представителей других вузов. И все же любой индивидуальный опыт несет в себе нечто особенное. И главное — он дает возможность подумать о перспективах, убедиться в правильности пути и, если требуется, скорректировать основной вектор развития.

**Достижения.** Период активного внедрения элементов электронного обучения продолжается в АлтГУ не так уж долго — по сути, всего один год. При этом в вузе не ставилась задача за короткое время перейти на дистанционное обучение по всем или большинству образовательным программам. Свою задачу

мы видели прежде всего в переходе на смешанное обучение и создании условий, необходимых для развития дистанционного обучения.

В качестве электронной платформы в АлтГУ, как и во многих вузах, было решено использовать электронную среду Moodle (Модульную объектно-ориентированную динамическую обучающую оболочку), на базе которой летом 2013 г. создан Единый образовательный портал АлтГУ [1]. При этом мы исходили из преимуществ единой системы и общей политики в области электронного обучения. В том или ином виде элементы электронного обучения использовались в АлтГУ и ранее: отдельными кафедрами или преподавателями выкладывались материалы на официальном сайте *www.asu.ru*, на сайтах факультетов, кафедр, использовались сервисы Google, иногда учебные материалы размещались в социальных сетях, нередко преподаватели прибегали к рассылке при помощи электронной почты. Предпринимались также попытки использования платформы Moodle.

В чем преимущества портала, который позиционируется в качестве единой образовательной платформы данного вуза? Во-первых, электронное обучение (точнее, его элементы) из единичных, инициированных отдельными преподавателями или кафедрами случаев использования ЭОР превращается в систему, формирование и развитие которой базируется на признании качественного электронного обучения одним из приоритетных направлений развития вуза. Благодаря этому появляется возможность строить и развивать единую политику в области электронного и дистанционного обучения. Становится доступна общая картина использования ЭОР в вузе, и, как следствие, появляются условия для материального вознаграждения преподавателей, работающих дистанционно. Вырабатываются, кроме того, единые подходы к разработке ЭУМК и общие критерии их оценки.

Важное достоинство формата SCORM, который лежит в основе Moodle, заключается в том, что электронный курс составляется из разных модулей, которые можно комбинировать, легко переносить в другие курсы. Кроме того, преподаватель находится в процессе постоянной доработки своего курса — подобная гибкость дает несомненные преимущества. Известно, что одним из основных недостатков электронных учебников, создававшихся в большом количестве в относительно недавнем прошлом, была невозможность внесения в них изменений. В данной же системе можно, начиная с малого, постепенно двигаться к созданию сложного, наполненного разнородными материалами электронного курса.

Первоначально это может быть всего лишь хранилище учебных материалов, к которым должны иметь доступ студенты. На этом этапе Moodle представляет собой электронный аналог тех «бумажных» папок, какие в прежние времена были, вероятно, на каждой кафедре. Однако Moodle — это не просто хранилище, а специальная образовательная среда, которая содержит множество других возможностей — тестирования, обсуждения, выполнения заданий разного типа и пр., но прежде всего она дает возможность для взаимодействия преподавателя и студента.

ЭУМК (электронный учебно-методический комплекс), созданный на базе Moodle, удобен еще и тем, что предполагает естественное и органичное использование модульно-рейтинговой системы. Кроме того, создаются условия для формирования индивидуальной образовательной траектории, при которой, например, студент может выбирать определенные, соответствующие его инди-

видуальности виды работы и набирать необходимое количество баллов для получения зачета или экзамена.

Новая версия Moodle была установлена в АлтГУ меньше года назад, и первое время главной задачей было чисто количественное наращение ЭУМК и работающих преподавателей. Сейчас, когда в системе уже более 300 «открытых» курсов, встает вопрос о качестве ЭУМК, в том числе и о необходимости методического обеспечения электронного обучения.

Как уже было сказано, самое простое, что можно сделать в Moodle, — загрузить в систему уже готовые файлы в тех или иных форматах. Многие ЭУМК в настоящее время выглядят именно таким образом. Поэтому возникла проблема: как показать преподавателю, куда двигаться дальше, стимулировать его к дальнейшему освоению возможностей системы. Так возникла идея экспертизы ЭУМК.

В университете сформировалась группа преподавателей (они работают на разных факультетах), которые не только активно и с неподдельным интересом осваивают возможности платформы, но и успешно обращаются к ней при работе со студентами.

**Проблемы.** Однако в целом реакция преподавателей на внедрение электронного обучения, как и предполагалось, оказалась неоднозначной. Нередко приходится слышать характерные вопросы и сомнения. Почему я должен этим заниматься, ведь разработка ЭУМК не входит в мои должностные обязанности? Не лишает ли преподавание с использованием элементов электронного обучения возможности живого, настоящего контакта со студентами? Не приведет ли создание электронных курсов к массовому увольнению преподавателей? Справедливости ради надо сказать, что и среди преподавателей, не желающих заниматься электронным обучением либо не торопящихся включиться в процесс, часто встречается понимание того, что за электронным обучением — будущее, или, точнее, что это некая объективная неизбежность.

Много споров в относительно недавнее время велось по поводу того, какую именно платформу целесообразно использовать для развития в вузе электронного обучения. Сейчас многие специалисты по дистанционному обучению приходят к выводу: платформа не важна — можно использовать любую площадку. Важно, как она используется.

Регулярно приходится сталкиваться не только с предубежденностью, но и с неверными представлениями о тех задачах, которые стоят перед преподавателями. Во многих случаях нет необходимости самому преподавателю создавать самостоятельно весь контент. Он может и должен использовать, во-первых, те бесплатные образовательные ресурсы, которые есть в Интернете, во-вторых, средства ЭБС (электронной библиотечной системы) вуза и, наконец, те ресурсы, которые постепенно накапливаются на самом портале. Конечно, когда речь идет о, так сказать, эксклюзивных материалах, то ценность курсов, содержащих такие материалы, возрастает, и в их отношении особенно важно соблюдать требования авторского права. Но ведь многие учебные дисциплины представляют собой введение в основы той или иной науки. А в этом случае обучающие методики важнее, чем сам контент, как правило, общедоступный.

Как бы далеко ни продвинулись технологии, это еще не гарантирует их внедрения в образовательный процесс, создания качественных ЭУМК. Это может показаться банальной истиной, но, на наш взгляд, стоит повторить: можно

---

---

закупить очень хорошую систему, но наполнить ее очень плохим контентом, использовать незначительную часть возможностей системы, сделать ее визуально очень неприятной, отталкивающей и пр.

Вуз — это большой коллектив, в котором работают разные люди, в том числе с разным уровнем технической грамотности, с разной степенью психологической готовности к внедрению элементов электронного обучения.

Большей части преподавателей, разрабатывающих свой ЭУМК, придется осваивать много новых навыков. Например, от них потребуются умение обрабатывать изображения, загружать файлы на сервер, производить верстку веб-страниц, даже осваивать на элементарном уровне html. Часто возникает вопрос — почему преподаватель должен заниматься еще и этим.

На наш взгляд, мы должны хотя бы в общих чертах прогнозировать те требования к преподавателям, которые сейчас только формируются, но уже скоро станут не менее важными, чем, например, сейчас знание английского языка. Какое-то время назад от преподавателей негласно потребовалось умение печатать на машинке. Сейчас практически каждый умеет набирать и форматировать тексты в текстовых редакторах. Почему не предположить, что в недалеком будущем от работника вуза потребуются умения, необходимые для создания ЭУМК? Само собой, профессиональный дизайнер или программист многие вещи сделают и лучше, и быстрее, но во всяком случае на элементарном уровне преподаватель должен будет владеть некоторыми умениями.

Через некоторое время в вуз придет поколение ученых, на ином, более высоком уровне владеющих информационно-коммуникационными технологиями, — многое из того, что приходится в настоящее время преподавателям долго и трудно объяснять, будет им знакомо буквально с раннего детства.

Поэтому необходимо различать вопрос сегодняшних возможностей и перспектив: что можно сделать уже сейчас, а какие задачи имеет смысл видеть в более отдаленной перспективе. Есть вещи, которым в настоящее время мало шансов обучить преподавателя, но и в будущем, вероятно, не будет необходимости всю технологическую сторону образовательного процесса перекладывать на плечи преподавателя. Важнее, наверное, научить умению найти и использовать в своем курсе данные технологии.

Подчеркнем: в разговоре об обучении с использованием элементов дистанционного образования, с одной стороны, необходимо разделять вопросы технологические и методические. С другой — технологии влияют и на методику, поэтому особая проблема — методика дистанционного обучения или обучения с использованием дистанционных образовательных технологий (в нашем случае — Moodle).

Однако для того чтобы понять, какие именно элементы СДО и как целесообразно использовать в рамках данной конкретной дисциплины, необходимо ознакомиться с возможностями системы как можно шире. Только тогда преподаватель сможет понять, что именно дает Moodle в преподавании данной дисциплины, а с другой — поможет найти новые методики для ее преподавания. В любом случае, многое здесь зависит от самого преподавателя — не только от его способности и готовности использовать новые образовательные технологии, но и от его индивидуальности. А поэтому без элементарной осведомленности относительно возможностей системы толку точно не будет.

Именно поэтому в течение года большое значение придавалось обучению преподавателей: курсы повышения квалификации, посвященные работе в си-

стеме Moodle, еженедельные консультации, на которые мог прийти любой преподаватель АлтГУ со своими вопросами, разработка инструкции по работе в системе, содержащей базовые методические принципы работы в Moodle, — все это было предназначено для решения данной задачи.

Одной из проблем, с которыми мы столкнулись в течение этого года, стала проблема критериев оценки ЭУМК. Они, с одной стороны, должны быть едиными, с другой — оставлять преподавателю возможность создавать ЭУМК, соответствующий специфике данной дисциплины. Поэтому абсолютно унифицированный шаблон здесь все же невозможен. Решение проблемы было найдено на пути создания гибкой и в то же время единой шкалы оценивания ЭУМК.

Часто говорят о том, что вопросы методические в электронном обучении важнее, нежели вопросы технические. И это действительно так. Они и важнее, и сложнее. Мало сказать: мы используем. Не менее важно также сказать, как мы используем: насколько корректно, насколько методически правильно, насколько эффективно.

Хотелось бы также подчеркнуть, что с точки зрения методики дистанционное сопровождение учебного процесса и дистанционное обучение — это совершенно разные вещи. В первом случае использование дистанционных технологий — это продолжение и трансформация обычных методик. Во втором случае у преподавателя нет возможности корректировать недочеты или неполноту своего ЭУМКД с помощью обычных форм и приемов, а значит, с точки зрения методики здесь все должно быть тщательно продуманно.

Практика показывает, что электронные учебники часто не вычитываются, сделаны наспех, неряшливо, как попало. Вспомним, что обычные, традиционные учебные пособия, как правило, издаются не в авторской редакции — их вычитывает редактор, корректор. Поэтому одна из актуальных и сложных проблем электронного обучения связана с необходимостью редактирования и корректуры текстов. Отсутствие редакторской правки — это часто показатель уровня организации, выпускающей подобные издания. Не секрет, что в погоне за количеством разного рода публикаций нередко перестают обращать внимание на качество — в том числе на качество подготовки текстов. Это не просто портит впечатление от ЭУМК, но зачастую даже препятствует пониманию текста и сводит к нулю эффективность учебных материалов.

Впечатление от электронного курса в значительной степени зависит от визуальной составляющей. Отсутствие системы в дизайне курса, недостаток графического материала или некачественные изображения — все это портит впечатление от курса, вызывает скепсис и пр. Образовательный продукт, чтобы быть привлекательным, вызывать доверие должен быть и оформлен качественно. Иначе ничего кроме раздражения он не вызовет.

Важное достоинство Moodle в этом смысле заключается в том, что определенный уровень эстетики здесь уже, так сказать, задан, можно сказать — гарантирован. И его, разумеется, можно испортить, но, по крайней мере, платформа дает возможность создать единую стройную систему ЭОР.

Безусловно, здесь нужна помощь преподавателям — не только советом или замечаниями, но и сугубо техническая помощь — например, дизайнерская, редакторская.

**Перспективы.** В ближайшей перспективе ЭУМК на Едином образовательном портале должны быть созданы по всем учебным дисциплинам. Некото-

рые будут представлять собой развернутые электронные комплексы, а некоторые — лишь скромный набор отдельных учебных материалов.

В начале первого курса студенты будут получать логин и пароль, которые дадут им возможность входить в корпоративную сеть, авторизоваться на сайте вуза, пользоваться ЭБС и получить доступ к Moodle.

Можно и стоит говорить не только о том, что сделано за год, но и о том, как мы представляем себе будущее, к чему идем. Если мы видим университет в перспективе как крупнейший образовательный (или даже культурно-образовательный) центр в регионе, то должны иметь свой собственный фонд открытых образовательных услуг — предназначенных не только для студентов, но и для всех желающих — школьников, работающих, пенсионеров. Конечно, большую роль при этом могут сыграть собственные уникальные научные разработки — такими сейчас могут гордиться многие наши факультеты. Мы можем создавать уникальный контент, который в том числе будет привлекать внимание к нашему вузу.

В Moodle постоянно появляются новые модули — возможности системы расширяются. Можно пофантазировать — и представить себе, как уже в скором времени будут проходить занятия. Надо понимать, что преподавание меняется, и те формы взаимодействия со студентами, к которым мы привыкли, по крайней мере, некоторые из них, уйдут, и к этому надо быть готовыми.

Сложная и, может быть, самая важная задача заключается в том, чтобы с помощью новых технологий увеличить степень активности студента, повлиять на мотивацию к учебной и познавательной деятельности. Это означает, в частности, предоставление учащемуся новых форм активности, в том числе целесообразность дать ему возможность участвовать в разработке ЭУМК (делать записи видео- или аудиофрагментов лекций, участвовать в составлении глоссария, поиске и сборе информации разного плана и пр.).

В вузах, где активно используется дистанционное обучение, как правило, апробирован один из двух вариантов организации работы: либо преподаватель предоставляет контент, а специалисты по информационным технологиям составляют из него электронный курс, либо сами преподаватели-предметники активно разрабатывают и используют электронное обучение в своих курсах. Вторым путем в настоящее время может показаться совершенно фантастическим: во-первых, грамотность преподавателей в области информационных технологий не на таком высоком уровне, а во-вторых, преподаватели настолько загружены работой при весьма низких зарплатах, что требовать от них еще чего-то невозможно. Но именно этот путь нам представляется наиболее перспективным. Ведь если преподаватель плохо представляет себе специфику электронного обучения и электронной платформы, то он не сможет соответствующим образом адаптировать контент — либо слишком формально подойдет к решению задачи. Поэтому, на наш взгляд, важно, чтобы у преподавателей формировался хотя бы какой-то опыт электронного обучения.

Часто приходится сталкиваться с негативным отношением к вопросам дидактики — к тому, как обучать. Но в сфере электронного обучения возникает много вопросов дидактического порядка. Необходимо понимать, что электронное обучение очень отличается от обычного — и быть к этому готовым — не только к тому, что появятся дополнительные возможности, но и к тому, что появятся дополнительные вопросы и проблемы.

В перспективе будет идти формирование не только новых методик обучения, но, что, может быть, важнее, культуры работы преподавателя с электронными ресурсами.

Что важно в первую очередь сделать преподавателю, осваивая новые возможности, — это научиться превращать текст в гипертекст и, соответственно, мыслить по-другому — вместо текста-плоскости текстом-пространством.

Интерактивность предполагается уже гипертекстовой разметкой текста — когда к основному, не очень объемному тексту привязывается некоторое количество файлов, открывающихся во всплывающих окнах или другим способом. Обучающийся может воспринимать это как дополнительную информацию и самостоятельно решать — читать или не читать ее.

Не исключено, что в перспективе — в условиях, когда крупнейшие учебные заведения будут предлагать свои образовательные услуги дистанционно (или предлагают уже в настоящее время, причем предлагают весьма качественный продукт), речь будет идти об элементарном выживании вузов. На наш взгляд, шанс у нашего университета имеется, и будет неверно не попытаться его использовать. Очевидно, в будущем большую роль станут играть сами образовательные технологии, и тогда положительную роль должно сыграть наличие коллектива, способного свободно (так же, как, например, в прежние времена преподаватель орудовал мелом) использовать возможности электронной платформы. Причем это будут не отдельные энтузиасты-преподаватели, способные увлечься независимо от наличия или отсутствия материального вознаграждения, а именно коллектив — не только постоянно пополняющий и расширяющий образовательный контент, но и ориентирующийся на создание определенных образовательных траекторий. Поэтому еще раз подчеркнем — будущее вуза будет зависеть не только от того, способны ли мы создавать свой собственный — оригинальный или даже уникальный контент, содержание, но и от того, сможем ли мы создать нового типа образовательную среду, важнейшими составляющими которой будут преподаватели, способные учить по-новому, и студенты, способные учиться по-новому.

#### **Библиографический список**

1. Единый образовательный портал Алтайского государственного университета [Электронный ресурс]. — URL: <http://portal.edu.asu.ru/>.

***О.В. Митякина, М.Н. Мухидинов, И.И. Саидов***

#### **INTERNET AS NEW TECHNOLOGY IN THE FIELD OF EDUCATION (OCW)**

I'm very excited about having the internet in my den.

*Steve Jobs* [1]

Today we cannot imagine our life without the internet because it is an essential part of our life. People interact freely, sharing information and making social interactions with different people, using texts, pictures, videos and audio. As the world is gradually being reduced to a global village, the use of social media, especially among young people, has taken a new dimension. Ordinarily, the media



---

---

should be a source of educational highway to broaden the intellectual acumen. However, Internet has both good and bad effects for the youth.

The technology through Internet has brought new information and knowledge to the youth faster than the traditional research in the library. Today young people are using the Internet in a positive way when it comes to research. However, while the Internet offers unlimited access to young people to a source of information, it also tends to destruct them. Additionally, the Internet is growing faster than young people can keep up in terms of literacy.

Young people are spending too much time in front of their computers. Information gets faster. One of the negative aspects of the Internet is that youth is spending too much time in front of their computers. As for teenagers, they spend about 7 hours using entertainment media in a day (it means more than 53 hours a week). In addition, they do not know who is on the side that they are chatting with!

There is also many ways to use Internet effectively. One of them is MIT OpenCourseware (MIT OCW), which is an initiative of the Massachusetts Institute of Technology [2]. Simply started, OCW is high quality (university) educational materials organized into courses that are published online and freely available to anyone. It contains all of the educational materials from its undergraduate- and graduate-level courses online. By 2002, the MIT OpenCourseware initiative complete with the course material from 50 classes. At this stage, MIT has materials from almost 2000 of its courses available online.

For instance, one can use OCW in programming in Java. This course has 7 topics that include fundamentals of Java. There are instructors, special MIT course Number by which one can find the course easier. Information about the course and the teaching level is available. Students learn new materials and test themselves by means of different exercises. Practically each course in OCW contains of syllabus, lecture notes, assignments and related resources. One can also download course materials. There are laboratory researches to cover the whole course.

A broadly international group of educators and learners accesses OCW. OpenCourseware averages 1 million visits each month. It is a web-based publication of virtually all MIT course content. OCW is a free and open educational resource for faculty, students, and self-learners around the world. It represents a new concept in the distribution of academic courseware and in advancing innovation and leadership [3].

MIT OCW is being successfully used for a wide range of purposes. It has already had significant impact and visitors expect even greater impact in the future. According to statistics 80% of visitors rate OCW's impact as extremely positive or positive; 91% expect higher level of future impact.; 96% of educators say the site has/will help improve courses; 96% of visitors would recommend the site [4].

In addition, there is OCW Consortium, which is the web's biggest source of freely available college level educational materials. A collaboration of more than 200 higher education institutions and associated organizations from around the world creating a broad and deep body of open educational content using a shared model. The mission of the OCW Consortium is to advance formal and informal learning through the worldwide sharing and use of free, open, high-quality education materials organized as courses. Collectively, OCW Consortium members have published materials from more than 13,000 courses in 20 languages.

The Goals of the Consortium:

1. Extend the reach and impact of OCW by encouraging the adoption and adaptation of open educational materials around the world.
2. Foster the development of additional OCW projects.
3. Ensure the long-term sustainability of OCW projects by identifying ways to improve effectiveness and reduce costs.

OCW Consortium provides open access to those educators and learners in places where such high quality resources might not be readily available. In addition, students can refresh all their interests in different fields of science and choose a certain subject. Moreover, OCW creates an awareness of a faculty's unique contributions to their field and preserves a record of teaching innovation. In conclusion, OCW fosters faculty connections by allowing individuals to see how and what their colleagues are teaching. OCW gives new opportunity to get knowledge and be successful!

### **Bibliography**

1. [Electronic resource]. — URL: <http://izquotes.com/quote/94832>.
2. [Electronic resource]. — URL: [http://en.wikipedia.org/wiki/MIT\\_OpenCourseWare](http://en.wikipedia.org/wiki/MIT_OpenCourseWare).
3. [Electronic resource]. — URL: <http://video.mit.edu/channel/opencourseware/>.
4. [Electronic resource]. — URL: <http://ocw.mit.edu/about/site-statistics/>.
5. [Electronic resource]. — URL: [http://videlectures.net/mit\\_ocw/](http://videlectures.net/mit_ocw/).
6. [Electronic resource]. — URL: <http://ocw.mit.edu/index.htm>.

*А.М. Муратбекова, Г.Т. Омарова*

### **ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИННОВАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ НА ЗАНЯТИЯХ В АГРОТЕХНИЧЕСКОМ ВУЗЕ**

Развитие инновационных технологий в последние годы, а также интенсивное их использование в учебном процессе привели к некоторым изменениям в системе образования. Доказательством чему является такой документ стратегического значения, как Государственная программа развития образования в Республике Казахстан, согласно которой «разработка и внедрение инновационных технологий и систем обучения является обязательным условием развития высшего образования, обеспечивающим интеграцию казахстанских вузов в мировое образовательное пространство» [1].

Процесс инновации образования, поддерживая интеграционные тенденции познания закономерностей предметных областей и окружающей среды, актуализирует разработку подходов к использованию технических и дидактических потенциалов информационных технологий для развития личности обучающегося, повышения уровня его креативности, развития способностей к альтернативному мышлению, формирования умений разработки стратегий поиска учебных и практических задач. Считаем, что такую модель образовательного процесса необходимо внедрить в первую очередь в структуру вузовского образования, где идет подготовка кадров. Следовательно, повышение качества подготовки студентов технических вузов становится одной из главных задач системы высшего профессионального образования. Для обеспечения конкурентного преимущества выпускников, решения задач повышения качества подготовки будущих специалистов необходимы совершенствование учебного процесса, выработка новых подходов к обучению и контролю его качества в соответ-

ствии с требованиями, предъявляемыми к общепрофессиональной подготовке студентов.

Одним из важнейших направлений развития современного общества является обеспечение сферы образования теорией и практикой разработки и использования современных информационных технологий, ориентированных на реализацию процессов обучения и воспитания. В настоящее время идут интенсивные процессы информатизации образования, разрабатываются пути повышения результативности общего образования, вкладываются большие средства в разработку и внедрение новых информационных технологий.

Современные компьютерные технологии являются составной частью мультимедийной технологии (от англ. *Multi* — много и *media* — среда). Эти технологии рассматриваются нами как информационные технологии обучения, интегрирующие аудиовизуальную информацию любых форм (текст, графика, анимация и др.), реализующие интерактивный диалог пользователя с системой и разнообразие форм самостоятельной деятельности по обработке информации. Они представляют огромный диапазон возможностей для совершенствования учебного процесса и системы образования в целом.

Компьютерные средства обучения называют интерактивными, они обладают способностью «откликаться» на действия преподавателя и студента, «вступать» с ними в диалог, что составляет особенность методик компьютерного обучения.

«Мультимедийность создает психологические моменты, способствующие восприятию и запоминанию материала с включением подсознательных реакций учащегося; например, подведение итогов или выдача задания могут в каждой лекции дистанционного курса предваряться каким-либо звуком или мелодией, настраивающей ученика на определенный вид работы» [2].

Индивидуальная образовательная программа может использовать различные информационные средства и быть в разной степени самостоятельной и осуществляться в виде:

- выполнения индивидуального задания;
- работы с модульной частью электронного пособия (изучение нового, упражнения, лабораторные работы, контрольные работы, тестовые задания);
- самостоятельного освоения учебного предмета по электронному учебнику;
- свободного путешествия по пространству культуры.

С развитием информационных технологий большими темпами идет становление системы дистанционного образования — обучения через сеть Интернет, что открывает широкие возможности применению новейших педагогических методик.

«Компьютерные обучающие программы такого типа предъявляют дистанционно обучающемуся студенту задания тренирующих упражнений, оценивают их выполнение, оказывают оперативную помощь в виде подсказок, разъяснения типовых ошибок, предъявления соответствующего теоретического материала» [3].

Грамотное использование возможностей современных информационных технологий способствует активизации познавательной деятельности, повышению качества успеваемости студентов, формированию информационно-коммуникационной компетенции.

Аудио- и видеоматериалы, Интернет являются источником для формирования представлений о стране, языке, его носителях, что содействует свободному ориентированию в иноязычной среде, благодаря чему предоставляется возможность вести диалог с представителями других культур с учетом всех норм, правил, ценностей, существующих в этих культурах.

Обучение с помощью компьютеров дает наибольший эффект, когда обучающиеся вовлекаются в активную когнитивную деятельность по осмыслению и закреплению учебного материала, применению знаний в ходе решения задач. Все более полно проявляются тенденции широкого использования в образовании дистанционного обучения как важнейшего компонента складывающейся системы открытого образования. Усилить самостоятельную работу, сделать ее более продуктивной можно за счет использования новых информационных технологий обучения, а также за счет информационных ресурсов, основанных на разработанных методических и контрольно-измерительных материалах.

В современной практике постоянно растет роль тестирования как одного из методов педагогических измерений. Преимущества тестов на компьютере по сравнению с другими возможными формами контроля сводятся к следующему: студенты при тестировании находятся в равных условиях, что позволяет объективно сравнивать их знания по изучаемой теме.

Компьютерные программы помогают создать разнообразные зрительные иллюстрации и звуковое сопровождение (использование анимации в слайдах, мультимедиа) для совершенствования различных коммуникативных умений (аудирование, чтение, письмо, говорение), формирования лексических и грамматических навыков владения языком, что способствует лучшей реализации принципа наглядности в обучении. Тем самым для студентов становится доступной большая по объему информация, представленная в базах данных, компьютерных программах, виртуальных библиотеках, справочной литературе.

Как показывает практика, использование и внедрение современных технологий, мультимедийного оборудования обогащает содержание образовательного процесса, повышает мотивацию к изучению казахского и русского языков. Со стороны наблюдается тесное сотрудничество между учителем и студентами.

В своей деятельности преподаватель должен не только решать учебные задачи, но и создавать условия обучающимся для самостоятельного творческого поиска, побуждения их к исследовательской деятельности, формирования навыков ориентирования в огромном информационном пространстве и самостоятельного принятия решений. И как необходимое условие в решении поставленных задач рассматривается внедрение инновационных технологий в учебный процесс. Поэтому задача преподавателя состоит в том, чтобы создать условия практического овладения языком для каждого студента, выбрать такие методы обучения, которые позволили бы каждому обучающемуся проявить свою активность, свое творчество.

Так, в ходе эксперимента внедрения компьютерных технологий в процесс обучения казахскому и русскому языкам разработаны электронные учебные пособия, электронный словарь терминов по специальности. Рассмотрим содержание и структуру разработанного нами электронного учебного пособия «Қазақ тілі».

Назначение пособия — использование в учебном процессе студентами дистанционной, кредитной и линейной форм обучения всех специальностей,

учащимися колледжей, а также для широкого круга читателей, в том числе для обучающихся казахский язык.

Цель: систематизация полученных языковых знаний, развитие навыков распознавания и употребления в речи лексических единиц, совершенствование навыков употребления грамматических явлений языка; развитие коммуникативной компетенции (речевой, языковой, социокультурной, учебно-познавательной); стимулирование самостоятельной работы студентов по изучению казахского языка; повышение качества обучения; развитие познавательных и творческих способностей студентов; развитие интереса к изучаемому предмету.

Функциональные возможности (структура и краткое описание): электронное учебное пособие разработано в рамках дисциплины «Казахский язык» и представляет собой единую информационную среду, в которой пользователь (обучаемый) осваивает все аспекты предмета взаимосвязанно, как на учебных занятиях, так и дистанционно.

Электронное учебное пособие соответствует следующим требованиям:

- возможность размещения и просмотра электронного учебного пособия через Интернет;
- простота использования;
- удобная система навигации, позволяющая быстро перемещаться по материалу курса;
- эргономичный дизайн.

Содержание позволяет пользователю перемещаться в любой интересующий его раздел электронного учебного пособия. Представлено краткое описание каждого раздела-модуля. Оглавление полностью синхронизировано и упорядочено относительно печатной версии учебного пособия — это обеспечивает пользователю последовательное и наиболее эффективное усвоение материала.

В электронном учебном пособии «Қазақ тілі» приведены тексты, охватывающие различные стороны из студенческой жизни, лексический материал дан во взаимосвязи с грамматикой, для этого предусмотрено выполнение упражнений, тестовых заданий, расширение потенциального словаря происходит в игровой форме, даны коммуникативные игры и творческие задания. В состав учебного пособия входят восемнадцать уроков: «Танысу», «Студент», «Аралық бақылау», «Менің бір күнім», «Университетте», «Өзім туралы әңгіме», «Менің отбасым», «Елімнің болашағы жастардың қолында», «Менің ғылыми жұмысым», «Университет кітапханасында», «Әмбебап оқу залында», «Мерзімді басылымдар оқу залында», «Театрда», «Кинотеатрда», «Кітап дүкенінде», «Емханада», «Асханада», «Менің елім — Қазақстан».

Структура и удобный интерфейс данного электронного учебного пособия направлены на самостоятельную и дистанционную работу студентов без помощи преподавателя. Построение электронного учебного пособия организовано по модульному принципу. Модульный принцип позволяет использовать данное пособие студентам различных специальностей вузов в зависимости от стандартов.

Каждый модуль представляет собой автономную, самодостаточную часть курса и включает в себя все необходимые компоненты для изучения, закрепления и проверки усвоения материала.

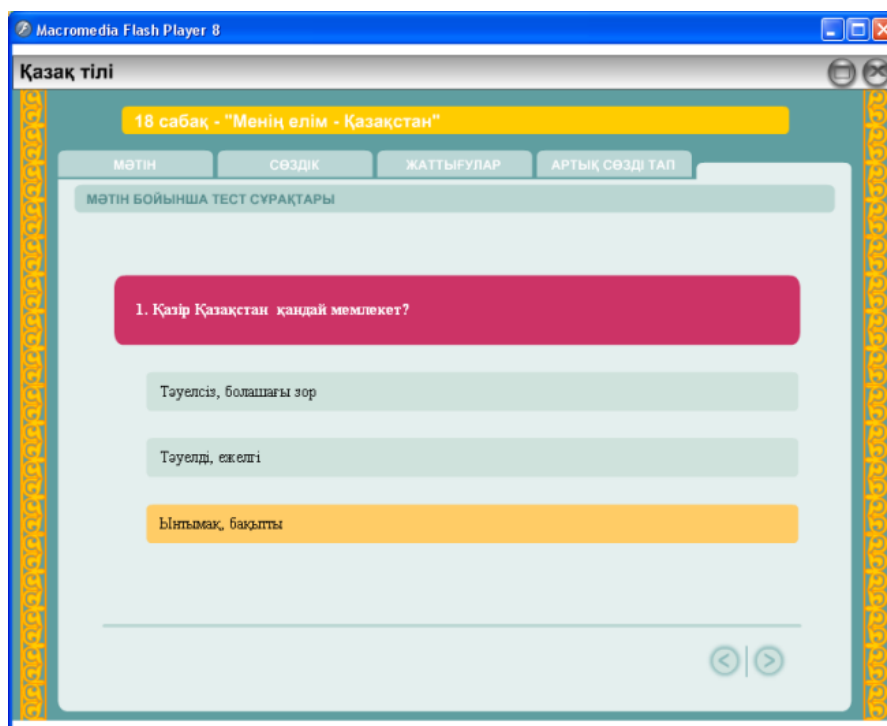
Чтобы не перегружать восприятие, учебный материал модуля разбит на пункты, переход по которым может легко осуществляться путем нажатия на соответствующую цифру.

В каждом модуле содержится:

- учебный материал с графическими изображениями;
- система тренинга-тестирования, состоящая из промежуточных тестов, тренингов и вопросов для самоконтроля.

Учебный материал определяет необходимый объем знаний, которым должен овладеть пользователь. В электронном учебном пособии кроме текста представлены словарь, упражнения, игры распознавания и употребления лексических единиц, тестовые задания, позволяющие пользователю проверить свои знания, что способствует наиболее эффективному усвоению материала.

Система тренинга-тестирования каждого модуля содержит теоретические вопросы по тексту, ответив на которые, пользователь может приступить к выполнению тестовых и тренинговых заданий. Все тестовые вопросы охватывают содержание изучаемого текста.



Общий вид страницы одного из вопросов теста для самоконтроля

Представленное электронное учебное пособие интегрирует в себе возможности различных педагогических программных средств: обучающую программу, справочную литературу, тренажер, контролирующий блок. Электронное учебное пособие может быть использовано преподавателем для проведения практических занятий с применением проекционного оборудования, при выполнении студентами самостоятельной работы, при дистанционном обучении в среде Интернета.

По русскому языку нами составлен терминологический словарь для студентов с казахским языком обучения. В нем даются краткие толкования слов-терминов по разным агротехническим направлениям: агрономия, архитектура, ветеринария, землеустройство, информационные системы, техника, экономика, энергетика. Словарь составлен строго по специальностям, включает узкоспециальные термины. Данный словарь оказывает неоценимую помощь студентам в работе над специализированными текстами.

Формы работы с компьютерными обучающими программами на уроках казахского и русского языков включают: изучение лексики; отработку произношения; обучение диалогической и монологической речи; обучение письму; отработку грамматических явлений.

Таким образом, возможности использования интернет-ресурсов огромны. Глобальная сеть Интернет создает условия для получения необходимой студентам и преподавателям информации, находящейся в любой точке земного шара: страноведческий материал, новости из жизни молодежи, статьи из газет и журналов и т.д. На уроках по изучению языков с помощью Интернета можно решать целый ряд дидактических задач: формировать навыки и умения чтения, используя материалы глобальной сети; пополнять словарный запас; формировать у обучаемых мотивацию к изучению языков. Интернет-ресурсы помогают реализовать личностно ориентированный подход в обучении, обеспечивают индивидуализацию и дифференциацию обучения с учетом способностей студентов, их уровня обученности.

#### **Библиографический список**

1. Государственная программа развития образования РК на 2011–2020 гг. [Электронный ресурс]. — URL: <http://www.invest.nauka.kz/law/obrazovanie.php>.
2. Полат Е.С., Моисеева М.Ю., Петров А.Е. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования : учебное пособие для студентов пед. вузов / под ред. Е.С. Полат. — М., 2003.
3. Селевко К.Г. Педагогические технологии на основе информационно-коммуникативных средств. — М., 2005.

***А.Д. Петрушина, Н.Д. Бреднева, В.А. Жмуров***

### **ЭФФЕКТИВНОСТЬ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ДИСТАНЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В УСЛОВИЯХ МОДЕРНИЗАЦИИ ПОСЛЕДИПЛОМНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

Реформирование системы высшего образования направлено на системную интеграцию информационных технологий в образовательный процесс вузов. Указанное направление регламентируется федеральными государственными образовательными стандартами высшего профессионального образования [1].

Современная система подготовки врача должна формировать у него потребность в непрерывном самостоятельном овладении профессиональными знаниями, умениями и навыками в течение всей его жизни.

Долгие годы информационные коммуникационные технологии (ИКТ) были просто вспомогательными инструментами и существенно не затрагивали повседневную жизнь людей, их мышление и психологию. Сегодня электронные системы начинают оказывать серьезное влияние на жизнь людей, и, естественно, они стали использоваться в образовании: компьютерные технологии обучения, интерактивные мультимедиа, обучение на основе web-технологии, on-line-обучение и т.п.

Дистанционное обучение — это новая ступень информационно-коммуникационных технологий в образовании, позволяющая использовать технологии обучения адекватно современным требованиям интеллектуальной деятельности специалистов. Дистанционное обучение позволяет сменить акценты во взаимоотношениях преподавателя и слушателя, обеспечить доступность

в любое удобное время и в любом удобном месте, унифицировать и стандартизировать различные образовательные процедуры, интегрировать национальные образовательные системы, реализовать принципы мирового образования, провозглашенные Болонской декларацией. Таким образом стираются грани между обучением на расстоянии и непосредственно в вузе. Эта интеграция как нельзя лучше используется в дистанционной и традиционной организации учебного процесса в высшей школе.

С учетом преимуществ дистанционных технологий (гибкость, модульность, экономическая эффективность, возможность использования самых разнообразных носителей учебной информации), в Тюменской медицинской академии (ТюмГМА) с 2000 г. начато внедрение данной формы в подготовке специалистов для здравоохранения. В 2001 г. в ТюмГМА созданы Центр дистанционного обучения и его филиалы на территории Тюменской области.

Технологии дистанционных форм обучения используются при проведении циклов краткосрочного повышения квалификации в форме телекоммуникационных лекций с обратной связью, телекоммуникационных консультаций, телеконференций, симпозиумов в системе on-line по актуальным проблемам медицины и фармации с ведущими учеными и клиниками страны и зарубежья.

В качестве основной формы дистанционного обучения в ТюмГМА выбрана система EDUCON. Она представляет собой замкнутую систему взаимодействия вуза и обучающихся.

Система дистанционного обучения разработана в НИИ Электронных образовательных ресурсов Тюменского государственного нефтегазового университета на основе Open Source CDO (открытого продукта дистанционного обучения) Moodle. Open Source CDO Moodle используется более чем в 100 странах мира и ориентирована на коллаборативные технологии обучения, осуществляет взаимообмен знаниями, открывает широкие возможности для коммуникации, система поддерживает обмен файлами между преподавателем и обучающимися (интерны, ординаторы, курсанты). Сервис рассылки позволяет оперативно информировать всех участников курса, форум дает возможность организовать учебное обсуждение проблем (по группам), чат позволяет организовать учебное обсуждение в режиме реального времени, сервисы «Обмен сообщениями» и «Комментарий» предназначены для индивидуальной коммуникации преподавателя и обучающихся.

Важной особенностью Moodle является то, что система создает и хранит портфолио каждого учащегося (все сданные им работы, все оценки и комментарии преподавателя, все сообщения на форуме), все оценки по каждому курсу хранятся в сводной ведомости.

Для работы в системе EDUCON в 2002–2003 гг. подготовлено около 40 тьюторов для каждой кафедры.

Для обеспечения процесса ДО созданы методические средства: специализированные учебники с мультимедийным сопровождением, электронные учебно-методические комплексы, тренинговые (обучающе-контролирующие) программы, компьютерные программы, компьютерные лабораторные практикумы, контрольные тестирующие комплексы, учебные видеофильмы, аудиозаписи и другие методические материалы, предназначенные для передачи по телекоммуникационным каналам связи.

Материалы для самостоятельной подготовки представлены в виде электронных модулей, включающих обязательные разделы: перечень знаний и уме-



ний по данной теме, тесты для выявления исходного уровня знаний, краткое изложение темы, тесты и ситуационные задачи для оценки степени усвоения учебного материала, список литературы.

Технология использования системы EDUCON в образовательном процессе в ТюмГМА представлена следующим образом. Каждому интерну и ординатору присваиваются логин и пароль, чтобы войти систему EDUCON на сайт своей кафедры, где размещаются методические материалы в виде электронных модулей. Структура модуля дается на занятиях по подготовке тьютеров. Кафедрой составляется для интернов и ординаторов график сдачи зачетов по определенным темам. Чтобы сдать зачет, обучающийся заходит под своим логином и паролем и изучает материал к зачету. Все заходы на сайт и подготовку система EDUCON фиксирует. Одновременно с разных точек интернет-доступа могут работать до 100 человек на сайте одной кафедры. В идеале кафедра открывает вопросы для сдачи зачетов по графику на 1–2 часа. Обучающиеся могут сдавать зачеты в удобное для них время, но система фиксирует затраченное время и количество попыток. Тьютор кафедры согласно графику сдачи зачетов открывает сайт и распечатывает результаты сдачи зачетов в системе EDUCON.

Система позволяет структурировать учебный материал с учетом основных дидактических принципов высшей школы, использовать ссылки на дополнительные источники информации, существенно обогатить возможности иллюстративного и демонстрационного материала, организовать обратную связь с обучающимися при помощи интерактивного опроса, тестирования, консультаций с использованием соответствующих инструментов (форума, теста, чата, вебинара, эссе).

Система EDUCON способствует объективной оценке знаний обучаемого, осуществлять непрерывный контроль (мониторинг) качества усвоения знаний, обеспечивает виртуальную академическую мобильность обучаемых, в том числе международную, позволяющую расширить их научные и культурные горизонты.

Использование в ТюмГМА в течение 12 лет системы EDUCON при подготовке специалистов высшей квалификации позволяет судить о ее эффективности. Это подтверждают результаты анонимного анкетирования интернов, ординаторов и слушателей, которые отмечают, что для данного вида обучения более предпочтительны тестовые задания (40%) и ситуационные задачи (30%). Комфортной работу в системе EDUCON считают 85% респондентов. 92% считают, что наиболее удобно выполнять заочные задания в электронном виде. 96% считают, что EDUCON позволяет максимально обеспечить учебный процесс на расстоянии. Рекомендовать обучение в системе EDUCON своим коллегам будут 97% интернов. 73% отметили, что заочное обучение с применением дистанционных обучающих технологий (ДОТ) не уступает очному по качеству образования. Большинство уверены, что ДОТ наиболее эффективны при длительной подготовке (интернатура — 71% и ППС — 21%).

Таким образом, использование дистанционных технологий в Тюменской государственной медицинской академии позволяет улучшить качество подготовки специалистов, значительно повышает профессиональную компетентность профессорско-преподавательского состава вуза, создает специальную корпоративную информационную систему документооборота для администрирования образовательного процесса, помогает усилить интеграцию вуза с другими образовательными учреждениями России и зарубежья.

**Библиографический список**

1. Об использовании дистанционных образовательных технологий : Приказ Министерства образования и науки РФ от 06.05.2005 №137 // СПС «КонсультантПлюс» [Электронный ресурс]. — URL: <http://www.consultant.ru>.
2. О внесении изменений в Закон РФ «Об образовании» в части применения электронного обучения, дистанционных образовательных технологий : Федеральный закон РФ от 28.02.2012 №11-ФЗ // СПС «КонсультантПлюс» [Электронный ресурс]. — URL: <http://www.consultant.ru>.

**И.А. Сычев**

**ПРАКТИКА ЭЛЕКТРОННОГО ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ ПЕДВУЗА  
В УСЛОВИЯХ ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ МИРОВОГО ИНФОРМАЦИОННОГО  
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА**

Под электронным обучением (англ. *e-learning*) понимают обучение при помощи информационных, электронных технологий. Электронное обучение в настоящее время — это обучение с помощью Интернета и мультимедиа. Электронное обучение имеет следующие преимущества по сравнению с традиционным:

- удобное время и место занятий для обучаемых;
- индивидуальный график обучения;
- экономия времени и денег.

Использование электронного обучения является перспективным при подготовке будущих учителей в педвузе. Электронное обучение может эффективно дополнять традиционные формы при подготовке студентов-заочников, а также студентов или магистрантов, обучающихся по индивидуальному графику.

В качестве средств электронного обучения в настоящее время широко используются различные системы управления учебной деятельностью (Learning Management System, LMS). Наиболее популярной системой управления учебной деятельностью в настоящее время является среда Moodle (<https://moodle.org/>).

Среда Moodle представляет собой бесплатное свободное (по лицензии GNU GPL) программное обеспечение, предоставляющее возможность создавать сайты для электронного обучения. LMS Moodle может быть установлена на любом компьютере на котором установлен Web-сервер, с поддержкой PHP, а также СУБД (например, MySQL). Среда Moodle кросс-платформенная, т.е. может использоваться в операционных системах Windows, Mac OS, Linux.

Основные возможности среды Moodle для преподавателя:

- среда позволяет создавать учебные курсы, включающие в себя лекции, тесты, задания, файлы, глоссарий и другие материалы;
- для общения с обучаемыми можно использовать такие компоненты, как форум и чат;
- преподаватель имеет доступ к отчетам о деятельности для каждого обучаемого; отчет о деятельности содержит список действий пользователя;
- все оценки по курсу могут быть экспортированы в файл формата Microsoft Excel для дальнейшей обработки.

С 2009 г. ведется активная работа по внедрению среды Moodle в учебный процесс Алтайской государственной академии образования им. В.М. Шукшина (АГАО). За этот период методистом управления информатизации АГАО

Л.Н. Стригуновой было обучено около 150 преподавателей и сотрудников вуза, а также 37 учителей г. Бийска технологии создания электронных курсов в среде Moodle. В качестве итоговой работы все обучаемые представили электронные курсы, которые затем были размещены на портале АГАО (<http://www2.bigpi.biysk.ru/umkd/login/index.php>).

В настоящее время на портале АГАО зарегистрировано около 200 курсов по различным дисциплинам, которые представлены в 17 категориях. Наиболее активно используют среду Moodle преподаватели факультета иностранных языков, факультета психологии, кафедры физики и информатики. Подготовлено и зарегистрировано в НТЦ «Информрегистр» 58 локальных версий электронных курсов (на компакт-дисках) в виде электронных учебных и учебно-методических пособий. Разработанные преподавателями курсы широко используются в учебном процессе студентами дневного и заочного отделений.

Новый аспект — обучение Moodle студентов педвуза — будущих учителей информатики. Обучение ведется в рамках дисциплин «Специализированные информационные системы», «Проектирование информационных систем в образовании». Студенты изучают не только технологию создания учебных курсов, но и приемы администрирования Moodle, такие как установка на локальный сервер, настройка среды.

Подготовлено учебное пособие, которое используется студентами разных факультетов [1].

Разработка некоторых курсов ведется преподавателями в соавторстве со студентами-дипломниками, например, доцентом И.А. Сычевым в соавторстве со студентом В.Н. Половниковым разработан электронный курс «Создание сайтов на основе систем управления контентом».

В рамках дипломных работ будущих учителей информатики ведется исследовательская работа по оценке эффективности использования электронных курсов по сравнению с традиционным обучением. Например, под руководством старшего преподавателя Л.А. Романовой выполнен целый ряд работ по различным разделам компьютерной графики. В процессе выполнения дипломных проектов студентами проводился полноценный педагогический эксперимент со статистической обработкой результатов.

Особенно развитыми и удобными для электронного обучения являются возможности по разработке тестовых материалов в среде Moodle. В частности, возможности тестовой подсистемы Moodle позволяют указать для каждого теста:

- интервал времени, в течение которого можно пройти тест;
- ограничение времени тестирования (например, до определенной даты);
- интервал между попытками пройти тест;
- случайный порядок вопросов;
- случайный порядок вариантов ответа;
- количество разрешенных попыток пройти тестирование;
- разрешения просматривать информацию из теста (собственные ответы, оценки, комментарий, правильные ответы, объяснение после ответа).

Возможно создание тестовых заданий практически любых видов:

1. Краткий ответ — позволяет вводить в качестве ответа одно или несколько слов. Ответы оцениваются путем сравнения с разными образцами ответов, в которых могут использоваться подстановочные знаки.

2. На соответствие — ответ на каждый из нескольких вопросов должен быть выбран из списка возможных.

3. Вложенные ответы — вопросы такого типа являются очень гибкими, но могут быть созданы только путем ввода текста со специальными кодами, которые создают встроенные вопросы «Множественный выбор», «Числовой ответ» и «Короткий ответ».

4. Верно/Неверно — простая форма вопроса «Множественный выбор», предполагающая только два варианта ответа: «Верно» или «Неверно».

5. Вычисляемый — вычисляемые вопросы подобны числовым вопросам, только в них используются числа, которые случайно выбираются из набора при прохождении теста.

6. Простой вычисляемый — более простая версия вычисляемых вопросов, которые подобны числовым вопросам, но с использованием чисел, выбираемых из заранее определенного набора случайным образом при прохождении теста.

7. Множественный выбор — позволяет выбрать один или несколько правильных ответов из заданного списка.

8. Множественный вычисляемый — множественные вычисляемые вопросы устроены так же, как вопросы типа «Множественный выбор», с тем отличием, что ответами в них служат числовые результаты формул. Значения в формулах выбираются из заранее определенного набора значений случайным образом при прохождении теста.

9. Числовой ответ — позволяет оценивать числовые ответы, в том числе с единицами измерения, несколькими способами, в том числе с учетом погрешностей.

10. Случайный ответ на соответствие — подобен вопросу «На соответствие», но создается из вопросов типа «Короткий ответ», выбираемых случайным образом из конкретной категории.

11. Эссе — допускает ответ из нескольких предложений или абзацев. Должен быть оценен преподавателем вручную.

12. Описание — это на самом деле не вопрос. Используется для добавления инструкций, рубрик или другой информации к элементу курса, подобно элементу «Пояснение» на странице курса.

Таким образом, можно сделать следующие выводы:

- Электронное обучение студентов педвуза имеет некоторые преимущества по сравнению с традиционными формами обучения.
- В качестве среды для электронного обучения студентов педвуза целесообразно использовать Moodle.
- Необходимо мотивировать преподавателей к разработке и использованию электронных курсов в среде Moodle.
- Необходимо обучать студентов — будущих учителей информатики использованию Moodle как в рамках учебных дисциплин, так и в процессе выполнения курсовых и дипломных работ.
- Наиболее значимые возможности Moodle связаны с контролем и оценкой деятельности обучаемых, а также с организацией обратной связи.

#### **Библиографический список**

1. Сычев И.А., Захаров П.В. Разработка информационных образовательных интернет-ресурсов : учебное пособие. — Бийск, 2014.

# Практико-ориентированная среда образовательного учреждения как фактор повышения качества образования

---

---

*Л.Н. Банникова, Л.Н. Боронина*

## **СТАНДАРТЫ И ПРАКТИКИ ИНЖЕНЕРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЛЯ НОВОЙ ИНДУСТРИАЛИЗАЦИИ: РЕГИОНАЛЬНЫЙ ОПЫТ<sup>1</sup>**

Модернизация и инновационное развитие региональной экономики требуют адекватного кадрового обеспечения [5]. На сегодняшний день Высшая инженерная школа (ВИШ) Уральского федерального университета (УрФУ) представляет собой методологический центр проектирования образовательных программ нового поколения, является своеобразным испытательным полигоном новых форм взаимодействия с бизнесом.

Непрерывность процесса подготовки инженерных кадров обеспечивается тремя уровнями — довузовская, вузовская и поствузовская подготовка инженерно-технических кадров региона. Используемые проектные технологии, являющиеся собой локальные связные проекты, разрабатываются на основе сетевого партнерства и реализуют принцип комплексности, связности и комплиментарности. Системообразующими элементами разработки новых образовательных программ и проектов являются формирование линейки профессиональных стандартов, участие в международных проектах и создание региональной инфраструктуры развития квалификаций Уральского федерального округа [3].

Первый уровень — *дovuзовский этап* непрерывного технического образования. Главная задача этого этапа — создание условий для профессионального самоопределения и развития талантливой молодежи, формирующих резерв для будущей технической элиты региона. Необходимость реализации данного проекта в первую очередь обусловлена снижением возможности качественного отбора контингента поступающих в вузы (средний балл абитуриентов, поступающих на технические специальности УрФУ, не более 60 баллов). Вторая причина — ограниченные возможности ЕГЭ в выявлении талантливой молодежи среди абитуриентов. Еще одна причина — слабая профориентационная работа в школах, низкая заинтересованность школьников в получении технического образования.

Для отбора мотивированных и успешных абитуриентов предназначены мероприятия соревновательного характера (турниры, конкурсы, конкурсы исследовательских проектов). Для обучения и закрепления абитуриентов в университете предлагаются обучающие проекты. Сегодня совместными усилиями Центра дополнительного образования школьников (Дворец молодежи) и УрФУ реализуется проект «Сетевая политехническая школа Урала», нацеленный на

---

<sup>1</sup> Статья подготовлена в рамках проекта «Формирование современной технической элиты в условиях модернизации экономики Свердловской области: проектирование модели непрерывного инженерного образования» в рамках гранта №13-06-96013, поддержанного РФФИ-Урал.

развитие системы дополнительного образования детей по направлениям, связанным с техникой и технологиями.

*Вузовский этап* реализации системы непрерывной подготовки инженерных кадров предусматривает две основные парадигмы развития технического образования в Уральском регионе — массовость и элитарность. Сегодня в ВИШ реализуются различные образовательные траектории подготовки практико-ориентированных кадров. Первый образовательный цикл — образовательные программы по прикладному технологическому бакалавриату. В соответствии с проявленными способностями и мотивацией выпускники технологического бакалавриата либо идут набираться опыта на производство, либо продолжают обучение в инженерной магистратуре.

Необходимым условием разработки и реализации образовательных программ производственно-технологической направленности является наличие заказчика будущих выпускников программы — крупного промышленного предприятия. Первый опыт такого инновационного партнерства — сотрудничество УрФУ с Уральской горно-металлургической компанией (УГМК). В 2012 г. на базе ВИШ и УГМК была разработана практико-ориентированная программа производственно-технологического бакалавриата (ПТБ) по направлению подготовки 02.18.03 «Металлургия», направленная на подготовку инженерно-технических работников уровня младшего и среднего звена (мастер, инженер-технолог). Программа разрабатывалась на основе профессиональных стандартов компании. Важным элементом программы является перенос части образовательного процесса на площадки предприятия, создание на базе УГМК базовых кафедр, которые реализуют совместную образовательную, научную и инновационную деятельность в интересах предприятия-партнера. Преподаватели университета, работающие в составе базовых кафедр, глубже погружены в деятельность предприятий-партнеров, постоянно работают над решением научных и технологических задач производства, привлекая к этой работе и будущих специалистов. Базовые кафедры активизируют и встречный процесс привлечения к педагогической деятельности ведущих специалистов предприятия, способствуя росту их преподавательских компетенций.

Особое внимание в ВИШ уделяется созданию программ магистратуры нового поколения. В 2013 г. инициирована новая образовательная программа для магистратуры «Системная инженерия» по специальности «Системный анализ и управление».

Практико-ориентированные образовательные программы бакалавриата и магистратуры разрабатываются в соответствии с самостоятельно установленными УрФУ *образовательными стандартами* [1]. Линейка образовательных стандартов для всех уровней образования основана на едином методологическом подходе и обеспечивает безусловную преемственность профессиональных образовательных программ от СПО через производственно-технологический прикладной бакалавриат, инженерную магистратуру до программ аспирантуры в области технических наук. В УрФУ разработан пакет образовательных стандартов нового поколения: образовательный стандарт производственно-технологического бакалавриата; образовательный стандарт технологической магистратуры; интегрированный многоуровневый образовательный стандарт создания научно-исследовательских образовательных программ (бакалавриат, магистратура (специалитет), аспирантура); интегрированный многоуровневый образовательный стандарт создания проектно-конструкторских образовательных

программ (бакалавриат, магистратура (специалитет)). На базе образовательных стандартов УрФУ разработаны и запущены гибридные программы прикладного технологического бакалавриата по направлениям: химическая технология; машиностроение; инженерия программного обеспечения; конструкторско-технологическое обеспечение машиностроительных производств; автоматизация технологических процессов и производств и др.

Основой для формирования университетских образовательных стандартов является участие ВИШ в международных образовательных проектах. Один из них — международный проект «Инициатива CDIO». Наряду с этим в 2012 и 2013 гг. Высшая инженерная школа УрФУ выступила координатором проекта ANELO (*аббревиатура от Assessment of Higher Education Learning Outcomes*) по направлению инженерного образования в России. Это один из приоритетных инновационных проектов организации экономического сотрудничества и развития в области образования. Конечная цель проекта — разработка комплексного, объективного и научно обоснованного подхода к оценке результатов обучения в системе высшего образования, получение международно сопоставимой информации о достижении результатов обучения студентами образовательных программ инженерной направленности различных университетов мира [2]. Анализ результатов обучения в рамках международного проекта ANELO показал, что в целом результаты, демонстрируемые студентами технических специальностей УрФУ, сравнимы с их зарубежными коллегами. Однако вопросы, связанные с ответственностью инженеров за принимаемые решения, этические аспекты профессии вызывали у наших студентов определенные затруднения и непонимание.

*Поствузовский этап* реализации модели непрерывной подготовки инженерных кадров включает в себя два направления — обучение в *аспирантуре и систему дополнительного профессионального образования (ДПО)*. Доля аспирантов в общей численности обучаемых на конец 2013 г. — 3,5% от всего массива обучаемых. Для федерального университета сегодняшнее число аспирантов оценивается как низкое. Эффективность аспирантуры (рассчитана как соотношение выпуска к числу защит за год) в 2013 г. составила 41,7%, по аспирантам технических направлений — 39,7%. Реформирование института поствузовского образования является одной из ключевых задач, стоящих сегодня перед УрФУ. Участие ВИШ в формировании новых *программ технологической аспирантуры* осуществляется в рамках проекта Темпус “New model of the third cycle in engineering education due to Bologna Process in BY, RU, UA” («Новая модель третьего цикла в инженерном образовании в соответствии с Болонским процессом в Белоруссии, России и Украине»). Проект нацелен на разработку и внедрение в университетах-партнерах пилотных программ аспирантуры по инженерным наукам в соответствии с Болонским процессом и «десятью Зальцбургскими принципами».

Создание системы инновационного *дополнительного профессионального образования* в УрФУ осуществляется на базе формирования новых профессиональных стандартов и сертификации профессиональных квалификаций. По инициативе Агентства стратегических инициатив по продвижению новых проектов Уральской федеральной округ определен в качестве пилотного региона по созданию национальной системы компетенций и квалификаций (НСКК). В рамках этой инициативы УрФУ с учетом стратегических задач его развития предложена разработка пилотных проектов, направленных на выявление узких

мест разработки и реализации НСКК с выходом на предложения (рекомендации) по изменению законодательства. Значимой составляющей инициативы должна стать разработка отраслевых профессиональных стандартов, прежде всего в стратегически значимых для экономики области отраслях (металлургия, машиностроение, строительство и пр.).

Оценивая масштаб деятельности Высшей инженерной школы по созданию новых моделей непрерывного технического образования в регионе, следует констатировать, что на сегодняшний день УрФУ владеет эффективными методиками проектирования и реализации образовательных программ в соответствии с международными требованиями и в лучших традициях отечественного инженерного образования. Исследовательский коллектив Школы, представленный лабораторией социального маркетинга, имеет уникальный опыт проведения социологического мониторинга студенческой молодежи [4]. В УрФУ формируется новое образовательное пространство, масштабы и потенциал которого дают основания говорить о трансформации традиционной системы инженерного образования, смене его идеологии и технологий, отвечающих современным вызовам инженерного дела и инженерного образования, онтологии современного инженерного мышления с его системной и сферной идеологией.

#### **Библиографический список**

1. Использование результатов обучения при проектировании образовательных программ УрФУ. — Екатеринбург, 2012.
2. Мешкова Т.А., Сабельникова Е.В. Результаты и перспективы международной оценки российского высшего образования (по итогам реализации проекта ANELO в России). — Вып. 12. — М., 2013.
3. Ребрин О.И., Шолина И.И., Третьяков В.С. Технологическая модернизация высшего профессионального образования. — Екатеринбург, 2013.
4. Формирование инженерной элиты индустриального региона: социологический анализ / под ред. Л.Н. Банниковой, Ю.Р. Вишневого. — Екатеринбург, 2013.
5. Chubik M., Slesarenko I. Educating competitive engineers as a response to new industrialisation environment // 5<sup>th</sup> International Conference of Education, Research and Innovation (ICERI). — Madrid, 2012.

**С.В. Букина**

#### **ИНТЕРАКТИВНОЕ ОБУЧЕНИЕ ЮРИСТОВ: НЕТИПИЧНЫЙ ПОДХОД**

(НА ПРИМЕРЕ ЦЕНТРА ЗАЩИТЫ СЕМЬИ И ДЕТСТВА)

В Федеральном государственном образовательном стандарте высшего профессионального образования по направлению подготовки 030900 «Юриспруденция» (квалификация (степень) «бакалавр») (утв. приказом Министерства образования и науки РФ от 4 мая 2010 г. №464) (далее — ФГОС ВПО) [2] в требованиях к условиям реализации образовательных программ бакалавров отмечается, что реализация компетентностного подхода должна предусматривать широкое использование в учебном процессе *активных и интерактивных форм* проведения занятий (компьютерные симуляции, деловые и ролевые игры, разбор конкретных ситуаций, психологические и иные тренинги) в *сочетании*



---

*с внеаудиторной работой с целью формирования и развития профессиональных навыков обучающихся.*

Интерактивные методы можно рассматривать как наиболее современную форму активных методов. *Интерактивный метод* («Inter» — это взаимный, «act» — действовать) означает «взаимодействовать, находиться в режиме беседы, диалога с кем-либо». Другими словами, в отличие от активных методов, интерактивные ориентированы на более широкое взаимодействие обучающихся не только с преподавателем, но и друг с другом и на доминирование активности обучающихся в процессе обучения. Место преподавателя в интерактивных формах обучения сводится к направлению деятельности обучающихся на достижение целей занятий и разработке плана занятий, в ходе которых студент изучает материал.

Важное отличие интерактивных заданий от обычных в том, что, выполняя их, обучающиеся не только закрепляют уже изученный материал, но и изучают новый.

*Интерактивное обучение* — это специальная форма организации познавательной деятельности. Интерактивная деятельность на занятиях предполагает организацию и развитие диалогового общения, которое ведет к взаимопониманию, взаимодействию, к совместному решению общих, но значимых для каждого участника задач. В ходе диалогового обучения обучающиеся учатся критически мыслить, решать сложные проблемы на основе анализа обстоятельств и соответствующей информации, взвешивать альтернативные мнения, принимать продуманные решения, участвовать в дискуссиях, общаться с другими людьми. Для этого на занятиях организуются индивидуальная, парная и групповая работа, моделирование жизненных ситуаций, ролевые игры, работа с документами и различными источниками информации. Обучение будет наиболее успешным, если студенты имеют возможность участвовать в разных формах освоения учебного материала: слушать, получать визуальное представление, задавать вопросы, моделировать ситуации, принимать участие в деловых играх, читать, писать, работать с оборудованием и обсуждать насущные проблемы. Данные формы интерактивного обучения применяются, в частности, при изучении таких спецкурсов по выбору, как «Правовое положение несовершеннолетних», «Основы ювенального права», являющихся междисциплинарными.

В целях формирования условий и среды, способствующей всестороннему развитию личности обучающегося, и соответствия выпускника вуза требованиям ФГОС к результатам освоения основных образовательных программ на юридическом факультете Алтайского государственного университета (АлтГУ) в качестве дополнительного структурного образовательного подразделения создан Центр правовой защиты семьи и детства.

Тематика Центра охватывает разные дисциплины, носит междисциплинарный характер и не только предполагает применение студентами полученных знаний, но и способствует изучению большинства дисциплин профессионального цикла базовой (обязательной) части: теория государства и права, история отечественного государства и права, история государства и права зарубежных стран, конституционное право, административное право, гражданское право, гражданский процесс и др., а также дисциплин вариативной части, определяемых вузом (семейное право, юридическая психология, криминология, жилищное право, уголовно-исполнительное право и др.), и дисциплин по выбору. В частности, на юридическом факультете внедрены следующие спецкурсы по

выбору: «Правовое положение несовершеннолетних», «Основы ювенального права», «Ювенальная психология».

Важным является и то, что формат Центра позволяет проводить совместные занятия с другими «вспомогательными образовательными» структурами юридического факультета: Центром примирительных процедур (медиация); Клубом судебных ораторов и др. Здесь происходит взаимодействие не только студентов между собой, студента и преподавателя, но преподавателей-предметников между собой.

Центр, наряду с предусмотренными формами обучения, позволяет обеспечить реализацию требований ФГОС ВПО к результатам освоения учебных циклов, отдельных его дисциплин и модулей. Деятельность Центра строится по принципу сочетания общепринятых и нетрадиционных интерактивных форм обучения, применяемых при работе со студентами, как в аудитории, так и при внеаудиторной работе.

К общепринятым формам относятся ролевые и деловые игры [1], разбор конкретной ситуации, тренинги. Эти интерактивные формы, применяемые на практических занятиях, обеспечиваются методическим сопровождением тем преподавателем, который преподает дисциплину, изучающую вопросы, относящиеся к тематике Центра.

В основном мероприятия Центра проходят в рамках внеаудиторной работы, являющейся компонентом самореализации студентов. Внеаудиторная работа объединяет студентов разных курсов и форм обучения, основана на взаимодействии друг с другом, что развивает *культуру поведения, готовность к кооперации с коллегами, работе в коллективе (ОК-5)*. Самостоятельная работа призвана решать следующие задачи:

- приобретение новых знаний, формирование навыков и развитие умений, обеспечивающих возможность осуществления профессионально-ориентированного общения;
- развитие умений исследовательской деятельности на материалах заданий.

Формами самостоятельной работы выступают: домашняя работа; творческие, поисковые задания; участие в НИРС, УИРС, образовательных и научных мероприятиях и проектах.

#### **Творческая, поисковая работа**

1. Тематические правовые школы. В работе Зимней правовой школы «Права ребенка» использовались такие интерактивные формы, как:

а) ролевая (деловая) игра в форме видеокейса: «Конфликт между учителем и учеником»;

б) ролевая (деловая) игра в форме судебного заседания: «Усыновление иностранным гражданином».

2. Разрешение спора, связанного с воспитанием детей, в форме ролевой игры было предметом Летней правовой школы, посвященной медиации.

При этом преподаватель предлагает лишь казус, все остальное участники делают самостоятельно. Такой подход «учит» студентов *культуре мышления, способности к общению, анализу, восприятию информации, постановке цели и выбору путей ее достижения (ОК-3)*; формирует способность юридически правильно квалифицировать факты и обстоятельства (ПК-6).

3. Совместное создание студентами учебных видеofilмов, презентаций для демонстрации их обучающимся общеобразовательных школ и колледжей.

В результате этой работы выпускник учится *эффективно осуществлять правовое воспитание (ПК-19)*.

4. Инсценировка литературных произведений (н-р, повести В. Распутина «Уроки французского»).

Два последних примера относятся к нетрадиционным формам интерактивного обучения, позволяющим не только проявить умение студентов разных курсов взаимодействовать между собой, но и продемонстрировать свои творческие способности.

#### **Научно-исследовательская работа обучающихся**

1. Выступление с докладами и сообщениями на научно-практических конференциях. Так, на площадке юридического факультета АлтГУ в рамках традиционной ежегодной Весенней сессии научного форума «Дни молодежной науки в АлтГУ» функционирует междисциплинарная секция «Права ребенка». Аналогичная секция работала и в рамках XV городской научно-практической конференции «Молодежь — Барнаулу». Постоянным членом бюро секции во всех конференциях является приглашенный представитель правоохранительных органов.

2. Участие в научно-практическом семинаре «Национальный план действий в интересах детей на 2012-2015 гг.». Каждое занятие посвящено определенной проблеме, проходит в не предусмотренной ФГОС ВПО для бакалавров интерактивной форме — *диалоговой дискуссии*, с обязательным участием представителей правоохранительных органов, органов государственной власти, иных специалистов, работающих с семьями, имеющими детей, а также учеными, преподавателя смежных дисциплин.

3. Издание научных статей, в том числе подготовленных студентами совместно с преподавателями, выступающими в качестве научных руководителей.

*Исследовательские проекты, участие студентов в научных исследованиях* предусматривают:

1) олимпиады, конкурсы на лучшую научную работу разного уровня. Так, подготовка под руководством преподавателя научных работ, законопроектов для Всероссийского конкурса «Моя законотворческая инициатива» вырабатывает у будущего выпускника ЮФ способность участвовать в разработке нормативно-правовых актов в соответствии с профилем своей профессиональной деятельности (ПК-1);

2) сбор, обработку, анализ и систематизацию научной информации по выбранной теме (заданию). Это формирует общекультурную компетентность (ОК-11): владение основными методами, способами и средствами получения, хранения, переработки информации, имеет навыки работы с компьютером как средством управления информацией;

3) социологические опросы, анкетирование (т.е. формируют эмпирическую базу исследования) в целях научно-практического исследования конкретного вопроса;

4) гранты различных уровней.

#### **Практико-ориентированный подход**

Для максимального приближения обучающихся к условиям их будущей профессиональной деятельности осуществляются следующие виды деятельности.

1. Для прочтения тематических лекций по модулю дисциплины приглашаются представители правоохранительных органов, органов государственной власти, специалисты, работающие с детьми и семьями, имеющими детей.

2. Реализуются социально значимые проекты практической направленности. Например, в рамках сотрудничества Центра с Алтайским краевым отделением Российского детского фонда волонтеры юридического факультета принимали участие в реализации проекта «Развитие новых технологий и социальных услуг по постинтернатному сопровождению выпускников детских интернатных образовательных учреждений», получившего грант Губернатора Алтайского края. Проводили занятия в форме лекций, давали юридические консультации, помогали составлять документы. В результате приобретаются такие компетенции, как *способность давать квалифицированные юридические заключения и консультации в конкретных видах юридической деятельности (ПК-16), владеть навыками подготовки юридических документов (ПК-7), способность эффективно осуществлять правовое воспитание (ПК-19) и преподавать правовые дисциплины на необходимом теоретическом и методическом уровне (ПК-17).*

3. Под руководством преподавателя студенты осуществляют консультирование граждан по вопросам осуществления и защиты прав несовершеннолетних и семей, имеющих детей, и составляют необходимые документы. Такая работа формирует у студентов *способность давать квалифицированные юридические заключения и консультации в конкретных видах юридической деятельности (ПК-16) и владеть навыками подготовки юридических документов (ПК-7).*

Все формы интерактивного обучения, применяемые в Центре, являются учебными занятиями (п. 42 Постановления Правительства РФ от 14.02.2008 №71 (ред. от 02.11.2013) «Об утверждении Типового положения об образовательном учреждении высшего профессионального образования (высшем учебном заведении)»), обеспечивающими профессионально-практическую подготовку обучающихся, способных к решению профессиональных задач в соответствии с видами профессиональной деятельности.

#### **Библиографический список**

1. Букшина С.В. Защита прав несовершеннолетнего наследника // Использование интерактивных форм в учебном процессе по направлению «Юриспруденция»: сб. статей / под ред. В.В. Сорокина, Н.И. Калашник, С.В. Шаханиной. — Барнаул, 2014.
2. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки 030900 «Юриспруденция» (квалификация (степень) «бакалавр») (утв. приказом Министерства образования и науки РФ от 4 мая 2010 г. №464) // Бюллетень нормативных актов федеральных органов исполнительной власти. — 2010. — №26.

**Н.Ю. Бухнер**

#### **ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ «ВУЗ — РАБОТОДАТЕЛЬ» В ТРУДОУСТРОЙСТВЕ ВЫПУСКНИКОВ КАК ФАКТОР, ПОВЫШАЮЩИЙ КАЧЕСТВО ОБРАЗОВАНИЯ**

Согласно Постановлению Администрации Алтайского края от 14.01.2013 №6 об утверждении долгосрочной целевой программы «Дополнительные меры по снижению напряженности на рынке труда Алтайского края в 2013 г.» в Алтайском крае принято к исполнению Постановление Правительства РФ от 15.12.2012 №1307 «О предоставлении и распределении в 2013 г. субсидий из федерального бюджета бюджетам субъектов Российской Федерации на реали-

зацию дополнительных мероприятий, направленных на снижение напряженности на рынке труда субъектов Российской Федерации». В рамках данной программы планировалось оказывать помощь в трудоустройстве, в том числе, и выпускникам высших учебных заведений. Так, в 2012 г. на рынок труда края вышли около 17,5 тыс. выпускников (очного отделения) системы профессионального образования. По данным Управления Алтайского края по труду и занятости населения, в 2012 г. в службу занятости обратилось около 14,3% выпускников. В числе преобладают специалисты, получившие высшее профессиональное образование, — 40,3% (1004 человека); доля выпускников средних профессиональных учебных заведений составила 37,6% (938 человек), начальных профессиональных учебных заведений — 22,1% (550 человек). При этом среди выпускников, обратившихся в органы службы занятости населения, около 35% имеют специальности, относящиеся к избыточным на рынке труда (юристы, экономисты, менеджеры, бухгалтеры). Вакансии экономистов и юристов составляют лишь около 11,0% от общего количества вакансий для выпускников. В качестве основного способа содействия трудоустройству молодых специалистов в рамках данной программы предлагается стажировка. В итоге за 2013 г. (по данным Управления Алтайского края по труду и занятости населения) прошли стажировку 521 человек.

Таким образом, проблема трудоустройства выпускников решается далеко не в полной мере. Вопросы о трудоустройстве необходимо решать еще в стенах учебных заведений. Более того, успешность трудоустройства выпускников является не только одним из важных аккредитационных показателей вуза, но и рынка труда региона в целом. Безусловно, во многом трудоустройство зависит от того, насколько эффективен будет процесс подготовки и адаптации выпускников вузов к выходу на рынок труда.

По данным исследования, проведенного в 2003–2011 гг. в Алтайском государственном техническом университете им. И.И. Ползунова, методом анкетирования 1450 студентов получены характеристики образа молодого успешного специалиста, сложившегося у студентов [1, с. 15]. Одной из гипотез исследования было предположение, что в процессе обучения у студентов формируется образ молодого успешного специалиста, включающий такие характеристики, как ответственность, инициативность, организаторские способности, коммуникабельность, задатки лидера. Если рассмотреть вышеперечисленные характеристики по отдельности, то можно отметить, что студенты считают необходимыми для себя такие качества, как инициативность — 9%, коммуникабельность — 11%, организаторские способности — 10%, работоспособность — 13%. В то же время работодатели отмечают необходимость наличия в молодых специалистах таких качеств, как активная жизненная позиция и креативность, мотивация к дальнейшему обучению. Вуз заинтересован в трудоустройстве выпускника по специальности для реализации знаний, умений, полученных в результате образовательного процесса. Противоречие налицо. Однако следует отметить, что данное противоречие характерно не только для России, но и для других стран. Ключ к его решению лежит в координации действий нескольких сторон. Во-первых, в привлечении работодателей к формированию образовательных программ, управлению вуза в целом. Во-вторых, в финансовом сотрудничестве выпускающих кафедр с работодателями. Основным вопросом, волнующим будущих выпускников, является возможность их дальнейшего трудоустройства по специальности. Сотрудничество кафедр с работодателями поз-

волит сформировать конкурентоспособного выпускника, знания, умения и владения которого будут максимально приближены к потребностям рынка труда. Формой такого сотрудничества могут быть: посещение студентами компаний с целью ознакомления и изучения, стажировки, совместные проекты (осуществление дипломных или других проектов в интересах компании), формирование команды из студентов разных вузов и специальностей.

Также одним из способов решения таких проблем являются, по нашему мнению, тренинги по формированию личностных качеств студентов, которые в будущем помогут ему найти работу и быть востребованным на рынке труда. Подобные мероприятия необходимо проводить начиная с первого курса. При этом нужно учитывать и процедурные вопросы трудоустройства: как найти работу, как вести себя на собеседовании, как убедить работодателя. Также тренинговые занятия должны быть посвящены формированию активной жизненной позиции у студентов с тем, чтобы при выходе на рынок труда у них было желание найти работу.

#### **Библиографический список**

1. Бухнер Н.Ю. Типы профессионального самоопределения студентов вузов Алтайского края (опыт социологического исследования студентов АлтГТУ) : автореф. дис. ... канд. социол. наук. — Барнаул, 2008.

***Н.И. Войчишина***

### **ИННОВАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В СФЕРЕ КУЛЬТУРНОГО ТУРИЗМА В АЛТАЙСКОМ КРАЕ**

Туризм для многих стран мира является основным источником дохода населения, имея долю в ВВП 50–60%. Даже в развитых странах туризм считается одной из важнейших отраслей экономики, что делает инновационный процесс, являющийся залогом развития любой отрасли, столь важным.

Россия благодаря выгодной позиции, разнообразию природных ландшафтов и климатических условий, культурному многообразию в пределах одного государства, а также благодаря огромному интересу со стороны туристов ближнего и дальнего зарубежья имеет все необходимое для комплексного и гармоничного инновационного развития туристской отрасли. Инновации в сфере туризма могут лечь в основу устойчивого роста не только туристской отрасли, но и экономики страны в целом, что приведет к улучшению уровня жизни россиян.

В этой связи в последнее десятилетие особое значение приобретает активное развитие сферы туризма в Алтайском крае. В декабре 2010 г. утверждена долгосрочная целевая программа «Развитие туризма в Алтайском крае» на 2011–2016 гг., предусматривающая развитие 11 туристских кластеров на территории 14 муниципальных образований региона. Кроме того, такие туристские кластеры, как «Золотые ворота» и «Белокуриха», вошли в утвержденную в августе 2011 г. федеральную целевую программу «Развитие внутреннего и въездного туризма в Российской Федерации (2011–2018 гг.)».

В последние десятилетия потоки международного культурного туризма приобрели устойчивый рост, и очень важным становится продвижение культурных ресурсов с точки зрения определенной дестинации (отдельной культур-

ной достопримечательности) за счет эффективного использования информации и комплекса средств, способствующих выбору интересующего культурного объекта и принятия решения о посещении конкретного места.

В нескольких словах культурный туризм можно описать как вид туризма, где культура является базисом [3, с. 29]:

- формирования туристской привлекательности дестинации;
- мотивации туристской деятельности;
- производимых и потребляемых туристских благ.

Культурный туризм приобрел важное значение по целому ряду причин:

- оказывает позитивное экономическое и социальное воздействие на развитие дестинации;
- служит средством установления и усиления позитивного имиджа дестинации;
- поддерживает сохранение культурного наследия;
- облегчает установление взаимопонимания между людьми в разных странах и регионах;
- способствует развитию культуры и туризма.

Сфера образования, как и сфера культуры, изолированы от политических разногласий в свете межгосударственного сотрудничества, поэтому их развитие сглаживает политические и экономические разногласия и обновляет рубежи сотрудничества. Поэтому интеграция в образовательной сфере является наиболее актуальным и многообещающим процессом именно в рамках содружества государств постсоветского пространства.

Очень эффективной и широко развитой формой сотрудничества являются программы академических и научных обменов и стажировок, как студентов, так и преподавателей, а также прохождение практики студентами вузов — членов Ассоциации азиатских университетов непосредственно на объектах культурного туризма.

На базе ОЭЗ «Бирюзовая Катунь» предлагается проведение выездных заседаний и форумов по образованию в области сервиса и туризма: чтение докладов, проведение открытых лекций, мастер-классов и круглых столов совместно с коллегами из вузов — членов Ассоциации азиатских университетов, знакомство с туристско-рекреационными ресурсами и историко-культурными достопримечательностями Алтайского края.

Реализация практико-ориентированного подхода способствует совершенствованию существующих образовательных программ и технологий создания условий для подготовки работников в сфере туристских рынков услуг, обладающих качественно новым уровнем профессиональных компетенций, готовых к профессиональной деятельности в современных условиях.

Необходимо также отметить, что практико-ориентированный подход может быть направлен и на решение задач совершенствования как регионального, так и евразийского образовательного пространства. Образовательные пространства Алтайского региона и сопредельных государств существенно отличаются друг от друга, что предопределено естественными различиями территорий в географическом положении, климате, уровне и направленности развития экономики, состоянии финансов, ресурсном обеспечении, расселении и занятости населения, его национальном и религиозном составе и т.д. Несмотря на названные отличия в темпе и глубине развития образовательных пространств

с точки зрения практико-ориентированного подхода можно выявить общие направленности получения образовательных услуг, причем одна из главных — связь обучения с практикой.

В контексте расширения и углубления культурных связей между студентами и преподавателями вузов — членов Ассоциации азиатских университетов и улучшения качества образования особенное значение приобретает знакомство и изучение наследия великого русского ученого, художника и просветителя Н.К. Рериха. Примечательно, что Николай Рерих занимался активным научно-художественным изучением Азии.

Рерихи посетили Алтай с научно-разведывательной и этнографической экспедицией, проводя подбор мест под предполагаемые концессии и изучая возможность «организации в районе горы Белухи культурно-промышленного центра» [1, с. 313].

Н.К. Рериху было известно, что алтайские староверы имели связи с тремя кержацкими селами Монгольского Алтая. Рерих считал Алтай не только географическим, но и духовным центром Азии и всего Евразийского материка. Как ученый Рерих исследовал его природные богатства и предсказал значительные открытия в области археологии, истории, геологии. Как гуманист — утверждал его будущий культурный расцвет.

В 2007 г. на территории Алтайского края в Алтайском районе была создана особая экономическая зона (ОЭЗ) «Бирюзовая Катунь». Эта уникальная территория в горах Алтая привлекает не только природными факторами (хвойные леса, горные реки, пригодные для сплавов, купания, ионизированный воздух, чистая питьевая и минеральная вода, охота и многое другое), но и эстетической и рекреационной ценностью: наличием историко-культурных ценностей (более 5000 памятников истории и археологии, музеи, народные промыслы).

Для усиления туристической привлекательности большое внимание уделяется расширению культурной составляющей ОЭЗ «Бирюзовая Катунь».



Рис. 1. Памятник Н.К. Рериху на берегу Катуня



В сентябре 2009 г. на территории «Бирюзовой Катуни» на берегу Катуни у Тавдинских пещер был открыт памятник художнику и философу Н.К. Рериху (рис. 1). Торжественное событие приурочено к 135-летию Рериха, а также Году Индии в России. На открытии присутствовали тысячи туристов, и в настоящее время памятник является основной культурной достопримечательностью ОЭЗ, и его посещение включено в экскурсионные маршруты по Горному Алтаю.

В непосредственной близости к памятнику как продолжение создания культурных туристских объектов было организовано ООО «Галерея Алтая» — одно из подразделений большого туристического комплекса «Бирюзовая Катунь» на Алтае. Получив статус резидента, общество приступило к созданию проекта культурно-просветительского и развлекательного центра (КПРЦ). Этот центр включает в себя художественную галерею «Простор», Дом художника с возможностью проживания студентов и преподавателей непосредственно на территории центра и маркет «Лето» с необходимыми продуктами и сопутствующими товарами.

В 2014 г., объявленном Правительством РФ Годом культуры в России и перекрестным Годом культуры России и Великобритании, произошло открытие мраморного памятника Джону Леннону (автор обоих памятников — известный скульптор В.И. Войчишин) и художественной галереи «Простор» с размещенной в ней экспозицией картин алтайских художников.



Рис. 2. Художественная галерея в горах Алтая

Памятники Рериху и Леннону — единственные в мире, сделанные из мрамора. В дальнейшем на площадке в районе памятников планируется проведение творческих конкурсов художников России, музыкальных фестивалей, выставок различной тематики. Эти культурные инновации существенно увели-

чивают туристскую привлекательность для отечественных и зарубежных гостей Алтая и повышают эффективность практико-ориентированного процесса обучения студентов. На наш взгляд, «это соответствует не только требованиям государственного стандарта образования, но и требованиям, которые предъявляет жизнь к выпускникам вуза, а именно получение практико-ориентированных навыков в процессе прохождения обучения. Такое обучение уже не будет подготовкой к будущей профессиональной деятельности, а станет осознанным профессиональным действием в настоящем времени» [2, с. 27].

#### **Библиографический список**

1. Андреев А.И. Время Шамбалы. — СПб., 2004.
2. Бондаренко Т.Н., Латкин А.П. Роль практико-ориентированного подхода в учебном процессе при формировании и развитии отраслевых и региональных рынков услуг РФ // Современные проблемы науки и образования. — 2012. — №6.
3. Сущинская М.Д. Культурный туризм : учебное пособие. — СПб., 2010.

*М.В. Воронова*

### **ОРГАНИЗАЦИЯ МЕРОПРИЯТИЙ ДЛЯ ОДАРЕННЫХ ДЕТЕЙ И МОЛОДЕЖИ В ОБЛАСТИ ИСКУССТВ**

Вопрос развития и поддержки способностей одаренных детей в области изобразительного искусства сейчас как никогда актуален и в силу общей художественной ситуации в России, и в силу появления новых форм и методик проведения таких мероприятий. Многолетнее существование устоявшихся советских форм воспитания и системы проведения художественных конкурсов в нашей стране существенно отличалось от практики организации подобных мероприятий в других странах мира. Открытие границ, в самом широком смысле этого слова, привело к появлению большого количества интересных и разнообразных проектов как разового, так и регулярного характера. Изучая американский и европейский опыт по поддержке одаренных детей и молодежи в области искусств, можно выделить несколько способов и видов организаций, осуществляющих подобного рода деятельность. Во-первых, следует разделять общекультурное (можно назвать его досуговое) пространство в этой области и специализированное образование, направленное на формирование профессиональных компетенций. Если первое является областью поддержки государства (кружки и секции при школах, досуговые центры) и церковных общин (воскресные школы и т.п.), то второе часто становится областью интересов частных благотворителей, фондов и высших учебных заведений. Способы поощрения молодых художников, музыкантов, писателей в основном базируются на системе грантов, стипендий и различных конкурсов. Подобный подход ориентирован не только и не столько на разовое премирование того или иного соискателя, но на систематическую и постоянную поддержку его в период творческого становления и развития. Постоянно участвуя в конкурсах, занимая высокие места и получая ежегодную грантовую поддержку (разумеется, оправдывая и подтверждая компетенции), молодые люди из необеспеченных семей имеют возможность получить образование в вузах. Система академической мобильности, которая в последнее время получает успешную реализацию и в нашей стране, позволяет путешествовать, участвуя в различных региональных

и международных смотрах и конкурсах, обмениваться опытом и мнениями с профессионалами в данной области из других стран.

Многие из этих форм поддержки успешно взяты на вооружение и в России. И по сравнению с Западом мы имеем ряд преимуществ в связи с существующей параллельно государственной поддержкой в виде целого ряда учреждений, рассчитанных на детей школьного возраста (художественные и музыкальные школы, изостудии, дома творчества, дворцы пионеров). На сегодняшний день 8% учащихся общеобразовательных школ одновременно проходят обучение и в школах искусств. При этом художественное образование дети начинают получать в 5–7 лет, что говорит об особом положении эстетического образования [1]. Успешно работают также художественные училища и институты с бюджетными местами, система Российской академии художеств и различные творческие союзы.

Но главным и, возможно, решающим становится фактор частной инициативы и творческого потенциала конкретных людей и организаций. Ведь никакая материальная поддержка и поощрения не помогут без энтузиазма организаторов и участников, без идеи того или иного события, без искры. Так, есть успешные примеры проведения в Сибирском регионе кинофестивалей («Канские львы», г. Канск), фестивалей ленд-арта («Ёлки-палки», г. Новосибирск), Биеннале современного искусства (Красноярский музейный центр, г. Красноярск). В качестве наиболее самобытных примеров, основанных именно на неравнодушии участников, хотелось бы проанализировать опыт организации таких мероприятий, как керамические симпозиумы и фестивали.

Симпозиумы художественной керамики начала XXI в. стали заметным событием мировой культурной жизни. Они активизировали развитие искусства керамики и стали платформой творческого сотрудничества художников. Исследование процесса создания произведений в экстремальной среде симпозиумов можно выделить как отдельный аспект современного искусствоведения [2].

Импульсом для организации подобного рода событий, как правило, становится наличие в регионе крепкой и творчески активной профессиональной школы. Вот всего несколько примеров организации наиболее известных из них в странах России и Белоруссии.

- Международный пленэр по керамике «Арт-жыжаль» проходит уже в 12 раз в Бобруйске, в этом году собрал участников уже более чем из 8 стран. Во многом стал возможен наличие в регионе таких учебных заведений, как Минский государственный колледж искусств, Белорусский государственный университет культуры и искусств, Белорусская государственная академия искусств [3].
- С 2011 г. в музее-заповеднике Рябово по инициативе Вятского художественного музея при поддержке Правительства Кировской области и Департамента культуры Кировской области на родине художников В.М. и А.М. Васнецовых в рамках Всероссийского «Васнецовского пленэра» проводится Международный керамический симпозиум. Главным инициатором стал Вятский художественный музей.
- Международный фестиваль керамики «Гжель», регион с богатыми художественными и ремесленными традициями.
- Молодой, но перспективный симпозиум «Федякинский огонь», организованный по инициативе художников-керамистов Натальи Костровой

и Елены Вагиной, а также других художников из Рязани и Нижнего Новгорода.

Как правило, такие фестивали проводятся в живописных местах, небольших селах и деревнях, с прекрасной природой, куда как в заповедник съезжаются мастера со всей страны, а иногда и мира. Художники одного вида искусства или нескольких объединяются для решения проблематики инноваций в технологии или, напротив, изучения традиционных техник, обсуждения профессиональных вопросов. В рамках основного события проводятся мастер-классы и открытые лекции для всех желающих. Такое неформальное общение мастеров и зрителя, не скованное академическими догмами, стенами учебных заведений и выставочных залов, дает возможность для приобщения к этому виду искусства разного круга интересующихся. Особое внимание всегда уделяется работе с детьми, как учащимися художественных школ и студий, так и учениками общеобразовательных школ и воспитанниками детских домов.

Было лишь вопросом времени, когда произойдет организация подобных мероприятий в Сибирском регионе. Первой ласточкой стал симпозиум «Дар огня», посвященный вопросам газового обжига, техникам раку и обвара, который проходил в Красноярске с 23 августа по 10 сентября 2011 г. Организаторами были художники-керамисты Елена Краснова и Наталья Самсонова. С тех пор симпозиум проводится ежегодно, в нем участвуют мастера из разных регионов и стран.

Проблематика и программа мероприятий становится все более разнообразной и интересной. В Красноярске на базе Красноярского государственного художественного института за последние годы был организован целый ряд проектов в области популяризации керамики и профессионального общения в этой области («Календарь счастливых дней», 2012–2013 гг. — международный арт-проект по росписи чайных пар; «Фарфор без границ», 2011 г. — симпозиум по надглазурной росписи; «Фарфоровая Сибирь», 2014 г. — арт-проект, включающий открытые лекции и мастер-классы с привлечением специалистов из Москвы и Санкт-Петербурга).

Совсем молодой, но активный и перспективный фестиваль «Байкал КераМистика», организованный иркутянами Игорем и Еленой Таволжанскими, Татьяной Ерошенко и Сергеем Пуртяном, а также ИРО Всероссийской творческой общественной организации «Союз художников России», впервые проходил на острове Ольхон в 2012 г. К 2014 г. фестиваль не только приобрел международный статус, но и обогатился целым рядом мероприятий, включающих мастер-классы по керамике, гончарному мастерству и обжигам для детей и взрослых, выставку работ участников с экскурсиями для всех желающих, лекциями искусствоведов и передвижной выставкой, путешествующей по площадкам Иркутска, Ангарска и Саянска.

«Байкал КераМистика» — это уникальный для России проект. Организаторы практически на пустом месте в больших шатрах создают мобильную творческую площадку на Байкале со всем необходимым для сложного керамического процесса оборудованием: гончарными кругами, печами, рабочими столами, глиной, глазурями. Основной целью является популяризация искусства художественной керамики, ознакомление жителей и гостей региона с тенденциями современного керамического искусства [4].

Широкий интерес к таким мероприятиям, возникающий в последнее время в профессиональной среде и в обществе, говорит об изменении понима-

ния роли художника вообще. Художник перестает быть просто специалистом в своем деле. Он идет в народ, становится близок и интересен и при этом сам духовно обогащается. Потому разнообразные мероприятия в области искусства важны не только для воспитания одаренных детей и молодежи, но и для развития искусства отдельных регионов и страны в целом.

#### **Библиографический список**

1. Художественное образование в России [Электронный ресурс]. — URL: <http://www.tanais.info/ru/schools.html>.
2. Зиненко Т.М. Симпозиумы художественной керамики и их место в современном арт-процессе // UNIVERSUM: Филология и искусствоведение. — 2014. — №6 (8) [Электронный ресурс]. — URL: <http://7universum.com/ru/philology/archive/item/1400>
3. Сайт Бобруйского городского исполнительного комитета [Электронный ресурс]. — URL: <http://www.bobruisk.by/art/art/?curPos=5>.
4. Трусова Г. Фестиваль «Байкал-КераМистика» соберет мастеров из России, Литвы, Турции и Казахстана // Байкал Инфо — 9.06.2014 [Электронный ресурс]. — URL: <http://baikal-info.ru/festival-baykal-keramistika-soberet-masterov-iz-rossii-litvy-turcii-i-kazahstana>.

*Е.А. Галкина*

### **СИСТЕМА НЕПРЕРЫВНОЙ ПРАКТИКО-ОРИЕНТИРОВАННОЙ ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КАДРОВ В КГПУ ИМ. В.П. АСТАФЬЕВА**

Модернизация российского педагогического образования направлена на практико-ориентированную подготовку обучающихся в системе высшего образования, в том числе и педагогических вузах.

В Красноярском государственном педагогическом университете имени В.П. Астафьева (далее — КГПУ им. В.П. Астафьева, университет) в 2013–2014 учебном году был организовано исследование с целью выявления готовности выпускников к осуществлению образовательной деятельности, оценки мотивационно-потребностной направленности личности учителя в инновационной педагогической деятельности, определения трудностей в работе учителей-предметников в общеобразовательных организациях. Мониторинг результатов социологического исследования выпускников университета, учителей, руководителей образовательных организаций, родителей подтвердил правильность нашей идеи о необходимости создания непрерывной практико-ориентированной модели подготовки педагогических кадров.

За основу создания модели системы практико-ориентированной подготовки в университете был взят принцип непрерывности, реализующийся на уровнях общего среднего образования — высшего образования (бакалавриат, магистратура) — профессионального дополнительного (постдипломное) образования. Обеспечивая непрерывность процесса профессионально-педагогического образования, мы определили следующие ключевые компоненты системы непрерывного практико-ориентированного образования в КГПУ им. В.П. Астафьева, опирающиеся на социальные процессы в регионе, личностно ориентированные технологии и имеющиеся позитивные результаты собственных исследований:

- на уровне дополнительного образования детей (в довузовской подготовке) — проект сетевого педагогического лица;
- на уровне подготовки бакалавриата — в практическом обучении через модель педагогической интернатуры и супервизии;
- на уровне подготовки магистров — в разработке и реализации новых образовательных программ или отдельных модулей с учетом изменяющихся социально-экономических условий;
- на уровне постдипломного сопровождения — подготовка профессиональных команд в образовательных организациях.

Сетевой педагогический лицей — долговременный проект с Главным управлением образования г. Красноярск — обеспечивает гармоничный баланс повышения познавательной мотивации к педагогической профессии у современных школьников, создает им условия для реализации собственного творческого потенциала и самостоятельного проектирования своей будущей профессиональной деятельности [2, с. 65].

По результатам экспериментальной работы 2013–2014 учебного года 84% лицеистов стали более позитивно относиться к возможности выбора педагогической профессии. Подготовка заключительного события — проекта «нестандартный урок» — позволила учащимся значительно продвинуться в развитии проектировочных, организаторских и коммуникативных универсальных учебных действий. Сетевой педагогический лицей формирует определенный тип отношения личности школьника к познанию окружающего мира, культурных традиций, свободы выбора и свободы творчества. Ведущая поисково-исследовательская деятельность лицеистов особенно ярко проявляется в проблемных ситуациях, ситуациях неопределенности, новизны, познании в широком смысле слова [1, с. 70]. В текущем учебном году планируется включение студентов-интернов к тьюторскому сопровождению выпускных проектов лицеистов.

На уровне бакалавриата было выявлено, что традиционный способ обучения с лекционными и семинарскими занятиями при малом количестве часов практики приводит к снижению профессиональной мотивации к середине третьего курса. Падение мотивации большинство студентов связывают с оторванностью содержания учебных дисциплин от реальности будущей профессиональной деятельности. Учебная практика убеждает их в этом. Практическое обучение старшекурсников в режиме педагогической интернатуры позволяет не только включиться в реальную педагогическую профессиональную деятельность, но и почувствовать себя членом профессионального сообщества (к примеру, на совместных научно-практических семинарах). Это способствует их социально-психологической адаптации на рабочем месте [5, с. 45–46].

Подготовка в магистратуре предлагает широкое поле для гибкого реагирования на изменения в профессиональной реальности, такими как требования федерального закона обеспечить условия для обучения детей с ограниченными возможностями здоровья, особые потребности или нарастающее число вакансий учителей-предметников в регионе.

Магистерские программы проектируются и реализуются в КГПУ им. В.П. Астафьева на основе опыта ведущих отечественных и зарубежных университетов. Большой успех имеют магистерские программы в сетевом взаимодействии [4, с. 89]. В частности, программа по социально-экономическому географическому образованию совместно с Новосибирским государственным педагогическим университетом позволяет детально изучать особенности природы,

развития промышленности и науки нескольких сибирских регионов. По программе по социальной педагогике магистранты осваивают передовой опыт решения профессиональных задач. Студенты знакомятся с технологиями социально-педагогической поддержки опеки и попечительства в Новосибирской области, становятся способными видеть региональную социальную и образовательную политику.

Зарубежные проекты типа ТЕМПУС позволяют открыть востребованные практикой программы, например, готовящие к сопровождению мигрантов в образовательных организациях и социальных учреждениях.

Система постдипломного сопровождения сориентирована на педагога как члена профессиональной команды и как лидера образования. В КГПУ им. В.П. Астафьева есть опыт подготовки таких команд в магистратуре. В системе дополнительного профессионального образования такие заказы от образовательных организаций выполняются регулярно на базе самих организаций заказчиков, инновационных или стажировочных площадок университета или дистанционно на основе включения педагога в события научно-образовательных центров Института дополнительного образования и повышения квалификации КГПУ им. В.П. Астафьева.

Таким образом, непрерывная практико-ориентированная подготовка педагогических кадров нацелена на отбор лучших и закрепление молодых педагогов в профессии, на их постдипломное сопровождение по формированию готовности решать актуальные задачи на базе инновационных или стажировочных площадок [3, с.16].

Основные проблемы, на решение которых нацелена разработанная система непрерывной практико-ориентированной подготовки, — это преодоление эффекта двойного негативного отбора в педагогическую профессию и повышение качества подготовки выпускников в сторону обеспечения их готовности решать актуальные проблемы общего и профессионального образования.

#### **Библиографический список**

1. Беляев А.В. Социализация и воспитание детей опережающего развития // Педагогика. — 2013. — №2.
2. Бочарова Ю.Ю. Учебно-профессиональное сообщество как форма открытого профессионального образования // Психология обучения. — 2013. — №1.
3. Ковалевский В.А., Карлова О.А. Направления развития доступности качественного обучения и воспитания детей Красноярского края // Вестник Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева. — 2014. — №2 (28).
4. Макарова О.Б., Галкина Е.А. Оптимизация профессиональной подготовки бакалавров-учителей биологии в педагогическом вузе в условиях реализации ФГОС ВПО // Вестник Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева. — 2013. — №3.
5. Пилипчевская Н.В., Петропавловская Н.В., Трофименко Г.С. Тьюторское сопровождение студентов в процессе прохождения педагогической практики // Инновации в образовании. — 2013. — №8.

## ПРЕПОДАВАНИЕ ТРУДОВОГО ПРАВА В УСЛОВИЯХ МНОГОУРОВНЕВОЙ СИСТЕМЫ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Трудовое право является одной из ведущих отраслей российского права. Его изучению должно отводиться должное внимание в процессе подготовки студентов, обучающихся по направлению «Юриспруденция».

В условиях реформирования системы высшего образования в результате перехода на многоуровневую систему возникает немало вопросов, связанных с организацией и наполнением учебного процесса при преподавании дисциплины «Трудовое право». Так, в частности, произошло существенное уменьшение часов, отводимых на лекционные занятия, при резком увеличении часов практических и семинарских занятий. Лекциям всегда придавалось особое значение при изучении той или иной отрасли права, преподаватели имели возможность донести не только базовые знания законодательства и практики его применения, но и осветить в рамках такой формы аудиторной работы существующие проблемы, акцентировать внимание на положениях науки трудового права, познакомить студентов с существующими концепциями, что в конечном счете способствовало формированию у студентов навыков самостоятельного толкования норм трудового права, принятия правильных правоприменительных решений. Преподаватели системы высшего образования всегда были нацелены на передачу фундаментальных знаний, а не на простое обучение букве закона и практике его применения.

Согласно ч. 5. ст. 10 Федерального закона от 29.12.2012 №273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» [1] в России устанавливаются три уровня высшего образования: 1) высшее образование — бакалавриат; 2) высшее образование — специалитет, магистратура; 3) высшее образование — подготовка кадров высшей квалификации.

На каждом из названных уровней преподавание трудового права, безусловно, должно отличаться. Возникает вопрос: чем принципиально преподавание трудового права в бакалавриате должно отличаться, например, от изучения одноименной отрасли в магистратуре, учитывая, что трудовое право согласно федеральному образовательному стандарту степени «бакалавр» относится к федеральному компоненту, а во многих российских вузах реализуются магистерские программы, связанные с изучением трудового права?

Ранее вузы страны при преподавании трудового права ориентировались на закрепленные в государственных образовательных стандартах дидактические единицы. В настоящее время единственным ориентирами могут являться лишь виды деятельности, к которым готовится будущий выпускник, и формируемые в ходе изучения дисциплины общекультурные и профессиональные компетенции, которые, кстати говоря, образовательные учреждения произвольно распределяют между изучаемыми дисциплинами.

Согласно п. 4.1 Федерального государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования по направлению подготовки 030900 «Юриспруденция» (квалификация (степень) «бакалавр») область профессиональной деятельности бакалавров включает: разработку и реализацию правовых норм; обеспечение законности и правопорядка; правовое обучение и воспитание [2]. Исходя из п. 4.3 бакалавр по направлению подготовки 030900



«Юриспруденция» готовится к следующим видам профессиональной деятельности: нормотворческая; правоприменительная; правоохранительная; экспертно-консультационная; педагогическая (преподавание правовых дисциплин в образовательных учреждениях, кроме высших учебных заведений) [2].

Согласно п. 4.1 Федерального государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования по направлению подготовки 030900 «Юриспруденция» (квалификация (степень) «магистр») область профессиональной деятельности магистров включает разработку и реализацию правовых норм; обеспечение законности и правопорядка, проведение научных исследований, образование и воспитание [3]. В п. 4.3 названного стандарта закреплено, что магистр по направлению подготовки 030900 «Юриспруденция» готовится к следующим видам профессиональной деятельности: а) правотворческая; б) правоприменительная; в) правоохранительная; г) экспертно-консультационная; д) организационно-управленческая; е) научно-исследовательская; ж) педагогическая [3].

Исходя из приведенных положений ФГОС ВПО при подготовке бакалавров необходимо сформировать базовые знания о содержании трудового законодательства и иных актов, содержащих нормы трудового права, практики их применения. При преподавании трудового права в магистратуре необходимо формировать углубленные знания трудового законодательства, иных актов, содержащих трудовое право, правоприменительной практики, а также положений науки трудового права в объеме, необходимом для проведения научного исследования и преподавания в вузе.

При подготовке кадров высшей квалификации по специальности 12.00.05 — «Трудовое право; право социально обеспечения» [4] необходимо руководствоваться паспортами научных специальностей, разработанных экспертами Высшей аттестационной комиссии Министерства образования и науки Российской Федерации. В ходе такой подготовки, как представляется, должны быть сформированы фундаментальные знания по тем проблемам, которые относятся к области исследования в рамках названной научной специальности.

#### **Библиографический список**

1. Об образовании в Российской Федерации : Федеральный закон от 29.12.2012 №273-ФЗ (ред. от 04.06.2014, с изм. от 04.06.2014) // Собрание законодательства РФ. — 2012.— №53. — Ч. 1. — Ст. 7598.
2. Об утверждении и введении в действие федерального государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования по направлению подготовки 030900 «Юриспруденция» (квалификация (степень) «бакалавр») : Приказ Минобрнауки РФ от 04.05.2010 №464 (ред. от 31.05.2011) // Бюллетень нормативных актов федеральных органов исполнительной власти. — 2010. — №26.
3. Об утверждении и введении в действие федерального государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования по направлению подготовки 030900 «Юриспруденция» (квалификация (степень) «магистр») : Приказ Минобрнауки РФ от 14.12.2010 №1763 (ред. от 31.05.2011) // Бюллетень нормативных актов федеральных органов исполнительной власти. — 2011. — №14.
4. Об утверждении Номенклатуры специальностей научных работников : Приказ Минобрнауки РФ от 25.02.2009 №59 (ред. от 10.01.2012) // Бюллетень нормативных актов федеральных органов исполнительной власти. — 2009. — №20.

О.А. Казанцева

## ИСПОЛЬЗОВАНИЕ АКТИВНЫХ И ИНТЕРАКТИВНЫХ ФОРМ ОБУЧЕНИЯ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ ЮРИСТОВ НОВОГО ПОКОЛЕНИЯ

В условиях инновационной модернизации государства актуальность приобретает подготовка компетентных специалистов, владеющих современными технологиями системного и комплексного анализа информации, поиском нестандартных решений при управлении сложными процессами и системами.

Проблема удовлетворения потребностей общества в высококвалифицированных специалистах сегодня актуальна для нашего государства. Стремительно меняются требования к специалисту, что свидетельствует о необходимости внедрения различных методов активного обучения.

Традиционная система обучения становится малоэффективной. Как правило, получение теоретических знаний не сопровождается закреплением их на практике, что приводит к неготовности студентов после окончания вуза самостоятельно выявлять и анализировать проблемы, возникающие в их профессиональной деятельности, и определять пути их разрешения. Для того чтобы повысить эффективность образовательного процесса в вузе и добиться значительного повышения профессионализма его выпускников, необходим совершенно иной подход к организации учебного процесса, а также иная система взаимоотношений преподавателя и студента. Студент становится не объектом учебного процесса, а активным его участником, наряду с преподавателем, становясь его союзником.

Специфика юридического образования напрямую связана с особенностями юридической деятельности. В настоящее время большое количество высших учебных заведений готовят и выпускают юристов. Однако складывается такая ситуация, когда юристов в стране много, а квалифицированных специалистов мало. В таких условиях профессия юриста может быть дискредитирована. В целях предотвращения подобных тенденций необходимо уделять внимание практической стороне обучения.

Одно из требований к условиям реализации основных образовательных программ бакалавриата (подготовки специалиста) на основе ФГОС является широкое использование в учебном процессе активных и интерактивных форм проведения занятий в сочетании с внеаудиторной работой с целью формирования и развития профессиональных навыков обучающихся.

Внедрение активных и интерактивных форм обучения — одно из важнейших направлений совершенствования подготовки студентов в современном вузе и обязательное условие эффективной реализации компетентностного подхода.

Понятие «интерактивный» происходит от английского «*interact*» («*inter*» — «взаимный», «*act*» — «действовать»). Следовательно, под «интерактивными формами» следует понимать формы взаимодействия студентов друг с другом.

«Интерактивное обучение» рассматривается как «способ познания, осуществляемый в формах совместной деятельности обучающихся» [1, с. 7]. Это означает, что обучение происходит во взаимодействии всех студентов и преподавателя, где у всех участников образовательного процесса активная роль.

Интерактивный подход предполагает использование в ходе образовательного процесса такого типа деятельности обучающихся, который связан с активным заинтересованным изучением учебного материала. К активным

и интерактивным формам обучения относятся те, которые строятся на психологических механизмах усиления влияния группы на процесс освоения каждым участником опыта взаимодействия и взаимообучения. Такие методы являются инновационными образовательными технологиями [2, с. 5].

Арсенал активных и интерактивных форм обучения достаточно широк. Можно выделить следующие: 1) игровые (обучающие деловые и ролевые игры, тренинги, имитация судебного процесса, представление, разминки); 2) неигровые (дискуссии, мозговой штурм, кейс-стади, дебаты, дискуссия, работа в группах и пр.).

Учитывая специфику профессиональной деятельности юриста, в образовательном процессе используются соответствующие формы обучения. Поскольку важное значение для юриста имеет практическая деятельность, то особое место в обучении юристов отводится анализу практики: правоприменительной, судебной и пр.

Наиболее эффективными формами обучения на этом фоне представляются *деловые и ролевые игры*. В процессе деловой игры осуществляется формирование профессиональных навыков на основе опыта и личных качеств. Деловая игра снимает противоречия между абстрактным характером учебного предмета и реальным характером профессиональной деятельности. Ролевая игра — это разыгрывание определенных жизненных ситуаций. Она дает возможность обучающимся понять и изучить материал с различных позиций, используется для усвоения материала, закрепления и развития творческих способностей.

*Мозговой штурм* представляет собой метод решения проблем на основе стимулирования творческой активности, при котором участникам обсуждения предлагают высказывать как можно большее количество вариантов решения, в том числе самых фантастичных. Затем из общего числа высказанных идей отбирают наиболее удачные, которые могут быть использованы на практике. Мозговой штурм — один из наиболее популярных методов стимулирования творческой активности, используется для поиска нестандартных решений задач в проблемных ситуациях.

*Дискуссия* — это всестороннее коллективное обсуждение вопроса, проблемы или сопоставлении информации, идей, мнений, предложений. Во время дискуссии студенты могут либо дополнять друг друга, либо противостоять один другому. В первом случае проявляются черты диалога, а во втором дискуссия приобретает характер спора.

*Кейс-стади* — технология, основанная на моделировании ситуации или использования реальной ситуации в целях ее анализа, выявления проблем, поиска альтернативных решений и принятия оптимального решения проблем. Кейс-стади представляется эффективной формой обучения, особенно в преподавании юридических дисциплин, поскольку при решении казусов от студентов требуется осмыслить и проанализировать большой массив нормативного правового материала именно для решения того или иного практического казуса.

*Работа в малых группах* — это наиболее популярная стратегия, благодаря реализации которой у всех студентов имеется возможность участвовать в работе, практиковать навыки сотрудничества, межличностного общения.

Безусловно, формы обучения имеют сильные и слабые стороны, поэтому в зависимости от целей и времени обучения необходимо их оптимально сочетать.

Важное место в процессе обучения юристов по-прежнему отводится лекции. Лекция выступает в качестве главного звена обучения и представляет со-

бой способ изложения теоретического материала при непосредственном контакте преподавателя с обучающимися. Для того чтобы лекция приносила пользу, необходимо использовать правильную методику и рационально выстраивать излагаемый материал. Несмотря на некоторую пассивность восприятия лекционного материала, отказаться от лекции невозможно, поскольку это нарушит системность работы в течение семестра, снижает научный уровень подготовки обучающихся.

Умение осуществлять поиск решения практических проблем является важнейшей ключевой компетенцией, необходимой юристу как в его профессиональной деятельности, так и в повседневной жизни. Если обучающиеся овладеют умениями решать проблемы, то их значимость для работодателей возрастет, а также возрастет их конкурентоспособность.

Получить практические навыки составления процессуальных документов можно в юридической клинике, создаваемой в вузах, а также проходя все виды практики. Студенты приобретают навыки применения норм законодательства различных отраслей права. При работе с юридическими документами закрепляются правовые знания теоретического характера, формируется интерес к праву в целом.

Интерес у обучающихся вызывает проведение судебных заседаний, где сторонами выступают сами же студенты. Имитация судебного процесса позволяет закрепить полученные теоретические знания, оценить свои выступления, выявить и проанализировать сделанные ими в процессе заседания ошибки.

Зачастую студенты проявляют интерес к научной работе. В этом случае следует поддерживать их инициативу и вести активную работу по подготовке достойных научных кадров. Активные и перспективные кадры — залог эффективного функционирования всей правовой системы государства.

Для подготовки юристов, нестандартно мыслящих и профессионально грамотных, необходим качественный профессорско-преподавательский состав, постоянно повышающий свою квалификацию и мастерство. Традиционная подготовка юристов позволяет им в практической деятельности действовать по определенному шаблону, однако социальная жизнь настолько динамична, что в нестандартных ситуациях такие специалисты не готовы принимать решения и брать на себя ответственность. Необходимо научить студента умению ориентироваться в законодательстве, толковать его и применять на практике.

Если ставить задачу подготовки юриста нового поколения, то следует сформировать у него способность самостоятельно создавать новые и адаптировать уже существующие образцы нормативного поведения. Кроме того, юрист должен обладать определенным набором личностных и профессиональных навыков и умений.

Эффективность деятельности вуза оценивается по востребованности и профессионализму его выпускников, а это значит, что при смене традиционного подхода в образовательном процессе на инновационный, применяя активные и интерактивные формы обучения, юрист, имеющий высокий уровень даже вузовской подготовки, будет конкурентоспособным и адаптированным к реалиям жизни.

#### **Библиографический список**

1. Панина Т.С., Вавилова Л.Н. Современные способы активизации обучения / под ред. Т.С. Паниной. — М., 2007.

2. Реутова Е.А. Применение активных и интерактивных методов обучения в образовательном процессе вуза (методические рекомендации для преподавателей Новосибирского ГАУ). — Новосибирск, 2012.

*Г.Н. Карона*

### **ФОРМИРОВАНИЕ У ШКОЛЬНИКОВ ПРОСТРАНСТВЕННЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ В ОБУЧЕНИИ ГЕОГРАФИИ: КОГНИТИВНЫЕ И ПСИХОФИЗИОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ**

**Обучение географии как формирование пространственных представлений.** Основная задача школьной географии, по мнению экспертов ЮНЕСКО, заключается в формировании пространственных представлений и пространственных умений на основе работы с картами, глобусами, планами местности, космическими снимками и другими формами изображения земной поверхности [1]. Данное утверждение не вызывает серьезных возражений ни в сообществе ученых-педагогов, ни в среде педагогов-практиков. Более того, в последние десятилетия наблюдается устойчивый рост интереса психологов и педагогов к проблеме образного (пространственного) мышления вообще и проблеме пространственных представлений в частности [1–4].

Однако в современной научной и методической литературе слабо освещаются когнитивные аспекты процесса формирования у учащихся представлений об окружающем пространстве и его изменении во времени. К сожалению, открытые когнитивными науками законы и феномены не оказали существенного влияния на практику преподавания географии в общеобразовательной школе, что объясняется не только стремлением географов неукоснительно следовать однажды ими же установленным жестким традициям, но и отсутствием специальных усилий со стороны ученых-когнитивистов к вопросам внедрения результатов исследований в процесс обучения географии.

Обращение к научным трудам И.М. Сеченова, И.П. Павлова, Н.И. Бехтеревой, Н.А. Бернштейна, П.К. Анохина, К.В. Анохина, С.В. Медведева, Ж. Пиаже, Л.С. Выготского, Н.И. Чуприковой, Ю.И. Александрова, N. Chomsky, Р. Солсо, Д.Р. Андерсона, Б.М. Величковского, Т.В. Черниговской, С.И. Масаловой и других способствует решению многих актуальных задач, стоящих перед современной теорией и практикой обучения географии.

**«Внутренние механизмы» формирования пространственных представлений.** Согласно научным исследованиям, в онтогенезе первыми появляются топологические пространственные представления, выполняющие функции ориентации живого организма в реальном пространстве, служащие основой для построения всех других форм представлений ребенка об окружающем мире [4; 5]. Именно эти первоначальные топологические структуры определяют структуру восприятия и являются основой построения всех форм сенсомоторного поведения [5; 6].

По Пиаже, пространственные, в том числе топологические, представления строятся через организацию действий, совершаемых в реальном пространстве с материальными предметами: вначале двигательных действий, а позднее — интериоризованных, превращающихся, в конце концов, в операциональные системы [5].

Согласно рефлекторной теории И.М. Сеченова в построении первоначальных представлений о пространстве ведущую роль играют глаз и доставляемые глазом зрительные ощущения. И.М. Сеченов подчеркивал, что глаз — орган зрения, ответственный за построение пространственных представлений. Работа глаза обеспечивается совокупностью подвижных групп мышц. Например, для того чтобы видеть предмет, лежащий перед глазами, необходимо прежде всего направить обе оси зрения так, чтобы они пересекались на обозреваемом предмете. Это возможно лишь при помощи мышц, «ворочающих глаз во все стороны» [7, с. 68]. Научиться смотреть — это значит направить оси зрения обоих глаз на предмет. Умение смотреть предполагает развитие «внимания в сфере глазных ощущений» [7, с. 70].

«...Вся наука о внешних предметах, — отмечает И.М. Сеченов, — есть не что иное, как до бесконечности обширное представление о каждом из них, то есть сумма всех возможных ощущений, вызываемых в нас этими предметами при всех мыслимых условиях... Ощущения из всех сфер чувств могут сочетаться между собою самым разнообразным образом» [7, с. 74].

Возникающие в детском возрасте представления служат «материалом для всей остальной психической жизни», а следовательно, и для построения такой формы мышления, как пространственное географическое мышление.

Чувственный материал, заключенный в созданных на основе ощущений представлениях, включает все необходимые условия «для всех психических актов», содержит все «реальные субстраты ... понятия о пространстве» [7, с. 75]. Единственное свойство пространства заключается «в математическом воззрении на измеримость его в трех противоположных направлениях, в ширину, высоту и глубину» [7, с. 78].

Таким образом, в теории Сеченова глаза (органы зрения) выступают в качестве главного анализатора пространства, и именно они в первую очередь ответственны за качество пространственных представлений.

Дальнейший шаг в развитии ребенка представляют продукты анализа конкретных ощущений, данных не только в пространстве, но и во времени. Важным условием развития представлений вообще и пространственных представлений в частности является «психологический акт отделения собственной особы от всего окружающего» [7, с. 86]. Этот акт развивается в ребенке чрезвычайно рано.

В процессе взаимодействия с окружающим миром ребенок не только непрерывно аккумулирует новые ощущения и создает на их основе соответствующие представления, но и активно анализирует свои представления, устанавливая между ними различные пространственные отношения. В основе пространственных отношений лежит мышечно-зрительная ассоциация [7, с. 83].

Анализируя и «дробя» конкретные зрительные представления, глаз привлекает к различию ощущений между целым и частью «во всех отношениях» [7, с. 87]. Выделяемые в процессе дробления «части» постепенно связываются с определенными словами, отрываются от своего чувственного носителя, превращаются в первые слова-понятия и получают возможность свободного функционирования в актах мыслительной деятельности. Привычка «анализировать конкретные зрительные ощущения» превращается во внутреннюю потребность психологической жизни ребенка.

В процессе развития ребенка его самые ранние пространственные представления, появляющиеся в онтогенезе раньше всех других представлений [4;

7], постепенно осложняются слуховыми ощущениями, что приводит к построению начального представления о времени. Развивающиеся представления о времени накладываются на представления о пространстве, формируя целостные пространственно-временные когнитивные системы.

Сеченов отмечал, что «...слух обладает способностью ощущать явления звука конкретно и вместе с тем он сознает ... каждое отдельное мгновение его. Слух есть анализатор времени. Орган зрения в тесном смысле не обладает ... этой способностью» [7, с. 80–81].

Слуховые ощущения, представляющие основу для построения представлений о времени, имеют перед другими ощущениями то важное преимущество, что они уже в раннем детстве ассоциируются самым тесным образом с мышечными — в груди, гортани, языке и губах, т.е. с ощущениями при собственном разговоре. На этом основании слуховая память подкрепляется еще памятью осязательной и прочно связывается с представлениями пространственного характера. Субъективное время возникает именно из слуховых ощущений. Изменяя систему слуховых ощущений, мы получаем возможность изменить представление человека о его индивидуальном (субъективном) времени [7].

Таким образом, представление о времени возникает на основе слуховых ощущений, осложняется представлениями других модальностей, развивается по типу рефлекса и всецело подчиняется принципу системной дифференциации [8; 9].

Представления пространства и времени суть дробные части зрительно-осязательных и мышечно-слуховых ощущений, в формировании которых не только принимают участие «глаз и ухо», но и задействован весь организм как целостная система, ведь «рефлексы с глаза и уха распространяются чуть ли не на все мышцы тела» [7, с. 103].

**«Золотое правило» в обучении географии.** В педагогических процессах формирования у детей представлений о географическом пространстве необходимо стремиться к тому, чтобы максимально задействовать все органы чувств, предоставляющих «весь строительный материал» для построения постоянно усложняющейся цепочки «элементов мысли»: ощущения → представления → понятия.

Процесс обучения географии вообще и формирование пространственных представлений следует строить на основе «золотого правила дидактики», сформулированного еще в XVII в. Яном Коменским (1592–1670). В современной интерпретации это правило звучит так: «Все, что только возможно, предоставлять для восприятия чувствами: видимое для восприятия — зрением; слышимое — слухом; запахи — обонянием; подлежащее вкусу — вкусом; доступное осязанию — путем осязания. Если какие-либо предметы сразу можно воспринимать несколькими чувствами, пусть они сразу схватываются несколькими чувствами» [10]. Процесс обучения должен быть более эмоционально насыщенным и личностно значимым как для учащихся, так и для педагогов.

Приступая к формированию у учащихся новых пространственных представлений, учитель должен позаботиться о наличии у детей соответствующих чувственных ощущений, составляющих необходимую основу для их построения. Обучение пространственным представлениям, пространственным понятиям и пространственным умениям и навыкам «сходу», минуя этап накопления чувственных ощущений, оказывается неэффективным.

Источником ощущений может являться как непосредственная окружающая среда, так и разнообразные средства обучения, обладающие возможностями «воспроизведения в сознании различных ощущений» [7, с. 88–99].

Современные научные исследования [11–13] подтверждают правильность высказывания Сеченова о том, что «...между действительным впечатлением с его последствиями и воспоминаем об этом впечатлении со стороны процесса в сущности нет ни малейшей разницы» [7, с. 99].

В обучении географии следует радикально переосмыслить роль и функции памяти в процессе построения у детей пространственных представлений. Память, зависящая от генома нервных клеток, по мнению современных нейрофизиологов [14; 15], выполняет в сознании и мышлении человека не только функции некоторого хранилища информации. Память реализует функции прогноза и перспективного планирования. Элементы памяти интенсивно извлекаются из «кратковременных» или «долговременных» хранилищ в той мере, в какой это требуется текущей задачей, поддерживаемой активностью нейронных клеток головного мозга [14; 16]. Механизмы памяти используются для планирования и предсказания будущего. Люди, которые по тем или иным причинам теряют память, теряют и способность к планированию будущего и предвосхищению результатов собственных действий. Потеря памяти означает утрату личности.

Развиваемые в данной публикации идеи и положения положены в основу разрабатываемой нами теории и методики экологического подхода к обучению географии [2; 3; 9; 17].

#### Библиографический список

1. Новые взгляды на географическое образование : пособие ЮНЕСКО : пер. с англ. — М., 1986.
2. Каропа Г.Н. Методика преподавания географии : курс лекций. — Гомель, 2004.
3. Каропа Г.Н. Принцип системной дифференциации и проблемы школьной географии // География. Проблемы выкладки. — 2008. — №6.
4. Якиманская И.С. Развитие пространственного мышления школьников. — М., 1982.
5. Пиаже Ж., Инельдер Б. Генезис элементарных логических структур : пер. с франц. — М., 1963.
6. Бернштейн Н.А. Очерки по физиологии движений и физиологии активности. — М., 1966.
7. Сеченов И.М. Психология поведения / под ред. М.Г. Ярошевского. — М. ; Воронеж, 1977.
8. Чуприкова Н.И. Психология умственного развития: Принцип дифференциации. — М., 1997.
9. Каропа Г.Н. Принцип системной дифференциации в экологическом образовании школьников // Вопросы психологии. — 1999. — №2.
10. Коменский Я.А. Сочинения : пер. с латин. и чеш. — М., 1997.
11. Бехтерева Н.П. Больной и здоровый мозг человека. — М., 2009.
12. Черниговская Т.В. Эволюция языковых и когнитивных функций: физиологические и нейролингвистические аспекты : автореф. дис. ... д-ра биол. наук. — СПб., 1993.
13. Сиротюк А.Л. Нейропсихологическое и психофизиологическое сопровождение обучения. — М., 2003.
14. Анохин К.В. «Ранние гены» в механизмах обучения и памяти : автореф. дис. ... д-ра мед. наук. — М., 1992.
15. Основы психофизиологии / отв. ред. Ю.И. Александров. — М., 1997.
16. Анохин П.К. Очерки по физиологии функциональных систем. — М., 1975.



17. Каропа Г.Н. Содержание и принципы экологического подхода к процессу обучения географии // Веснік Магілеўскага ўніверсітэту імя А. А. Куляшова. Серыя С. Психолого-педагогічныя навукі. — 2012. — №2.

*И.И. Кохановская*

### **КОМПЕТЕНТНО-ОРИЕНТИРОВАННОЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ ПЕДАГОГА**

Цель профессионального образования состоит не только в том, чтобы научить человека что-то делать, приобрести профессиональную квалификацию, но и в том, чтобы дать ему возможность справляться с различными жизненными и профессиональными ситуациями.

Суть образовательного процесса в условиях компетентного подхода — создание ситуаций и поддержка действий, которые могут привести к формированию той или иной компетенции. Однако ситуация должна быть жизненно важна для индивида, должна нести на себе потенциал неопределенности, выбора (веера возможностей), должна находить резонанс в культурном и социальном опыте ученика. Ориентация на развитие самости предполагает наличие социальной и культурной обусловленности индивида, но не заданности конкретных параметров. Здесь отсутствует жесткая детерминация от внешних условий. При такой постановке вопроса можно только задавать (создавать) параметры среды, ситуации деятельности, в которой становится и развивается самость. Компетенция — характеристика (описание) должности. Компетентно-стями принято называть сегодня интегративную характеристику качеств человека (работника), ориентированных на решение реальных задач, определяемых его должностью (полномочиями, правами).

Компетентность не должна противопоставляться профессиональной квалификации, но не должна и отождествляться с ней. Термин «компетенция» служит для обозначения интегрированных характеристик качества подготовки выпускника, категории результата образования. Обращение к оценке качества образования через компетенцию означает, что образование тесно связывается с трудоустройством. Компетенции жестко не связаны с конкретной профессией, они могут быть использованы в ряде профессий. Компетенции, подобно способностям, определяют успех во многих областях деятельности. Включение этой категории в модель специалиста — сложная задача. Результат подготовки, оцененный в компетенциях, расширяет область трудоустройства обученных.

Педагогические науки в вузе обуславливают целостный процесс профессиональной социализации студентов и формирования социальных качеств личности. Педагогическое образование обеспечивает профессиональную социализацию и духовное развитие личности. К педагогу предъявляются особые требования со стороны общества в области моральных норм сознания и поведения, мотивации и долженствования к профессиональным ролевым характеристикам личности. В связи с этим становятся актуальными вопросы формирования у педагога наиболее оптимальных и эффективных способов и приемов осуществления педагогической деятельности, обеспечивающих высокую ее результативность, что подразумевает под собой становление его индивидуального стиля. Верно найденный стиль, обуславливающий выраженность индивидуаль-

ности педагога, способствует демократичности, эффективности педагогического воздействия на учащихся, продуктивному общению участников данного процесса, максимальному раскрытию индивидуального потенциала каждого обучаемого.

Проблема профессионального развития, несомненно, актуальна для педагога и образования в целом. Профессионализация личности приводит к формированию особых качеств и черт, присущих представителям данной профессии. Эти психологические образования облегчают выполнение профессиональной деятельности и приводят к выработке оптимальных способов и приемов ее осуществления. Многоаспектная деятельность педагога, обусловленная развитием его личностных качеств, объединяет взаимоотношения учителя с самим собой как профессионалом, со своими коллегами и учениками. Все эти компоненты образуют, по нашему мнению, интегральные характеристики труда педагога, детерминируют его профессиональное развитие.

Профессионально компетентный педагог должен быть психологически зрелым человеком, иметь чувство юмора, быть артистичным, обладать профессиональным вдохновением, иметь всегда прекрасное самочувствие и настроение, не проявлять раздражение и не «переходить на личности», стремиться к совершенствованию своей деятельности. По нашему мнению, педагог должен быть компетентным не только в знаниях и умениях педагогического процесса, но и в знаниях и умениях по самосовершенствованию личностных особенностей самого педагога.

Природа компетентности такова, что она проявляется только в органичном единстве с ценностями человека при условии глубокой личной заинтересованности в данном виде деятельности.

В соответствии с определением психолого-педагогической компетентности мы полагаем, что это гармоничное сочетание знаний предмета и методики его преподавания, практических умений и значимых личностных, психологических качеств, которые касаются как познавательной сферы учителя, так и коммуникативной сферы, которые обеспечивают эффективное выполнение его профессиональной деятельности. Данное определение дает возможность представить в структуре психолого-педагогической компетентности педагога две подструктуры:

- деятельностьную (знания, умения, навыки и способы осуществления педагогической деятельности в психолого-педагогических аспектах);
- коммуникативную (знания, умения, навыки и способы осуществления психолого-педагогического общения).

Психолого-педагогическим условием развития психолого-педагогической компетентности является, по нашему мнению, осознание педагогом необходимости повышения своей общей культуры о профессиональном здоровье учителя и тщательной организации своей педагогической деятельности как основы развития личности и ее компетентности. Проанализировав научные положения как отечественных, так и зарубежных авторов, А.Л. Фатыхова делает вывод, что сама сущность понятия «компетентность» не является исчерпывающей характеристикой профессиональной деятельности, но всегда представлена как значимый и содержательный конструктивный компонент этой деятельности [1, с. 66].

Несмотря на различие подходов к решению проблемы профессиональной компетентности, смысл, вкладываемый исследователями в это понятие, заключается в признании главной ее функции — функции развития у педагогов сво-

их профессионально-личностных качеств. Эффективность реализации этой функции и определяется уровнем профессиональной компетентности педагога. Таким образом, можно констатировать, что профессиональная компетентность педагога:

- это сложное индивидуально-психологическое образование теоретических знаний, практических умений и значимых личностных качеств, обуславливающее готовность учителя к актуальному выполнению педагогической деятельности;
- это знание педагогом собственных личностных и профессиональных возможностей; способность к самоуправлению своим состоянием, общением, поведением, владение технологией педагогического взаимодействия;
- это своеобразный психологический (личностный) инструмент специалиста, обеспечивающий эффективное выполнение его профессиональной деятельности;
- должна стимулировать потребность педагога в профессиональном росте через постоянное осознание и собственные оценки своих удач и промахов, активность, самостоятельность и т.д.;
- является частью его психологической культуры и важнейшим элементом профессионализма;
- не исчерпывается узкопрофессиональными рамками; она требует от педагога осмысления широкого спектра педагогических, психологических, социальных, физиологических (здоровье), культурных и других проблем, сопряженных с образованием.

Безусловно, обоснование содержания образования на основе компетентностного подхода является важным культурным и цивилизационным императивом. Компетентностный подход призван решать ряд таких проблем в образовательном процессе, которые на основе существующих в теории и практике школы технологий до сих пор остаются нерешенными. Компетентностный подход усиливает собственно практико-ориентированность образования, его прагматический, предметно-профессиональный аспект. В этом прагматическом смысле он не может быть противопоставлен ЗУНам, так как он только специально подчеркивает роль опыта, умений практически реализовывать знания, решать задачи на этой основе. Но он и не тождественен ЗУНовскому подходу, так как фиксирует и устанавливает подчиненность знаний умением, ставя акцент на практической стороне вопроса.

Нельзя не отметить, что осуществление компетентностного подхода прямо связано с профессиональной компетентностью самого педагога. Главный ресурс становления компетентностного подхода — педагог, человек, вклад которого в будущее страны значительно больше, чем всех органов управления и методических служб вместе взятых. Ситуации самоопределения, самореализации и т.д. могут создать только педагог и руководитель образовательного учреждения, обладающие потенциалом самости. Мотивация педагога, его личностные и профессиональные возможности являются решающим условием введения компетентностного подхода.

Очевидно, что обеспечение в педагогическом процессе развития компетентностей у обучающихся возможно только тогда, когда педагог обладает достаточно развитой компетентностью в области профессиональной деятельности.

**Библиографический список**

1. Фатыхова А.А. Теоретические и методические основы формирования социально-перцептивной компетентности педагогов. — М., 2005.

**Т.Ф. Кряклина**

**ПРАКТИКО-ОРИЕНТИРОВАННЫЙ ПОДХОД В ПОДГОТОВКЕ  
ВЫПУСКНИКОВ ПРИКЛАДНОГО БАКАЛАВРИАТА**

Обучение по программам прикладного бакалавриата предполагает создание практико-ориентированной модели высшего образования. В ней должны быть в равной мере представлены как теоретическая, так и практическая подготовка. Такой моделью считается дуальная система образования, в которой на теоретическое и практическое обучение отводится по 50% учебного времени.

Дуальная система образования основывается на тесном сотрудничестве вуза и базовых предприятий либо созданных при вузах производственных организациях (фирмах, бизнес-инкубаторах, технопарках и т.д.), в которых формируются практические навыки обучающихся и которые становятся неотъемлемым компонентом практико-ориентированной модели обучения. Она широко представлена в системе среднего профессионального образования ряда европейских стран. Обучение профессии, как правило, и в российских средних специальных учебных заведениях до последнего времени осуществляется более целенаправленно, чем в высшей школе. Введение прикладного бакалавриата в систему высшего образования должно ликвидировать «разрыв» между наукой и практикой, в большей степени обеспечить готовность выпускника к реальной практической деятельности, сформировав у них востребованные на рынке труда компетенции.

При дуальной системе образования иной по сравнению с классическим университетом учебный план, а также иной график обучения, оптимально сочетающий теоретическую и практическую подготовку студентов. Большая часть практических занятий проходит в реальных производственных организациях, позволяющих студентам демонстрировать свои навыки и профессиональные компетенции, реализовать принцип обучения «учись работая». Построение рабочих программ учебных дисциплин при дуальной системе образования основывается на деятельностном подходе, который, с одной стороны, обеспечивает учет принципов образовательной деятельности, а с другой — принципов профессиональной деятельности направления подготовки.

В качестве основных принципов образовательной деятельности Российский союз ректоров определил такие, как принцип единства образовательного пространства, принцип паритетности обучения и воспитания, принцип интеграции образования и науки, принцип академической свободы, принцип единства и преемственности уровней образования — «образование через жизнь», принцип сбалансированности интересов учащихся, родителей, преподавателей, работодателей и учредителей как основных участников образовательного процесса, принцип транспарентности интересов (прозрачности) образования — его открытости обществу [2, с. 9–10]. Эти принципы характеризуют образовательную деятельность в современных условиях, обуславливающих его открытость

и взаимосвязь с другими структурами общества как внутри национальных государств, так и в глобальном масштабе.

Что же касается принципов профессиональной деятельности, то они формируются профессиональными сообществами конкретных направлений деятельности. Задача вуза, точнее, проектировщиков основных образовательных программ — руководствоваться ими. Наиболее убедительный пример этому — принятие «клятвы Гиппократата» студентами медицинских вузов, в которой в сжатой форме сформулированы моральные нормы поведения врача.

Принципы построения структуры учебных программ курсов прикладного бакалавриата могут быть различными. Кроме предметного, традиционного, при котором неизбежны дублирование, повторяемость, возможны модульные, проблемные, интегрированные учебные курсы [1, с. 128–131]. Последние довольно широко используются в американских университетах. Так, в Атлантическом университете Флориды апробирован интегрированный вариант программы «центр открытия», который, по задумке его организаторов, соединял знания в области социологии, философии, истории, психологии и т.д. В ряде американских вузов изучается интегрированный учебный курс «Обучение методам обучения» (сокращенно ОМО). Основная цель этого учебного курса — совершенствование процесса обучения и развитие навыков мышления у обучающихся, которые они могут применять не только в академическом образовании, но и в практической деятельности. Интегрированные учебные курсы преподаются и в российских вузах.

Использование математических методов исследования в социально-политическом анализе реальности, к примеру, предоставляет обширный материал для разработки таких курсов, как моделирование поведения избирателей в предвыборных кампаниях, прогнозирование динамики изменений политических процессов в современном мире и т.д. Активное взаимодействие (интернационализация) методов познания объективно порождает новое научное знание, которое воплощается в системе образования в междисциплинарных (интегрированных) учебных курсах. Эти учебные курсы в большой степени развивают аналитические и исследовательские компетенции обучающихся, которые в значительной степени востребованы пятым и шестым технологическим укладом.

Переход вузов на программы обучения прикладного бакалавриата, таким образом, потребует создания соответствующих организационно-педагогических условий и подготовки методических материалов, делающих акцент на практическом аспекте высшего образования и способствующих формированию инструментальных навыков и умений выпускника, которые характеризуют его готовность к профессиональной деятельности. Каждому вузу предстоит создать собственную модель профессионального образования на уровне прикладного бакалавриата, максимально используя как внутренние, так и внешние ресурсы.

Таким образом, практико-ориентированный подход в подготовке выпускников прикладного бакалавриата должен выстраиваться на основе добротного знания содержания профессиональных квалификаций конкретного вида деятельности, к которому готовят обучающихся, грамотно сформулированных компетенций, необходимых для его выполнения; усиления практической составляющей в процессе обучения с учетом смены парадигмы науки и форм фундаментальности современного образования, создания условий для прохождения полноценной производственной практики как неотъемлемой части высшего образования.

Идеальный вариант реализации такого подхода к подготовке выпускников прикладного бакалавриата — создание вузом собственной модели профессионального образования, использующей как внутренние, так и внешние ресурсы, органичное включение в нее практической деятельности, реализующей принцип «учись работая».

#### **Библиографический список**

1. Кряклина Т.Ф. Интегрированная методология проектирования основных образовательных программ бакалавров // Вестник Алтайской академии экономики и права. — 2012. — №3.
2. От выбора не уклониться // Поиск. Еженедельная газета научного сообщества. — 2011. — 11 февр. (№6).

***Е.А. Лебедева***

### **ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ ТЕСТИРОВАНИЕ ПРЕТЕНДЕНТОВ НА ОБУЧЕНИЕ ПРЕДПРИНИМАТЕЛЬСТВУ**

Объективно возрастающая необходимость и широкое распространение частного предпринимательства в России являются существенными особенностями нынешнего социума, важным направлением развития экономики и государства в целом. Поэтому современный образовательный процесс невозможен без активного участия вузов в реализации множества муниципальных, региональных, федеральных, международных, общественных и корпоративных программ вовлечения молодых людей в самостоятельную предпринимательскую деятельность [1].

В Алтайском крае накоплен успешный опыт реализации системы мероприятий, направленных на работу с молодежью, имеющей склонность к предпринимательской деятельности. Наиболее активное развитие молодежное предпринимательство в регионе получило в последние четыре года. Так, за 2011–2013 гг. в федеральной программе «Ты – предприниматель» каждый десятый молодой предприниматель России (субъекты малого и среднего предпринимательства, созданные в рамках этой программы) — это представители Алтайского края. В рамках программы сформировано и развивается самое крупное в Сибири Сообщество молодых предпринимателей, а по итогам конкурса «Молодой предприниматель России» в 2013 и 2014 гг. начинающие бизнес-вумен из Алтайского края одержали победы в номинациях «Женское предпринимательство» и «Производство».

Ежегодно предприниматели и начинающие руководители обмениваются опытом и повышают свою квалификацию на международном управленческом форуме «Алтай. Точки роста». Это крупнейший образовательный форум Сибири и единственный в России молодежный управленческий форум, который ежегодно собирает 1,5 тыс. человек из двух десятков стран мира и всех уголков нашей Родины.

В 2014 г. форум прошел в преддверии председательства Российской Федерации в Шанхайской организации сотрудничества и был объединен с II Молодежным форумом ШОС по предпринимательству и приграничному сотрудничеству. Отметим, что на саммите ШОС в г. Душанбе Президент РФ В.В. Путин особое значение придавал именно этому молодежному мероприятию.

Для молодых руководителей разного уровня и для начинающих предпринимателей — участников программ подобные встречи и дискуссии — уникальная возможность общения и взаимодействия с лучшими экспертами из России и зарубежья.

Как правило, алгоритм, заложенный в программах подготовки предпринимателей, дает возможность человеку пройти нелегкий путь от идеи до реализации бизнеса. Этот путь имеет четкую структуру и внутреннюю логику основных этапов работы:

- а) вовлечение (популяризация, агитация и пропаганда, иллюстрация примеров предпринимательской деятельности);
- б) отбор претендентов, имеющих способности (склонности, готовность) к занятию предпринимательской деятельностью;
- в) практико-ориентированное обучение, приобретение первичных знаний, навыков и умений грамотного ведения бизнеса;
- г) юридическая регистрация субъектов предпринимательской деятельности из числа участников образовательной программы;
- д) сопровождение (консультационное, информационное, методическое и пр.) деятельности начинающих бизнесов.

Однако при отборе будущих предпринимателей мы столкнулись с острой нехваткой научно обоснованного психодиагностического инструментария, валидного, удобного, достаточно короткого и надежного в массовом применении.

Прежние (советского периода) методики оценки личности и качеств управления в нынешних, принципиально новых социально-экономических условиях становятся все более недейственными, неадекватными. Многочисленные зарубежные (инокультурные) тесты и анкеты, как правило, плохо адаптированы и, по сути, не должны использоваться в российской культуре без многолетних исследований, которые, к сожалению, крайне редки.

Кроме того, существующие тестовые методики, применяемые при отборе потенциальных руководителей, по существу, являются не отборочными, а, скорее, обобщенно профориентационными. Как правило, на практике они обладают рядом существенных недостатков: объемны (несколько сотен вопросов), затратны по времени (от 50 минут до нескольких часов), неоправданно дороги, предоставляют большое количество информации, излишней для целей первичного и массового отбора.

Требования, предъявляемые практикой к подобного рода технологиям отбора, общеизвестны: возможность массового (в том числе аудиторного, бланчного) тестирования; ограниченное время опроса (чем меньше — тем лучше); простота использования и интерпретации результатов; допустимость онлайн тестирования; ценовая доступность.

На основании многолетних сравнительных исследований потребностно-смысловых особенностей личности руководителей нами создан, апробирован и валидизирован компактный психологический тест «Потенциал», позволяющий проводить первичный отбор людей, претендующих на то, чтобы стать профессиональными руководителями. Кроме того, тест дополнительно специализирован для градуированного отбора для целенаправленного обучения потенциальных предпринимателей.

Теоретический подход, построенный на психологическом единстве «деятельности, сознания и личности» [2], позволил исследовать не отдельные качества личности (в методологии «теорий черт»), а мотивационно-смысловые (пси-

хологически стержневые, относительно устойчивые) комплексные личностные образования, являющиеся профессионально значимыми для руководителя, в том числе в бизнес-сфере. Тест «Потенциал» специфичен своей направленностью на изучение, многомерное моделирование и измерение именно смысловых, субъективно и реально ценностных особенностей личности, которые редко учитываются в терминологии и методах современной психологии личности и управления. Такой теоретический подход к изучению психологии личности предпринимателя и руководителя является достаточно новым.

При разработке тестовой методики использовано комплексное и многомерное изучение смысловой сферы личности, включающее три известные модели и соответствующие надежные тесты-опросники: ведущие мотивационно-смысловые образования личности [6], набор смысложизненных ориентаций [3], трехмерное семантическое пространство [4; 5].

На разных этапах разработки и апробации теста было опрошено и обследовано около 2 тыс. человек. В окончательный вариант теста вошли 29 пар высказываний (или вопросов-«маркеров»), по которым выявлены статистически достоверные различия частот ответов трех групп испытуемых: действующие руководители, современные предприниматели, контрольная группа лиц.

На основании апробации, валидизации теста и нормирования его количественных показателей разработана 10-балльная трехступенчатая градация управленческого и предпринимательского потенциалов личности, которая является достаточной для первичного отбора будущих руководителей. По результатам тестирования определяется степень выраженности психологических характеристик личности по двум шкалам – управленческому и предпринимательскому потенциалам по трем количественно нормированным уровням: высокий, средний, низкий.

Исследование может проводиться как в форме компьютерного тестирования (онлайн на сайте [www.testpotencial.ru](http://www.testpotencial.ru)), так и по бланочной методике с последующим внесением данных в автоматизированную программу. Наличие разных уровней рекомендаций к бизнес-обучению позволяет выбирать необходимую степень жесткости отбора молодежи: от наиболее лояльной (при недостатке респондентов или нечеткости требований вследствие большой массовости проводимого мероприятия) до достаточно строгого отбора: первый уровень (при высокой конкурентности или повышенных требованиях).

Помимо основной области применения (первичный отбор слушателей для программ бизнес-обучения), широкая практика использования теста показала его эффективность и при решении других важных задач управления: работа с кадровым резервом организации (выявление потенциальных менеджеров из числа работников «первого стола») и подбор членов эффективной команды.

Внедрение теста проведено в России и на Украине, в нашей стране — в городах Барнауле (Алтайский краевой бизнес-инкубатор), Бийске (Бийский бизнес-инкубатор инновационного типа), Красноярске (Консалтинговая компания «Ось бизнеса»), Новосибирске (Новосибирский государственный аграрный университет), Москве (Центр развития молодежного парламентаризма в России).

Переведенная на украинский язык и адаптированная методика массово используется в ходе реализации проектов экономического развития территорий и создания новых рабочих мест на Украине — в городах Доброполье Донецкой области и Бурштын Ивано-Франковской области. Заметим, что тест надежно работал на Украине и в своем исходном русскоязычном варианте. Несмотря на



сложную политическую ситуацию, проекты продолжают реализовываться на обеих украинских территориях, а тестовая методика показывает свою эффективность. По мнению Э.М. Файзуллиной (президента Всеукраинской ассоциации консультантов по управлению), разработанный тест компактен, не требует больших затрат времени, а «полученные результаты воспринимаются позитивно, поскольку подчеркивают сильные стороны каждой личности».

Аналогичные отклики на тест поступают от практиков, внедряющих его в реальную работу в сфере образования и экономики в нашей стране.

Применение теста позволило существенно снизить финансовые и трудовые затраты на этапе отбора лиц, способных к профессиональному управлению в бизнес-сфере, и обеспечить принципиально новую эффективность последующих этапов подготовки предпринимателей.

Практика доказала, что создан достаточно эффективный научно обоснованный и удобный инструмент, способствующий вовлечению молодежи в малый бизнес, направленный на формирование и психологическую поддержку перспективного социального «слоя новых» молодых людей — начинающих предпринимателей. Именно они должны и могут успешно создавать и реализовывать бизнес-проекты, эффективно вести хозяйственную деятельность в условиях современной России, создавать новые рабочие места на различных направлениях производства, образования, социальных услуг и экономики.

#### **Библиографический список**

1. Костенко М.А. Проблемы оптимизации взаимодействия образовательных учреждений и работодателей в регионе // Alma-mater (Вестник высшей школы). — 2013. — №9.
2. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. — М., 1975.
3. Леонтьев Д.А. Тест смысложизненных ориентаций. — М., 1992.
4. Остуд Ч., Суси Дж., Танненбаум П. Приложение методики семантического дифференциала к исследованиям по этике и смежным проблемам // Семиотика и искусствоведение. — М., 1972.
5. Сосновский Б.А. Лабораторный практикум по общей психологии : учебное пособие. — М., 1979.
6. Сосновский Б.А. Мотив и смысл (психолого-педагогическое исследование) : монография. — М., 1993.

***И.В. Медведева, О.И. Фролова,  
Е.Ф. Туровина, И.А. Чернов***

#### **РАЗВИТИЕ СИСТЕМЫ ПРАКТИКО-ОРИЕНТИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ В ТЮМЕНСКОЙ ГОСУДАРСТВЕННОЙ МЕДИЦИНСКОЙ АКАДЕМИИ**

Развитие медицины XXI в. характеризуется повышением требований к уровню практической подготовки врача. Вместе с тем более 50% выпускников вузов не считают, что освоили необходимые медицинские манипуляции в надлежащем объеме [4]. Сравнительное исследование выпускников высших учебных заведений постсоветских стран (Россия, Беларусь, Украина) и развитых стран Запада (США, Франция, Канада, Израиль), проведенное Мировым банком в 2004 г., зафиксировало, что студенты постсоветских стран показывают очень высокие результаты (9–10 баллов) по критериям «знание» и «пони-

мание» и очень низкие баллы — по критериям «применение знаний на практике», «анализ», «синтез», «оценивание» (1–2 балла) [2, с. 438–440].

Несмотря на то, что традиционная система обучения имеет множество положительных сторон, таких как систематичность и организационная четкость учебного процесса, упорядоченная, логическая, системная подача учебного материала, ей же присущи и недостатки: ограниченные возможности развития самостоятельного критического мышления, пассивность или видимость активности студентов, усредненный подход к оценке их знаний, отсутствие возможности индивидуального обучения [1].

Вместе с тем требования, предъявляемые к уровню подготовки специалистов в федеральных законах от 29.12.2012 №323-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» и от 02.11.2011 №323-ФЗ «Об основах охраны здоровья граждан в Российской Федерации», приказах Министерства здравоохранения РФ от 22.08.2013 №585н, от 03.09.2013 №620н, ФГОС ВПО третьего поколения, формируют задачу обновления профессионального медицинского образования на компетентностной основе путем усиления практической направленности образования при сохранении его фундаментальности. Все это требует более широкого применения практико-ориентированного подхода в обучении, сочетающего в себе наиболее сильные стороны фундаментального образования и профессионально-прикладной подготовки специалистов [3, с. 27–33].

Большое внимание вопросам практико-ориентированного образования уделяется и в Тюменской государственной медицинской академии (ТюмГМА). Практико-ориентированность медицинского высшего образования внедряется в Тюменском регионе при непосредственном содействии Правительства Тюменской области. ГБОУ ВПО ТюмГМА Минздрава России 01.04.2014 получено поручение губернатора Тюменской области В.В. Якушева «...отработать с Департаментом здравоохранения Тюменской области механизм привлечения студентов к практическим занятиям на базе областных стационаров в рамках существующего законодательства». Согласно данному поручению в ТюмГМА проводится оптимизация работы с клиническими базами. Во всех медицинских организациях Тюменской области, являющихся клиническими базами, базами практической подготовки обучающихся студентов, интернов и ординаторов определены ответственные за осуществление практической подготовки: со стороны медицинской академии — это ведущие, авторитетные в практическом здравоохранении профессора и доценты, со стороны медицинской организации — ведущие специалисты. Проведение 25% практических занятий профессионального цикла студентов 1–4-х курсов в отделениях медицинских организаций осуществляется под кураторией преподавателей профильных кафедр и специалистов медицинских организаций. Для реализации преемственности обучения студентов и их последующего трудоустройства проведение 25% практических занятий профессионального цикла с обязательными дежурствами студентов 5–6-х курсов осуществляется в медицинских организациях г. Тюмени и Тюменской области с учетом последующего трудоустройства. По вопросам практической подготовки проводятся элективные и вариативные курсы. В имеющемся в ТюмГМА Центре освоения практических умений и навыков проводятся тренинги, интерактивные практические занятия на симуляционном оборудовании. Сквозные обучающие технологии по освоению профессиональных компетенций применяются на протяжении всего времени обучения в вузе.

С целью реализации практико-ориентированности обучения академией пересмотрены сроки и места прохождения производственной практики. Студенты, имеющие высокую успеваемость, имеют возможность пройти ее в течение весеннего семестра. В 2013–2014 учебном году досрочную практику прошли 134 студента 4-го курса и 10 студентов 5-го курса. Направление студентов, обучающихся на целевых бюджетных местах, нахождение практики осуществляется по месту будущего трудоустройства. В 2013–2014 учебном году на практику по месту будущего трудоустройства направлено 268 студентов, обучающихся за счет целевых средств Департамента здравоохранения Тюменской области. Местом прохождения практики являлись 47 медицинских организаций г. Тюмени и Тюменской области. Студенты 4–6-х курсов, обучающиеся по квотам целевого приема, получают дополнительные региональные стипендиальные выплаты ежемесячно в размере 1450 руб.

Элементами углубленной практической подготовки являются внутривузовские олимпиады по практической подготовке обучающихся по хирургии, терапии, акушерству и гинекологии, педиатрии, стоматологии, фармакологии. Руководство ТюмГМА обеспечивает ежегодное участие команд академии в региональных и федеральных олимпиадах по практической подготовке. В 2014 г. студенческая команда ТюмГМА достойно выступила в финале XXIII Всероссийской студенческой олимпиады по хирургии с международным участием в Москве, стала победителем в конкурсе «Микрососудистый шов» и заняла второе место в конкурсе «Кожный шов».

В соответствии с региональной программой «Развитие студенческих отрядов в Тюменской области на 2011–2014 гг.» (утв. Распоряжением Правительства Тюменской области от 29.06.2011 №979-рп) на базе медицинских организаций г. Тюмени и Тюменской области осуществляется деятельность студенческих медицинских отрядов. Студентам предоставляются места для трудоустройства в летний период в качестве младшего и среднего медицинского персонала, медицинских регистраторов, помощников участковых терапевтов и педиатров. Ежегодно в работе отряда принимают участие более 60 студентов ТюмГМА. Средняя заработная плата в 2013 г. составила 4500–5000 руб., в 2014 г. — 8000–10000 руб.

Большой блок работы в ТюмГМА посвящен взаимодействию с Департаментом труда и занятости Тюменской области, кадровыми службами медицинских и фармацевтических организаций по вопросам трудоустройства студентов в период их обучения в академии. Студенты ТюмГМА имеют возможность участвовать в практическом здравоохранении Тюменской области до окончания своего обучения. Для этого в ТюмГМА проводится экзамен по допуску к деятельности в качестве среднего медицинского и среднего фармацевтического персонала лиц, не завершивших освоение образовательных программ высшего профессионального образования, а также лиц с высшим медицинским образованием в соответствии с Приказом Министерства здравоохранения и социального развития РФ от 19.03.2012 №239н. Экзаменационная комиссия работает сессионно 2 раза в год. В ее состав включены работодатели, представители практического здравоохранения Тюменской области. Качество освоения профессиональных компетенций определяется на симуляторах, тренажерах, и это расценивается как этап допуска обучающихся к практической деятельности в медицинских организациях. По результатам сдачи экзамена в 2013 г. к осуществлению деятельности на должностях среднего медицинского персонала до-

пущено 536 человек, на должности «гигиенист стоматологический» — 8; на должностях среднего фармацевтического персонала — 61. В ТюмГМА проводится информирование студентов о наличии вакансий младшего и среднего медицинского персонала в газете «Медик» и на сайте академии.

Таким образом, применение комплекса мероприятий, реализующего практико-ориентированный подход в учебном процессе, создает предпосылки для формирования у обучающихся необходимых профессиональных компетенций, позволяет максимально приблизить студентов к условиям работы в практическом здравоохранении, воспитать специалистов, востребованных на рынке труда, и в конечном счете улучшить качество оказания медицинской помощи населению региона.

#### **Библиографический список**

1. Бондаренко Т.Н., Латкин А.П. Роль практико-ориентированного подхода в учебном процессе вуза при формировании и развитии отраслевых и региональных рынков услуг РФ // Современные проблемы науки и образования. — 2012. — №6 [Электронный ресурс]. — URL: <http://www.science-education.ru/106-7784>.
2. Краснова Т.И. Инновации в системе оценивания учебной деятельности студентов // Образование для устойчивого развития. — Минск, 2005.
3. Купаевцев А.В. Деятельностная альтернатива в образовании // Педагогика. — 2005. — №10.
4. Шубина Л.Б., Мещерякова М.А., Камынина Н.Н., Уткина Г.Ю. Развитие медицинского образования в условиях инновационной экономики // Социальные аспекты здоровья населения. — 2010. — №1 (13) [Электронный ресурс]. — URL: <http://vestnik.mednet.ru/content/view/182/27>.

*Я.Э. Меженин*

#### **ПРАКТИКО-ОРИЕНТИРОВАННОЕ ОБУЧЕНИЕ КАК ФАКТОР ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ СТУДЕНТОВ СОЦИОЛОГИЧЕСКОГО ФАКУЛЬТЕТА**

Образование высокого качества на фоне современных динамичных изменений в мире является залогом развития всех сфер общественной жизни. Для адекватного понимания этих изменений, а также эффективного принятия управленческих решений необходимы высококвалифицированные специалисты, способные не только ориентироваться в теории развития общественной жизни, но и, используя эмпирические методы социологического исследования, своевременно получать актуальные данные о состоянии общества. Интенсивные изменения в структуре общества территорий бывшего СССР, а также на Ближнем Востоке, носящие порой взрывной характер, свидетельствуют о недостаточном уровне понимания процессов, происходящих в социуме. Поэтому обучение студентов социологических факультетов должно сочетать в себе высокий уровень теоретической и практической подготовки, в том числе с учетом современного опыта общественных протестных движений. Повышение качества образования во многом зависит от понимания практико-ориентированного подхода, предполагающего активную, заинтересованную позицию студента. Именно активная позиция обучающегося — залог эффективного обучения.

Т.Н. Бондаренко и А.П. Латкин выделяют ряд принципов практико-ориентированности, которые позволяют будущим специалистам эффективно применять на практике приобретенные компетенции [1]. Соблюдение этих принципов положительно скажется на повышении уровня образования студентов социологических факультетов. Задача преподавателя в этой связи заключается в создании условий, при которых студенты будут использовать эти принципы в процессе обучения.

Принцип практико-ориентированного целеполагания предполагает постановку цели деятельности студента. Определенная цель, ориентированная на решение конкретной практической задачи, определяет характер обучения. Например, некоторые студенты психологических и медицинских факультетов пытаются решить касающиеся их лично проблемы и добиваются значительных успехов. Желательным является наличие масштабной, а также альтернативной (второй по приоритету) цели.

Принцип выбора индивидуальной образовательной траектории позволяет студенту приобретать дополнительные знания, способствующие развитию его профессиональных компетенций. Этот принцип предполагает возможность выбора не только дополнительных форм обучения, но и творческого развития личности. Например, некоторым студентам, которые участвуют в социологических исследованиях в качестве интервьюеров, мешает чувство застенчивости, от которого им сложно избавиться. И если в индивидуальной образовательной траектории студента предусматривается преодоление этой проблемы, то логичной была бы готовность преподавателя содействовать в решении этого вопроса.

Принцип продуктивности обучения предполагает, что студент должен систематически увеличивать уровень качества выполняемых работ, постепенно совершенствуя свои профессиональные навыки. В конечном итоге, продукт выпускника должен удовлетворять хотя бы минимальным потребностям рынка. Так, бакалавр социологии должен не только грамотно изучить социальную проблему, разработав соответствующий инструментарий и проведя соответствующее исследование, но и уметь составить подробный отчет, содержащий рекомендации по решению проблемы. Магистр, кроме этого, должен уметь организовывать и управлять процессом исследования, быть готовым оценить и преодолеть возможные несовершенства в работе исследовательской команды.

Принцип первичности образовательной продукции студента предполагает раскрытие потенциала обучающихся, создание новых оригинальных методов решения социальных проблем. Этот принцип способствует не только развитию практических навыков, но и развивает науку в целом, внося новые методы, практики, способы в уже существующую систему социологического знания.

Принцип ситуативности обучения предполагает использование творческой деятельности студента при решении различных ситуаций, возникающих в образовательном процессе. Решение кейсов, которые возникают на практике, составление прогнозов и рекомендаций по текущей ситуации позволит студенту виртуально участвовать в принятии управленческих решений на практике.

Принцип образовательной рефлексии позволяет увидеть схему организации образовательной деятельности, конструировать ее в соответствии со своими целями и программами, анализировать возникшие проблемы и найти пути их решения. Другими словами, студент приобретает набор теоретических и практических знаний, которые позволяют ему самостоятельно осуществлять образовательную деятельность. Кроме того, выпускник приобретает навыки преподавательской работы.

Таким образом, необходимо создать такие условия, в которых студент сможет развиваться комплексно: как профессионал, умеющий решать проблемы в социальной сфере, как гармоничная и творческая личность, способная и создать новое знание, и передать накопленный опыт другим. Следование практико-ориентированным принципам обучения, думается, позволит повысить уровень образования специалистов-профессионалов, которые, сохраняя активную позицию, будут способны успешно конкурировать на мировом рынке кадров в условиях международного сотрудничества.

#### **Библиографический список**

1. Бондаренко Т.Н., Латкин А.П. Роль практико-ориентированного подхода в учебном процессе вуза при формировании и развитии отраслевых и региональных рынков услуг РФ // Современные проблемы науки и образования. — 2012. — №6 [Электронный ресурс]. — URL: <http://www.science-education.ru/106>.

*О.П. Морозова*

### **ПРАКТИКО-ОРИЕНТИРОВАННАЯ НАПРАВЛЕННОСТЬ ДОПОЛНИТЕЛЬНЫХ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ПРОГРАММ КАК УСЛОВИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ЛИЧНОСТНОГО РАЗВИТИЯ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ВУЗА<sup>1</sup>**

В условиях модернизации развивающегося общества система дополнительного профессионального образования (ДПО) представляет собой мощный инновационный ресурс воспроизводства научно-педагогических кадров, надежную основу профессиональной мобильности и социальной защищенности. Важной составляющей системы ДПО являются дополнительные профессиональные программы, которые создают условия для «удовлетворения образовательных и профессиональных потребностей, профессионального развития человека, обеспечения соответствия его квалификации меняющимся условиям профессиональной деятельности и социальной среды» [4].

Ведущее требование, предъявляемое к такого рода программам, — их практико-ориентированная направленность, которая выступает одним из главных условий профессионально-личностного развития преподавателя высшей школы.

Особую значимость это требование обретает в том случае, когда речь идет о реализации данных программ для зарубежных коллег трансграничных регионов, ибо в условиях такого практического диалога в значительно большей мере достигается понимание, более глубокое постижение смысла изучаемого, рождается общность идей, единство взглядов и позиций на ключевые вопросы в контексте проблематики, заявлений на программе, стремление к совместному поиску их решений и др.

Практико-ориентированная направленность дополнительных профессиональных программ обеспечивается за счет ряда значимых обстоятельств, которые в своей совокупности выступают как условия успешного профессионально-личностного развития вузовских преподавателей.

---

<sup>1</sup> Статья подготовлена при финансовой поддержке РГНФ (грант № 13-06-00010а).

Так, специфика образовательного процесса в системе дополнительного профессионального образования определяется направленностью на формирование индивидуально-творческого стиля поведения педагога, выражающегося в концептуальности профессионального мышления, потребности и способности самостоятельно выработать стратегию и тактику действий в вариативных социально-педагогических условиях. В этой ситуации образовательный процесс осуществляется как решение учебно-познавательных проблем на основе творческого взаимодействия с обучающимися, в ходе которого преподаватели осваивают системы обобщенных способов педагогической деятельности, включающей в себя способность свободно ориентироваться в пространстве педагогической деятельности; реализуется возможность обсуждения незапланированных, стихийно возникающих, но имеющих особую профессиональную значимость вопросов, преодолевающих опасность стереотипизации ролевых функций; возникают условия выбора адекватных средств и способов решения задачи развития себя и другого (студента) путем организации продуктивной педагогической деятельности в ситуации сотрудничества. Основные усилия организаторов системы дополнительного профессионального образования связаны с тем, чтобы продемонстрировать слушателям важность проявления единства теоретического и практического мышления в реальной педагогической действительности, с организацией коллективной рефлексии слушателей по поводу метафизического подхода в их профессиональном сознании и деятельности, необходимости обновления профессиональных установок, обогащении источников формирования у преподавателей личностной педагогической «картины мира». Важная роль отводится изучению педагогами основоположений (принципов, парадигм) нового педагогического мышления путем решения комплекса проблемных задач и дискуссионного обсуждения конкурирующих педагогических теорий; взаиморецензированию учебных занятий и других форм образовательного процесса как способа формирования у вузовских преподавателей современного стиля профессионально-педагогического мышления.

Осуществление компетентностного подхода в системе ДПО в значительной мере актуализирует обращенность ее организаторов к задачному структурированию образовательного материала в содержании дополнительных профессиональных программ, тем самым усиливая их практико-ориентированную направленность. «Под влиянием задачи актуализируются и мобилизуются энергетические ресурсы субъекта, динамический потенциал цели воплощается в действиях, т.е. задача вместе с условиями деятельности, ее средствами актуализирует операционные системы личности, ее опыт, знание, умение, способности, регулирует состав и структуру выполняемых действий, их ритм, темп, напряженность. Задача, как продукт мышления, выступает «как архитектор деятельности. В процессе ее решения человек развивается» [1, с. 123].

Особая роль отводится заданиям практико-ориентированной направленности как ведущему средству формирования и совершенствования у слушателей профессиональных компетенций. Они формируются как межпредметные задачи, содержание которых отражает проблемы, возникающие в профессиональной деятельности.

Логика решения задач ставит преподавателей в позицию исследователей, дает возможность более глубоко и основательно изучить процессы и явления, происходящие в современной педагогической действительности, принимать ответственность за судьбу высшей школы.

Практико-ориентированная направленность обучения выражается также в реализации механизма перевода теоретических знаний в инструмент практической деятельности и овладении слушателями данным механизмом. Важная роль отводится актуализации и развитию системы практических умений и способов конструирования и оформления преподавателями собственных оригинальных методик и средств педагогической деятельности, а также владения учебным предметом, в первую очередь, как средством развития студентов.

Практико-ориентированный характер обучения слушателей обнаруживает себя и в создании таких дидактических условий, которые обеспечивают максимальное включение имеющегося у них профессионально-педагогического опыта в актуальные процессы их мыслительной деятельности, развертывающейся в ходе учебных занятий. Совершенно очевидно, что предметом дальнейшей разработки организаторов системы дополнительного педагогического образования должны стать модели интерпретации и структурирования этого опыта. При этом в центре внимания оказываются проблемы осмысления преподавателями собственного опыта в контексте более широкого социально-профессионально-педагогического опыта; влияния имеющегося опыта на усвоение нового образовательного материала; преобразования сложившегося опыта, когда он оказывается вовлеченным в решение многообразных научно-теоретических и практических задач; объединения собственного опыта с опытом других участников образовательного процесса либо обобщенным общественно-педагогическим опытом и др.

С этих позиций иной характер обретает и содержание обучения. Во главу угла ставится «рефлексивно-мыслительная культура» (Е.И. Исаев, С.Г. Косорецкий, В.И. Слободчиков) как форма организации сознания профессионала. Интегрируясь с другими психологическими свойствами, рефлексия выступает как компонент стилевой характеристики профессионально-педагогической деятельности вузовского преподавателя. По справедливому утверждению исследователей (В.Г. Горяев и др.), она становится посредником между концептуальным аппаратом профессионала и его личным опытом.

Обращение к опыту происходит также в рамках сетевого взаимодействия, которое сегодня, являясь современной высокоразвитой технологией, осуществляется на этапах подготовки и реализации дополнительных профессиональных программ. Мы солидарны с исследователями, которые утверждают, что «при сетевом взаимодействии не только происходит распространение инновационных разработок, но также идет процесс диалога между образовательными учреждениями, сопровождающиеся отражением опыта сторон и тех процессов, которые происходят в системе образования в целом» [3].

В результате происходит обогащение опыта всех участников программы, задается вектор развития нового опыта, стимулируются процессы генерации и реализации собственных инновационных идей и прикладных разработок. Как следствие осуществления совместных международных программ дополнительного профессионального образования, имеет место своеобразное «ускорение» решения некоторых практических проблем за счет обогащения системы национально-педагогического знания выводами и обобщениями, уже полученными в аналогичных ситуациях учеными других стран, т.е. в действие вступает «выравнивающая функция интегрированного знания» (И.А. Колесникова).

Таким образом, результаты проведенного теоретико-экспериментального исследования свидетельствуют, что современная система дополнительного



профессионального образования «стоит перед необходимостью интерпретации (и реализации. — *О.М.*) принципа практико-ориентированности образования как способности формировать личность, которая сумеет эффективно использовать свои знания и мышление для достижения жизненного успеха, карьерного роста, будет способна найти себя в своем историческом времени» [2, с. 125].

#### **Библиографический список**

1. Абульханова-Славская К.А. Деятельность в психологии личности. — М., 1980.
2. Игнатьева Т.Б., Сковородкина И.З. Развитие педагогического знания в науке и образовании // Педагогика. — 2011. — №6.
3. Сетевое взаимодействие инновационных образовательных учреждений [Электронный ресурс]. — URL: <http://wiki.saripkro.ru/index.php>.
4. Об образовании в Российской Федерации : Федеральный закон от 29.12.2012 №273-ФЗ (ред. от 21.07.2014) [Электронный ресурс]. — URL: <http://base.garant.ru/70291362/>.

***Г.К. Муканова***

### **РОЛЬ ВСЕМИРНОЙ ИСТОРИИ В УНИВЕРСИТЕТСКОЙ ПОДГОТОВКЕ КАДРОВ УПРАВЛЕНЦЕВ**

Национальное своеобразие, или этничность, может проявляться многолико: в национальной одежде, национальной обрядности и даже вкусовых предпочтениях, кухне и спортивных ристалищах. Вне сомнений, речевая гармония занимает первое место среди других граней этнокультурной идентификации. Попытка системного научного анализа и синтеза непредвзятого изучения, открытое обсуждение выводов, по мнению западных исследователей, позволит приблизиться к пониманию взаимозависимости между этничностью, с одной стороны, и внешними способами межкультурной коммуникации — с другой [11]. Исследуя заданную тему, мы опирались как на массив изданий зарубежных и отечественных авторов, так и на полевые материалы. Анонимные анкеты открытого типа (без вариантов ответов) среди студентов направления «Журналистика» позволили уловить нюансы ментальности. Среди них: взаимозависимости языка и конфессиональных предпочтений, языка и степени образованности, языка и культуры чтения, возрастных запросов и степени социальной ответственности молодежи. Эти и другие материалы представляют срез современного видения актуальной темы сохранности национальной идентичности. Материалы СМИ анализировались на предмет выявления способов и форм реагирования государственных структур и населения на иммиграцию.

Медиакультура и медиаобразование являются составляющими национальной идентичности. Информационная эпоха связана с глобальной медиасредой, созданием единого мирового информационного пространства. Зарубежные специалисты активны в дискурсе о новой информационной цивилизации, связанной с колоссальным влиянием современной «индустрии информации» на все стороны общественной жизни. О наличии мощной коммуникативной среды, способной объединить континенты, влияющей на культуру и на систему власти как внутри страны, так и в масштабах всего мира, размышляли мыслители от аль-Фараби до современных авторов [3]. О восприятии масс-медиа как особого социального института пишут российские исследователи [6].

В процессе изучения темы были использованы методы обработки данных: диалектический, объективизма, историзма, компаративистский, математические, статистические, анализа и синтеза, логический и др. Без коммуникаций мир погрузится в вакуумное состояние, теряет вектор движения и развития. Вместе с тем существует другая «сторона медали» — национальная специфика, язык и речь как итог многовековой, порой даже тысячелетней социальной эволюции.

Идентификация личности как носителя этничности и государственности в условиях глобализации — тема актуальная. В казахстанских СМИ обсуждается тема перехода на латиницу национальной письменности. В Послании Главы государства Н. Назарбаева «Стратегия Казахстан-2050» заложена траектория перевода казахского алфавита на латиницу. Если обратиться к истории, то национальная интеллигенция уже привлекалась в начале XX в. к реформе письменности. Названные темы вызывают резонанс среди интеллигенции. Как развивалось историческое сознание и как это влияет на СМИ? Государственный деятель Смагул Садвокасов (1900–1933) выразил свои взгляды на идентичность в статье «О национальностях и националах». Публикация 1928 г. является источником из истории реализации национальной концепции развития в СССР. Вклад Садвокасова в постановку проблем этничности и идентичности был весомым. Ведь он пишет: «...вопрос о коренизации, являясь частью общего вопроса борьбы с бюрократизмом, в условиях национальных республик превращается одновременно в вопрос национальный» [9]. Будучи частью интеллектуального поля Евразии, казахские интеллектуалы формулировали условия существования в Союзе. Они утверждали, что республика имеет право на то, чтобы идти своим путем. Анализ статьи «О национальностях и националах» С. Садвокасова доказывает наличие протестного движения до середины XX в. в Центральной Азии. Познание темы возможно при изучении трудов других видных борцов за национальную самобытность и идентичность Казахстана, таких как А. Букейханов, А. Байтурсинов, М. Шокай, М. Тынышпаев. В первой трети XX в. Садвокасов наиболее последовательно разоблачал недостатки советской партийной практики [9]. Изначально он рассматривал идею национального самоопределения как право этноса.

В период становления автономии выходы на Запад не были плотно захлопнуты. В Германии, в Берлине в 1920–1930 гг. функционировало представительство Казахстана по заготовке сырья (сокращенно — *Упсырзаг*). В довоенную Германию советское правительство по квоте направляло студентов. Иными словами, современные внешнеэкономические связи Республики Казахстан имели историю. Это важно знать будущим журналистам. Смагул Садвокасов использовал опыт Запада в период территориального размежевания в Средней Азии и Казахстане (структура федеративного устройства Германии). Пример немецких классических университетов вдохновили наркома на открытие первого национального института (в Ташкенте).

К отдельному разряду можно отнести аналитику в исполнении экс-дипломатов или лиц, соприкасавшихся с вопросами регулирования межгосударственных миграций. Здесь преобладают разные оттенки: от самолюбования и собственной значимости, утверждений о первенстве в «открытии» очередной фобии до вполне взвешенных суждений. Зарубежная библиография представлена в основном статьями исследователей, не знакомых с регионом и здесь не живущих. Часть публикаций принадлежат русскоязычным ученым, работаю-

щим в университетах или на гранты США. Отталкиваясь от критического дискурс-анализа публикаций в отечественных и зарубежных русскоязычных СМИ, отнести их к поверхностным суждениям можно. Процент этнической иммиграции относительно низок и вряд ли будет расти. Иммиграцию следует изучать научными методами, своевременно публиковать тенденции и дать тем самым информацию для работников СМИ.

В сфере образования китайские студенты едут в Казахстан, изучают языки и обретают профессию. Одна из причин — более низкая оплата за учебу, чем в КНР. Поддерживают они связь с Родиной через родителей, мобильную связь, посольство и консульство. Вместе с тем эксперты считают ситуацию закономерной. «Общий объем золотовалютных резервов в Китае составляет примерно 2 трлн долларов. В России — 556 млрд, в Японии — около одного триллиона долларов. Китай при покупке акций крупных компаний в той же Африке, у нас в Казахстане, не считается с затраченными суммами. Сейчас основная политика этой страны — обеспечить сырьем свою развивающуюся экономику. Основной упор делается на развитие внутреннего рынка — на комплексное развитие отраслей, машиностроение, горнорудной, космической и военной техники. И, безусловно, когда они охотно кредитуют нашу экономику, то речь не идет об экспансии — Китаю хватает своих внутренних проблем, по крайней мере, в предстоящую четверть века. Их задача создать экономику номер один в мире. Так что зря волнуются наши национал-патриоты о том, что Китай «захватывает» экономику нашей страны. Он прежде всего обеспечивает свои внутренние потребности, нуждаясь для этих целей в нашем углеводородном и горнорудном сырье» [2]. Трансграничные миграции в Казахстан, Узбекистан, Таджикистан, Кыргызстан определяют мультикультурность СМИ. В условиях глобализации в Казахстане и странах Центральной Азии сосредоточена деятельность как европейских, так и восточных информационных агентств (ИА). Из профессиональных агентств, действующих впервые в истории Казахстана на его территории, можно привести китайское «Синьхуа». Агентство возглавляет корпус СМИ Китая в Казахстане. ИА «Синьхуа» является государственным агентством КНР и крупнейшим в Китае центром сбора и распространения новостей и информации международного уровня. Сотрудничество Казахстана с информагентствами зарубежных государств демонстрирует проявление идентичности. Толерантность, полиязычие, нейтральная подача информации входят в профессиональные обязанности дипломатов и журналистов. В будущем количество иностранных обучающихся из государств Центральной Азии и КНР в национальных университетах Республики Казахстан возрастет. Для обеспечения привлекательности государства реализуется медиаплан по развитию туризма, международных и региональных выставок («ЭКСПО-2017»). В этом аспекте опыт стран Юго-Восточной Азии (Сингапура, Южной Кореи, Японии) весьма полезен. Анализ публикаций в Интернете о СМИ Афганистана убеждает, что журналистов волнуют аналогичные вопросы национальной идентификации. Это те же проблемы языка, культуры, воспитания, правовых знаний [4]. Если оглянуться в прошлое региона, то заметна тенденция к вертикальной схеме власти. Данный тренд остается актуальным для медиа Центральной Азии. Председатель Госплана Казахской Республики С. Садвокасов в статье «Новая эпоха в Средней Азии» (1924 г.), описал научный подход к национально-территориальному размежеванию середины 20-х гг. XX в. [7]. Была проведена большая работа по своду данных по демографии, экономике, социальной

структуре, карте природных ресурсов Казахстана и Средней Азии. В основу заключений комиссии по размежеванию были взяты достоверные данные географов, экономистов, историков.

Политические репрессии унесли жизни многих руководителей Центральной Азии и Казахстана. Их научные и публицистические труды, рукописи и прижизненные публикации дают пищу для сравнений [9]. Актуальность темы обусловлена стратегическим географическим положением региона. Центральная Азия обладает уникальными природными запасами энергетических (нефть, газ, солнечная и ветровая энергии) и гидроресурсов. Сопутствуют и острые проблемы региона: иранская ядерная программа, афганский вопрос, транснациональные нефтепроводы, в том числе через акваторию Каспийского моря, экология, опустынивание и др. [1; 10]. За годы после распада Союза произошли технологические, качественные изменения в региональных СМИ. Благодаря широкому развитию мультимедиа Интернет и микроблоги стали реальностью для казахстанцев. Языковое разнообразие СМИ в Центральной Азии становится все богаче. В изучаемом направлении сегодня отмечаются новые тенденции: к трактовке политических трендов в Центральной Азии имеют доступ как узкий круг экспертов, так и все журналисты.

Таким образом, многогранность такого региона, как Центральная Азия предопределяет многообразие медиаисточников. Это официальные СМИ, разработки независимых экспертов, ученых из Европы и США, Интернет. Менее доступны в силу языкового барьера публикации китайских, афганских, корейских и японских журналистов о роли и месте Центральной Азии в мире. Идеи планетарного масштаба на рубеже XXI в., инициированные лидером Казахстана Н.А. Назарбаевым, побуждают СМИ актуализировать задачи энергоэкологии. Новая инициатива Казахстана по созданию новой экологической декларации, или «зеленого моста» между Европой и Азией, вносит новый импульс в работу СМИ. Таким образом, можно прийти к однозначным выводам. Процесс формирования национальной идентичности многогранен. Историческое сознание в процессе преподавания будущим работникам средств массовой коммуникации составляет важный аспект. В условиях глобализации отход от стереотипов преподавания советского этапа, повышение качества межкультурных исследований в области культурной антропологии становятся приоритетными. На реальное двуязычие обращал внимание С. Садвокасов в своей речи в Ташкенте перед студентами и преподавателями первого института. При этом он приводил примеры из истории и современного периода развития Японии, Индии, Китая [9]. Закономерно, что сегодня в Казахстане происходит повторение на новом этапе развития. Геополитика и массовые миграции также вносят нюансы в межкультурное сближение. Все это находит отражение в подготовке кадров. Как перспективное направление исследования, имеет смысл изучать поднятые вопросы на основе компаративистики. Эти аспекты лежат в сфере истории, востоковедения, педагогики, психологии, в целом социальных наук.

#### **Библиографический список**

1. Гуревич Б.П. Международные отношения в Центральной Азии. — М., 1983.
2. Кошанов А. Казахстан в глобальном мире // Мысль. — 2014. — №1.
3. Маклюэн М. Понимание медиа: внешние расширения человека : пер. с англ. — М., 2003.
4. Михайлов С.А. Современная зарубежная журналистика. — СПб., 2002.
5. Муканова Г.К. Публицистика Смагула Садвокасова. — Алматы, 2013.

6. Опыт российских модернизаций XVIII–XX века / отв. ред. В.В. Алексеев. — М., 2000.
7. Садвокасов С. Новая эпоха в Средней Азии // Кызыл Казакстан. — 1924. — №7.
8. Садвокасов С.С. Краеведение в национальных районах // Известия Центрального Бюро Краеведения. — 1928. — №6.
9. Садвокасов С. О национальностях и националах // Большевик. — 1928. — №1.
10. Токаев К.К. Внешняя политика Казахстана в условиях глобализации. — Алматы, 2000.
11. Фридман Э., Шэйфер Р., Райс Г. Подготовка журналистов в государствах Центральной Азии: советское наследие и уроки истории американских СМИ // Центральная Азия и Кавказ. — 2006. — №5 (47).

***В.В. Невинский***

### **ПРАКТИЧЕСКАЯ ОРИЕНТАЦИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В ВУЗЕ: ФОРМЫ, ЗНАЧЕНИЕ**

Профессиональное образование является основным поставщиком производительной силы общества — технических, естественно-научных и гуманитарных специалистов фундаментального и прикладного профилей. В современных условиях интенсификации технологических процессов, новых, неведомых ранее вызовов природного и социального характера возникает потребность в подготовке высшими учебными заведениями высококвалифицированных кадров, ускоренно адаптирующихся к практической деятельности, изменяющимся условиям этой деятельности. «Губольдтовская» модель университетского образования (производство, накопление, сохранение и распространение знаний) дополняется приближением обучающегося (студента) к практической деятельности уже в процессе образования. Важное значение, безусловно, имеет прежде всего мотивация обучающегося начиная с семейного воспитания, окружения и профессиональной ориентации в обществе.

Одновременно с этим особое место в привитии практических умений и навыков могут занимать различные формы приближения обучающегося к профессиональной, практической деятельности в образовательном процессе. Советская высшая школа достаточно сбалансированно решала вопрос сочетания теоретической и практической профессиональной подготовки, в том числе в силу того, что в процессе обучения существовало жесткое требование обязательного проведения ознакомительной и производственной практики, направленности обучающегося на обязательное трудоустройство по получаемой специальности. Сегодня этот всеобщий фактор влияния на профессиональную ориентацию обучающегося в значительной степени утерян.

Вместе с тем в последнюю четверть века стало очевидным, что приобретение профессиональных умений и навыков уже в образовательном процессе также имеет для выпускника вуза рациональный смысл. Сложность современной российской ситуации в том, что по большей части осуществляется переход на двухуровневую, а с учетом изменения статуса аспирантуры — на трехуровневую систему высшего образования со слабообозначенной практической составляющей базового образования — бакалавриата, в том числе и так называемого «прикладного» бакалавриата.

Сегодня, как и прежде, обучающийся профессии готовится не в «никуда», а к конкретному виду профессиональной деятельности. В силу того, что в современных условиях в течение каждых 5–7 лет происходят изменения в прикладных и социальных технологиях, сокращается срок базового высшего образования и создается атмосфера вступления выпускника вуза в «рискованное» рыночное хозяйство с первичной личной ответственностью человека за собственное трудоустройство, возникает потребность в увеличении срока и совершенствовании форм приобретения практических умений и навыков.

К формам привития практических умений и навыков на студенческой скамье современная высшая школа России относит учебную, исследовательскую и производственную практику. При этом, если взять, например, программу подготовки бакалавра, то в среднем из всего объема учебных часов лишь 10–20% учебных дисциплин отводится узкопрофессиональным предметам (см. программу бакалавриата по направлению «машиностроение», программа «сварочное производство»). На производственную практику отводится 4 недели, как правило, в шестом семестре. Подобная ситуация складывается и по другим профилям бакалавриата. В этих условиях возникает вопрос о необходимости усиления практической составляющей в подготовке бакалавров. Сюда могут входить: 1) ознакомление с объектами будущей профессиональной деятельности; 2) включение в базовые общепрофессиональные и специальные дисциплины практических заданий (тестовых заданий, презентации отдельных видов профессиональной деятельности применительно к изучаемому учебному материалу); 3) привлечение студентов во внеучебное время к общественно-полезной деятельности через студенческие технические бюро, студенческие лаборатории, профессиональные клубы и организации; 4) социальные, психологические, юридические и тому подобные консультационные пункты для определенных групп населения.

Особое значение отводится собственно производственной практике. По распространенному мнению среди научно-педагогической общественности, экспертов, представителей работодателей, производственная практика должна быть увеличена по сроку в 2–2,5 раза, проходить на 2–3-х курсах; на первом курсе восстановить 3–4-недельную ознакомительную практику. Одновременно ставится вопрос о возврате к «специальностям» (пятилетнему специальному образованию) по инженерно-техническому, педагогическому и юридическому профилям. Такие предложения звучали на многих авторитетных российских образовательных форумах, в частности, на проходившем 30 мая 2014 г. Всероссийском круглом столе «Система подготовки технических специалистов и инженерных кадров: опыт кластерной политики и взаимодействия с работодателями в региональной экономике» (г. Владивосток) [1], 14–15 октября 2014 г. Форуме Общероссийского народного фронта «Качественное образование во имя страны» (г. Пенза) [3].

В современных условиях технологических прорывов, стратегической устремленности России к ускоренному переходу от господствующих в ней 3-го и 4-го технологических уровней к 6-му технологическому уровню, свойственному сегодня наиболее развитым странам, особая роль в формировании практической составляющей отводится развитию студенческих опытно-конструкторских бюро, технических центров, лабораторий и филиалов кафедр (базовых кафедр) в организациях (на предприятиях), вузовских бизнес-инкубаторов. Названные организационные формы привития практических навыков обуча-

ющимся (бакалаврам, магистрам, аспирантам) понятны вузовской системе евразийского пространства, восприняты, в частности, в России, Казахстане, Китае и других азиатских государствах [2]. Они имеют важное значение для соединения обучающимися полученных профильных знаний с практической деятельностью по разработке определенного проекта и продвижению его по технологической цепи, в том числе по возможному продвижению его на рынок соответствующих производств или услуг. Подобные формы способствуют зарождению у обучающегося умений и навыков исследователя, производителя, маркетолога и менеджера. Направленность на поиск новых идей с последующим воплощением их в практические разработки, отвечающие требованиям полезности (спроса), эффективности и конкурентоспособности, составляет одну из фундаментальных опор подготовки специалистов новой формации.

Современная российская высшая школа, как и система образования в целом, продолжает находиться в состоянии реформирования. Соответственно очень важно, чтобы общество не потеряло в этих условиях то рациональное, что было создано в предшествующие десятилетия, в том числе в части соединения профессиональных знаний с исследовательским, новаторским духом отношения к формированию практических умений и навыков очередного подрастающего поколения россиян.

#### **Библиографический список**

1. Рекомендации по развитию в стране инженерного образования выработали в ДВФУ [Электронный ресурс]. — URL: <http://www.dvfu.ru/-/rekomendacii-po-razvitiu-v-strane-inzenernogo-obrazovania-vyrabotali-v-dvfu>.
2. Сборник материалов Международного образовательного форума «Алтай — Азия 2012»: «Модернизация профессионального образования в России и мире: новое качество роста»: сборник материалов (18–20 сентября 2012 г., г. Барнаул). — Барнаул, 2012 [Электронный ресурс]. — URL: <http://www.asu.ru/files/documents/00009585.pdf>.
3. Стенографический отчет о пленарном заседании Форума Общероссийского народного фронта «Качественное образование во имя страны» [Электронный ресурс]. — URL: <http://news.kremlin.ru/news/46805>.

*Т.П. Петухова*

#### **ПРОЕКТИРОВАНИЕ ПРАКТИКО-ОРИЕНТИРОВАННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРОГРАММ БАКАЛАВРИАТА**

Реализация Государственной программы Российской Федерации «Развитие образования» на 2013–2020 гг. и плана мероприятий («дорожной карты») «Изменения в отраслях социальной сферы, направленные на повышение эффективности образования и науки» (Распоряжение Правительства РФ от 30.12.2012 №2620-р), а также наличие Прогноза долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2030 г., разработанного Министерством экономического развития РФ, актуализировали проблему разработки практико-ориентированных образовательных программ бакалавриата, мобильно настраивающихся на потребности конкретного отраслевого (или регионального) рынка труда. В разрабатываемых проектах федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования уровня

бакалавриата (ФГОС ВО) данные образовательные программы называются программами прикладного бакалавриата. Они реализуются в том случае, если основной вид профессиональной деятельности, к которому осуществляется подготовка выпускников, отличен от научно-исследовательского и (или) педагогического вида деятельности.

Введение в высшем образовании практико-ориентированных образовательных программ призвано способствовать решению следующих задач: ориентации реализуемых образовательных программ на требования профессиональных стандартов, потребности отраслевых рынков труда и конкретных организаций работодателей, представляющих реальный сектор экономики и являющихся заказчиками специалистов данного профиля; обеспечению трудоустройства выпускников согласно полученному уровню высшего образования и направленности (профилю) образовательной программы; сокращению продолжительности адаптационного периода выпускников в реальном производственном процессе.

На основе анализа моделей, форм, методов взаимодействия образовательных организаций с работодателями и методик разработки образовательных программ нами предлагается следующая технология проектирования практико-ориентированных образовательных программ, включающая в себя разработку компетентностной модели выпускника, ориентированной на потребности рынка труда; проектирование структуры и содержания модульной компетентностно ориентированной образовательной программы; проектирование реализации специфических особенностей подготовки бакалавров, связанных с запросами организаций, являющихся заказчиками специалистов данного профиля, продолжением образования выпускниками, потребностями личности студента, а также использованием сетевой формы образовательной программы.

Прежде всего заметим, что при разработке практико-ориентированных образовательных программ, мобильно настраивающихся на потребности рынка труда, в группу разработчиков следует включить представителей предприятий и организаций-партнеров, на основании заказа которых формируется данная программа [5, с. 110].

Формирование компетентностной модели выпускника в условиях действующих ФГОС ВПО и формирующихся ФГОС ВО можно осуществить за три шага, где в начале формируются результаты освоения образовательной программы на «языке деятельности», т.е. в терминах профессиональных задач и трудовых функций, детализированных до уровня профессиональных умений и знаний. Здесь рекомендуется использовать такие механизмы взаимодействия с работодателями, как социологическое исследование рынка труда (анкетирование работодателей); анализ профессиональных стандартов (при их наличии); анализ статистических данных о динамике развития и перспективных потребностях рынка труда; анализ данных о трудоустройстве выпускников за последние 5–7 лет. Полученные данные позволят построить карту профессиональной деятельности выпускника [4, с. 87, табл. 1], которую назовем картой профессиональной деятельности выпускника от работодателя.

На втором шаге разработки компетентностной модели выпускника осуществляется сопряжение требований работодателей и ФГОС ВО на «языке деятельности». Для этого задачи, приведенные во ФГОС ВО, конкретизируются на основе карты профессиональной деятельности от работодателя и представляются в виде таблицы 1.



Таблица 1

**Карта профессиональной деятельности выпускника с учетом ФГОС ВО**

Вид профессиональной деятельности	Профессиональные задачи из ФГОС ВО и их конкретизация на основе карты профессиональной деятельности от работодателя	Профессиональные умения	Профессиональные знания	Опыт практической деятельности в учебно-профессиональных ситуациях

Далее, на третьем шаге, осуществляется адекватный переход от «языка деятельности» к «языку компетенций». Для решения этой задачи можно использовать матрицу соответствия профессиональных задач и компетенций выпускника, представленную в виде таблицы 2.

Таблица 2

**Матрица соответствия профессиональных задач и компетенций выпускника**

Вид профессиональной деятельности	Конкретизированные профессиональные задачи из ФГОС ВО	Компетенции выпускника					
		ОК-1	...	ОПК-1	...	ПК-1	...

При этом профессиональные компетенции ФГОС ВО, которыми должен обладать выпускник практико-ориентированной образовательной программы бакалавриата, могут быть дополнены коллективом разработчиков новыми компетенциями в соответствии с задачами, появившимися в ходе анализа профессиональных стандартов (при их наличии), потребностей отраслевого и регионального рынков труда, а также запросов организаций-партнеров.

В результате осуществления указанной процедуры разработчиками формируется профиль программы прикладного бакалавриата, характеризующий ее ориентацию на задачи, выделенные в рамках выбранных видов (или выбранного вида) профессиональной деятельности, к решению которых должен быть подготовлен выпускник. Полученный профиль определяет не только результаты освоения данной образовательной программы (компетенции), но и ее предметно-тематическое содержание на основе уточнения содержания компетенций через профессиональные умения и знания, а также преобладающие виды учебной деятельности.

Таким образом, основным результатом первого этапа проектирования практико-ориентированной образовательной программы являются карта профессиональной деятельности выпускника (табл. 1) и матрица соответствия профессиональных задач и компетенций (табл. 2), которые позволяют осуществить разработку компетентностно ориентированных модулей, карты компетенций и оценочных средств освоения образовательной программы.

На втором этапе проектирования практико-ориентированной образовательной программы мы используем разработанную нами ранее технологию формирования модульной компетентностно ориентированной образовательной программы [4, с. 86–89], в рамках которой модуль трактуется как относительно самостоятельная, логически завершенная, структурированная часть образовательной программы по направлению подготовки (специальности), отвечающая

за формирование одной компетенции, некоторой ее части (этапа формирования компетенции) или общей части группы родственных компетенций. Модуль имеет интегрированный проверяемый результат и отдельное методическое обеспечение. В связи с этим такой модуль образовательной программы нами называется компетентностно ориентированным модулем (далее — модулем).

Для каждого спроектированного модуля разрабатывается спецификация, являющаяся своеобразным техническим заданием для разработки его предметно-тематического содержания [4, с. 89].

Следует заметить, что аналогично проекту Tuning Russia мы различаем результаты образования (компетенции) и результаты обучения по модулю, дисциплине, практике. В целях прозрачности и технологичности процесса формирования результатов обучения каждая компетенция представляется как синтез трех компонент: когнитивного (знать), деятельностного (уметь, владеть, приобрести опыт деятельности), мотивационно-ценностного (отношение, стремление) [1, с. 121; 3, с. 86]. Результаты обучения по модулю, дисциплине, практике формируются как составляющие когнитивного и деятельностного компонентов компетенции и формулируются при помощи активных глаголов (знать..., понимать..., представлять ..., уметь..., получить (приобрести) навыки ..., иметь (приобрести) опыт деятельности в ... и т.д.). Мотивационно-ценностный компонент компетенции формируется за счет специального выбора образовательных технологий организации учебной и самостоятельной работы студентов [3, с. 212–215].

На третьем этапе проектирования практико-ориентированной образовательной программы выявляются и проектируются к реализации ее специфические особенности. Учитывая пожелания работодателей, а также необходимость сокращения продолжительности адаптационного периода выпускников в реальном производственном процессе, при разработке таких программ желательно предусмотреть в них возможные траектории получения обучающимися квалификационных разрядов, классов, категорий по профессии рабочего, должности служащего. Заметим, что это возможно на основе взаимодействия с организациями-партнерами, обладающими необходимыми ресурсами, а также за счет использования сетевой формы реализации образовательной программы.

Обучающимся, которые имеют среднее профессиональное образование соответствующей направленности, желательно предоставить возможность ускоренного обучения по индивидуальному учебному плану в порядке, установленном локальным нормативным актом образовательной организации. В связи с этим следует предусмотреть формат сопряжения разрабатываемой образовательной программы с образовательной программой среднего профессионального образования соответствующей направленности на уровне как компетенций, так и результатов обучения. Наличие данной возможности является актуальной задачей стабильного функционирования системы «колледж — университет» [2, с. 73–77].

В целях создания условий для трудоустройства выпускников и сокращения периода их адаптации в реальном производственном процессе, а также максимального удовлетворения потребностей регионального рынка труда проектирование практико-ориентированной образовательной программы бакалавриата должно базироваться на интеграции высшего и дополнительного профессионального образования. Студентам рекомендуется предоставить возможность одновременного освоения дополнительных профессиональных программ (программ повышения квалификации и программ профессиональной переподготовки), в том числе программ, ориентированных на потребности конкретного

работодателя и профессиональные особенности будущих рабочих мест. Кроме того, при проектировании практико-ориентированной образовательной программы бакалавриата рекомендуем разработать раздел, содержащий условия обучения выпускников в магистратуре.

В настоящее время рассмотренная выше технология проектирования практико-ориентированных образовательных программ бакалавриата апробируется на направлениях подготовки: 08.03.01 Строительство, 13.03.02 Электроэнергетика и электротехника, 23.03.03 Эксплуатация транспортно-технологических машин и комплексов.

Представленное исследование выполняется при поддержке Министерства образования и науки РФ в рамках государственного задания вузам на 2014 г. (проект: 10.9023.2014 «Разработка и апробация методики формирования образовательных программ прикладного бакалавриата, сопряженных с родственными программами СПО. Экспертно-аналитическое сопровождение внедрения практико-ориентированных образовательных программ (прикладного бакалавриата)»).

#### **Библиографический список**

1. Петухова Т.П., Глотова М.И. Самостоятельная работа как средство развития информационной компетенции // Высшее образование в России. — 2008. — №12.
2. Петухова Т.П., Ковалев А.В., Белоновская И.Д. О проектировании профессиональных образовательных программ в системе «колледж — университет» // Высшее образование в России. — 2012. — №7.
3. Петухова Т.П. Концептуальные основы асинхронной самостоятельной работы студентов // Вестник Оренбургского государственного университета. — 2011. — №11 (130).
4. Петухова Т.П. Модульное построение образовательных программ с учетом потребностей рынка труда // Высшее образование в России. — 2013. — №11.
5. Петухова Т.П. Технологические аспекты проектирования образовательных программ подготовки прикладного бакалавра // Высшее образование в России. — 2014. — №6.

***Вит.В. Поляков, В.А. Мазуров,  
А.А. Исаев, Т.В. Сидоренко***

#### **ПЕРСПЕКТИВЫ ПЕРЕПОДГОТОВКИ И ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ СОТРУДНИКОВ ПРАВООХРАНИТЕЛЬНЫХ ОРГАНОВ**

Результаты расследования и профилактики преступлений в первую очередь определяются профессиональным уровнем кадров правоохранительных органов. В современных условиях, характеризующихся ростом числа высокотехнологичных преступлений, основанных на использовании информационных технологий, особую роль приобретают регулярные переподготовка и повышение квалификации следователей и оперативных сотрудников. Реализация данных образовательных мероприятий требует специфического организационного и методического обеспечения. Это обусловлено тем, что обучаемые должны в дополнение к ранее полученным знаниям получить значительный объем принципиально новых прикладных умений и навыков, связанных с примене-

нием новых информационных технологий в ходе следственных и оперативно-разыскных действий и мероприятий.

Учебные курсы, предназначенные для сотрудников следственных и оперативно-разыскных органов, должны быть организованы на основе непосредственного использования цифровых обучающих средств, обеспечивающих свободное владение компьютерной техникой. На занятиях должны изучаться цифровые технико-криминалистические средства и методы, тактико-криминалистические приемы и рекомендации, которые были бы адаптированы к целям раскрытия, расследования и предупреждения преступлений в сфере компьютерной информации. Использование специализированного компьютерного практикума призвано сформировать у сотрудников правоохранительных органов навыки конкретных решений в новых сложных следственных ситуациях. Обучающиеся должны научиться осуществлять следственные действия с конкретными программно-аппаратными средствами компьютерной техники в реальных условиях.

Требования к подготовке специалистов, специализирующихся в области расследования высокотехнологичных компьютерных преступлений, обладают существенной спецификой. Во многом это связано со сложностью существующих и появлением новых способов совершения компьютерных преступлений, спецификой электронно-цифровых следов преступлений, а также отсутствием отработанных методик получения доказательств и криминалистически значимой информации [1, с. 146–152]. В силу этих обстоятельств требуются новые учебно-методические формы образовательного процесса. Наряду с традиционным набором правовых дисциплин, обучаемые должны пройти специальные курсы, в результате изучения которых они могли бы свободно ориентироваться в области современных информационных технологий. Необходимо формирование конкретных знаний о том, кто, как, с помощью чего, где и в отношении кого совершает компьютерные преступления [4, с. 162–166]. Обучаемые должны получить практические навыки по использованию программно-аппаратных средств обработки, хранения и передачи информации, знания в области технических средств и методов защиты информации. Важно обеспечить криминалистические знания выявления, фиксации, изъятия, исследования, оценки и использования специфических электронно-цифровых следов преступлений. В свою очередь, это требует создания специализированной материально-технической базы учебного процесса (как правило, отсутствующей в большинстве юридических институтах и на юридических факультетах университетов). Учебные дисциплины для сотрудников правоохранительных органов должны включать в себя изучение технико-криминалистических средств и методов, адаптированных к задачам расследования и профилактики преступлений в сфере компьютерной информации [2, с. 96–97].

В процессе обучения должны быть проанализированы основные типы угроз информационной безопасности компьютерных систем (угрозы нарушения конфиденциальности, целостности и работоспособности). Основное внимание должно быть уделено несанкционированному доступу к компьютерной информации, суть которого заключается в получении доступа к объекту в нарушение правил разграничения доступа, установленных политикой безопасности. Обучающиеся должны получить представление об основных каналах несанкционированного доступа и его способах, отличающихся большим разнообразием. Особое внимание должно быть уделено угрозам, которым могут подвергаться ком-

пьютерные сети, поскольку наиболее опасные виды компьютерных преступлений связаны с удаленными атаками против объектов сетей. Необходимо также отдельно изучить основные виды вредоносного программного обеспечения и программно-аппаратные способы защиты от него.

Решение поставленных образовательных задач может быть достигнуто путем применения цифровых средств обучения. Прежде всего, в специализированной учебной лаборатории должны быть практически изучены основы технологии Ethernet, включая анализ физической и логической топологии сети, получены навыки практической работы с сетевой операционной системой и с удаленным доступом к компьютерным системам. Обучающиеся должны получить представление о коммутаторах сети Ethernet и познакомиться с принципами работы коммутации пакетов в сетях Ethernet. Лабораторные занятия должны также включать в себя представление о содержании, организации и функционировании виртуальных локальных сетей Ethernet. Такое обучение возможно за счет создания контролируемой сети со специальным программно-аппаратным обеспечением, установленным в учебных целях.

Отдельный лабораторный практикум нужно посвятить знакомству с цифровыми техническими средствами, обеспечивающими защиту информации. В частности, специалисты правоохранительных органов должны знать принципы действия радиомикрофонных закладных устройств, способы и устройства их выявления, приемы предотвращения утечки информации по радиоканалам. Большие возможности для обучения практической работе с аудиовидеоданными в сжатом и оцифрованном виде предоставляет использование многоканальных цифровых систем записи типа «PHOBOS». Такие системы обеспечивают также возможность последующего анализа полученных записей и их длительное хранение. Важную роль для практической оперативно-разыскной деятельности имеет знакомство обучающихся с принципами действия и возможностями цифровых видеокамер для негласного видеонаблюдения в различных условиях. В учебный практикум необходимо включить изучение цифровых средств автоматической записи и мониторинга телефонных линий (в том числе цифровых), а также приемы выявления различных видов телефонных и телефонно-акустических закладок. Особый интерес представляет изучение компьютерных полиграфов, предназначенных для оперативной обработки цифровых сигналов, отображающих широкий спектр биометрических характеристик человека. С помощью цифровых средств обучения могут быть успешно изучены цифровые методы идентификации личности, все более широко используемые в криминалистической практике. К ним относятся методы исследования следов пальцев рук, методы идентификации по радужной оболочке глаза, различные методы компьютерной обработки изображений, применяемые при составлении фоторобота преступника, компьютерные методы фотоскопической экспертизы речевой информации и т.д.

Принципиальное значение имеет использование накопленного опыта практического расследования преступлений в сфере компьютерной информации в конкретном регионе, учет региональных особенностей этих преступлений [3, с. 9–42]. Необходимость переподготовки и повышения квалификации сотрудников правоохранительных органов, ориентированных на работу с преступлениями в сфере информационных технологий, обусловленная быстрым развитием компьютерной преступности, отчетливо понимается самими сотрудниками-практиками. Это подтвердило проведенное в подразделениях ГУВД Ал-

тайского края анкетирование, в котором сотрудники отмечали значительное своеобразие и уникальность дел, связанных с использованием преступниками информационных технологий. При оценке уровня своих профессиональных знаний 58% сотрудников правоохранительных органов выразили заинтересованность в повышении квалификации, 5% — в переподготовке, 37% — сочли свою квалификацию достаточной.

Изложенные в настоящей работе подходы к обучению сотрудников правоохранительных органов, специализирующихся в области компьютерных и высокотехнологичных преступлений, необходимо внедрять в систему повышения квалификации и переподготовки кадров.

#### **Библиографический список**

1. Гавло В.К., Поляков В.В. Следовая картина и ее значение для расследования преступлений, связанных с неправомерным удаленным доступом к компьютерной информации // Российский юридический журнал. — 2007. — №5 (57).
2. Поляков В.В. Особенности подготовки специалистов для расследования преступлений, связанных с неправомерным удаленным доступом к компьютерной информации // Известия Алт. гос. ун-та. — 2010. — №2/1.
3. Поляков В.В., Трушев В.А., Рева И.А., Поляков Вит.В., Малинин П.В. и др. Региональные особенности криминалистической характеристики преступлений в сфере компьютерной информации // Региональные аспекты технической и правовой защиты информации : монография. — Барнаул, 2013. — Гл. 1.
4. Поляков В.В., Лапин С.А. Средства совершения компьютерных преступлений // Доклады Томс. гос. ун-та систем управления и радиоэлектроники. — 2014. — №2 (32).

***В.В. Поляков, Н.Н. Минакова***

### **ТЕХНОЛОГИИ РЕАЛИЗАЦИИ ПРАКТИКО-ОРИЕНТИРОВАННОГО ПОДХОДА ПРИ ПОДГОТОВКЕ СПЕЦИАЛИСТОВ ПО ИНФОРМАЦИОННОЙ БЕЗОПАСНОСТИ**

В современных условиях меняющегося рынка труда специалисты по информационной безопасности должны уметь профессионально решать сложнейшие разноплановые задачи.

Согласно государственным образовательным стандартам высшего профессионального образования третьего поколения у студентов должны быть сформированы определенные профессиональные компетенции, соответствующие задачам и потребностям потенциальных работодателей [2, с. 84]. Компетентностный подход в обучении предполагает умения анализировать, сопоставлять, сравнивать, систематизировать, принимать решения, прогнозировать, соотносить результат действия с выдвигаемой целью [1, с. 205].

В Алтайском государственном университете (АлтГУ) ведется системная работа, направленная на формирование у будущих специалистов по информационной безопасности необходимых компетенций в соответствии с требованиями Государственного образовательного стандарта по специальности 090105.65 «Комплексное обеспечение информационной безопасности автоматизированных систем» и запросами потенциальных работодателей. Акцент делается на трансформацию системы обучения таким образом, чтобы сначала пробудить стремление к решению профессиональных задач, затем научить человека их реализовывать.

Обеспечение информационной безопасности невозможно без применения интегративного подхода, так как при быстром совершенствовании цифровых технологий возрастают угрозы и уязвимости для цифровой информации. Реализация именно интегративного подхода позволяет сформировать целостное представление о предстоящей профессиональной деятельности. Такой подход необходим как в рамках любой отдельно взятой дисциплины, так и на междисциплинарном уровне. Например, рассматриваемая в курсе основ информационной безопасности тема по идентификации и аутентификации личности с использованием биометрических технологий может быть выстроена в рамках опережающего обучения, если она объединена с соответствующими разделами физики, математики, управленческой деятельности [9, с. 100]. Решение вопросов защиты персональных данных требует интеграции знаний, умений, навыков в технической защите информации, документоведении, управленческой деятельности [7, с. 10].

Была поставлена задача выявления и апробации технологий, позволяющих сформировать у будущего специалиста по защите информации необходимые компетенции, реализовать интегративный подход.

Обучение студентов построено на широком спектре педагогических технологий. Предпочтение отдано тем технологиям, которые включают практико-ориентированное интерактивное взаимодействие [8, с. 73]. Это прежде всего проблемно-ориентированный подход, так как проблема — основа мыслительной деятельности [3, с. 104]. Студент помещается в проблемную ситуацию из профессиональной области. Далее он проходит все стадии осознанного выбора, поиска и принятия решения [7, с. 52]. В рамках темы изучаемого предмета вскрывает противоречия, осознает проблему, изучает информацию для формулировки альтернатив, обозначает и рассматривает альтернативы, принимает решение, презентует его, формулирует выводы, организует их опытную проверку. При этом акцентируется внимание на формировании мотивации достижения успеха, активности и заинтересованности.

Постановка мотивирующей проблемы из профессиональной области потребовала выбора технологий выделения проблем. Для выделения и формулировки проблем, разделения ее на задачи широко применяется технология критического мышления. Она, как известно, имеет стадии: «вызов» — пробуждение имеющихся знаний и интереса к получению новой информации; «осмысление» — получение новой информации; «рефлексия» — рождение нового знания [4, с. 54].

Для каждой профессиональной дисциплины подбираются инструменты, позволяющие реализовать стадии критического мышления. На стадии «вызов» используются следующие инструменты: понятийное колесо, графическая систематизация материала (кластеры, таблицы), прием «фишбоун», перепутанные логические цепочки (рис. 1 и 2). Например, прием «Перепутанные логические цепочки» может быть использован для формирования навыков построения сложной и разветвленной информационной системы. Используя различные наборы элементов (рабочие станции, серверное оборудование, маршрутизаторы, модемы и другое оборудование), специалист выстраивает эффективную информационную схему. Прием используется также для анализа логической цепи из понятий: ущерб, угроза, риск и уязвимость.

Применение технологии критического мышления позволяет:

- выделять причинно-следственные связи;

- анализировать поставленные задачи, находить и исправить ошибки, а также аргументировать и доказать правильность своих мыслей и действий;
- уметь отделять главное от существенного и уметь акцентировать на первом.

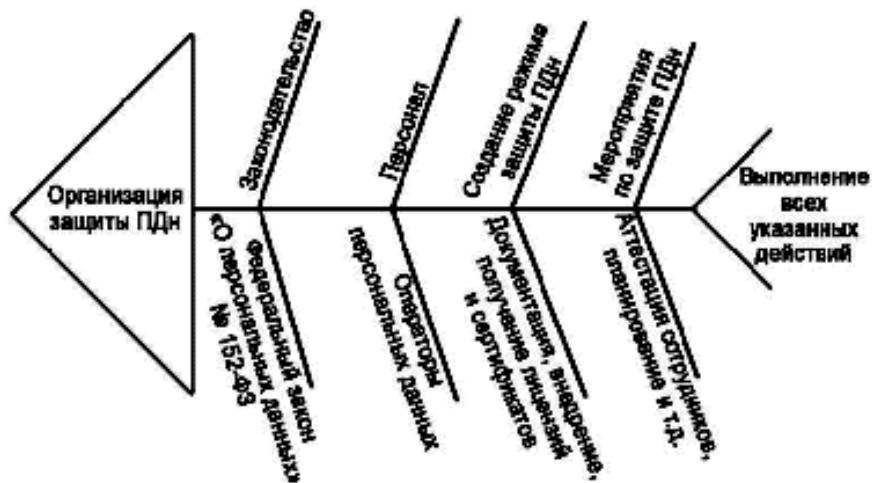


Рис. 1. Прием «фишбоун». Тема — защита персональных данных



Рис. 2. Прием «понятийное колесо». Тема — документационное обеспечение информационной безопасности

Опыт показал, что помещение в проблемные ситуации дает высокую мотивацию к изучению предмета. Студент вынужден научиться видеть проблему и формулировать из проблемы задачу. Учебные проблемы формируются различным образом:

- поиск новых путей практического применения изучаемого процесса;
- побуждение к анализу фактов, явлений, ситуаций;
- необходимость использования на практике старых знаний в новых условиях;
- противоречие между теоретическим решением и практической неосуществимостью;
- переформулирование вопросов, варьирование задач.



Проблемно-ориентированный подход в сочетании с использованием технологии критического мышления позволил выйти на межпредметные связи. Эффективным при формировании межпредметных связей оказался проектный подход. Работа над проектом включает следующие этапы: определение цели, планирование, принятие решений, внедрение, защита проекта и контроль результатов.

При проектной деятельности важной составляющей является общение, так как работа в коллективе над некоторой задачей имеет свои устойчивые внутренние самовоспроизводимые мотивы. У студентов появилась потребность в знаниях из области проектного управления. Проектный подход формирует коммуникативные компетенции, развивает исследовательские навыки, аналитическое мышление, возможности взаимной оценки и контроля.

Использование практико-ориентированного подхода в сочетании с проектным обучением развивает активность, самостоятельность, мотивацию, навыки преодоления противоречий при взаимодействии участников.

Применение электронных образовательных ресурсов (система Moodle) позволяет студенту уже на начальных этапах изучения дисциплины структурировано представить изучаемый материал, акцентировать внимание на ключевых аспектах, индивидуализировать темпы изучения дисциплины.

Чтобы соотнести профессиональные компетенции с требованиями современной инновационной экономики, в АлтГУ читается курс по коммерциализации научных разработок [5, с. 187]. Университет первым в Алтайском крае (с 2003 г.) включил в программу обучения студентов такие учебные курсы. Для восприятия и запоминания терминов по интеллектуальной собственности и коммерциализации разработок применяются игровые элементы, например разгадывание кроссвордов [6, с. 3].

Анализ результатов системной работы по подбору технологий реализации практико-ориентированного подхода позволил сделать вывод о том, что реализуемая профессиональная подготовка позволяет будущим специалистам гибко адаптироваться в меняющихся профессиональных ситуациях, выявлять ключевые проблемы, выбирать альтернативные пути решения, оценивать их, находить оптимальный вариант и разрабатывать программы действий. У будущих специалистов формируется целостное представление о будущей профессиональной деятельности, снижается степень неопределенности при решении возможных профессиональных задач по требованиям работодателей.

Данные по выпускным квалификационным работам КОИБАС, представленные в таблице, показывают, что выпускники демонстрируют готовность к квалифицированному решению совокупности проблем, связанных с построением, исследованием и обеспечением информационной безопасности автоматизированных систем.

Квалификационные работы готовы к внедрению в специализированных лабораториях, отделах и службах учреждений, организаций и предприятий, занимающихся вопросами обеспечения информационной безопасности, а также к внедрению в учебный процесс по лабораторным практикумам дисциплин специализации.

Таким образом, применение активных образовательных технологий стимулирует конструктивное мышление — студенты становятся активными участниками учебного процесса. У них формируются навыки и компетенции, необходимые для решения задач профессиональной сферы, воспитывается умение

определять свои действия в соответствии с деятельностью других людей, объединять вокруг себя единомышленников.

**Результаты выпускных квалификационных работ по специальности  
090105.65 «Комплексное обеспечение информационной безопасности  
автоматизированных систем», %**

Год	2011	2012	2013	2014
Количество ВКР, выполненных:				
по темам, предложенным студентами	11,8	12,5	18,7	20
по заявкам организаций, образовательных учреждений	29,4	50	50	33,3
в области фундаментальных и поисковых научных исследований	23,5	12,5	25	33,3
Количество ВКР, рекомендованных:				
к опубликованию	17,6	12,5	12,5	26,7
к внедрению	52,9	31,2	31,2	33,3
внедренных	23,5	18,8	25	20

**Библиографический список**

1. Бордовская Н.В. Современные образовательные технологии : учебное пособие. — М., 2011.
2. Вербицкий А.А., Ларионова О.Г. Личностный и компетентностный подходы в образовании: проблемы интеграции. — М., 2009.
3. Вербицкий А.А., Ильязова М.Д. Инварианты профессионализма: проблемы формирования : монография. — М., 2011.
4. Гуляев В.Н., Логинов И.П., Неволлина Н.А. Технология профессионально ориентированного обучения в высшей школе (научные и прикладные основы). — М., 2008.
5. Зинченко В.И., Кирюшин Ю.Ф., Минакова Н.Н. Инновационное развитие территории: теория и межрегиональная практика. — Барнаул, 2010.
6. Кирюшин Ю.Ф., Минакова Н.Н. Модель преподавания курса «Интеллектуальная собственность» в условиях открытого образования // Открытое и дистанционное образование. — 2007. — №1.
7. Минакова Н.Н. Методы принятия управленческих решений. — Барнаул, 2011.
8. Омарова А.А. Современная технология проблемного обучения // Современные наукоемкие технологии. — 2011. — №1.
9. Третьяков И.Н., Минакова Н.Н. Алгоритм разграничения доступа по радужной оболочке глаза для решения задач контроля доступа к информационным ресурсам // Доклады Томс. гос. ун-та систем управления и радиозлектроники. — 2010. — №1-1.

**В.В. Поляков, Е.А. Шимко**

**ОСОБЕННОСТИ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТОВ  
ПО МЕДИЦИНСКОЙ ФИЗИКЕ**

Развитие новых методов медицинской диагностики и лечения, основанных на использовании современных физических устройств и передовых компьютерных технологий, требует организации подготовки специалистов нового

поколения, призванных обеспечить внедрение и использование этих устройств и технологий на практике. В настоящее время в Российской Федерации, как и во всем мире, возникла большая потребность в медицинских физиках. Эти специалисты используются прежде всего в отделениях лучевой терапии онкологических центров [1]. В то же время подготовка медицинских физиков в вузах России существенно отстает от других передовых стран. Это отставание прежде всего относится к техническому оснащению образовательного процесса, но затрагивает также аспекты, связанные с учебно-методическим обеспечением и организацией подготовки специалистов. Как следствие, согласно данным [2; 3] на 140 отделений лучевой терапии в России имеется лишь 250 человек, работающих на должностях медицинских физиков, что в 6 раз меньше реальных потребностей. Отметим, что проблемы подготовки медицинских физиков наиболее заметно проявляются в регионах, где при значительных вложениях в закупку медицинского оборудования практически отсутствуют вложения в подготовку специалистов соответствующего профиля. В настоящей работе рассмотрен опыт подготовки медицинских физиков на физико-техническом факультете Алтайского государственного университета.

Обучение будущих специалистов по медицинской физике проводится в рамках направления «Физика» бакалавриата и магистратуры. Основу подготовки составляют дисциплины *специализации*, включающие в себя следующие основные разделы [4; 5].

1. Раздел «*Основы медицинской физики*» включает в себя биофизику, физические основы жизнедеятельности организма, физические методы, используемые для медицинской диагностики и лечения, в том числе оборудование и методы лучевой терапии, ядерной медицины, лазерной медицины, медицинской ультразвуковой акустики, магнитотерапии, гипертермии и т.д.

2. Раздел «*Введение в медицину*» включает в себя нормальную и патологическую анатомию и физиологию, основы медицинской генетики, онкологии, кардиологии, диагностической и терапевтической радиологии и т.д., а также вопросы организации здравоохранения и медико-физической службы. Учащиеся получают необходимую информацию о жизненно важных системах и органах человека, физических основах интроскопии, физических аспектах канцерогенеза и т.д., знакомятся с психологическими и этическими аспектами деятельности медицинского физика.

3. Основы ядерной и радиационной физики, предназначенные для учащихся, специализирующихся в отделениях лучевой медицины онкологических центров. Раздел включает в себя изучение радиоактивности, ионизирующих излучений и их взаимодействия с веществом, дозиметрию ионизирующих излучений и детекторы, основы радиационной безопасности, основы медицинской радиометрии и радиоэкологии и т.д.

Важнейшей составляющей подготовки является использование современного *лабораторного практикума*, ориентированного на изучение передовых физических методов и компьютерных технологий, применяемых в медицине. Этот лабораторный практикум организован на базе специализированной учебной лаборатории медицинской физики. Особое значение имеет проведение лабораторных и практических занятий на базе реально используемого медицинского оборудования Алтайского краевого онкологического диспансера и Алтайского краевого диагностического центра, где для студентов старших курсов организованы лабораторные и практические занятия, а также учебные и про-

изводственные практики [1]. Руководят этими практиками ведущие специалисты указанных центров. Так, в Алтайском краевом онкологическом диспансере учебные лабораторные занятия включают в себя проведение абсолютной дозиметрии на гамма-терапевтическом аппарате Theratron Equinox, проведение абсолютной дозиметрии на линейном ускорителе Clinac iX 2300 CD, проведение относительной дозиметрии на линейном ускорителе Clinac iX 2300 CD, планирование проведения лучевой терапии 2D/3D на основе ПО Eclipse и ПО «Гамма-план».

Важная роль при подготовке медицинских физиков отводится самостоятельной *учебно-исследовательской и научно-исследовательской работе* в области физических основ высоких медицинских технологий. В частности, студенты проводят самостоятельные исследования различных биологических объектов с помощью оптической и электронной микроскопии, рентгеновского анализа, на ультразвуковых установках и т.д. Полученные результаты анализируются с применением специализированного программного обеспечения и новых методов математической обработки экспериментальных данных. В процессе УИРС и НИРС происходит формирование системы практических умений и навыков по использованию современных физических методов, радиоэлектронных приборов и устройств, вычислительных компьютерных технологий для решения широкого спектра задач медицинской диагностики и лечения. Как правило, такие работы являются составной частью исследований, проводимых на кафедрах по актуальной научной тематике, их результаты публикуются в научной периодике [6–8].

Система подготовки по медицинской физике, созданная в Алтайском государственном университете, показала свою эффективность и позволила полностью удовлетворить потребность медицинских организаций региона в высококвалифицированных специалистах данного профиля.

#### **Библиографический список**

1. Глотов С.С., Шимко Е.А., Поляков В.В. и др. Лабораторный практикум по применению медицинской радиологии при подготовке медицинских физиков // Сб. трудов XIII Междун. учеб.-метод. конф. «Современный физический практикум». Новосибирск, 23–25 сентября 2014 г. — М., 2014.
2. Костылев В.А. О подготовке медицинских физиков // Медицинская физика. — 2007. — №3 (35).
3. Костылев В.А. Предложения о системном развитии медицинской физики в России // Медицинская физика. — 2008. — №3 (39).
4. Устинов Г.Г., Поляков В.В. Медицинская физика. Ч. 1 : Физические процессы в организме человека. — Барнаул, 2001.
5. Устинов Г.Г., Поляков В.В. Медицинская физика. Ч. 2 : Физические методы и приборы в диагностике и лечении. — Барнаул, 2002.
6. Поляков В.В., Неймарк А.И., Титаренко Н.А. Исследование прочностных свойств уrolитов // Медицинская физика. — 2001. — №1.
7. Поляков В.В., Устинов Г.Г., Петрухно Е.В. Исследование элементного состава и структуры желчных камней с помощью растровой электронной микроскопии // Медицинская физика. — 2010. — №4.
8. Поляков В.В., Устинов Г.Г., Петрухно Е.В. Применение многомерного анализа данных к исследованию физико-механических характеристик биоминеральных образований // Биомедицинская радиоэлектроника. — 2011. — №12.

*В.В. Пуричи*

**ПРОЕКТ «МАЛАЯ РОДИНА» КАК ИНСТРУМЕНТ  
ПРАКТИКО-ОРИЕНТИРОВАННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ  
ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ**

В условиях обостряющихся экономических проблем бюджетные возможности региональных и федерального бюджетов сокращаются, и местным сообществам вместо обращения к ним необходимо усиливать поиск собственных ресурсов и возможностей для решения местных проблем. Несмотря на сходство, проблемы местных сообществ имеют и существенные различия, связанные с особенностями местоположения, масштабами, культурно-историческими особенностями местности, ресурсной базой, социально-демографическим потенциалом. Одним из важнейших условий успешного решения проблем социально-экономического развития является наличие соответствующего кадрового потенциала, обладающего глубокими знаниями протекающих на местах процессов и пластичным креативным мышлением, способного находить новые решения и изыскивать скрытые ресурсы.

Учебные заведения делают попытки обеспечить практико-ориентированную подготовку специалистов управленческого профиля, однако односторонний подход дает слабые результаты. Необходимым условием является наличие соответствующей инициативы со стороны специалистов-практиков и общественности, обеспечивающей обратную связь между теоретической базой образования и прикладными проблемами управления. Подобная инициатива возникает на самом высоком уровне управления.

В 2010 г. администрация Сибирского федерального округа (СФО) объявила о проведении конкурса «Малая Родина». «Сибирский проект «Малая Родина» реализуется по инициативе полномочного представителя Президента в СФО. Организаторы проекта — аппарат полномочного представителя, органы исполнительной власти субъектов Российской Федерации, органы местного самоуправления, учебные заведения, Межрегиональная ассоциация «Сибирское соглашение». Партнеры проекта — хозяйствующие субъекты и их ассоциации, общественные организации и объединения» [1].

Понимая важность отмеченных выше задач, организаторы проекта отмечают, что «основной ценностью проекта «Малая Родина» является повышение качества человеческого капитала, за счет возможности получения новых навыков и компетенций, реализации предпринимательских и социальных инициатив молодежи в интересах социально-экономического развития сибирских территорий» [1].

Миссия проекта состоит в «реализации интеллектуального, творческого и предпринимательского потенциала молодых сибиряков в интересах социально-экономического развития территорий округа» [1].

В официальных документах отмечается, что комплекс мероприятий, проводимых в рамках проекта, ориентирован:

- на содействие органам местного самоуправления в раскрытии и эффективной реализации потенциала территорий за счет привлечения дополнительного интеллектуального и творческого ресурса;
- создание условий для профессионального продвижения и реализации инициатив студентов и молодежи в целом;

- повышение эффективности профессионального образования за счет развития системы практико-ориентированной подготовки специалистов, учитывающей потребности социально-экономического развития территорий [2].

Целью проекта «Малая Родина» является создание условий, стимулирующих активность молодежи и местных органов власти, направленную на повышение уровня жизни населения и его занятости, инвестиционной и социальной привлекательности территорий Сибири.

Достижение цели проекта предполагает решение следующих задач:

- включение студентов и молодежи в целом в практическую деятельность по решению задач социально-экономического развития территорий;
- выявление проблем в экономике и социальной сфере муниципальных образований, выработка предложений по привлечению научного, проектно-исследовательского потенциала учебных заведений;
- создание условий, обеспечивающих разработку качественных проектов в различных сферах экономической и общественной жизни, и доведение их до реального продукта;
- подготовка и формирование банка типовых (модельных) решений, которые могут быть применены в различных муниципальных образованиях (создание небольших предприятий по сельхозпереработке, развитие транспортной инфраструктуры, строительство современного жилья, внедрение информационных технологий и т.п.);
- обеспечение эффективного взаимодействия и координации действий организаторов и партнеров проекта;
- актуализация комплексных программ социально-экономического развития муниципальных образований с учетом предложений по их корректировке, включение проектов, обеспечивающих достижение целей и решение задач развития соответствующих территорий;
- обеспечение доступности инфраструктуры, развития инновационной и предпринимательской деятельности (бизнес-инкубаторы, технопарки, фонды и пр.) для молодежных проектов;
- создание системы материальных и нематериальных стимулов и мотиваций, направленных на повышение качества формируемых проектов и предложений, улучшение системы управления проектом «Малая Родина», расширение круга партнеров проекта и молодых людей, участвующих в нем;
- оказание государственной и муниципальной поддержки реализации лучших проектов;
- продвижение идеологии активного участия местного сообщества в развитии территорий, создание моды на участие в проекте «Малая Родина», широкое информационное освещение как проекта в целом, так и результатов («историй успехов») по отдельным составляющим [1].

Вузы Алтайского края получили список территориальных образований в соответствии с географическим положением и профилем обучения. Алтайскому государственному университету предложено работать над проектами по муниципальному образованию городской округ «Город Барнаул». Однако в университете обучаются студенты со всего края, и если проект называется «Малая Родина», то и работы должны быть посвящены родным городам, селам, сель-

ским административным районам. Одним из возможных следствий может стать возвращение выпускников на родину, если за время обучения они четко поймут, что и как нужно делать на своей малой родине, чтобы найти возможность для самореализации и обеспечения ее и собственного развития. Таким образом, это удобный в организационном отношении вариант, который, однако, создает некоторые проблемы в решении поставленных задач.

В связи с этим уместно привести опыт г. Братска, где в рамках реализации задач проекта принята следующая схема работы: студенты специальности «Государственное и муниципальное управление» на первом курсе закрепляются за выбранными ими муниципалитетами. В течение всего периода обучения они пишут ряд работ (например, курсовых, контрольных) по выбранному муниципальному образованию, а конечная квалификационная работа (дипломный проект) является завершающей стадией ознакомления с проблемами и поиска вариантов их решения для конкретного муниципалитета или поселения. Такая подготовка имеет прямое следствие — трудоустройство выпускника на работу в управленческие структуры данного территориального образования. При этом нет закрепительных документов, таких как договор о целевой подготовке, а есть лишь конструктивное сотрудничество, которое не обязывает, но может рассматриваться как возможный вариант и для выпускника, и для работодателя. Применение подобного опыта в Алтайском крае осложняется большим количеством муниципальных образований и необходимостью институционального закрепления отношений между вузом (вузами) и административными органами в муниципалитетах.

Отдельной проблемой в рамках проекта является то, что практико-ориентированная подготовка затрагивает не всех студентов, а только инициативных, участвующих в реализации данного проекта, но это же можно рассматривать и как сильную сторону, которая позволяет реализовать индивидуальный подход в подготовке специалиста и не расплывать усилий на студентов, не склонных или не готовых к самостоятельной работе.

Более важным вопросом является практическое применение результатов. Большая часть проектов создается студентами исключительно как конкурсная теоретическая работа. Возможность практической реализации часто ставится под сомнение, несмотря на то, что эксперты — работники административных органов власти высказываются не только о возможности, но и об актуальности реализации некоторых проектов. Для понимания того, что конкурсная работа может и должна рассматриваться как перспективная и практически значимая, по мнению автора, необходимы более широкая и открытая поддержка проектов со стороны практикующих специалистов, всестороннее освещение хода самого проекта, его целей, задач и механизма реализации, привлечение предпринимателей, заинтересованных в получении инновационной информации и подборе молодых креативных кадров. Форма участия потенциальных работодателей возможна как прямая, так и через создание информационного портала, где конкурсные работы были бы выставлены для ознакомления в полном или частичном варианте с реквизитами авторов и комментариями специалистов.

Сложно переоценить значение подобных проектов для реализации концепции практико-ориентированного образования, однако он должен получить методическое и организационное продолжение в рамках образовательного процесса. Необходимо разрабатывать образовательные программы так, чтобы подобная работа была органичной частью учебного процесса. Важно создавать

условия для междисциплинарного (межфакультетского) сотрудничества в практике решения прикладных задач социально-экономического развития, особенно на низовом муниципальном уровне, где потребность в инновационных решениях имеет жизненно важное значение.

#### **Библиографический список**

1. Окружной конкурс проектов развития территорий «Малая Родина» [Электронный ресурс]. — URL: <http://www.sibfo.ru/project/homeland.php>.
2. Положение об окружном конкурсе проектов развития территорий «Малая Родина» <http://www.sibfo.ru/project/homeland-doc.php?action=art&nart=7452>.

**С.В. Петух**

### **ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ УЧЕБНЫХ PRACTICE-ORIENTED ЛАБОРАТОРИЙ В ВУЗЕ**

Научно-технический прогресс и переход России к рыночной экономике вызвали необходимость коренных преобразований системы подготовки обучающихся. Один из самых важных вопросов развития рынка труда — это согласование между собой образовательных систем и рынка труда [2, с. 70].

Под практико-ориентированным обучением в вузах понимают освоение обучающимися образовательной программы в профессиональном контенте, формирование у них общепрофессиональных и специальных компетенций за счет выполнения практических задач в учебное время.

Работодатели формируют запрос на новых специалистов, ориентируясь на текущие потребности: сначала сталкиваются с дефицитом какого-то специалиста, потом его ищут. Актуальная задача — предсказать потребности в специалистах, которых еще нет, прогнозируя новые виды деятельности, и сориентировать на их подготовку ведущие вузы. В Московской школе управления «Сколково» подготовили атлас 100 новых профессий и 30 профессий отмирающих. Так, профессии лифтера, почтальона и швеи отомрут в ближайшие несколько лет, зато в списке востребованных профессий могут появиться сити-фермер, специалист по киберпротезированию и стартап-мама.

Поиск эффективных моделей и методов обучения в вузе является перспективным направлением модернизации образовательного процесса. Решение задачи формирования у обучающихся практических компетенций, востребованных обществом, связано с выбором конкретных образовательных технологий, методов и приемов.

Вопрос, каким образом можно готовить специалистов не под текущие задачи, а под будущие, стоит сейчас перед всеми странами. Вакансии ГМО-агрономов, метеоэнергетиков, дизайнеров умных пространств, кибердворников, экспертов по образу будущего ребенка и разработчиков семейной траектории развития вскоре могут появиться на рекрутинговых сайтах, потеснив привычных бухгалтеров и менеджеров.

Анализ опыта практико-ориентированного обучения за рубежом свидетельствует, что в обучении придается большое значение формированию профессиональных компетенций, самостоятельной работе, в том числе исследовательской. Интересен опыт новозеландской школы гостиничного и ресторанного



бизнеса Pacific International Hotel Management School, который реализует трехлетнюю образовательную программу подготовки бакалавров в области гостиничного и ресторанного менеджмента. Основная идеология подготовки менеджеров в PIHMS заключается в следующем: менеджер сможет грамотно управлять процессами только тогда, когда сам хорошо знает эти процессы. В целом практико-ориентированное обучение в зарубежных высших школах характеризуется следующими концептами:

- до 50% времени обучения в университете — практическое;
- использование активных и креативных методов командного и группового обучения;
- актуализация интегрированного и междисциплинарного способа приближения учебной (аудиторной) ситуации к реальной.

Для российских образовательных учреждений практико-ориентированное обучение не является инновационным. Советские и российские вузы имеют опыт плодотворного сотрудничества с производственными предприятиями, научными и проектными организациями, включения различных видов практик и practice-oriented-занятий в учебные планы. Современные федеральные государственные стандарты высшего образования не предоставляют возможности для развития практико-ориентированного обучения: трудоемкость практик составляет от 6 до 35 зачетных единиц, т.е. от 2,5 до 14,5% трудоемкости всей образовательной программы. Удельный вес активных и интерактивных методов обучения не может быть менее 20–30%; лекционных занятий — не более 40% общей трудоемкости образовательной программы.

Образовательные программы российских вузов оцениваются многими зарубежными экспертами как излишне теоретизированные, из-за чего выпускники не обладают достаточной профессиональной самостоятельностью.

Следуя вызовам времени, образовательные учреждения пытаются найти формы и технологии, соответствующие реалиям жизни, требованиям общества и бизнеса. Интересен опыт Высшей школы экономики, где функционирует более 50 международных лабораторий. Например, внедряя программы прикладного бакалавриата, вузы и колледжи главным достоинством таких образовательных программ считают оптимальное для решения выпускником производственных задач сочетание теоретического и практического обучения. Перечислим наиболее популярные практико-ориентированные формы обучения в российских вузах: производственная, преддипломная практики в организациях; мастер-классы приглашенных профессионалов-практиков; участие студентов в реальных проектах; рассмотрение кейсов; использование в учебном процессе тренажеров и компьютерных симуляций.

Рассмотрим опыт практико-ориентированного обучения в АНОО ВО «Алтайская академия экономики и права (институт)».

Практико-ориентированное обучение в АНОО ВО «ААЭП» внедряется во все формы обучения (лекции, семинары, практику, курсовое проектирование, выпускные квалификационные работы). В рамках лекционных и семинарских занятий хорошо зарекомендовал себя проект «Приглашенный профессионал», активно работают центры, например юридической экспертизы; лаборатории дистанционного обучения, криминалистики и пр.

Рынок города Барнаула и Алтайского края совершенно не обеспечен в достаточном количестве образовательными онлайн-услугами. Ни в одном из вузов Барнаула нет возможности заказать учебно-методическую литературу

и монографии дистанционно, получить онлайн-консультации преподавателей. В АНОО ВО «ААЭП» разработан бизнес-план интернет-лаборатории по продаже образовательных и сопутствующих услуг дистанционно.

Интернет-лаборатории могут оказывать следующие коммерческие и некоммерческие услуги:

- создание видеоархива, видеоматериалов по истории ААЭП, видеофильмов научно-методического, учебного, художественно-эстетического, просветительского, информационного содержания, а также видео-очерки о лучших людях академии, о творческих коллективах (команде КВН, фольклорном ансамбле, самодеятельном студенческом театре и т.д.), передач о вузе на ТВ;
- съемка мероприятий, сюжетов;
- цифровой монтаж фильмов;
- трансляция видеоматериалов внутри вуза;
- запись с каналов спутникового и эфирного телевидения (круглосуточно);
- копирование;
- разработка рекламных буклетов;
- проведение рекламных кампаний и поздравительных мероприятий силами студенческого клуба ААЭП;
- проведение рекламных кампаний в Интернете;
- организация конкурсов компьютерной графики, участие в оргкомитетах фестивалей;
- развитие коммуникационных каналов в рамках города, края и мира;
- исследования в области создания и развития проектов учебного назначения по технологиям E-learning, LMS, вебинары;
- продвижение услуг ААЭП в Интернете;
- продажа учебной и методической литературы преподавателей ААЭП онлайн;
- продажа консалтинговых услуг.

Этапы реализации проекта: на I этапе деятельности — исследование сегментов потребительского рынка и разработка наиболее выгодных направлений деятельности при относительно малых накопительных вложениях; на II этапе — дальнейшее расширение ассортимента и спектра услуг и создание предпринимательской фирмы.

Срок окупаемости: 1 год.

При наличии существующих собственных средств на организацию интернет-лаборатории проект позволит, исходя из экономических соображений, обеспечить успех и окупаемость при условии небольшого вложения в дальнейшем в основные средства для оказания данного вида услуг [1, с. 119].

Резюмируя, следует подчеркнуть, что практико-ориентированное обучение — перспективное направление модернизации образовательного процесса, дающее простор творчеству и инновациям.

Вузы, системно внедряющие практико-ориентированное обучение, выходят на другой качественный уровень развития. Они достигают высокого уровня мотивации студентов и преподавателей к обучению и развитию, получают эффективные образовательные программы, обеспечивающие профессиональную подготовку выпускника в соответствии со стандартами работодателей.

**Библиографический список**

1. Реттих С.В. Программно-целевой подход к распространению инновационного опыта образовательного учреждения (на примере Алтайской академии экономики и права) // Вестник ААЭП. — 2012. — Вып. 1.
2. Реттих С.В. Развитие профессионального образования в условиях рынка // Вестник ААЭП. — 2011. — Вып. 2.

*И.Н. Ротанова, Л.Е. Попова*

**МЕЖДУНАРОДНЫЕ ЛЕТНИЕ ШКОЛЫ СТУДЕНТОВ КАК ИНТЕРАКЦИИ  
(НА ПРИМЕРЕ БОЛЬШОГО АЛТАЯ)**

Международное образовательное пространство, активно формирующееся в настоящее время, в своей основе опирается как на ведущие системы организации образовательной деятельности, так и на передовые традиции и практики их интеграции и взаимодействия. Мировое сообщество стремится к созданию глобальной стратегии образования. При этом основное внимание уделяется развитию так называемого «формального образования» на базе высших учебных заведений, в первую очередь университетов, образовательная деятельность которых приобретает черты поликультурной среды. Поликультурность образования развивает способность оценивать реальность с позиции различных социально-экономических формаций, разных культур и непосредственно учитывать мировоззрение человека другой культуры, так как поликультурная среда предполагает свободу культурного самоопределения будущего специалиста и обогащения его личности. В результате развитие получает и «неформальное образование», понимаемое как любая организованная учебная деятельность за пределами установленной формальной системы, в частности, связанная с другими организациями или общественными объединениями. Инициативы и программы, которые принято рассматривать в качестве «неформального образования», разнообразны и многочисленны. К ним можно отнести и летние студенческие школы, имеющие углубленные моно- или междисциплинарные образовательные программы, а также определенную образовательную модель интеракции.

Феномен интеракции в аспекте международного взаимодействия может быть рассмотрен как продуктивные межличностные отношения, которые основываются на принципах творческой активности развития личности; опосредуются социокультурной средой, в частности, вуза; используют интерактивные технологии развития творческой активности личности и мотивационный эффект обратной связи; обеспечивают повышение уровней самоорганизации и творческой свободы личности; придают синергетический характер, что является необходимым условием личностного роста и формирования мировоззрения добрососедства [3, с. 107–115].

Интеракция в неформальном образовании понимается как непосредственная межличностная коммуникация, взаимодействие, взаимное влияние людей. Ее важнейшая особенность состоит в способности человека представлять себе, как его воспринимает партнер по общению. Категория интеракции в настоящее время интерпретируется в соответствии с развитием поликультурности формального образования, так как система организации взаимодействия находится в тесной зависимости от образования и воспитания. В любом обра-

зовательном пространстве присутствует определенная модель взаимодействия. Модель интеракции обуславливается культурными, временными и мировоззренческими аспектами. Так как каждая из культур вырабатывает со временем свою собственную культурную модель интеракции, соответственно, данный процесс присущ и формированию международного образовательного пространства, охватывает формальное и неформальное образование. Причем интеракции неформального образования могут создавать условия для интеграции поликультурного формального образования, в частности на международном уровне [2].

Результатом эффективной интеракции служит творческая активность ее субъектов, рассматриваемая как продуктивная деятельность участников образовательного взаимодействия, направленная на развитие не только профессиональной компетентности, но и на личностный рост, развитие индивидуальности, саморазвитие, уважение к партнеру. Каждая система образования формирует свою собственную модель взаимодействия, которая зависит от уровня культурного развития, а значит, от уровня развития мировоззренческих особенностей, задающего вектор интеракции.

Международные студенческие школы, рассматриваемые одновременно как составляющие неформального образования и как интеракции, способствуют активному участию в общественных процессах, получению навыков адаптации к культурному, этническому и языковому разнообразию, отвечают фактору евразийского развития, что является актуальным для трансграничного региона Большого Алтая. Участники школ учатся не только представлять в среде сверстников свои профессиональные компетенции, но и развивать компетенции, нужные для общения, взаимодействия, сотрудничества и межкультурного диалога, — столь необходимые для участия в процессах глобализации.

Ежегодно начиная с 2003 г. по инициативе и как приоритетный проект Международного координационного совета «Наш общий дом Алтай» (МКС «Алтай») проводятся одноименные Международные летние студенческие школы, в которых принимают участие представители ведущих вузов Большого Алтая. «Школьниками» становятся около 30 российских, китайских, монгольских и казахстанских студентов из Алтайского края, Республики Алтай, Восточно-Казахстанской области, Ховдского и Баян-Ульгийского аймаков, Синьцзян-Уйгурского автономного района. Проведение Школы осуществляется поочередно на базе одного из вузов регионов Алтая. Основное условие участия в Школе — научно-исследовательская работа студентов по теме, связанной с Алтаем. За 12 лет Школа проходила во всех четырех странах Большого Алтая. Каждая Школа имеет целевую направленность, например:

- «Международное экологическое и культурное сотрудничество в регионе: прошлое, настоящее, будущее» (2004 г.);
- «Роль молодежи в решении социально-экономических проблем Алтайского региона: научные основы и конкретные проекты» (2005 г.);
- «Устойчивое развитие Алтайского региона: биосферный потенциал — опыт международного сотрудничества — экологическая культура — экономические инновации» (2008 г.);
- «Начиная с молодежи, стимулировать обмен в области культуры, науки и техники, экономики и экологии в Алтайском регионе» (2009 г.);
- «Устойчивое развитие Алтайского региона: исторический опыт международного сотрудничества — экологические и культурные традиции — эколого-экономические инновации» (2010 г.);

– «Большой Алтай как центр сотрудничества и единения народов Евразии: образование — культура — экология — экономика» (2013 г.).

12-летний опыт проведения Международных летних студенческих школ «Наш общий дом Алтай» с уверенностью подтверждает, что каждая Школа — это творческая интеракция, это коллективное интернациональное обучение непосредственно студентов, а также организаторов, лекторов и экспертов. Многолетнее успешное проведение Школ дает право говорить о том, что это один из важнейших элементов приграничного регионального сотрудничества, одна из форм установления тесных научных, деловых, гуманитарных и личностных связей между молодежью [4, с. 61–65]. Такие связи способствуют формированию не только политического, бизнес- и научного сообщества, но и эколого-культурного, ориентированного на долговременное сотрудничество в интересах всех народов и развивающего общие ценности (рис. 1).

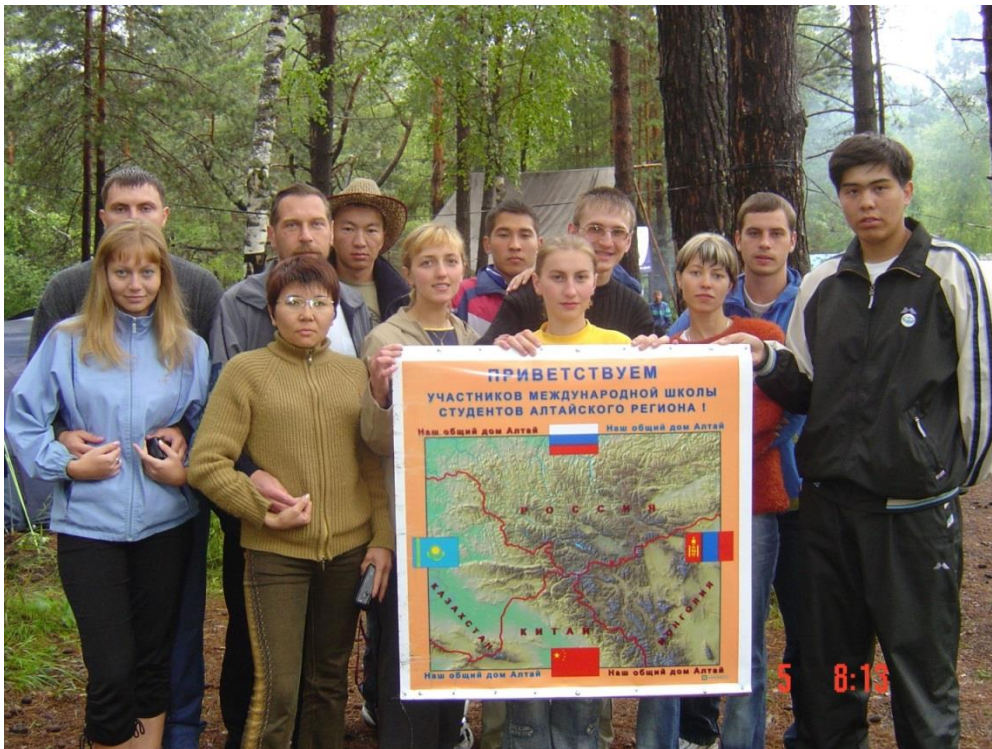


Рис. 1. Участники Международной летней школы студентов Алтайского региона «Наш общий дом Алтай», Республика Алтай, Чемал, 2004 г.

Традиционно в рамках программы Школы читаются проблемные лекции, для чего приглашаются высококвалифицированные профессионалы в различных областях науки, практико-производственной деятельности, культуры, общественных отношений, представители органов управления и пр. Каждая лекция — это не просто изложение одной из проблем, важной для региона Большого Алтая, но и донесение до аудитории творчески представленного мировоззренческого взгляда на возможности ее преодоления, практической деятельности для ее решения.

Одной из самых интересных составляющих Школы является представление докладов-сообщений ее непосредственными участниками — студентами вузов разных регионов Алтая. В студенческих докладах, а нередко и в последующих дискуссиях по теме выступлений, наиболее ярко проявляется отношение



молодого человека или даже поколения к представленным материалам, фактам, возможным решениям рассматриваемых проблем. Многие выступления посвящены историко-культурной тематике, этнокультурным ценностям. В сообщениях студентов поднимаются вопросы, связанные с разработкой и реализацией конкретных проектов, в том числе эколого-экономической сферы, актуальной для Большого Алтая [1, с. 161–163].

Важным элементом Школы является межличностная коммуникация ее участников. Поскольку Школы достаточно часто организуются не в стенах вузов, а на базах учебных практик или в полевых условиях (кемпинги, палаточные лагеря), а в программу входит и активный досуг, и ознакомительные экскурсии с местностью, с ее природными и историко-культурными достопримечательностями, эти условия способствуют постоянному общению участников, большему познанию культурно-бытовых особенностей и тем самым формированию среды добрососедства и уважения к традициям и обычаям другой культуры (рис. 2).



Рис. 2. Участники Международной летней школы студентов Алтайского региона «Наш общий дом Алтай», Восточный Казахстан, Алаколь-Айгерим, 2014 г.

Работа Школы по традиции завершается круглым столом с приглашением руководителей регионов — участников МКС «Алтай», который посвящается итогам Школы, обсуждению проблем и достижений стран Большого Алтая.

Несколько лет Школа проводится как одна из площадок Международного управленческого молодежного форума «АТР. Алтай. Точки роста». В 2012 и 2014 гг. Школа проходила в рамках Молодежного форума ШОС по приграничному сотрудничеству, проводимому Деловым клубом и Молодежным советом ШОС.

Студенты разных вузов, разных стран выявляют общие для всех народов региона ценности, учатся их воплощать в реальные дела и сотрудничать на их

основе. Формат летней Школы как международной молодежной интеракции наиболее оптимален для укрепления контактов молодежи стран Большого Алтая.

#### **Библиографический список**

1. Иванов А.В., Ротанова И.Н. Международный координационный совет «Наш общий дом — Алтай»: сотрудничество сопредельных территорий России, Казахстана, Монголии и Китая // Ползуновский альманах. — 2011. — №3.
2. Петренко М.А. Теория педагогической интеракции : автореф. дис. ... докт. пед. наук. — Ростов на/Д, 2010.
3. Петренко М.А. Культурно-исторические модели интеракции в образовании // Человек и образование. — 2009. — №3 (20).
4. Ротанова И.Н., Иванов А.В. Международная летняя студенческая школа «Наш общий дом — Алтай» — центр межнационального молодежного общения в Алтайском регионе // Международная научно-практическая конференция «Наш общий дом — Алтай. Международное партнерство: наука, экономика, образование, культура, туризм» : сб. материалов. — Усть-Каменогорск, 2008.

*Л.М. Тюренкова*

### **ВНЕДРЕНИЕ ПРАКТИКО-ОРИЕНТИРОВАННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ОБУЧЕНИЯ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ ПРОЦЕСС**

(НА ПРИМЕРЕ НАПРАВЛЕНИЙ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТОВ  
АЛТАЙСКОЙ ГОСУДАРСТВЕННОЙ АКАДЕМИИ КУЛЬТУРЫ И ИСКУССТВ)

Система образования Российской Федерации располагает многообразными возможностями подготовки специалистов современного типа. Одна из таких возможностей связана с реализацией практико-ориентированного обучения. Необходимость введения практико-ориентированного обучения возникла в связи с проблемой трудоустройства выпускников, их конкурентоспособностью, а также соответствием профессиональных качеств выпускников задачам рынка труда. Она не является совершенно новым вопросом вузовского образования. Однако создание методик практико-ориентированного обучения, изучение влияния практико-ориентированной среды на качество подготовки специалистов высшей школы остается актуальной проблемой многих наук — педагогики, психологии, философии, экономики и др. Имеется достаточно большое количество научных исследований, связанных с организацией практико-ориентированного обучения, формированием практико-ориентированной среды в вузе, которые появились не только в последнее время, но и существовали все предшествующие годы [1–4].

Компетентностный подход, являющийся основой ФГОС, разработан с целью приведения в соответствие профессионального образования к потребностям рынка труда. Основным итогом образования становится не получение знаний, а приобретение достаточного компетентностного уровня. В этом случае практико-ориентированное обучение представляет собой целенаправленный процесс раннего погружения в профессию, формирование профессиональных компетенций (умений, владений), приведенных в соответствие с реальными требованиями рынка труда. Для автора данной статьи обозначенная проблема также не является новой [5, с. 135]. Стремясь отвечать потребностям времени, вузы включились в рыночные отношения — «в процесс «производства продук-

та», востребованного на рынке труда» [5, с. 136]. Вот здесь-то и возникают вопросы: какие качества необходимо формировать, возможна ли подготовка специалистов под каждого конкретного потребителя? Ведь вхождение России в Боломское соглашение изменило саму постановку вопросов качества подготовки специалистов и их востребованности на рынке труда, так как предполагается формирование профессиональных качеств специалистов, соответствующих мировым, а не отечественным критериям. С этой целью в межвузовском пространстве (отечественном и зарубежном) формируется система обмена студентами на 1–2 семестра (триместра). Данная практика, внедренная во многих вузах, требует детальной согласованности в образовательных программах, формирование не узкопрофессиональных, а, скорее, общепрофессиональных компетенций и качеств обучающихся. В этом случае готовить специалиста под конкретный заказ, значит, снижать его возможности трудоустройства. А.Л. Андреев пишет: «Становится гораздо важнее научиться приобретать знания на рынке труда, так как востребованы не знания сами по себе, а способность специалиста применять их на практике, выполнять определенные профессиональные и социальные функции» [1, с. 23].

И еще одна проблема, которая требует решения. Требования вузов к качеству подготовки специалистов более-менее сформулированы. Однако критериев оценки соответствия выпускников требованиям работодателей до сих пор, по большому счету, нет. Данную проблему вузы пока решают самостоятельно, проводя собственный анализ рынка труда.

Практико-ориентированное обучение представляет собой сложную, многоуровневую систему, включающую в себя весь цикл учебного процесса — от получения общетеоретических, гуманитарных (академических) знаний до защиты выпускной квалификационной (дипломной) работы, состоящей из теоретической и практической частей. При этом практическая часть выявляет уровень прикладной профессиональной подготовки и представляет собой готовый к внедрению или внедренный продукт: социальный проект, методiku, режиссерскую работу, актерские роли, туристический маршрут и пр.

В системе высшего образования можно выделить несколько направлений по применению и внедрению практико-ориентированного обучения:

- наполнение традиционных академических форм организации учебного процесса (лекций, семинаров, практических, лабораторных, индивидуальных занятий) выполнением задач практического типа;
- развитие внеучебных форм вовлечения студентов в практическую профессиональную деятельность (например, проведение профессиональных студенческих конкурсов, участие в разработке проектов для получения грантов и пр.).

В связи с этим формы и методы практико-ориентированного обучения студентов можно разделить на практическую работу, включенную в учебный процесс и, следовательно, проводимую в учебное время в соответствии с учебными планами и рабочими программами (различного вида учебные занятия с элементами отработки практических умений и навыков), а также на практическую работу, выполняемую студентами во внеучебное время. Данные методы и формы обучения способствуют развитию профессиональных качеств студентов, позволяют им постоянно находиться в поле профессиональных задач.

Специфической чертой современной молодежи является то, что на первый план в ценностно-мировоззренческих ориентациях выдвигаются матери-



альные интересы. Практико-ориентированное обучение способствует выработке профессиональных качеств, знакомит с особенностями предстоящей работы, чем создает в студенческой среде положительные мотивационные установки, связанные с формированием адекватной самооценки, целеустремленности в достижении поставленных задач, возможности проявления личностных качеств. Студент имеет возможность соотнести свои способности и стремления с профессиональными задачами, профессиональным призванием и своей предполагаемой успешностью в выбранной сфере.

В современных условиях получение высшего образования рассматривается молодыми людьми не только как условие успешного трудоустройства, но и как основа карьерного роста, как повышение социального статуса, обретение более широкого спектра возможностей в выборе профессий (не обязательно по специальности). Данная позиция молодежи является одним из важных ориентиров для вузов в подготовке специалистов. В практико-ориентированном обучении вузы должны ориентироваться не на узкопрофессиональную подготовку, а на образовательный потенциал всего направления подготовки. Увлеченность узкопрофессиональной подготовкой изначально снижает возможности реализации личностных качеств студента, обедняет стратегию дальнейшей траектории обучения и, как итог, сужает возможности трудоустройства. Модель практико-ориентированного специалиста включает:

- широкий спектр развития профессиональных компетенций (по видам деятельности);
- мотивированность к выполнению профессиональных задач;
- набор личностных профессиональных качеств, который будет отличаться в зависимости от выбранного направления подготовки.

*Практико-ориентированное обучение предполагает:*

- создание в вузе достаточной материально-технической базы: наличие площадок для профессиональной занятости студентов — специализированные аудитории (для нашего вуза — со световым, звуковым, аудиовизуальным оборудованием, учебный театр, концертный зал и пр.);
- освоение образовательной программы студентами в некоторой ее части на производстве (базы практик, сетевые договора с предприятиями, проектная деятельность);
- организация учебной, производственной и преддипломной практики с целью погружения студентов в профессиональную среду;
- привлечение к учебному процессу высококвалифицированных специалистов профильных организаций, имеющих стаж практической работы; формы привлечения могут быть разнообразными: совместная проектная деятельность, проведение мастер-классов, профессиональных конкурсов, участие в итоговой государственной аттестации и пр.

Работодатели, заинтересованные в подготовке профессионально грамотных специалистов, принимают активное участие в образовательном процессе. На протяжении нескольких лет факультет художественного творчества Алтайской государственной академии культуры и искусств сотрудничает с театрами Барнаула и Алтайского края — Алтайским краевым театром драмы им. В.М. Шукшина, Молодежным театром Алтая, Алтайским государственным театром музыкальной комедии, Бийским драматическим театром — в подготовке специалистов — актеров драматического театра и кино. Фактически вузом

осуществляется программа целевой подготовки. Сотрудничество вуза с театрами начинается с отбора абитуриентов. Вуз и театры совместно формируют требования к абитуриентам, критерии их соответствия этим требованиям. Это первый этап признания профессиональной пригодности будущих специалистов. Подобное сотрудничество, осуществляемое через заключение договоров по сетевому обучению, выгодно и вузу, и театрам, и студентам. Вуз имеет хорошую базу практики, высококвалифицированных специалистов-практиков, привлекающихся к учебному процессу, что гарантирует трудоустройство выпускников. Театры получают профессионально подготовленного под конкретного заказчика специалиста. Студенты во время обучения имеют возможность познакомиться с будущей профессией, что называется, «изнутри». При данной системе обучения не требуется «доучивания» или «переучивания» молодого специалиста, не требуется также и адаптивного периода, необходимого для полноценного включения в профессиональную деятельность. Следует отметить, что сотрудничество вузов и предприятий, организаций, учреждений не всегда должно быть направлено на трудоустройство выпускников. Многие социальные учреждения, организации нуждаются в разработке и реализации разовых творческих проектов, для выполнения которых могут быть привлечены студенты и преподаватели. Участвуя в творческой проектной деятельности, студент имеет возможность приобрести профессиональные практические умения, а также освоить различные виды деятельности. Защита и реализация творческого проекта требует от студентов навыков публичного общения, дискутирования, умения аргументированно отстаивать и последовательно проводить собственную позицию.

Таким образом, задачами практико-ориентированного обучения являются: закрепление и углубление теоретических знаний студентов, полученных в процессе обучения на всех видах аудиторных и внеаудиторных занятий; знакомство с деятельностью профессиональных предприятий, учреждений, организаций; закрепление ранее приобретенных и формирование новых навыков в профессиональной работе по специальности; приобретение самостоятельного опыта и овладение практическими навыками; овладение методами и приемами исследования, анализа, планирования и другими вопросами, связанными с деятельностью предприятий, организаций, учреждений. Практико-ориентированное обучение невозможно без участия специалистов-практиков и активной поддержки профессионального сообщества работодателей.

#### **Библиографический список**

1. Андреев А.А. Компетентностная парадигма в образовании: опыт философско-методологического анализа // Педагогика. — 2005. — №4.
2. Бодункова А.Г., Ниязова М.В., Черная И.П. Создание учебной бизнес-среды как инновационной модели практико-ориентированного обучения в вузе // Электронный научный журнал «Современные проблемы науки и образования» [Электронный ресурс]. — URL: [www.science-education.ru/106-7647](http://www.science-education.ru/106-7647).
3. Просалова В.С. Концепция внедрения практикоориентированного подхода // Интернет-журнал «Науковедение» [Электронный ресурс]. — URL: <http://naukovedenie.ru/PDF/10pvn313.pdf>.
4. Солянкина Л.Е. Модель развития профессиональной компетентности в практико-ориентированной образовательной среде // Известия ВГПУ. — 2011. — №1.

5. Тюренкова Л.М. Снижение качества подготовки специалистов: миф или реальность // Проблемы взаимодействия работодателей и вузов: перспективы и новые требования : материалы XI Всеросс. науч.-метод. интернет-конф. (с международным участием). — Барнаул, 2011.

*А.А. Фатыхова*

### **ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ЛИЧНОСТНЫХ КАЧЕСТВ ПЕДАГОГА В СОВРЕМЕННОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СИСТЕМЕ ВУЗА**

Ведущими принципами организации и содержательного наполнения образования являются его ценностные ориентации и системность образования в аспекте преемственности общего и профессионального обучения, а также в области социализации как сложного процесса личностного и профессионального самоутверждения на протяжении всей жизни.

Содержание профессионального образования является одним из факторов культурного экономического и социального прогресса общества. «Среди общих требований к содержанию образования особо подчеркивается, что содержание образования является одним из факторов экономического и социального прогресса общества и должно быть ориентировано на обеспечение самоопределения личности, создание условий для ее самореализации, на развитие гражданского общества и на укрепление и совершенствование правового государства. Содержание образования должно обеспечить формирование у обучающегося адекватной современному уровню знаний и уровню образовательной программы (ступени обучения) картины мира; адекватный мировому уровень общей и профессиональной культуры общества; интеграцию личности в системы мировой и национальных культур» [1, с. 47].

Особую актуальность в этом направлении приобретают такие функции образования, как генерирование и хранение культуры общества, социализация молодежи и ее интеграция в мировое общество, трансляция культуры из поколения в поколение, формирование социального статуса личности, обеспечение профессиональной ориентации, социокультурные инновации и социальный контроль.

Специфика психолого-педагогических проблем современного периода определяется эволюцией социально-экономических взаимодействий в стране и мире. Этот феномен объясняется тем, что педагогика как наука имеет тесную взаимосвязь с обществом, поскольку, во-первых, ее цели и задачи определяются социально-экономическими потребностями, а, во-вторых, именно она определяет особенности движения общества в будущее. Выработка национальной и культурно-обусловленной стратегии развития общества требует решения проблемы адаптации и совместимости традиционных ценностей российского менталитета и новых рыночных отношений, повлекших за собой и негативные социокультурные явления. Углубленного осмысления требуют вопросы, связанные с сегодняшней действительностью, с такими ее социальными феноменами, как детская беспризорность, бродяжничество, детская преступность и проституция, что требует от каждого человека беспристрастности, справедливости, внимания, а также диктует настоятельную потребность в формировании личности социального работника, адекватной «параметрии» реформ социума.

Основу профессионализма специалиста составляют интеллектуальные, духовные и нравственные качества личности специалиста. Чтобы активно участвовать в будущей социопедагогической деятельности, необходима мобилизация интеллекта, воли, нравственных усилий, организационных способностей. При этом важно не только самому обладать этими качествами, но и владеть средствами интеллектуального, нравственного, духовного развития своих воспитанников. Подготовка высококвалифицированных социальных педагогов не может эффективно осуществляться, если в основу учебных курсов и программ не будет положен определенный базовый компонент спецпредметов, а в целом в учебно-воспитательном процессе не будут обеспечены условия для развития триединства этих компонентов воспитания.

Социопедагогический профессионализм нельзя свести к набору положительных качеств личности, отвечающих требованиям избранной профессии, или средствам, обеспечивающим педагогическое воздействие на воспитанника. Показателем социопедагогического профессионализма является комплексная характеристика, заключающая в себе требования, предъявляемые к современному социальному педагогу и специфике социопедагогической деятельности [2, с. 302].

Такой комплексной характеристикой выступает профессиональная и нравственно-психологическая готовность будущих социальных педагогов к деятельности в социуме, которая представляет собой сложное личностное образование, объединяющее в органической взаимосвязи нравственные, интеллектуальные и духовные качества и выступающая совокупным потенциалом личности специалиста. Поиск путей совершенствования уровня педагогического профессионализма будущих социальных педагогов предполагает его теоретическое обоснование, разработку исходных концептуальных положений формирования профессиональной готовности выпускников к деятельности в социуме.

Суть концепции состоит в единстве формирования нравственных качеств и психологических свойств, обеспечении целостного формирования этого сложного личностного образования на основе личностно-деятельностного подхода — осознанного эмоционального усвоения профессионально-нравственных ценностей, моделирования в учебно-воспитательном процессе будущей профессиональной деятельности, требующей от социального педагога активных действий в обстановке творческого решения социопедагогических задач; дифференциации заданий, обусловленной неравномерностью профессионального становления студентов, повышением роли самостоятельной работы в общем объеме учебно-воспитательного процесса.

Разрабатываемая теория потребовала введения новых понятий: профессиональная готовность к социопедагогической деятельности; формирование профессиональной и нравственно-психологической готовности к социопедагогической работе; обоснование цели, основополагающих принципов, содержания, педагогических условий, способа и механизма функционирования системы формирования этого сложного личностного образования в процессе общепедагогической подготовки будущих социальных педагогов и социальных работников. Профессиональная и нравственно-психологическая готовность социальных педагогов к социопедагогической деятельности, как это было отмечено, — это сложное личностное образование, включающее в себя нравственные и профессиональные взгляды и убеждения, профессиональную направленность психических процессов, самообладание, педагогический оптимизм, работоспособность, настроен-

ность на педагогический труд, способность к преодолению трудностей, самооценку его результатов, потребностей в профессиональном самовоспитании и обеспечивающее высокие результаты социопедагогической работы.

Характерной особенностью предлагаемой системы формирования является двухаспектное целеполагание: с одной стороны, необходимость освоения будущими специалистами общегосударственных программ, определенных учебным планом средней профессиональной школы, и, с другой — реализация программы индивидуального развития личности будущего социального педагога с учетом его возможностей, интересов, склонностей, мотивов, установок и ценностных ориентаций. Сочетание общегосударственных и индивидуальных программ в процессе подготовки позволяет обеспечить эффективность выполнения социального заказа общества в квалификационных социопедагогических кадрах и развивать у будущих социальных педагогов способности соотносить индивидуальное богатство своей личности с требованиями избранной социально-педагогической профессии и успешно реализовывать в социально-педагогической деятельности свой творческий потенциал.

Высоко профессиональные и нравственные качества специалиста — социального работника оказывают благотворное влияние на человека, попавшего в «жернова» государственного переустройства, но современный педагог должен быть также «вооружен» новейшими технологиями, обеспечивающими эффективное взаимодействие с человеком — жертвой неблагоприятных условий социализации. В этой связи исходной посылкой нашего исследования является реализация целевой установки системы образования на обеспечение выхода из современного социокультурного кризиса на мировоззренческом и социально-педагогическом уровне посредством разработки модели социальной помощи, максимально соответствующей специфике, традициям российской культуры, истории и образования. Такая постановка проблемы требует реализации в учебном процессе механизма новых подходов к профессиональному становлению и развитию личности социального работника в системе педагогической подготовки.

В настоящее время подготовка специалистов в области педагогического образования должна обеспечить высокий уровень его профессиональной компетентности, социальной защиты и мобильности, создать наиболее благоприятные условия для его формирования как личности.

Следует отметить, что сегодня образование и воспитание отстают от потребностей современной жизни прежде всего потому, что не ориентированы на формирование у учащихся личностных качеств, ценностных ориентаций, социально значимых знаний. Выпускник вуза, молодой специалист, в большинстве своем не имеет достаточных умений и навыков, которые необходимы ему для работы в динамично изменяющемся социуме. Это в полной мере относится и к такой педагогической профессии, как социальный педагог. Далеко не в полной мере реализуется в его деятельности функция трансляции культуры от одного поколения к другому, направленная на сохранение и поддержку этнической самобытности народов России, гуманистических традиций их культур. Поэтому в подготовку социальных педагогов необходимо включать не только формирование знаний, необходимых для будущей профессиональной деятельности, но и развитие умений и навыков работы с людьми разных социальных и этнических групп и раскрытие личностных качеств социального педагога.

Будущий социальный педагог должен быть готов воспринять идею многокультурности общества и уважительного отношения ко всем малым этническим единицам. Специалист по социальной работе должен готовиться в педагогическом вузе не только как всесторонне развитая личность, но и как гражданин, принадлежащий к определенному этносоциуму, культуре, исторической эпохе, природно-географическому региону.

#### **Библиографический список**

1. Никуленко Т.Г. Коррекционная педагогика : учеб. пособие для вузов. — М., 2006.
2. Фатыхова А.А., Усманова Г.Н. Совершенствование подготовки педагогов к социопедагогической деятельности в многокультурном социуме // Педагогическое мастерство : материалы Междун. науч. конф. (г. Москва, апрель 2012 г.). — М., 2012.

**Т.А. Филиппова**

#### **ПРАКТИКО-ОРИЕНТИРОВАННОЕ ОБУЧЕНИЕ В ПОДГОТОВКЕ СТУДЕНТОВ ЮРИДИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ**

Закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 №273-ФЗ [4] определяет образование как единый целенаправленный процесс воспитания и обучения, являющийся общественно значимым благом и осуществляемый в интересах человека, семьи, общества и государства, а также совокупность приобретаемых знаний, умений и навыков, ценностных установок, опыта деятельности и компетенций, определенных объема и сложности в целях интеллектуального, духовно-нравственного, творческого, физического и (или) профессионального развития человека, удовлетворения его образовательных потребностей и интересов. Такая концепция закона побуждает к обновлению структуры и содержания юридического образования.

Неоднократно отмечалось, что российские вузы, которые осуществляют подготовку студентов по специальности «Юриспруденция», сильны своими теоретическими и методическими составляющими, отечественное юридическое образование во многом не уступает юридическому образованию в зарубежных странах, а в чем-то его даже и превосходит. Теоретические знания, которые получают студенты в результате освоения учебных курсов, более глубоки и разнообразны, чем у их зарубежных коллег. Однако реалии сегодняшнего дня таковы, что одних только теоретических знаний выпускнику юридического вуза недостаточно.

Традиционные замечания к качеству подготовки студентов выражаются в том, что у них отсутствуют практические навыки, прикладные знания и умения, выпускники испытывают затруднения в ведении деловой переписки, не знают, как составить тот или иной юридический документ, как проанализировать судебную практику и какие выводы можно сделать из этого анализа.

Работодатели все чаще предъявляют к выпускникам-юристам требования, связанные с наличием у них прикладных умений. Это выражается в тех условиях, которые выдвигаются к претендентам на вакантную должность, как то: стаж работы обязателен, стаж работы определенной продолжительности и т.д. [7, с. 37]. Считается, что только послевузовский опыт позволяет молодому

юристу стать квалифицированным специалистом. Такие требования не могут быть оставлены без внимания, и вузовские педагоги должны приложить усилия для того, чтобы изменить подобное мнение, более того, мы действительно можем учесть такие пожелания потенциальных работодателей и сформировать во время обучения у студентов соответствующие навыки. Особенностью подготовки студентов по направлению «Юриспруденция» в соответствии со стандартами третьего поколения является формирование специальных знаний, умений, навыков, создающих готовность и способность войти в самостоятельную жизнь и сферу своей профессиональной деятельности. Новый подход в подготовке специалистов продиктован потребностями рынка труда, где в первую очередь востребованными оказываются высококвалифицированные кадры, обладающие мобильными коммуникативными способностями и практическими навыками. Действующий образовательный стандарт направлен не только на передачу студенту определенной суммы знаний, но и на формирование у него способности к выполнению профессиональной деятельности, умения работать в коллективе [3]. Немного раньше на это обращалось внимание в Указе Президента РФ от 26 мая 2009 г. №599 «О мерах по совершенствованию высшего юридического образования в Российской Федерации» [5], где, среди прочего, предлагалось увеличить объем практической части основной образовательной программы подготовки юристов. В большинстве публикаций, посвященных анализу данного документа, развитие этого тезиса связывают с увеличением количества практических занятий у бакалавров и магистров (до 60 и 80% от числа аудиторных занятий соответственно) [6, с. 22]. Такой подход закреплен в названном федеральном государственном стандарте высшего профессионального образования по направлению подготовки «Юриспруденция» и подготовки магистров. Причем такой подход находит поддержку у студентов. В мае 2014 г. было проведено анкетирование студентов юридического факультета АлтГУ 2–3-х курсов дневного отделения (всего 190 человек). В анкете был поставлен вопрос: «Считаете ли Вы соотношение лекций и практических занятий по гражданскому праву достаточным?». 87 человек из числа опрошенных ответили на него положительно; 87 человек предложили увеличить количество лекций (характерно, что это в основном студенты 2-го курса), и только 13 человек хотели бы уменьшить количество практических занятий.

Вместе с тем очевидно, что только количественными изменениями ограничиться невозможно, речь должна идти также и о новых подходах при реализации практической подготовки студентов. Это означает, что должно быть изменено содержание и практических занятий, и учебных курсов, и даже учебных планов.

Применительно к учебным планам на юридическом факультете Алтайского государственного университета в вариативной части и среди дисциплин специализации преобладают не теоретические курсы, а те из них, которые имеют прикладной характер, — среди них можно назвать «Правовое регулирование рынка недвижимости», «Правовое регулирование банкротства», «Юридические умения и навыки». В рамках этих учебных дисциплин студенты постигают процесс реализации правовых норм при регулировании определенной группы общественных отношений во всем его многообразии, начиная с органов, в которые нужно обращаться, до составления сопровождающих документов. Неоднократно на факультете обсуждался вопрос о необходимости введения междисциплинарных учебных курсов, посвященных рассмотрению отдельных

категорий дел, на которых можно комплексно изучать нормы материального и процессуального права, что не всегда возможно в рамках отдельных основных дисциплин. В определенной части реализацией предлагаемого подхода являются такие курсы, как «Правовое положение несовершеннолетних», «Защита прав потребителей», которые вызывают неподдельный интерес у студентов.

В учебных планах увеличено количество практик, к ним отнесены ознакомительные, производственные, преддипломные, практика в юридической клинике, разработаны мероприятия по повышению их эффективности, каждая из них обеспечена методическими материалами.

Но при всех новеллах учебных планов центральное место в учебном процессе при реализации практической части образовательной программы подготовки юристов отводится практическим занятиям. Чтобы выпускник был именно способен, а не просто знал, как теоретически готовить нормативные, процессуальные, иные акты правоприменения, умел консультировать и решать практические задания, он должен быть хотя бы раз поставлен в условия, приближенные к реальной жизни. Такие возможности можно обеспечить при проведении семинарских (практических) занятий, которые обеспечивают возможность непосредственного, активного общения студента с преподавателем. Под руководством последнего студент приобретает необходимое юристу качество определять свою самостоятельную позицию в дискуссиях, аргументированно отстаивать свою точку зрения. На таких занятиях прививаются навыки публичного выступления. Преподаватель в свою очередь имеет возможность реагировать на проблемные моменты в ответах студентов, меняя методику проведения занятия, особо останавливаясь на сложных вопросах, разъясняя положения тех или иных норм права, привлекать студентов к дискуссии по спорным, проблемным вопросам.

Традиционно на практических занятиях предлагаются для решения задачи из учебного пособия, из видеокейса, из собственного опыта преподавателя. Студент должен найти соответствующий источник права, норму Гражданского кодекса (по заранее известному разделу), применить ее к ситуации и сформулировать ответ. Таким образом, формируется шаблон профессиональной деятельности.

На вопрос анкеты: «Испытываете ли Вы затруднения при решении задач по гражданскому праву?», — студенты ответили следующим образом: «да» — 135, «нет» — 44, «иногда» — 5, «нет ответа» — 6.

Динамизм, многогранность социальной жизни, нестабильность законодательства требуют особого подхода: у студента нужно сформировать способность самостоятельно создавать новые и адаптировать существующие шаблоны к изменившимся условиям. Для этого по ходу решения задач можно менять ее условия, задавать дополнительные вопросы, обсуждать теоретические вопросы и использовать другие приемы активизации деятельности студентов. Примечательно, что на вопрос анкеты: «Считаете ли Вы необходимым обсуждение на практических занятиях теоретических вопросов?» — 177 человек ответили «да», 12 — «нет». Задачи, предлагаемые студентам для решения, можно использовать и для отработки навыков делового общения: умения вести диалог, задавать уточняющие вопросы, приводить дополнительные доказательства, способные изменить решение спора. На этих же занятиях можно вырабатывать навыки составления письменных документов.



Практическая составляющая в подготовке студентов правового профиля не может быть реализована без обращения к юридической практике. В современном правоведении предлагается детальное осмысление понятия «юридическая практика», в которую включают правотворческую, интерпретационную, правозащитную, судебную практику [2, с. 43–44]. Главным компонентом практики является опыт, который представляет собой коллективную, социально-правовую память, обеспечивающую накопление, систематизацию, хранение и передачу информации (знаний, умений, оценок, подходов и т.д.), позволяющую фиксировать и в определенной степени воссоздавать весь процесс деятельности или его отдельные фрагменты. В большинстве случаев по юридическим дисциплинам рекомендуется использовать судебную или иную практику при написании курсовых или выпускных квалификационных работ. Хотя очевидно, что ее анализ, обобщение и использование обладают значительным потенциалом в подготовке специалиста [1, с. 12]. В ходе анкетирования студентам был задан вопрос: «Какие навыки Вы получаете при анализе (обобщении) судебной практики?». Ответы распределились следующим образом: усвоение содержания правовых норм — 53 человека из числа опрошенных, представление о применении нормы права — 112, выявление судебных позиций по определенной проблеме — 83, обоснование решения задач при подготовке домашнего задания — 39. На вопрос о том, какие материалы судебной практики чаще всего используются, получены следующие ответы: постановления высших судебных инстанций — 64, обзоры судебной практики — 47, подборки судебных дел в справочных системах «Гарант» и «Консультант +» — 62, конкретные судебные дела — 39, несколько из перечисленных источников — 27. Примечательно, что большинство анкетированных, на вопрос о том, запоминают ли они примеры, которые приводит преподаватель на лекции, ответили положительно (153 человека из 190). Но при этом давно замечено (и результаты анкетирования это подтвердили), что значительная часть студентов не любят искать, читать и анализировать реальные судебные дела. При ответе на вопрос: «Регулярно ли Вы знакомитесь с судебной практикой при подготовке к семинарскому занятию?», — студенты ответили следующим образом: регулярно — 66, не регулярно — 124. Им кажется это неинтересным, неэффективным занятием, легче что-то прочитать в учебниках, комментариях. При этом, получив задание обобщить практику по конкретному вопросу, многие студенты не справляются с ним.

На самом деле юридическая практика позволяет уяснить процесс реализации правовых норм, прививает студентам прикладные навыки, практические умения, способности выявлять особенности применения тех или иных положений законодательства. Наша задача заключается в том, чтобы научить студентов извлекать наибольшую пользу из анализа правоприменительной практики.

В плане реализации практической составляющей обучения используется и такой прием, как привлечение для проведения занятий практических работников различных органов и организации. Такие встречи положительно оцениваются студентами (по итогам анкетирования целесообразным их приглашение на занятия считают все опрошенные студенты, кроме 13 человек). Среди целей, которые выполняют такие занятия, студенты называют: профориентационная — 20, информационная — 42, познавательная — 40, большинство студентов назвали две и более из перечисленных целей — 110 студентов. Во время таких занятий студенты получают качественную, полезную и своевременную ин-

формацию о предмете не только от преподавателя, с которым они общаются регулярно, но и от тех лиц, которые занимаются правоприменением.

Таким образом, в учебный процесс подготовки студентов юридических специальностей следует внедрять такие формы обучения, в которых центральным моментом будет не восприятие и воспроизведение правовых норм, материалов учебников и учебных пособий, а демонстрация приобретенных навыков, опыта их применения и способности самостоятельно разрешать возникающие вопросы при помощи полученных теоретических знаний.

#### **Библиографический список**

1. Войтович Е.П. Судебная практика в механизме гражданско-правового регулирования : автореф. дис. ... канд. юрид. наук. — Томск, 2006.
2. Карташов В.Н. Юридическая деятельность: понятие, структура, ценность. — Саратов, 1989.
3. Коваленко Е.Ю. Особенности личностно-ориентированного обучения в условиях современной модели юридического образования // Юридическая наука и образование в России и Азии. Методика преподавания права : материалы I Российско-Азиатского правового конгресса / под ред. В.В. Сорокина, А.А. Васильева. — Барнаул, 2014.
4. Об образовании в Российской Федерации : Федеральный закон от 29.12.2012 №273-ФЗ // Собрание законодательства РФ. — 2012. — №53 (ч. 1). — Ст. 7598.
5. О мерах по совершенствованию высшего юридического образования в Российской Федерации : Указ Президента РФ от 26 мая 2009 г. №599 // Собрание законодательства РФ. — 2009. — №22. — Ст. 2698.
6. Перевалов В.Д. О практической части образовательной программы подготовки юристов (выступление на заседании УМО по юридическому образованию вузов Российской Федерации 4 июня 2009 г.) // Юридическое образование и наука. — 2009. — №2.
7. Шматков М.Н. Современные задачи в области повышения качества высшего юридического образования и возможности их инновационного решения // Вестник Томс. гос. пед. ун-та. — 2009. — №10.

***Т.Г. Черкасова, З.В. Вдовенко,  
Н.Ю. Петухова, Е.Ю. Старикова***

#### **ИНЖЕНЕРНЫЕ КАДРЫ ДЛЯ ХИМИЧЕСКОЙ ПРОМЫШЛЕННОСТИ**

Глобализация, бурное развитие науки и техники, смена технологий требуют особого внимания к подготовке инженерных кадров для промышленности, в том числе химической.

Инженерное образование является основой проведения любых экономических реформ, так как образование связано с уровнем экономического развития, процветания граждан, повышения обороноспособности и безопасности страны. Модернизация общества, внедрение инновационных процессов не могут рассматриваться в отрыве от подготовки специалистов инженерной направленности. Нет другого выхода, кроме как возведение инженерной профессии в разряд самых престижных и высокооплачиваемых.

На сегодняшний день проблема нехватки высококвалифицированных кадров в химической промышленности является одной из наиболее актуальных. По мнению руководителей химических предприятий, существует дефицит высококвалифицированных кадров по следующим специальностям: инженеры-

конструкторы, инженеры-проектировщики, инженеры по эксплуатации оборудования и др. [1, 4–7]. Кроме того, в ближайшие годы существенное количество ИТР выйдут на пенсию. Из 200 тыс. инженеров, выпускаемых российскими вузами ежегодно, более половины не работают по специальности. Инженерное образование не гарантирует пока материального успеха и достойной реализации личности, хотя является практически самым трудоемким в достижении.

По данным ассоциации инженерного образования, 83% экспертов озадачены критическим состоянием инженерного дела в стране. Об этом в частности говорит резкое падение престижа технических профессий среди молодежи и особенно сокращение доли высокотехнологичной продукции в структуре отечественного экспорта с 20% во времена дореформенной России до 5% в рыночных условиях развития. Отметим, что в Соединенных Штатах Америки эта доля составляет около 37%, а в Японии — чуть более 42% [2]. А вице-премьер Ольга Голодец на Международном экономическом форуме в Санкт-Петербурге отметила, что для того, чтобы помочь молодым специалистам реализоваться и соответствовать высоким планкам работодателей, Правительство РФ вынуждено разрабатывать специальные программы профессиональной доводки выпускников вузов [3].

Вместе с тем в промышленно развитых странах по различным направлениям подготовки сроки обучения бакалавров составляют от 4 до 6 лет. После получения степени «бакалавр» выпускник имеет право работать по специальности и занимать должности, требующие высшего образования, а также имеет право продолжить обучение в магистратуре. В российских вузах начиная с 2011 г. все российские высшие учебные заведения перешли на эту систему.

Бакалавриат на сегодняшний день является базовым высшим образованием в России. После четырех лет обучения выпускнику выдается диплом о высшем профессиональном образовании с присвоением степени «инженер-бакалавр». Бакалавр имеет право занимать должности, которые требуют наличия высшего профессионального образования соответствующего направления. Бакалавр — понятие, пришедшее в Россию из европейских стран, связанное с получением ученой степени в вузе по кредитной технологии. К сожалению, этот термин пока в российской действительности связан с недоученностью, так как это лишь первая ступень получения высшего образования. Студент, получивший степень бакалавра, не имеет права заниматься научной и преподавательской деятельностью, не может занимать руководящие должности, а также не имеет права работать в государственных учреждениях и т.д. Следующая ступень высшего образования в России — это магистратура, направленная на углубленное освоение теории и предполагает научно-исследовательскую деятельность. После двух лет обучения выпускнику выдается диплом о высшем профессиональном образовании с присвоением степени «магистр».

На сегодняшний день в быстроменяющихся рыночных условиях деятельности промышленных предприятий существует проблема, связанная с потребностью бизнеса в хорошо подготовленных специалистах с системным мышлением. Главная и наиболее часто звучащая претензия работодателей к выпускникам вузов связана с оторванностью полученных знаний от практики, что проявляется в неспособности использовать знания для решения практических задач, неумении обращаться с современным оборудованием, отсутствии у будущих руководителей производства качественных экономических и юридических знаний. Причина кроется в том, что преподаватели не всегда основательно знакомы с конкретной сферой промышленного производства, для которой

они готовят выпускников, и плохо представляют, какого рода требования предъявляются к тем или иным должностям.

Современные руководители химических предприятий не всегда проявляют существенный интерес к целевой подготовке кадров. Вместе с тем за вузами работодатели оставляют функции отбора способной молодежи, формирования базовых знаний, а также развития личностных свойств.

Ранее в социалистической системе хозяйствования для определения компетентности специалиста применялось понятие «квалификация», или степень профессиональной подготовленности к выполнению определенного вида работы. В квалификационных справочниках профессий были заложены различия между понятиями «профессионализм», «компетенция» и «компетентность».

На сегодняшний день в условиях модернизации образовательной системы России учебные заведения без участия работодателей разработали на свое усмотрение определенный набор компетенций, не согласованный с потребностями бизнеса. Естественно, что у студентов нет конкретного представления о будущей профессии.

До реформирования системы образования в России технические вузы вели подготовку специалистов инженерной направленности. Студенты изучали естественно-научные, общеинженерные дисциплины и лишь потом — специальные. Новая образовательная система предусматривает, что студент первоначально получает основные, общие для всего направления подготовки знания, а затем определяется с конкретным профилем будущей специальности. В результате выпускники технических вузов получают диплом со степенью бакалавра широкого спектра профессиональной деятельности, например направление «Химическая технология» и др., а потом, если будут желание и возможность, продолжат свое образование на следующей ступени.

Таким образом, на смену выпускникам квалификации «инженер химик-технолог», или «инженер химик-механик» придет бакалавр по направлению подготовки «Химическая технология». Возникает множество вопросов: сможет ли бакалавр работать на химическом производстве и на каких должностях?; сможет ли он стать технологом или механиком химического производства, или это уровень техника-технолога, техника-механика?

Основная проблема даже не в том, что на смену инженерам придут бакалавры, и даже самим бакалаврам не совсем понятно, кто же они? Проблема состоит в самом отношении к высшему образованию, что проявляется, в том числе, в отношении самих абитуриентов, когда они хотят получить высшее образование с минимальными усилиями. Проблема связана также с серьезной инженерной подготовкой и выполнением курсовых работ, прохождением производственных практик, получением инженерных навыков, что не определено в российской образовательной системе.

Бакалавр — это узкопрофильный продукт образовательной системы, не инженер и не техник. Вместе с тем подготовка к инженерному труду требует изучения большого количества технических дисциплин, умения выполнять проектно-конструкторские работы, и четырех лет для этого недостаточно ни в какой системе образования. Вместе с тем магистр — это направление научно-исследовательской подготовки для работы в научно-исследовательских организациях или преподавательской деятельности.

Итак, инженер — это выпавшая единица в условиях модернизации высшего образования в России. Вместе с тем в Германии, Франции, Англии суще-

ствуют инженерные вузы, которые не готовят бакалавров за 4 года, а 5–6 лет обучают специалистов.

Отметим, что, по данным Федеральной службы государственной статистики, потребность предприятий промышленного сектора в руководителях структурных подразделений составляет более 31 тыс. человек; в специалистах высшего уровня квалификации — более 197 тыс., среднего звена — около 140 тыс. и т.д. Названные цифры постоянно изменяются, но не в лучшую сторону [8].

Проблема инженерных кадров состоит и в том, что будущие выпускники вузов зачастую сомневаются в необходимости трудоустройства в промышленные компании. Выпускники инженерных специальностей, попадая на рынок труда, не всегда могут найти работу по специальности. В свою очередь, высшие учебные заведения, занимающиеся подготовкой инженерных кадров, не могут изменить существующую систему подготовки специалистов, продиктованную государственными стандартами, т.е. гибко и быстро подстроиться под запросы бизнеса. Технические вузы не в меньшей степени, чем их выпускники и работодатели, заинтересованы в отработке механизма трудоустройства. Однако практически ни одна компания не готова оплачивать услуги центров трудоустройства вузов.

Отметим, что ранее в Федеральном законе «Об образовании в РФ» была предусмотрена система налоговых льгот предприятиям и организациям независимо от их форм собственности, а также гражданам, вкладывающим свои средства в развитие системы образования. На сегодняшний день эти статьи исключены. Мотивировка в том, что эти положения не относятся к нормам отраслевых законов. Исключить исключили, однако не включили эти положения ни в финансовые, ни в налоговые и иные законы.

Президент РФ В.В. Путин в своем послании Федеральному Собранию в 2012 г. прямо поручил Правительству РФ: «Нам нужно возродить инженерные школы...», — а что для этого сделано?

Статьи с 81-й по 86-ю Закона «Об образовании в РФ» устанавливают особенности профессионального образования в интересах безопасности, правоохранения, медицины, искусств, физкультуры, всех видов транспорта, военных и др. Отсутствует только инженерное образование!

Отметим, в ситуации, связанной с кадровым дефицитом и неудовлетворенностью качеством вузовского обучения, начался процесс интеграции работодателей и сферы образования, взаимодействия работодателей с отдельными базовыми вузами. В этот процесс включились крупные промышленные компании, которые могут инвестировать финансовые ресурсы в долгосрочные программы подготовки квалифицированного персонала.

Например, Кемеровское ОАО «СДС-Азот» совместно с КузГТУ в течение нескольких лет осуществляет программу целевой подготовки студентов. Студенты института химических и нефтегазовых технологий слушают лекции ведущих специалистов, проходят практику, выполняют и защищают реальные дипломные проекты на базе предприятия. Главным преимуществом такого сотрудничества является возможность проходить практику непосредственно на предприятии, оснащенном современным оборудованием, ведь в вузах такого нет. Студенты осваивают современное оборудование, на котором им придется работать. В свою очередь, работодатель получает возможность наблюдать за практикантами, отбирать для себя наиболее подходящие кандидатуры. Эта форма предполагает заключение договора между студентом, предприятием и вузом. Каждая из сторон берет на себя определенные обязательства. Вуз

обеспечивает необходимую предприятию подготовку специалиста. Предприятие гарантирует его трудоустройство, принимает участие в учебном процессе и выплачивает студенту стипендию. Договор снимает неопределенность с трудоустройством студента и позволяет ему сосредоточиться именно на образовании. По окончании университета выпускникам гарантировано трудоустройство по специальности на предприятии, где они будут обязаны отработать не менее трех лет. Работодатель отдаст предпочтение уже проверенному кандидату, предоставит ему более выгодные условия труда и более высокую зарплату, нежели человеку «с улицы».

Как отмечают участники рынка образовательных услуг, уже сейчас абитуриент при поступлении интересуется, будет ли он востребован рынком труда по окончании вуза. И если вуз может предложить конкретные перспективы, определить не просто профессиональную область, но и список предприятий — потенциальных работодателей, из которых студент сможет выбирать, это является важным конкурентным преимуществом.

Профессия инженера-химика, вызывавшая в 60–80-е гг. XX в. неподдельный интерес, в определенный момент ушла на задний план. Но Россия не может долго оставаться технологически отсталой сырьевой державой. Возрождение химической отрасли неизбежно. Решение кадровой проблемы — важный залог возрождения.

#### **Библиографический список**

1. Акулич С. Инженерное голодание [Электронный ресурс]. — URL: <http://akulich.info/diagnoz-inzhenernoe-golodanie>.
2. Ассоциация инженерного образования в России [Электронный ресурс]. — URL: <http://aeer.ru/ru/pokholkov.htm>.
3. Диплом как пропуск в профессию // Путеводитель российского бизнеса. — 2013. — №9 (29).
4. Кадры решают много // Вестник Химпрома [Электронный ресурс]. — URL: <http://www.vocco.ru/press-center/news/841/>.
5. Никонов В. Решение проблемы инженерных кадров [Электронный ресурс]. — URL: [http://amurpress.ru/index.php?Itemid=69&catid=1:latest-news&id=17547:2013-06-18-04-41-03&option=com\\_content&view=article](http://amurpress.ru/index.php?Itemid=69&catid=1:latest-news&id=17547:2013-06-18-04-41-03&option=com_content&view=article).
6. Промежуточный доклад группы Стратегии — 2020 «О развитии сферы образования и социализации [Электронный ресурс]. — URL: <http://www.gosbook.ru/>.
7. Социальная психология : словарь / под ред. М.Ю. Кондратьева // Психологический лексикон. Энциклопедический словарь : в 6 т. / ред.-сост. Л.А. Карпенко ; под общ. ред. А.В. Петровского. — М., 2006.
8. Федеральная служба государственной статистики [Электронный ресурс]. — URL: <http://www.gks.ru/>.

***В.В. Шалай***

#### **ВНЕДРЕНИЕ ИННОВАЦИОННЫХ РАЗРАБОТОК В СФЕРЕ ОБРАЗОВАНИЯ ПРИ ПОДГОТОВКЕ ИНЖЕНЕРОВ**

Для университетов в период реформы образования важно организовать свое развитие, с одной стороны, в тесном взаимодействии с наукой, бизнесом и властью, а с другой — в интеграции всех уровней образования по следующим направлениям:

1. Опережающая и системная подготовка кадров для инновационной экономики будущего технологического уклада, начиная от стратегического планирования до сопровождения инновационных продуктов и услуг.

2. Развитие образовательных инновационных подходов и методик с целью формирования компетенций, направленных в будущий технологический уклад.

3. Разработка или участие в создании и коммерциализации инновационных продуктов и услуг; встраивание процесса подготовки кадров в технологические процессы исследований, проектирования и производства этих продуктов как на предприятиях и в институтах, так и через инновационный пояс своих производственных структур, которые должны иметь вузы.

4. Наконец, последнее и, наверное, главное: в инновационной экономике значительно усиливается роль личности инновационного менеджера. Лидерским качествам обучить сложно, лидеров-инноваторов надо выявлять и развивать через участие в созидательных проектах, в процессе творчества и соревновательности, и эти процессы необходимо организовывать в вузе.

При решении задач всех этих важных направлений мы должны исходить из политики государства в области образования, наших практических возможностей, поэтому выделим несколько новых направлений в образовательной деятельности, которые поддерживаются государством и реализуются в университете.

1. Создание и реализация образовательных программ прикладного бакалавриата и технологической магистратуры.

2. Создание и внедрение в образовательный процесс электронной образовательной среды с целью его интенсификации и своевременного обновления информационных ресурсов.

3. Формирование практико-ориентированного образовательного процесса, в первую очередь, за счет внедрения Всемирной инициативы подготовки инженеров CDIO (Conceive — Design — Implement — Operate) придумай — спроектируй — реализуй — применяй) как через присоединение к этой международной инициативе, так и через внедрение ее в учебный процесс.

Остановимся более подробно на каждом из направлений. Прикладной бакалавриат — одно из наиболее востребованных реальной производственной деятельностью на предприятиях направлений образовательной подготовки специалистов. Фактически это старая, испытанная, но забытая форма подготовки специалистов через систему завод — вуз в новом современном прочтении.

Если все вышесказанное перенести на ОмГТУ, то сегодня мы выделили исторически сложившиеся приоритетные направления развития и сконцентрировали следующие ресурсы: ракетно-космическая техника, машиностроение, энергетика и нефтехимия, радиоэлектроника и приборостроение, подкрепив и наполнив их направлениями нанотехнологий и информационных технологий, по которым осуществляется опережающая подготовка специалистов в первую очередь для оборонно-промышленного комплекса, который является базовым в Омске. Решение этой задачи идет через реализацию образовательных программ в сети создаваемых научно-производственно-образовательных ресурсных центров как в университете, так и на производстве, что является материальной базой приобретения новых профессиональных компетенций с получением рабочих профессий через базовые кафедры за счет сетевого взаимодействия с заводами, ПТУ и колледжами. Главными, конечно, являются базовые кафедры. Сегодня их в вузе десять, до конца года будет 20. Здесь происходит инте-

грирование всех уровней образования как в университете через лицензирование подготовки по рабочим профессиям, так и в корпоративном комплексе, который формируется из техникумов и ПТУ. Это позволяет решать следующие задачи:

1. Проведение качественного профориентационного и интеллектуального отбора обучающихся.

2. Повышение качества профессионального технического образования на всех его уровнях за счет объединения интеллектуальных, кадровых и материальных ресурсов, формирования с предприятиями требований к образовательным программам, происходит сортировка обучающихся по способностям и уровню знаний.

3. Развитие и углубление прямых связей с промышленными предприятиями, обеспечивающее привлечение в сферу образования дополнительных материальных, интеллектуальных и иных ресурсов, создание демонстрационных площадок современных технологий и оборудования.

4. Удовлетворение потребностей обучающихся в получении профессионального образования по любой из образовательных траекторий.

5. Создание новых образовательных программ для всех образовательных уровней, координация деятельности учреждений образования Омской области по подготовке кадров.

6. Проведение научных исследований и оказание научных услуг.

Практика создания базовых кафедр и реализация программ прикладного бакалавриата показывает, что наряду с большим объемом организационно-технических проблем, решаемых на местах, есть проблемы уровня министерств.

1. До сих пор отсутствует нормативная база обучения по программам прикладного бакалавриата.

2. Полноценная реализация прикладного бакалавриата может быть обеспечена в основном на базовых кафедрах.

3. Разработать меры, в том числе законодательные, по повышению инвестиционной привлекательности базовых кафедр и образовательных учреждений и предприятий их воздающих путем.

*Инновационные образовательные технологии, реализуемые в ОмГТУ [1]:*

- Современные инновационные технологии электронной поддержки учебного процесса, «легализованные» новым законом об образовании являются действенным инструментом развития современных образовательных технологий.
- Университет имеет опыт работы с дистанционными образовательными технологиями (ДОТ) и успешно применяет их в своей деятельности.

Как для любого системного решения, успешное внедрение ДОТ предполагает наличие современной информационно-образовательной среды вуза, включающей:

- телекоммуникационное обеспечение;
- электронную библиотечную систему;
- электронный контент;
- кадровое обеспечение;
- нормативно-правовое обеспечение.



В ходе развития образования в области техники и технологий во многих ведущих странах мира определились, что основой этого образования должно быть практико-проектное образование, опирающееся на генерацию инновационных идей. Эта идеология организации образовательного процесса реализуется по всемирной инициативе подготовки инженеров, выдвинутой Массачусетским и другими западными университетами.

Этот крупный международный проект под названием «Инициатива CDIO» (Conceive, Design, Implement, Operate — придумывать, проектировать, производить, применять) по реформированию инженерного образования был запущен в октябре 2000 г. В настоящее время проект расширился и включает в себя технические программы по всему миру.

Основная идея проекта CDIO — подготовка инженерных специальностей, умеющих выдвигать новую техническую идею или придумывать новый продукт, осуществлять конструкторские работы по их воплощению, получить навыки испытаний и внедрения в производство своих разработок.

«Инициатива CDIO» в январе 2011 г. приняла 12 стандартов образовательных программ CDIO.

Стандарты CDIO — это комплексный подход к инженерному образованию, включая набор общих принципов создания учебных программ, их материально-технического обеспечения, подбора и обучения преподавателей.

Внедрение CDIO в России сдерживалось достаточно жесткой формализацией учебных планов и содержанием рабочих программ по ГОС-2.

Большой шаг вперед был сделан с введением в действие ФГОС ВПО, когда был значительно увеличен объем дисциплин вариативной части и предоставлена возможность создания модулей, т.е. интегрированных учебных дисциплин, обеспечивающих получение желаемых результатов обучения CDIO.

Однако полностью обеспечить выполнение одновременно требований ФГОС ВПО и требований стандартов CDIO в одной основной образовательной программе оказалось сложно. Национально-исследовательские университеты, например Томский политехнический университет, воспользовались своим правом самостоятельно разрабатывать стандарты, причем стандарт ТПУ предусматривал гармонизацию обучения не только со стандартом CDIO, но и соответствовал международным стандартам EUR-ACE и FEANI.

ФГОС ВО (в проектах) практически снимает проблемы сочетания требований ФГОС и стандартов CDIO и позволил начать работу над созданием таких образовательных программ.

Но здесь мы оказались перед двумя проблемами.

Первая — это контингент абитуриентов, поступающих в технические вузы. На все основные технические специальности требуется результат ЕГЭ по физике, которая стала нежелательным предметом в школах. Например, в 2013 г. количество выпускников, сдававших физику в Омском регионе, равнялось количеству бюджетных мест в вузах города, где требовалась физика. Часть выпускников уехала в вузы Москвы и Санкт-Петербурга. Поэтому конкурса на технические специальности не было, поступили все имеющие результат ЕГЭ. Кроме того, уже на стадии входного контроля по математике и физике последние годы обнаруживается, что студенты практически в полном составе не в состоянии решать задачи, где требуется логическое мышление, оно не привито в школе. И, наконец, уже на первом курсе выясняется, что студентами техни-

ческого вуза многие стали потому, что не поступили в другие вузы на «популярные» направления. Изначально отсутствует мотивация к обучению.

Вторая проблема — это преподавательский состав.

Обучение по CDIO предполагает отказ от традиционной урочной системы, при которой дается некий материал, который зачастую повторяется в разных дисциплинах. Необходимы создание междисциплинарных (зачастую межкафедральных) модулей, широкий инженерный кругозор преподавателей, отказ от традиционных подходов представления и контроля знаний. Преподаватель — это не столько «даватель» знаний, сколько лидер, способный увлечь студента, стать примером успешности.

ОмГТУ с 2014 г. осуществляет набор на четыре магистерские программы, разработанные в соответствии со стандартами CDIO.

В качестве пилотных проектов выбраны следующие магистерские программы:

- Проектирование и оптимизация систем электроснабжения (13.04.02 «Электроэнергетика и электротехника»);
- Механика малых беспилотных летательных аппаратов (15.04.03 «Прикладная механика»);
- Проектирование средств технологического оснащения машиностроительных производств (15.04.05 «Конструкторско-технологическое обеспечение машиностроительных производств»);
- Проектирование и конструкция летательных аппаратов (24.04.01 «Ракетные комплексы и космонавтика»).

Обучение по всем программам опирается на ресурсные центры, созданные при ОмГТУ.

#### **Библиографический список:**

1. Шалай В.В., Штриплинг Л.О. Опыт и дальнейшее развитие практико-ориентированного обучения при подготовке кадров для предприятий ОПК в Омском государственном техническом университете // Совершенствование системы подготовки кадров для предприятий оборонно-промышленного комплекса : материалы VII Всерос. совещ., 21–22 октября 2014 г. — Ижевск, 2014.

**С.А. Шляев**

#### **СОВМЕСТНАЯ ПОДГОТОВКА КАДРОВ ФБГОУ ВПО «ИЖЕВСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ТЕХНИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ ИМЕНИ М.Т. КАЛАШНИКОВА» И ПРЕДПРИЯТИЯМИ УДМУРТСКОЙ РЕСПУБЛИКИ**

В настоящее время обучение возможно только при наличии современной учебно-научной и научно-производственной материальной базы. Сконцентрировать образцы всего программного обеспечения и образцов оборудования в отдельно взятом вузе не представляется возможным. Поэтому необходимо организовать обучение особенно для студентов специальностей старших курсов, магистрантов и аспирантов с помощью сетевого взаимодействия вуза, предприятий и научных организаций. Сетевое взаимодействие заключается в использовании научно-производственной материальной базы, интеллектуальных ресурсов различных организаций [1–3].

На заседании Правительства РФ 21.08.2013 Председатель Правительства РФ Д.А. Медведев отметил: «Мы исходим из того, что нужно поддерживать те высшие учебные заведения, которые напрямую работают с промышленными предприятиями, которые напрямую работают с компаниями, работодателями, совместно развивают и продвигают свои инновационные продукты, чьи выпускники, желательно задолго до окончания обучения, связывают свое будущее с тем местом, где живут и учатся, и уверены в том, что получают интересную и нормально оплачиваемую работу».

Важно, чтобы в образовательном процессе при создании и реализации совместных образовательных программ между вузом и предприятием участвовали и те, и другие. Существует несколько видов такого взаимодействия, и все они играют ключевую роль в социально-экономическом развитии регионов [2; 3]. Это взаимодействие определено новым Законом «Об образовании в Российской Федерации».

Основными приоритетами сотрудничества между вузами и предприятиями являются [1; 3]:

- укомплектование кадрами, передача знаний, умений и технологий;
- совместная современная подготовка образовательных программ;
- создание центров непрерывного обучения.

В соответствии с Законом об образовании вузы получают возможность открывать базовые кафедры в сотрудничестве с различными предприятиями и коммерческими структурами. Базовые кафедры создаются в целях совершенствования качества образования путем использования в образовательной деятельности результатов научно-исследовательских работ, новых знаний и достижений науки и техники, расширения исследовательского принципа обучения и научной составляющей образовательной деятельности, в том числе привлечения обучающихся к проведению научных исследований под руководством научных работников, кадрового обеспечения научных исследований [4–6].

В Удмуртии и соседних регионах сконцентрировано большое количество высокотехнологичных предприятий оборонно-промышленного комплекса (ОПК) России. Кадровое и научно-техническое обеспечение развития предприятий ОПК в регионе осуществляет ФБГОУ ВПО «Ижевский государственный технический университет имени М.Т. Калашникова» (далее — ИжГТУ). Важной особенностью предприятий региона является серийный характер производства, что определяет производственно-технологический вид будущей профессиональной деятельности. Для повышения качества образовательных программ необходимо согласовать профессиональный цикл основной образовательной программы и компетенции, приобретаемые в процессе его изучения с предприятием, для которого ведется подготовка.

Одной из главных задач ИжГТУ, как и большинства других технических вузов, является подготовка кадров для той или иной отрасли промышленности. Ежегодно по целевому заказу в интересах ОПК в ИжГТУ приходят учиться около 400 студентов [1–3]. Что касается базовых кафедр и организации совместных образовательных программ, то эти задачи взаимосвязаны. Базовые кафедры являются основой для подготовки специалистов по гособоронзаказу. Бизнес и научные организации тоже в них заинтересованы: благодаря работе базовых кафедр они получают выпускников вузов с теми компетенциями, которые им сейчас нужны.

В настоящее время в ИжГТУ созданы и функционируют следующие базовые кафедры: «Механика и моделирование» и «Нанотехнологии и микросистемная техника» с Институтом механики УрО РАН, «Перспективные материалы и технологии» с Физико-техническим институтом УрО РАН, «Системы вооружения» при ОАО «Концерн «Калашников», «Проектирование и технология производств приборов» совместно с ОАО «Ижевский мотозавод «Аксион-холдинг», кафедра «Сбербанк России» с Западно-Уральским банком ОАО «Сбербанк России».

Кроме того, ИжГТУ совместно с ОАО «Ижевский механический завод» развивает перспективное направление в области дизайна гражданского, спортивного и охотничьего оружия. В январе 2013 г. для повышения качества технического образования и привлечения на предприятие молодых специалистов после окончания вузов, владеющих современными технологиями конструирования и технологической подготовки производства, между ОАО «Ижнефтемаш» и ИжГТУ заключено соглашение о создании Корпоративного центра подготовки инженерных кадров для отрасли нефтяного машиностроения с привлечением потенциала обеих сторон. В результате данного соглашения у студентов ИжГТУ появилась уникальная возможность приобрести практический опыт в области автоматизации конструкторско-технологической подготовки производства.

Функции базовой кафедры, как и любой другой кафедры университета, определяются решаемыми задачами и соответствуют видам выполняемой работы: методической, учебной, научной, организационной и воспитательной.

Выделим основные направления деятельности базовых кафедр как учебно-научных структурных подразделений университета [1]:

- подготовка профессиональных кадров по профильным направлениям деятельности, их переподготовка, повышение квалификации кадров;
- оказание университетом методической помощи и участие в научных исследованиях, опытных разработках по созданию современных, конкурентоспособных образцов продукции специального и гражданского назначения с целью внедрения инноваций в производственный цикл предприятий Удмуртской Республики;
- разработка и реализация совместных программ инновационного развития и бизнес-проектов;
- совместное участие в научных программах, конкурсах и проектах по созданию новых образцов техники и инновационных технологий на получение грантов и субсидий;
- методическое руководство научной деятельностью руководителей и специалистов обеих сторон в ходе их научных исследований и работ, направленных на соискание ученых степеней и званий;
- методическое руководство и оказание помощи в подготовке публикаций руководителей и специалистов по направлениям совместной научно-технической деятельности.

В соответствии с положением о базовой кафедре и приказами руководителей за базовыми кафедрами закрепляются помещения как на территории университета, так и на территории предприятия.

Базовые кафедры в основном ориентированы на практическую подготовку обучающихся по соответствующей образовательной программе, путем реализации части образовательной программы соответствующего профиля, направленной на формирование, закрепление и развитие умений и компетен-

ций и включающей возможность проведения всех видов учебных занятий и осуществления научной деятельности в интересах предприятия, через реализацию образовательных программ прикладного бакалавриата.

В свою очередь, прикладной бакалавр представляет собой образовательную квалификацию, присваиваемую выпускнику, закончившему основную образовательную программу высшего образования уровня бакалавриата, обладающему компетенциями по решению технологических задач в различных сферах социально-экономической деятельности и готовому приступить к профессиональной деятельности сразу после окончания вуза. Основные отличительные особенности программ прикладного бакалавриата связаны с ориентацией на конкретного работодателя.

Еще одним направлением сотрудничества ИжГТУ с предприятиями республики является профессиональная переподготовка специалистов предприятий.

Дополнительное профессиональное образование направлено на удовлетворение образовательных и профессиональных потребностей, профессиональное развитие человека, обеспечение соответствия его квалификации меняющимся условиям профессиональной деятельности и социальной среды. Дополнительное профессиональное образование осуществляется посредством реализации дополнительных профессиональных программ повышения квалификации и переподготовки.

Содержание разрабатываемых дополнительных профессиональных программ учитывает профессиональные стандарты, квалификационные требования, указанные в квалификационных справочниках по соответствующим должностям, профессиям и специальностям, или квалификационные требования к профессиональным знаниям и навыкам, необходимым для исполнения должностных обязанностей, которые устанавливаются в соответствии с федеральными законами и иными нормативными правовыми актами Российской Федерации.

Если в традиционном обучении государственная программа с установленным перечнем дисциплин спускается сверху, то в рамках дополнительной профессиональной переподготовки — образовательная программа нацелена на результат, который необходим специалистам конкретного предприятия, решающим определенные производственные задачи. Профессиональная переподготовка специалистов осуществляется на основе договоров, заключаемых образовательными учреждениями с органами исполнительной власти, органами службы занятости населения и другими юридическими и физическими лицами.

За последние два года в ИжГТУ разработаны программы по повышению квалификации инженерных кадров по приоритетным направлениям развития науки, технологий и техники в Российской Федерации для ФГУП «ГУССТ-8 при Спецстрое России», ОАО «Ижевский радиозавод», ОАО «Аксион-холдинг», ОАО «ИЭМЗ «Купол», ОАО «Воткинский завод», ОАО «Аксион-холдинг», ОАО «КАМАЗ», ОАО «ИЭМЗ «Купол», ОАО «Ижнефтемаш», ОАО «Чепецкий механический завод» и др.

Например, весной 2012 г. ИжГТУ выиграл конкурс на разработку образовательной программы профессиональной переподготовки, проводимый ОАО «Роснано» в области производства сверхпрочных пружин с использованием технологии контролируемого формирования однородных наносубструктур в материале. Смысл и принцип реализации этой образовательной программы заклю-

чался в модульно-компетентностном подходе в обучении, при этом объем практических занятий составлял примерно 70% [7].

Еще одна образовательная программа «Разработка и производство танталовых чип-конденсаторов и суперконденсаторов» прошла апробацию на двух предприятиях с соответствующим образовательным профилем на ОАО «Электронд» и ОАО «ИЭМЗ «Купол». Преподаватели университета вели занятия непосредственно на предприятии, что позволяло минимизировать период отрыва от основной деятельности. В конце обучения слушатели защищали аттестационные квалификационные работы в области своей профессиональной деятельности. При реализации этой образовательной программы слушатели проходили обязательную производственную недельную стажировку в физико-техническом институте УРО РАН.

Также следует отметить, что для решения основной задачи — подготовки востребованных специалистов — необходимо создавать условия для дальнейшего развития университета и мотивировать школьников поступать в ИжГТУ, а именно поменять отношения между школой и вузом. В этом направлении в ИжГТУ также ведется активная работа.

Организация образовательного процесса предусматривает раннюю профориентацию школьников, решивших обучаться в вузе. Обучение в профильных классах осуществляется в сотрудничестве с общеобразовательными учреждениями республики по интегрированным учебным планам, предусматривающим углубленную подготовку по дисциплинам школьной программы с учетом выбранного направления, знакомство школьников с основами будущей специальности в университете и на предприятии. Занятия с учащимися профильных классов проводятся также в аудиториях и лабораториях университета, к обучению привлекаются ведущие преподаватели вузов, в том числе доктора и кандидаты наук.

Профессиональная ориентация школьников и молодежи проводится по разнообразным направлениям, например, гранты, школьный университет с привлечением специалистов предприятий, экскурсии на предприятия, чтение лекций в именных аудиториях предприятий в ИжГТУ. Традиционным стал «Фестиваль науки» для студентов и школьников в ИжГТУ с участием предприятий и организаций. Кроме того, ведется информационное сопровождение профориентационной работы: сайт ИжГТУ имени М.Т. Калашникова, сайт «Наука молодая» ИжГТУ имени М.Т. Калашникова, журнал «Инженерный неомир», телевизионная программа «Студенческая 7».

Система непрерывной многоуровневой подготовки кадров, используемая в ИжГТУ, способствует созданию и совершенствованию научно-образовательных комплексов и центров, бизнес-инкубатора, технопарка. Особенностью многоуровневого образования в ИжГТУ является реальная возможность координации через выпускающие кафедры вуза учебных планов разных уровней, разработки сквозных сопряженных планов, начиная от предпрофильной и профильной подготовки, среднего профессионального образования и заканчивая высшим и послевузовским образованием по востребованным промышленностью, наукой и бизнесом специальностям и направлениям.

Таким образом, можно утверждать, что ИжГТУ одним из приоритетных направлений в своем развитии обозначил сотрудничество с предприятиями республики в рамках подготовки востребованных специалистов высокой квалификации с использованием разнообразных образовательных технологий.



Все перечисленные возможности, открывающиеся перед ИжГТУ, помогут вывести процесс обучения на качественно новый уровень. Уже стала возможна организация и разработка индивидуальных образовательных программ для подготовки студентов под конкретные производственные задачи. Сотрудничество ИжГТУ и предприятий Удмуртии, несомненно, влияет на модернизацию и инновационное развитие экономики республики в целом и в результате поможет продукции предприятий выигрывать в конкурентной борьбе на мировых рынках.

#### **Библиографический список**

1. Учебные центры для развития кадрового потенциала высокотехнологичных отраслей промышленности : учебное пособие / Б.А. Якимович, С.А. Наумов, Н.С. Сивцев и др. ; под общ. ред. Б.А. Якимовича, С.А. Наумова. — Ижевск, 2012.
2. Якимович Б.А. Взглянув за горизонт // «Механик» — газета студентов, преподавателей и сотрудников ИжГТУ им. М.Т. Калашникова». — 2013. — №7-8 (121-122).
3. Якимович Б.А., Кадацкая М.С. О взаимодействии ИжГТУ имени М.Т. Калашникова с предприятиями ОПК Удмуртской Республики при подготовке кадров // Современное образование: содержание, технологии, качество : материалы XX Междун. конф. — СПб., 2014.
4. Об образовании в Российской Федерации : Федеральный закон от 29.12.2012 №273-ФЗ // СПС «КонсультантПлюс» [Электронный ресурс]. — URL: <http://www.consultant.ru>.
5. Об утверждении Порядка создания образовательными организациями, реализующими образовательные программы высшего образования, в научных организациях и иных организациях, осуществляющих научную (научно-исследовательскую) деятельность, кафедр, осуществляющих образовательную деятельность : Приказ Министерства образования и науки РФ от 6 марта 2013 г. №159 // СПС «КонсультантПлюс» [Электронный ресурс]. — URL: <http://www.consultant.ru>.
6. Об утверждении Порядка организации и осуществления образовательной деятельности по дополнительным профессиональным программам : Приказ Министерства образования и науки РФ от 01.17.2013 №499 // СПС «КонсультантПлюс» [Электронный ресурс]. — URL: <http://www.consultant.ru>.
7. Тарануха Н.А. По заказу РОСНАНО // «Механик» — газета студентов, преподавателей и сотрудников ИжГТУ имени М.Т. Калашникова. — 2013. — №7-8 (121-122).

***Н.В. Ярцева***

#### **ПРАКТИКО-ОРИЕНТИРОВАННОЕ ОБРАЗОВАНИЕ БАКАЛАВРОВ ЭКОНОМИКИ: ПРОБЛЕМНЫЙ ВЗГЛЯД**

Проблема, вынесенная на обсуждение на II Международный образовательный форум, в последнее время рассматривается специалистами как весьма актуальная для вузов. Главной отличительной чертой современной системы российского высшего образования стали два уровня обучения: бакалавриат (4 года общей подготовки по направлению) и магистратура (2 года углубленной подготовки). Предполагается, что в рамках бакалавриата можно дать полноценное высшее образование, которое позволит человеку успешно работать по выбранному направлению деятельности. Обучение в магистратуре даст воз-

возможность получить более узкую специализацию и более глубокие знания в ее рамках.

Однако столь стремительные и принципиальные изменения системы высшего образования в нашей стране вызвали определенное непонимание и скептицизм в обществе, в том числе и в образовательной среде. Это касается прежде всего вопроса о «полноценности» диплома и объема полученных знаний у бакалавра по сравнению с дипломом советского специалиста, который учился пять лет. Не секрет, что до сих пор некоторые работодатели скептически относятся к дипломам бакалавров, и у их обладателей возникают трудности с трудоустройством [1, с. 3–9].

Кроме того, уже первые годы работы по системе «бакалавр — магистр» показали, что далеко не всем вузам удастся в учебных планах бакалавриата сбалансировать теоретическую и практическую составляющие образования. И, как результат, теоретическая подготовка бакалавра бывает значительно сильнее, чем практические навыки. Ситуация с этим стала настолько противоречивой, что за последние три года пришлось фактически заново разрабатывать и принимать в 2012 г. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» [5].

Мероприятиями по дальнейшему совершенствованию отечественного высшего образования, как известно, предусматривается еще один шаг по пути изменения системы двухуровневого образования, поскольку предлагается разделить бакалавриат на академический и прикладной [4].

По замыслу авторов идеи в рамках академического бакалавриата некоторый упор должен делаться на теоретические знания. Задачами прикладного бакалавриата станут более глубокое освоение практических навыков по направлению обучения с тем, чтобы бакалавры этого уровня могли успешно работать с высокотехнологичным оборудованием в различных отраслях производства [6, с. 22]. Идея прикладного бакалавриата, по нашему мнению, легче может быть реализована по профилям естественно-научного и технического направлений и значительно труднее — по профилям гуманитарного и экономического направлений. Сложности здесь связаны с тем, что характер труда по этим профессиям требует в основном умственного, а не физического труда [3, с. 3–13].

Однако некоторые возможности для прикладного бакалавриата можно найти и для направления «Экономика». На наш взгляд, одной из них может быть подготовка учителей основ экономики для средней школы. То, что основы экономических знаний должны закладываться уже в средней школе, особо даже не обсуждается. Определенная экономическая грамотность населения становится объективным фактором дальнейшего реформирования и модернизации хозяйства нашей страны, поскольку рыночное хозяйство изначально предполагает грамотное экономическое поведение всего населения. «Шоковая терапия» первых лет российских реформ дала массу примеров иррационального поведения людей.

Итогом этих стратегических просчетов реформаторов (а возможно, и тонкого расчета) стало негативное восприятие большинством населения любых экономических преобразований, апатия и антиреформаторские настроения.

Решение проблемы экономической грамотности населения необходимо начинать с преподавания основ экономики в средней школе. До настоящего времени такие основы даются в школьном курсе «обществознание» как один из



его разделов. Экономическая сфера деятельности людей рассматривается там наряду с основами знаний о человеке, о теории познания окружающего мира, о социальной, политической, правовой и духовной сторонах жизни общества.

Весьма насыщенная программа школьного курса обществознания при ограниченности учебного времени часто не позволяет дать учащимся достаточных и полноценных знаний по всем разделам курса. Поэтому, на наш взгляд, уже назрела необходимость преподавания в школе отдельными предметами основ экономики и основ права.

Некоторые подвижки в этом направлении уже сделаны. Несколько лет назад Министерство образования и науки РФ разрешило региональным властям в качестве эксперимента вводить изучение основ рыночной экономики как самостоятельного предмета в рамках программ профильного образования. Во многих регионах России, включая и Алтайский край, такой опыт уже есть. Он весьма успешный, о чем говорят результаты сдачи ЕГЭ по обществознанию, и всероссийских и региональных олимпиад школьников. Однако пока эта практика остается в рамках эксперимента.

Самостоятельное преподавание основ экономики в школе вызовет необходимость более фундаментальной подготовки учителей. Сейчас уроки по обществознанию в школах в лучшем случае ведут учителя истории, которые при обучении в педагогических вузах получают некоторый объем знаний в области экономической теории, философии, политологии, социологии и права. Но основой их образования является изучение целого ряда исторических дисциплин на протяжении всего времени подготовки. В таком случае знания в других областях общественных наук у выпускников педагогических вузов вряд ли позволят им качественно преподавать, например, основы экономики или права.

Определенные преимущества выпускники педвузов имеют в плане знаний возрастной и общей психологии, педагогики и методики обучения детей. Но это не может компенсировать детальное знание предмета — теории рыночной экономики или государства и права. В такой ситуации выходом из положения, как уже отмечалось, могла бы стать хотя бы частичная ориентация экономического образования в вузе на последующую педагогическую деятельность выпускников, т.е. введение прикладного бакалавриата по направлению «экономика». Залогом успешного решения проблемы обучения знающих учителей экономики для средней школы будет хорошая подготовка по целому блоку теоретических и прикладных экономических дисциплин, т.е. предмета преподавания. А основной трудностью, на наш взгляд, будет задача «подтягивания» студентов в части знаний возрастной психологии и дидактики. Но и эти задачи вполне выполнимы, поскольку экономические факультеты, как правило, входят в состав классических университетов, где есть возможность обеспечить качественное образование по гуманитарным и общественным наукам.

К числу таких вузов относится и Алтайский государственный университет (АлтГУ). Здесь уже на протяжении десяти лет ведется подготовка бакалавров по направлению «Экономика». Университет регулярно проходит аккредитацию по этому направлению подготовки, что свидетельствует о достаточно хорошем уровне работы. За время четырехлетнего обучения бакалавры экономики изучают экономическую теорию, историю экономической мысли, институциональную экономику в объеме 150–200 часов, математику и информатику (200–50 часов), иностранный язык (250–00 часов). В достаточно большом объеме (100–120 часов) изучаются философия, политология, социология, право. Хо-

рошо представлен и «блок» общепрофессиональных дисциплин: теория статистики, бухгалтерский учет и анализ хозяйственной деятельности, финансы и денежное обращение, менеджмент, маркетинг, экономика и социология труда и управление персоналом, социальное и экономическое планирование и др. Планом предусмотрены также две практики продолжительностью 4 и 8 недель и выполнение и защита выпускной квалификационной работы.

Таким образом, подготовка бакалавров экономики в АлтГУ ориентирована на то, чтобы дать студентам широкие и глубокие знания о рыночной системе хозяйства, принципах ее построения и работы. И, кроме того, такая подготовка бакалавров дает достаточно хорошее знание основных общественных наук, которые входят в программу школьного курса обществознания. В этом смысле, на наш взгляд, бакалавры экономики в плане знания предмета школьного курса основ экономики нисколько не будут уступать выпускникам педагогических вузов, а возможно, и превосходить их.

Сложности формирования знаний по возрастной психологии и педагогике у бакалавров экономики вполне преодолимы. Во-первых, в АлтГУ в рамках вузовской составляющей предусмотрен спецкурс по методике преподавания школьного курса экономики, что дает возможность в рамках основной подготовки познакомить студентов с основами педагогики и дидактики. И, во-вторых, в АлтГУ найдена форма реализации давней традиции российских классических университетов — ориентации выпускников всех факультетов на работу в сфере народного образования. Создано и работает педагогическое отделение, которое позволяет студентам на договорных началах и параллельно с основной учебной программой пройти обучение по блоку педагогических дисциплин и получить вторую квалификацию — «Учитель». По нашему мнению, это значительно может повысить уже сейчас конкурентоспособность наших выпускников на региональном рынке труда, хотя по разным причинам эти возможности используются студентами слабо.

О правомерности и значимости такой постановки вопроса говорит и зарубежный опыт организации среднего образования. Автору удалось познакомиться в ходе двухнедельной стажировки с постановкой работы в этом направлении в Институте экономического образования при Университете им. К. фон Осецки в г. Ольденбурге (ФРГ). Ученые этого института на протяжении почти тридцати лет занимаются анализом отечественного и зарубежного опыта, как общего, так и профильного среднего образования. Целями этой работы является не только отслеживание реальной ситуации с качеством среднего образования в Германии, но и выявление его преимуществ и недостатков в рамках общеевропейских образовательных процессов.

В Германии давно уже ведется отдельное преподавание основ рыночной экономики в средней школе. Необходимость этого признается на всех уровнях власти как предпосылка устойчивого экономического развития страны. Поэтому одной из задач в деятельности названного института является и разработка методической базы подготовки учителей экономики для средней школы.

В течение нескольких лет, после присоединения ФРГ к Болонскому процессу, ученые института анализировали возможности адаптации немецкой системы подготовки школьных учителей экономики к двухуровневому формату высшего образования. И хотя исследования на момент стажировки еще не были завершены, но предварительные выводы, которые сделаны учеными, говорят

---

в пользу идеи активного использования бакалавриата в деле подготовки учителей экономики для средней школы [2, с. 125–131].

Все это еще раз убедило автора в обоснованности своей точки зрения и необходимости дальнейшей работы по ее практической реализации. Однако автор осознает постановочный характер проблемы и будет благодарен за любые конструктивные отзывы и предложения.

#### **Библиографический список**

1. Белоцерковский А.В. Российское высшее образование: о вызовах и рисках // Высшее образование в России. — 2012. — №7.
2. Кочеткова Т.О., Носков М.В., Шершнева В.А. Высшее образование в России и Германии: болонские реформы продолжаются // Высшее образование в России. — 2012. — №12.
3. Лазарев Г.И. Ориентированное на практику обучение — ответ на требование внешней среды. // Высшее образование в России. — 2013. — №4.
4. О проведении эксперимента по созданию прикладного бакалавриата в образовательных учреждениях среднего профессионального и высшего профессионального образования : Постановление Правительства РФ от 19 августа 2009 г. №667 // Российская газета. — 2009. — 20 авг.
5. Об образовании в Российской Федерации : Федеральный закон от 29.12.2012 №273-ФЗ // СПС «КонсультантПлюс» [Электронный ресурс]. — URL: <http://www.consultant.ru>.
6. Прикладной бакалавриат: от идеи к практическому делу. Заметки с заседания президиума Совета учебно-методического объединения по образованию в области менеджмента // Высшее образование сегодня. — 2013. — №7.

## **Резолюция II Международного образовательного форума «Алтай — Азия 2014: Евразийское образовательное пространство — новые вызовы и лучшие практики»**

---

---

25–26 сентября 2014 г. в г. Барнауле состоялся II Международный образовательный форум «Алтай — Азия 2014: Евразийское образовательное пространство — новые вызовы и лучшие практики». Он был проведен по инициативе ФГБОУ ВПО «Алтайский государственный университет» при поддержке Министерства образования и науки Российской Федерации, Федерального агентства по делам Содружества Независимых Государств, соотечественников, проживающих за рубежом и по международному гуманитарному сотрудничеству (Россотрудничество), Администрации Алтайского края, в сотрудничестве с Кластерным бюро ЮНЕСКО для Азербайджана, Армении, Беларуси, Республики Молдова и Российской Федерации (Бюро ЮНЕСКО в Москве), Microsoft Corporation (г. Москва), Агентства по контролю качества образования и развитию карьеры, Института развития образования НИУ Высшая школа экономики (г. Москва).

В работе Форума приняли участие около 1000 участников, было заслушано около 200 докладов исследователей и экспертов в сфере профессионального образования, представляющих 10 стран, 37 субъектов Российской Федерации, более 80 вузов, в том числе 9 зарубежных.

На пленарном заседании, дискуссионных площадках и проектных сессиях «Новые вызовы и лучшие практики евразийского образовательного пространства», «Сетевые формы взаимодействия при реализации образовательных программ как показатель глобализации и интернационализации образования», «Практико-ориентированная среда образовательного учреждения как фактор повышения качества образования», «Лучшие практики электронного обучения в условиях нового образовательного ландшафта», «Русский язык на азиатском образовательном пространстве» были рассмотрены актуальные проблемы развития образования в России и азиатских странах.

По инициативе общероссийских студенческих организаций «Российский союз студенческих организаций» и «Всероссийский студенческий союз» и при поддержке «Программы развития деятельности студенческих объединений АлтГУ» в рамках Форума был проведен Всероссийский студенческий семинар-практикум «Качественное образование путь к успешной карьере», который привлек внимание руководителей общероссийских молодежных организаций, лидеров студенческого самоуправления, экспертов из разных регионов России. Обсуждалась роль студенческих общественных организаций в оценке качества образования.

Также в ходе Форума проведены:

- выездной обучающий семинар Министерства образования и науки Российской Федерации для работников образовательных организаций по вопросам, связанным с реализацией Федерального закона от 29 декабря 2012 г. №273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации»;

- заседание Ассоциации Азиатских университетов;
- совместное заседание Координационного совета Межрегиональной ассоциации «Сибирское соглашение» по проблемам высшей школы и Совета ректоров вузов Сибирского федерального округа;
- форсайт-сессия «Евразийский виртуальный университет: дорожная карта».

Проведя обсуждение вопросов Форума, участники отметили необходимость углубления образовательного сотрудничества на пространстве Алтай — Азия, расширения форм интернационализации образовательной деятельности вузов и взаимной трансляции лучшего образовательного опыта.

Вместе с тем в ходе диалога участники Форума констатировали новые вызовы в образовательной сфере, требующие своевременного осмысления и реагирования. К числу основных вызовов в настоящее время могут быть отнесены: усиливающаяся интернационализация образования, обуславливающая необходимость сетевого взаимодействия вузов; недостаточная практико-ориентированность профессиональных образовательных программ; обострение конкуренции вузов в национальном и международном масштабах; усиление роли различных институтов оценки и контроля деятельности вузов (мониторинги, рейтинги, аккредитация, независимая оценка качества образования и др.).

Подводя итоги работы, участники Форума «Алтай — Азия 2014» отметили необходимость следующих шагов в развитии стратегии всестороннего сотрудничества в области образования с учетом тенденций и особенностей социокультурного разнообразия, приоритетов устойчивого развития России и азиатских стран, а также потребностей углубления межкультурного диалога.

1. Объединить усилия международного вузовского сообщества в выработке совместной стратегии действий в азиатском образовательном пространстве, формировании новых международных проектов в области исследования образования, содействии процессам интеграции образования и науки, разработке совместных образовательных программ, обмену опытом преподавания, проведении научных исследований, организационной деятельности.

2. Активизировать государственную поддержку международных проектов в области разработки инновационных и междисциплинарных образовательных программ, сетевых форм взаимодействия при их реализации, направленных на развитие профессионального общения, сближение университетских систем гарантий качества образовательных услуг, создание практико-ориентированной среды в условиях модернизации обучения.

3. Развивать программы поддержки русского языка как языка межгосударственного и межнационального общения в странах азиатского образовательного пространства и значимого инструмента гуманитарного и инновационного развития независимых государств.

Повысить значение лингвистического компонента в азиатском векторе интернационализации образования, главным образом, путем усиления языковой подготовки в российских университетах, расширения практики изучения языков азиатских народов.

4. Усилить вовлеченность российских вузов в трансграничное сотрудничество с азиатскими вузами, вхождение в международные образовательные ассоциации, а также продвижение на азиатском образовательном пространстве посредством расширения сети филиалов, культурно-языковых, рекрутинговых и иных представительских центров российских вузов за рубежом.

5. Инициировать и поддерживать формирование качественной внутригосударственной и международной правовой базы регулирования новых образовательных отношений (сетевое взаимодействие вузов, совместные образовательные программы, базовые кафедры, зарубежная филиальная сеть и др.).

6. Создать механизм системной оценки студентами качества образования. Для этого, в частности, предлагается:

- сформировать в вузах студенческие комиссии (советы) по качеству образования;
- студенческим организациям вузов в срок до 30.11.2014 внести предложения в представленный в рамках Всероссийского студенческого семинара-практикума «Качественное образование путь к успешной карьере» проект Положения о студенческой комиссии (совете) по качеству образования;
- общероссийским студенческим организациям, иницирующим проведение Всероссийского студенческого семинара-практикума «Качественное образование путь к успешной карьере», рекомендовано организовать в срок до 30.11.2014 сбор предложений по критериям оценки качества образования студентами для представления их в Минобрнауки России;
- участники рекомендовали организаторам Всероссийского студенческого семинара-практикума «Качественное образование путь к успешной карьере» в 2015 г. повторное проведение семинара-практикума для анализа промежуточных итогов и создать в сети Интернет постоянно действующую площадку семинара-практикума.

7. Подтвердить статус Образовательного форума «Алтай — Азия» как признанной площадки обсуждения актуальных проблем развития образования в контексте формирования добрососедских отношений на Евразийском континенте. Отмечена важность и необходимость дальнейшего развития, творческого осмысления и распространения лучших международных практик построения и функционирования систем инновационного образования, а также целесообразность создания на базе Алтайского государственного университета Центра изучения лучших евразийских образовательных практик.

Участники Форума дали высокую оценку новому качеству многосторонних связей в рамках евразийского образовательного пространства, усилению их системного и целенаправленного характера, ставшего результатом международной деятельности вузов различных стран, а также выразили благодарность организаторам Форума за важность и актуальность обсуждаемых вопросов.

**ПЛАН МЕРОПРИЯТИЙ II МЕЖДУНАРОДНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ФОРУМА «АЛТАЙ – АЗИЯ 2014»**

<b>24 сентября, день заезда</b>	
	Встреча участников Форума в аэропорту, ж/д-, автовокзале
11.00–16.00	Работа с делегациями представительских центров АлтГУ (по отдельному плану)
16.00–18.00	Экскурсии по: г. Барнаулу, Южно-Сибирскому ботаническому саду, соколиному питомнику «Алтайфалькон», АлтГУ
	Питание свободное в кафе и ресторанах г. Барнаула
<b>25 сентября, 1-й день</b>	
	Встреча участников Форума в аэропорту, ж/д-, автовокзале
09.00–19.00	Работа вернисажа картин АКО ВТОО «Союза художников России» Работа музея археологии и этнографии АлтГУ. Работа выставки достижений АлтГУ. Работа магазина-салона «Университетская лавка» <i>(фойе Концертного зала и зала Учёного совета, ул. Димитрова, 6б)</i>
09.00–10.00	Регистрация участников <i>(холл Концертного зала, ул. Димитрова, 6б)</i>
10.00–10.30	Торжественное открытие образовательного форума «Алтай – Азия 2014» Приветствие участникам форума <i>(Концертный зал, ул. Димитрова, 6б)</i>
10.30–13.30	<b>Пленарное заседание</b> <i>(Концертный зал, ул. Димитрова, 6б)</i>
13.30–14.30	Обед и деловое общение <i>(Универ-кафе, ул. Димитрова, 6б)</i>
14.00–14.30	Пресс-конференция <i>(Концертный зал, ул. Димитрова, 6б)</i>

<b>Параллельные сессии:</b>			
14.30–18.00	Сессия: «Новые вызовы и лучшие практики евразийского образовательного пространства» (ауд. 111, ул. Димитрова, 66)	Сессия: «Сетевые формы взаимодействия при реализации образовательных программ как показатель глобализации и интернационализации образования» (ауд. 403, ул. Димитрова, 66)	«Практико-ориентированная среда образовательного учреждения как фактор повышения качества образования» (ауд. 205, ул. Димитрова, 66)
16.00–16.30	Кофе и деловое общение (фойе зала Ученого совета АлтГУ, ул. Димитрова, 66)		
16.30–18.00	<b>Заседание Ассоциации Азиатских университетов</b> (зал Ученого совета АлтГУ, ул. Димитрова, 66)		
16.30–18.00	<b>Продолжение работы параллельных сессий</b>		
16.30–18.00	<b>Параллельные открытые лекции:</b>		
18.30–21.00	Открытая лекция А.П. Деревянко, академика РАН, д-ра ист. наук, проф., директора Института археологии и этнографии Сибирского отделения Российской академии наук, на тему: «Новые археологические открытия на Алтае и проблема формирования Ното sapiens» (ауд. 1, ул. Димитрова, 66)	Открытая лекция Т.М. Степанской, д-ра искусствования, проф., зав. кафедрой истории отечественного и зарубежного искусства Алтайского государственного университета, на тему «Духовные вершины и связь времен в искусстве стран Азии» (ауд. 208, ул. Димитрова, 66)	Открытая лекция Д.В. Марьина, канд. филол. наук, доц. кафедры русского языка, литературы и режиссуры, на тему «Загадки биографии В.М. Шукшина» (ауд. 402, ул. Димитрова, 66)
21.00	Концерт и торжественный прием от имени АлтГУ (концерт, фуршет) (Концертный зал, ул. Димитрова, 66)		
09.00–19.00	Организованная доставка участников и гостей Форума в гостиницы		
<b>26 сентября, 2-й день</b>			
Работа вернисажа картин АКО ВТОО «Союза художников России» Работа музея археологии и этнографии АлтГУ.			



	Работа выставки достижений АлтГУ. Работа магазина-салона «Университетская лавка» (фойе Концертного зала и зала Ученого совета, ул. Димитрова, 6б)
09.00–12.30	<b>Совместное заседание Координационного совета Межрегиональной ассоциации «Сибирское соглашение» по проблемам высшей школы и Совета ректоров вузов Сибирского федерального округа</b> (По приглашениям) (зал Ученого совета АлтГУ, ул. Димитрова, 6б)
09.00–15.00	<b>Выездной обучающий семинар для работников образовательных организаций по вопросам, связанным с реализацией Федерального закона от 29 декабря 2012 г. №273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации»</b> (актовый зал, пр-т Социалистический, 68)
09.00–13.00	<b>Параллельные сессии:</b> Специальная сессия: «Русский язык в азиатском образовательном пространстве» (ауд. 111, ул. Димитрова, 6б) Презентация Центра Государственного института русского языка имени А.С. Пушкина (ауд. 416, ул. Димитрова, 6б) Сессия: «Практико-ориентированная среда образовательного учреждения как фактор повышения качества образования» (ауд. 205, ул. Димитрова, 6б) Сессия: «Лучшие практики электронного обучения в условиях нового образовательного ландшафта» (ауд. 208, ул. Димитрова, 6б) Сессия: «Сетевые формы взаимодействия при реализации образовательных программ как показатель глобализации и интернационализации образования» (ауд. 403, ул. Димитрова, 6б) Всероссийский студенческий семинар-практикум «Качественное образование – путь к успешной карьере» Проектные сессии: «Эффективность образования», «Разработка основных положений Концепции системы оценки качества образования студенческими общественными организациями» (ауд. 1, пр-т Социалистический, 68)
12.30–13.30	Открытый диалог «Ректор – студент в Евразийском образовательном пространстве: неформальный подход» (ауд. 1, пр-т Социалистический, 68)

13.00–14.00	Обед и деловое общение ( <i>Универ-кафе, ул. Димитрова, 6б</i> )	
14.00–18.00	<p align="center"><b>Параллельные сессии:</b></p> <p>«Независимая оценка качества образования: современный опыт России и азиатских стран». «Презентация наиболее успешных моделей участия студентов в повышении качества образования» (объединенная площадка форума).          Публичное подведение итогов работы Всероссийского студенческого семинара-практикума «Качественное образование - путь к успешной карьере» «Роль студенчества и молодежных организаций в оценке качества образования» (<i>Концертный зал, ул. Димитрова, 6б</i>)</p> <p>Форсайт-сессия В. Ефимова и В.А. Дадашевой на тему: «Евразийский виртуальный университет: дорожная карта»  <i>(ауд. 111, ул. Димитрова, 6б)</i></p>	
18.00–19.30	<p>Подведение итогов работы Форума (отчет модераторов секций, обсуждение и принятие резолюции).          Подписание договоров о сетевом взаимодействии.          Торжественное закрытие Форума  <i>(Концертный зал, ул. Димитрова, 6б)</i></p>	
	Ужин свободный в кафе и ресторанах г. Барнаула	
20.00	Отъезд участников в аэропорт, ж/д-, автовокзал.	
<b>27 сентября, 3-й день</b>		
	Организация экскурсионной программы выезда дня	
	Отъезд участников и гостей Форума в аэропорт, ж/д-, автовокзал.	

**СПИСОК АВТОРОВ — УЧАСТНИКОВ ФОРУМА**

**АБДРАХМАНОВА Айтбала Егралиевна**, старший преподаватель кафедры казахского и русского языков гуманитарного факультета Казахского агротехнического университета имени С. Сейфуллина, кандидат филологических наук (г. Астана, Казахстан)

**АЗИМОВ Эльхан Гейдарович**, заведующий кафедрой методики преподавания русского языка как иностранного филологического факультета Государственного института русского языка имени А.С. Пушкина, доктор педагогических наук, профессор (г. Москва, Россия)

**АКАЖАНОВА Алмагуль Аманжоловна**, преподаватель кафедры казахского и русского языков гуманитарного факультета Казахского агротехнического университета имени С. Сейфуллина (г. Астана, Казахстан)

**АЛДАБЕРГЕНОВА Айнур Салимжановна**, преподаватель кафедры казахского и русского языков гуманитарного факультета Казахского агротехнического университета имени С. Сейфуллина (г. Астана, Казахстан)

**АЛЪБЕКОВА Асия Шакеновна**, доцент кафедры казахского и русского языков гуманитарного факультета Казахского агротехнического университета имени С. Сейфуллина, кандидат филологических наук (г. Астана, Казахстан)

**АНИСИМОВ Сергей Николаевич**, генеральный директор Агентства по контролю качества образования и развитию карьеры (г. Москва, Россия)

**АНУФРИЕВА Марина Александровна**, заместитель директора Центра международных образовательных программ Национального исследовательского Томского политехнического университета, кандидат филологических наук (г. Томск, Россия)

**АФНАСЪЕВА Елена Леонидовна**, начальник отдела нормативно-методического сопровождения основных образовательных программ Департамента по обеспечению качества образования Северо-Восточного федерального университета имени М.К. Аммосова, кандидат философских наук (г. Якутск, Россия)

**БАЖИНА Ираида Александровна**, профессор кафедры педагогики Института психологии и образования Казанского (Приволжского) федерального университета, доктор педагогических наук, профессор (г. Казань, Россия)

**БАННИКОВА Людмила Николаевна**, профессор кафедры социологии и социальных технологий управления Уральского федерального университета имени первого Президента России Б.Н. Ельцина, доктор социологических наук, доцент (г. Екатеринбург, Россия)

**БАРАНОВА Инна Владимировна**, первый проректор Сибирской академии финансов и банковского дела, доктор экономических наук, профессор (г. Новосибирск, Россия)

**БАРАНОВСКАЯ Наталья Владимировна**, директор Центра международных образовательных программ Национального исследовательского Томского политехнического университета, доктор биологических наук, доцент (г. Томск, Россия)

**БЕЛОУСОВА Валерия Сергеевна**, магистр филологии (г. Барнаул, Россия)

**БЕЛЯЕВ Виктор Иванович**, профессор кафедры экономики предпринимательства и маркетинга Международного института экономики, менеджмента

и информационных систем Алтайского государственного университета, доктор экономических наук, профессор (г. Барнаул, Россия)

**БЕНДРИКОВА Альбина Юрьевна**, доцент кафедры философии и социологии Алтайского государственного технического университета имени И.И. Ползунова, кандидат социологических наук, доцент (г. Барнаул, Россия)

**БОРОНИНА Людмила Николаевна**, ученый секретарь кафедры социологии и социальных технологий управления Уральского федерального университета имени первого Президента России Б.Н. Ельцина, кандидат философских наук, доцент (г. Екатеринбург, Россия)

**БРЕДНЕВА Надежда Дмитриевна**, проректор по последипломному образованию, заведующая кафедрой фармации Тюменской государственной медицинской академии, доктор фармацевтических наук, профессор (г. Тюмень, Россия)

**БРЮХАНОВА Наталья Владимировна**, директор Центра развития и оценки квалификаций, заведующая кафедрой налогов и налогообложения Международного института экономики, менеджмента и информационных систем Алтайского государственного университета, доктор экономических наук, профессор (г. Барнаул, Россия)

**БУКШИНА Светлана Владимировна**, доцент кафедры гражданского права юридического факультета Алтайского государственного университета, кандидат юридических наук, доцент (г. Барнаул, Россия)

**БУТАКОВА Мария Михайловна**, профессор кафедры экономики предпринимательства и маркетинга Международного института экономики, менеджмента и информационных систем Алтайского государственного университета, доктор экономических наук, доцент (г. Барнаул, Россия)

**БУХНЕР Наталия Юрьевна**, доцент кафедры философии и социологии Алтайского государственного технического университета имени И.И. Ползунова, кандидат социологических наук (г. Барнаул, Россия)

**ВАСИЛЬЕВА Юлия Сергеевна**, начальник учебно-методического отдела Санкт-Петербургского филиала ФГАОУ ВПО «НИУ Высшая школа экономики», канд. пед. наук (г. Санкт-Петербург, Россия)

**ВДОВЕНКО Зинаида Владимировна**, заведующая кафедрой экономической теории Российского химико-технологического университета имени Д.И. Менделеева, доктор экономических наук, профессор (г. Москва, Россия)

**ВЛАСОВ Михаил Сергеевич**, начальник научно-исследовательского отдела Алтайской государственной академии образования имени В.М. Шукшина, кандидат филологических наук (г. Бийск, Россия)

**ВОЙЧИШИНА Наталья Ивановна**, доцент кафедры правовых и экономических дисциплин филиала Алтайского государственного университета, кандидат технических наук (г. Белокуриха, Россия)

**ВОЛОХ Олег Владимирович**, ректор Омского государственного педагогического университета, доктор политических наук, кандидат юридических наук, профессор (г. Омск, Россия)

**ВОРОНОВА Мария Викторовна**, доцент кафедры гуманитарных и социальных дисциплин Красноярского государственного художественного института, кандидат искусствоведения (г. Красноярск, Россия)

**ГАЛКИНА Елена Александровна**, проректор по образовательной и учебно-методической деятельности Красноярский государственный педагогический

университет им. В.П. Астафьева, кандидат педагогических наук, доцент (г. Красноярск, Россия)

**ГЛЕБОВ Вадим Геннадьевич**, доцент кафедры трудового, экологического права и гражданского процесса юридического факультета Алтайского государственного университета, кандидат юридических наук, доцент (г. Барнаул, Россия)

**ГРЕБЕННИКОВА Татьяна Геннадьевна**, доцент кафедры археологии, этнографии и музеологии исторического факультета Алтайского государственного университета, кандидат исторических наук (г. Барнаул, Россия)

**ДЕМЧИК Евгения Валентиновна**, декан, профессор кафедры отечественной истории исторического факультета Алтайского государственного университета, доктор исторических наук, профессор (г. Барнаул, Россия)

**ДУДЫШЕВА Елена Валерьевна**, заведующая кафедрой физики и информатики Алтайской государственной академии образования имени В.М. Шукшина, кандидат педагогических наук, доцент (г. Бийск, Россия)

**ЕФИМОВ Валерий Сергеевич**, директор Центра стратегических исследований и разработок Сибирского федерального университета, кандидат физико-математических наук, доцент (г. Красноярск, Россия)

**ЖМУРОВ Владимир Александрович**, декан факультета повышения квалификации и профессиональной переподготовки специалистов Тюменской государственной медицинской академии, доктор медицинских наук, профессор (г. Тюмень, Россия)

**ЖУСУПОВ Аскар Ельтаевич**, старший преподаватель кафедры казахского и русского языков гуманитарного факультета Казахского агротехнического университета имени С. Сейфуллина, кандидат филологических наук (г. Астана, Казахстан)

**ЖУСУПОВА Азина Ризабековна**, преподаватель кафедры казахского и русского языков Казахского агротехнического университета имени С. Сейфуллина (г. Астана, Казахстан)

**ЗАРЕЧНЕВА Елена Николаевна**, директор Лицея №122 г. Барнаула, кандидат филологических наук (г. Барнаул, Россия)

**ЗАЯКИНА Раиса Александровна**, доцент кафедры конституционного и международного права; заместитель декана юридического факультета Новосибирского государственного технического университета, кандидат философских наук (г. Новосибирск, Россия)

**ЗВОННИКОВ Виктор Иванович**, проректор по УМО Государственного университета управления, профессор кафедры педагогических измерений Исследовательского центра проблем качества подготовки специалистов НИТУ «МИСиС», доктор педагогических наук, профессор (г. Москва, Россия)

**ЗЕМЛЮКОВ Сергей Валентинович**, ректор Алтайского государственного университета, президент Ассоциации Азиатских университетов, председатель Совета ректоров Алтайского края и Республики Алтай, доктор юридических наук, профессор (г. Барнаул, Россия)

**ИГНАТЧЕНКО Ольга Аркадьевна**, заместитель директора Института технологий открытого образования Уральского федерального университета имени первого Президента России Б.Н. Ельцина, кандидат физико-математических наук, доцент (г. Екатеринбург, Россия)

**ИСАЕВ Аджимурат Алыбалаевич**, заведующий кафедрой криминалистики и судебной экспертизы юридического факультета Казахского националь-

ного университета им. Аль-Фараби, доктор юридических наук, профессор (г. Алматы, Республика Казахстан)

**КАБИЕВА Айгуль Шакирбавна**, старший преподаватель кафедры казахского и русского языков гуманитарного факультета Казахского агротехнического университета имени С. Сейфуллина, кандидат филологических наук (г. Астана, Казахстан)

**КАЗАНЦЕВА Олеся Леонидовна**, доцент кафедры трудового, экологического права и гражданского процесса юридического факультета Алтайского государственного университета, кандидат юридических наук (г. Барнаул, Россия)

**КАЛАШНИК Наталья Ивановна**, доцент кафедры трудового, экологического права и гражданского процесса юридического факультета Алтайского государственного университета, кандидат юридических наук, доцент (г. Барнаул, Россия)

**КАРАКОЗОВ Сергей Дмитриевич**, первый проректор Московского педагогического государственного университета, доктор педагогических наук, профессор (г. Москва, Россия)

**КАРОПА Геннадий Николаевич**, начальник отдела теории и методики педагогического образования ЦРПО Белорусского государственного педагогического университета им. М. Танка, кандидат педагогических наук, доцент (г. Минск, Беларусь)

**КАШУБА Эдуард Алексеевич**, советник ректора, заведующий кафедрой инфекционных болезней Тюменской государственной медицинской академии, доктор медицинских наук, профессор (г. Тюмень, Россия)

**КЛЯШЕВ Сергей Михайлович**, заведующий кафедрой терапии с курсами эндокринологии, функциональной и ультразвуковой диагностики ФПК и ППС Тюменской государственной медицинской академии, доктор медицинских наук, профессор (г. Тюмень, Россия)

**КОВАЛЕВ Олег Александрович**, заведующий сектором по обеспечению развития информационно-дистанционных технологий, доцент кафедры русского языка, литературы и речевой коммуникации Алтайского государственного университета, кандидат филологических наук, доцент (г. Барнаул, Россия)

**КОЖЕВИНА Ольга Владимировна**, директор Научно-образовательного центра Финансового университета при Правительстве Российской Федерации, доктор экономических наук, доцент (г. Москва, Россия)

**КОЛЕСНИКОВА Ольга Николаевна**, декан факультета социологии, заведующий кафедрой социальных технологий, рекламы и управления Алтайского государственного университета, кандидат социологических наук, доцент (г. Барнаул, Россия)

**КОСТЕНКО Максим Александрович**, начальник учебно-методического управления, доцент кафедры общей и прикладной психологии факультета психологии и педагогики Алтайского государственного университета, кандидат социологических наук, доцент (г. Барнаул, Россия)

**КОХАНОВСКАЯ Индира Ирековна**, доцент кафедры экономики и управления Стерлитамакского филиала Башкирского государственного университета, кандидат экономических наук, доцент (г. Стерлитамак, Россия)

**КРАЙНИК Ольга Михайловна**, директор Колледжа Алтайского государственного университета, кандидат филологических наук, доцент (г. Барнаул, Россия)

**КРЯКЛИНА Тамара Федоровна**, заведующая кафедрой социогуманитарных наук Алтайской академии экономики и права, доктор философских наук, профессор (г. Барнаул, Россия)

**КУВАНДЫКОВ Алибек Усербаевич**, ректор Восточно-Казахстанского государственного университета имени Сарсена Аманжолова, кандидат социологических наук, доктор экономических наук (г. Усть-Каменогорск, Казахстан)

**КУКЕНОВА Гульжихан Ануарбековна**, старший преподаватель кафедры казахского и русского языков гуманитарного факультета Казахского агротехнического университета имени С. Сейфуллина, кандидат педагогических наук (г. Астана, Казахстан)

**КУЛИБИНА Наталья Владимировна**, декан факультета повышения квалификации и постградуального обучения Государственного института русского языка имени А.С. Пушкина, доктор педагогических наук, профессор (г. Москва, Россия)

**ЛАПТЕВА Алла Владимировна**, специалист Сибирского федерального университета (г. Красноярск, Россия)

**ЛЕБЕДЕВА Елена Александровна**, заместитель начальника Главного управления образования и молодежной политики Алтайского края, начальник управления по молодежной политике, кандидат педагогических наук (г. Барнаул, Россия)

**МАЗУРОВ Валерий Анатольевич**, доцент кафедры уголовного права и криминологии юридического факультета Алтайского государственного университета, кандидат юридических наук, доцент (г. Барнаул, Россия)

**МЕДВЕДЕВА Ирина Васильевна**, ректор Тюменской государственной медицинской академии, доктор медицинских наук, профессор, член-корреспондент РАН (г. Тюмень, Россия)

**МЕЖЕНИН Ян Эдуардович**, старший преподаватель кафедры общей социологии Алтайского государственного университета, кандидат социологических наук (г. Барнаул, Россия)

**МИНАКОВА Наталья Николаевна**, профессор кафедры прикладной физики, электроники и информационной безопасности физико-технического факультета Алтайского государственного университета, доктор физико-математических наук, профессор (г. Барнаул, Россия)

**МИНЮРОВА Светлана Алигарьевна**, директор Института психологии, заведующая кафедрой общей психологии Уральского государственного педагогического университета, доктор психологических наук, профессор (г. Екатеринбург, Россия)

**МИТЯКИНА Ольга Викторовна**, старший преподаватель кафедры иностранных языков Кемеровского технологического института пищевой промышленности (г. Кемерово, Россия)

**МИЩЕНКО Инна Витальевна**, начальник отдела академической мобильности и международных программ, доцент кафедры региональной экономики и управления Международного института экономики, менеджмента и информационных систем Алтайского государственного университета, кандидат экономических наук (г. Барнаул, Россия)

**МОКРЕЦОВА Людмила Алексеевна**, ректор Алтайской государственной академии образования имени В.М. Шукшина, доктор педагогических наук, профессор (г. Бийск, Россия)

**МОРОЗОВА Ольга Петровна**, директор Центра переподготовки и повышения квалификации преподавателей высших и средних специальных учебных заведений Алтайского государственного университета, доктор педагогических наук, профессор (г. Барнаул, Россия)

**МУКАНОВА Гюльнар Кайроллинова**, доцент Казахского национального университета им. аль-Фараби, кандидат исторических наук, доцент (г. Алматы, Казахстан)

**МУРАТБЕКОВА Айгул Муратбековна**, доцент кафедры казахского и русского языков гуманитарного факультета Казахского агротехнического университета имени С. Сейфуллина, кандидат педагогических наук (г. Астана, Казахстан)

**МУХИДИНОВ Манучехр Нодырович**, студент 3-го курса Кемеровского технологического института пищевой промышленности (г. Кемерово, Россия)

**МЭЙ ХАНЬЧЭН**, первый секретарь по делам образования Посольства КНР, кандидат педагогических наук, доцент (Китай)

**НЕВИНСКИЙ Валерий Валентинович**, заведующий кафедрой конституционного и международного права юридического факультета Алтайского государственного университета, доктор юридических наук, профессор (г. Барнаул, Россия)

**НОСИЕВА Назым Кажимуратовна**, старший преподаватель кафедры казахского и русского языков гуманитарного факультета Казахского агротехнического университета имени С. Сейфуллина, кандидат филологических наук (г. Астана, Казахстан)

**ОМАРОВА Гюльнар Турсуновна**, старший преподаватель кафедры казахского и русского языков гуманитарного факультета Казахского агротехнического университета имени С. Сейфуллина (г. Астана, Казахстан)

**ОМИРБАЕВ Серик Мауленович**, ректор Павлодарского государственного университета имени С. Торайгырова, доктор экономических наук, профессор (г. Павлодар, Казахстан)

**ОСЕТРОВ Василий Александрович**, специалист по УМР 1-й категории Санкт-Петербургского филиала ФГАОУ ВПО «Национального исследовательского университета «Высшая школа экономики», кандидат педагогических наук (г. Санкт-Петербург, Россия)

**ПЕНЧУК Елена Станиславовна**, проректор по управлению качеством и стратегическому развитию Сибирской академии финансов и банковского дела, кандидат педагогических наук (г. Новосибирск, Россия)

**ПЕТРУШИНА Антонина Дмитриевна**, заведующая кафедрой педиатрии факультета усовершенствования врачей Тюменской государственной медицинской академии, доктор медицинских наук, профессор (г. Тюмень, Россия)

**ПЕТУХОВА Наталья Юрьевна**, старший преподаватель кафедры производственного менеджмента Кузбасского государственного технического университета (г. Кемерово, Россия)

**ПЕТУХОВА Татьяна Петровна**, проректор по учебно-методической работе Оренбургского государственного университета, кандидат физико-математических наук, доцент (г. Оренбург, Россия)

**ПОЛОСИНА Наталья Владиславовна**, председатель комитета по образованию Администрации г. Барнаула (г. Барнаул, Россия)

**ПОЛЯКОВ Виктор Владимирович**, декан, заведующий кафедрой прикладной физики, электроники и информационной безопасности Алтайского



государственного университета, доктор физико-математических наук, профессор (г. Барнаул, Россия)

**ПОЛЯКОВ Виталий Викторович**, доцент кафедры уголовного процесса и криминалистики юридического факультета Алтайского государственного университета, кандидат юридических наук (г. Барнаул, Россия)

**ПОПОВА Людмила Евгеньевна**, студентка 4-го курса географического факультета Алтайского государственного университета (г. Барнаул, Россия)

**ПУРИЧИ Виталий Валентинович**, доцент кафедры региональной экономики и управления Международного института экономики, менеджмента и информационных систем Алтайского государственного университета, кандидат географических наук (г. Барнаул, Россия)

**РЕЗУАНОВА Галиябану Кабиевна**, доцент кафедры казахского и русского языков гуманитарного факультета Казахского агротехнического университета имени С. Сейфуллина, кандидат филологических наук, доцент (г. Астана, Казахстан)

**РЕТТИХ Светлана Викторовна**, доцент кафедры социогуманитарных наук Алтайской академии экономики и права, кандидат педагогических наук, доцент (г. Барнаул, Россия)

**РОММ Марк Валериевич**, декан факультета гуманитарного образования Новосибирского государственного технического университета, доктор философских наук, профессор (г. Новосибирск, Россия)

**РОТАНОВА Ирина Николаевна**, доцент кафедры физической географии и геоинформационных систем Алтайского государственного университета, кандидат географических наук, доцент (г. Барнаул, Россия)

**РЯЗАНОВ Михаил Анатольевич**, начальник управления информатизации Алтайского государственного университета, кандидат технических наук, доцент (г. Барнаул, Россия)

**САИДОВ Иброхимхужа Идрисович**, студент 3-го курса Кемеровского технологического института пищевой промышленности (г. Кемерово, Россия)

**САРБАНОВ Советбек Талгарбекович**, советник ректора Кыргызского государственного технического университета имени И. Раззакова, кандидат технических наук, доцент (г. Бишкек, Кыргызская Республика)

**САС Наталья Николаевна**, докторант кафедры педагогического мастерства и менеджмента Полтавского национального педагогического университета им. В.Г. Короленко, кандидат педагогических наук, доцент (г. Полтава, Украина)

**САТЫБАЛДИНА Елена Владимировна**, начальник отдела образовательных программ Уральского федерального университета имени первого Президента России Б.Н. Ельцина, кандидат социологических наук (г. Екатеринбург, Россия)

**СЕНЬКО Юрий Васильевич**, профессор кафедры педагогики высшей школы и информационных образовательных технологий Алтайского государственного университета, академик РАО, доктор педагогических наук, профессор (г. Барнаул, Россия)

**СИДОРЕНКО Татьяна Викторовна**, доцент кафедры теории государства, политики и права юридического факультета Восточно-Казахстанского государственного университета им. С. Аманжолова, кандидат юридических наук, доцент (г. Усть-Каменогорск, Республика Казахстан)

**СТАРИКОВА Елена Юрьевна**, заместитель директора Института химических и нефтегазовых технологий Кузбасского государственного технического университета, кандидат технических наук, доцент (г. Кемерово, Россия)

**СЫЧЕВ Игорь Анатольевич**, доцент кафедры физики и информатики Алтайской государственной академии образования имени В.М. Шукшина, кандидат педагогических наук, доцент (г. Бийск, Россия)

**ТЕМИРБЕКОВ Нурлан Муханович**, ректор Восточно-Казахстанского государственного технического университета имени Д. Серикбаева, доктор физико-математических наук, профессор (г. Усть-Каменогорск, Казахстан)

**ТИТОВА Марина Владимировна**, начальник отдела менеджмента качества образования Алтайского государственного университета, кандидат филологических наук (г. Барнаул, Россия)

**ТРОФИМОВА Раиса Афанасьевна**, проректор по учебной работе Алтайской государственной академии культуры и искусств, доктор социологических наук, профессор (г. Барнаул, Россия)

**ТУКСАЙТОВА Райхан Омерзаковна**, профессор кафедры казахского и русского языков гуманитарного факультета Казахского агротехнического университета имени С. Сейфуллина, доктор филологических наук, профессор (г. Астана, Казахстан)

**ТУРОВИНИНА Елена Федоровна**, заведующая кафедрой амбулаторно-поликлинической и профилактической медицины ФПК и ППС Тюменской государственной медицинской академии, доктор медицинских наук (г. Тюмень, Россия)

**ТЮРЕНКОВА Людмила Михайловна**, доцент кафедры истории и философии Алтайской государственной академии культуры и искусств, кандидат философских наук доцент (г. Барнаул, Россия)

**ТЮРИНА Наталья Владимировна**, заместитель начальника Управления коммерческих проектов в образовании и социальной сфере, руководитель проекта «Социальный навигатор» Международного информационного агентства «Россия сегодня» (г. Москва, Россия)

**УВАРОВ Александр Юрьевич**, ведущий научный сотрудник Вычислительного центра Российской академии наук, доктор педагогических наук, профессор (г. Москва, Россия)

**ФАТЫХОВА Алевтина Леонтьевна**, профессор Стерлитамакского филиала Башкирского государственного университета, доктор педагогических наук, доцент (г. Стерлитамак, Россия)

**ФИЛИПОВА Татьяна Аркадьевна**, заведующая кафедрой гражданского права юридического факультета Алтайского государственного университета, кандидат юридических наук, доцент (г. Барнаул, Россия)

**ФРОЛОВА Ольга Игоревна** Тюменская государственная медицинская академия (г. Тюмень, Россия)

**ФРОЛОВСКАЯ Марина Николаевна**, профессор кафедры педагогики высшей школы и информационных образовательных технологий факультета психологии и педагогики Алтайского государственного университета, доктор педагогических наук, доцент (г. Барнаул, Россия)

**ХАЛИНА Наталья Васильевна**, профессор кафедры русского языка, литературы и речевой коммуникации Алтайского государственного университета, доктор филологических наук, профессор (г. Барнаул, Россия)

**ЦЫГАНЕНКО Наталья Викторовна**, доцент кафедры философии и социологии Алтайского государственного технического университета имени И.И. Ползунова, кандидат социологических наук, доцент (г. Барнаул, Россия)

**ЧЕКАЛЕВА Надежда Викторовна**, проректор Омского государственного педагогического университета, доктор педагогических наук, профессор (г. Омск, Россия)

**ЧЕЛЫШКОВА Марина Борисовна**, директор Центра по обеспечению деятельности учебно-методического объединения и качества управленческого образования Государственного университета управления, доктор педагогических наук, профессор (г. Москва, Россия)

**ЧЕРКАСОВА Татьяна Григорьевна**, директор Института химических и нефтегазовых технологий Кузбасского государственного технического университета, доктор химических наук, профессор (г. Кемерово, Россия)

**ЧЕРНОВ Игорь Алексеевич**, руководитель учебной и производственной практики студентов, заместитель начальника учебно-методического управления, начальник отдела производственной практики и содействия трудоустройству, заместитель начальника управления образовательной деятельностью Тюменской государственной медицинской академии, кандидат медицинских наук, доцент (г. Тюмень, Россия)

**ЧЕСНОКОВ Евгений Викторович**, председатель правления НП «Тюменское региональное медицинское общество», вице-президент Национальной медицинской палаты, главный врач ГАУЗ ТО «Консультативно-диагностический центр», доктор медицинских наук, профессор (г. Тюмень, Россия)

**ШАЛАЙ Виктор Владимирович**, ректор Омского государственного технического университета, председатель Омского совета ректоров, доктор технических наук, профессор (г. Омск, Россия)

**ШАРАФИЕВА Лилия Магсумовна**, ученица средней школы №69 г. Казани (г. Казань, Россия)

**ШВАКОВ Евгений Евгеньевич**, директор Международного института экономики, менеджмента и информационных систем Алтайского государственного университета, доктор экономических наук, доцент (г. Барнаул, Россия)

**ШИЛЯЕВ Сергей Александрович**, заместитель начальника управления образования по заочной и очно-заочной форме обучения Ижевского государственного технического университета имени М.Т. Калашникова, доктор технических наук, доцент (г. Ижевск, Россия)

**ШИМКО Елена Анатольевна**, доцент кафедры прикладной физики, электроники и информационной безопасности физико-технический факультета Алтайского государственного университета, кандидат педагогических наук, доцент (г. Барнаул, Россия)

**ЯНОВА Наталья Геннадьевна**, доцент кафедры общей и прикладной психологии факультета психологии и педагогики Алтайского государственного университета, кандидат социологических наук, доцент (г. Барнаул, Россия)

**ЯРЦЕВА Надежда Васильевна**, доцент кафедры экономической теории Международного института экономики, менеджмента и информационных систем Алтайского государственного университета, кандидат экономических наук, доцент (г. Барнаул, Россия)

Научное издание

**Международный образовательный форум  
«Алтай — Азия 2014»  
«ЕВРАЗИЙСКОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ ПРОСТРАНСТВО —  
НОВЫЕ ВЫЗОВЫ И ЛУЧШИЕ ПРАКТИКИ»**

Сборник материалов

Редактирование и подготовка  
оригинал-макета: *Е.М. Федяева*  
Дизайн: *О.В. Майер*

Подписано в печать 20.04.2015. Формат 60x84/8.  
Бумага офсетная. Усл. печ. л. 44,17.  
Тираж 110 экз. Заказ 160.

Издательство Алтайского государственного университета

Типография Алтайского государственного университета:  
656049, Барнаул, ул. Димитрова, 66